

Título: *“La Historia dice Presente, en el aula”*

Autores:

FUNES, Alicia Graciela (comp.)

*ANSALDI, Waldo - AGUIAR de ZAPIOLA, Liliana - TEJERINA, María Elina -
RIOS, María Esther CERDA, Celeste - IUORNO, Graciela - TRINCHERI,
Alcira- JARA, Miguel A.- MUÑOZ, María Esther - BLANCO, Laura - SALTO,
Victor- GINGINS, María Ester - MORENO, Teresita*

Para comunicarse con los autores:

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad Nacional del Comahue

Irigoyen 2000 – Cipolletti (8324) – Río Negro - Argentina

Tel. (0299) 4781429 / 4783850 / 478/3849

E-mail: faceunc@uncoma.edu.ar

Corrección, diseño, diagramación y diseño de tapa: Miguel A. Jara

1º edición, 2004

© 2004: Funes, Alicia Graciela

Edita:EDUCO

Impreso en Argentina

ISBN N° 987-1154-19-4

Hecho el depósito que establece la ley 11.723

No se permite la reproducción parcial o total de este libro, por cualquier medio o forma, sin la autorización de los autores.

INDICE

PROLOGO.....	1
AGRADECIMIENTOS.....	3
PRESENTACIÓN: los autores, los textos.....	4
1- EL FARO DEL FIN DEL MUNDO. LA CRISIS ARGENTINA DE 2001 O CÓMO NAVEGAR ENTRE EL RIESGO Y LA SEGURIDAD Waldo Ansaldi	8
2- LA HISTORIA DEL PRESENTE EN LA ENSEÑANZA Metáforas / relatos / categorías teóricas: una trama posible Liliana Aguiar de Zapiola	38
3- ENSEÑAR LO RECIENTE: una historia escolar deseable Alicia Graciela Funes	52
4- HISTORIA, CULTURA Y TEXTO ESCOLAR María Elina Tejerína; María Ester Ríos	65
5- LAS PRIVATIZACIONES EN ARGENTINA: "Mitos y realidades de los '90" Miguel A. Jara - María Esther Muñoz	75
6- LAS RELACIONES LABORALES en la ARGENTINA de los '90 Laura Blanco - Víctor Salto	93
7- LOS TIEMPOS VIOLENTOS: notas para docentes María Ester Gingins -Teresita Moreno	120
8- HISTORIA DEL PRESENTE Y MEMORIA: su enseñanza, hacia la construcción de nuevas subjetividades Celeste Cerdá	128
9- HISTORIAS PRESENTES: los discursos de la "guerra" en el aula Alicia Graciela Funes	138
10- GUERRA, PAZ Y RESISTENCIA EN LA HISTORIA CONTEMPORÁNEA. Un caso de historia 'inmediata': la invasión a Iraq. Graciela Iuorno	145
11- LA INVASIÓN A IRAQ: UN PROBLEMA HISTÓRICO A ENSEÑAR Alcira Trincheri	161

PROLOGO

El presente esfuerzo mancomunado de científicos sociales practicando la historia presente, la enseñanza de la misma y la problematización que conlleva los dos aspectos mencionados, significa tres grandes desafíos a los que se enfrentan los hacedores de esta obra

El primero, el de la práctica de la historia presente. Desde que Dilthey en 1883 escribió que "las situaciones en la sociedad nos son comprensibles desde dentro; podemos reproducirlas ... La naturaleza es muda para nosotros ... nos es ajena ... es algo externo, no interior. La sociedad es nuestro mundo. Esto distingue al estudio de la sociedad del de la naturaleza. Las regularidades que se pueden establecer en la esfera de la sociedad son muy inferiores en número, importancia y precisión formal a las leyes que han podido formularse acerca de la naturaleza. Las ciencias de la sociedad no pueden permitir tal satisfacción del entendimiento. Yo comprendo la vida de la sociedad. La facultad de comprensión que actúa en las ciencias del espíritu es el hombre entero, esto no procede de su inteligencia, sino de la potencia de la vida personal"¹, pasando por Windelband (1894) planteando la división entre ciencia "ideográfica" que trata lo único, como la historia y las ciencias "nomotéticas" que intenta establecer leyes generales como las de la naturaleza², hasta los enunciados de Giddens y Bourdieu, ha pasado mucho agua y sangre bajo los puentes de la historia de la humanidad, en la lucha por una mayor equidad y libertad, individual y colectiva. Giddens³ en las *Nuevas reglas del método sociológico*, expresa que la "sociología no se ocupa de un universo pre-dado de objetos, sino de uno que está constituido o es producido por los procederes activos de los sujetos". Al transformar ese mundo crean la historia, y por lo tanto viven en la historia. En este sentido "la producción y reproducción de la sociedad ha de ser considerada como la realización diestra de parte de sus miembros", no como meros procesos mecánicos. Esto no significa que los actores siempre tengan plena conciencia de estas destrezas, ni tampoco de los resultados sociales de sus propios, "los seres humanos producen la sociedad, pero lo hacen como actores históricamente situados, no en condiciones de su propia elección". En estos enunciados se presenta un margen inestable, entre la conducta que puede ser analizada como acción intencional y la conducta que ha de ser analizada nomológicamente como un conjunto de recurrencias y regularidades que configuran la dinámica contradictoria de la reproducción social. O las ideas de Bourdieu⁴ en sus *Razones prácticas* cuando confiesa que "todo mi propósito científico parte ... de la convicción de que sólo se puede captar la lógica más profunda del mundo social a condición de sumergirse en la particularidad de una realidad empírica, históricamente situada y fechada; pero para elaborarla como caso particular de lo posible,... fijándome como objetivo captar lo invariante, la estructura, en la variante examinada ...", en síntesis, en coincidencia con otras posiciones la búsqueda de la necesidad en la turbulencia de la contingencia.

El desafío de la historia presente es el de la mayor provisionalidad de los resultados, el de deambular en un contexto de complejidad del mundo

¹ Dilthey, Wilhelm (1966); *Introducción a las ciencias del espíritu*, Revista de Occidente, Madrid, pp. 83-85,

² Windelband, W. (1904); *preludios filosóficos*, San Petersburgo, pág. 320. Citado por I. S. Kon (1962); *El idealismo filosófico y la crisis en el pensamiento histórico*, Platina, Buenos Aires, p. 70

³ Giddens, Anthony (1987); *Las nuevas reglas del método sociológico*, Amorrortu, Buenos Aires, pp. 163-164

⁴ Bourdieu, Pierre (1997); *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Anagrama, Barcelona, pp.12-13

sociohistórico, ya que los productos elaborados no alcanzan muchas veces a descubrir plenamente lo “invariante” o la “necesidad” en medio de lo “contingente”. A esto habría que considerar las reflexiones de Hobsbawm⁵ respecto a su propia *Historia del siglo XX*: “Lo que había cambiado no eran los hechos de la historia del mundo desde 1973 tal como yo los conocía, sino la súbita conjunción de acontecimientos tanto en el Este como en Occidente desde 1989, que casi me obligó a ver los últimos veinte años con una perspectiva nueva. ¿Un historiador que escriba dentro de cincuenta años verá nuestro siglo bajo esta luz? ¿Quién sabe? ... Esta es la situación difícil en que se halla el historiador o la historiadora de su propio tiempo.”

Este desafío determina que el *habitus* de los hacedores de la historia presente, se configuren en el paradigma de la complejidad y en los principios de la creación ético - política emancipatoria, abierta al aporte de las distintas corrientes del pensamiento crítico y el sentido común.

El otro gran desafío, es el de la enseñanza, ya que el espacio social educativo se transforma en un campo de lucha, entre la existencia y la presentación de lo reificado funcional a la reproducción del orden que implica un entramado de dominación en la que están atravesados las instituciones educativas, docentes, alumnos y los padres de los mismos, y el despliegue del paradigma de la complejidad dinámica, contradictoria y conflictiva de la “historia presente”. En definitiva, estableciéndose situaciones de interacción específica de enseñanza y aprendizaje en los cuales los contenidos textuales y simbólicos incorporados por los docentes de la “historia presente”, representan acciones y procesos de desacralización de lo reificado; y/o presentación de las acciones de colectivos humanos accionando para no garantizar la vigencia de las cosificadas establecidas, conteniendo en muchos casos, reclamos de mayores dosis de libertad y equidad de los hombres y mujeres implicados en las luchas sociales para la transformación de lo dado en una nueva configuración a concretar.

Y por último, el tercer gran desafío es la amalgama de un espacio en la cual confluyan docentes e historiadores de la “historia presente” a los efectos de hacer posible el dictado de este aspecto de la historiografía, con producciones que satisfagan los requisitos epistemológicos, teóricos y metodológicos desarrollados hasta ahora por la práctica de las ciencias sociales en el paradigma de la complejidad y en los principios de la creación ético-política emancipatoria.

Estos tres desafíos han sido asumidos, expuestos y a exponerlos, por los trabajadores de la ciencia histórica que han decidido publicar sus producciones en esta publicación trabajo colectivo.

Demetrio Taranda
Junio 2004

⁵ Hobsbawm, Eric (2002); *Sobre la historia*, Crítica, Barcelona, pág.238

AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer a las instituciones que nos posibilitan la ejecución de las acciones de investigación sin las cuales este libro no se hubiera materializado, muy especialmente a la Universidad Nacional del Comahue, quien financia este proyecto⁶.

Un agradecimiento muy particular a los autores que confiaron en el proyecto de pensar y dialogar sobre las potencialidades de enseñar: historias recientes, presentes, inmediatas...

Finalmente, a los jóvenes y adultos que surcan cotidianamente nuestras aulas, por sus indagaciones, dudas, preocupaciones y construcciones

Alicia Graciela Funes *

⁶ Me refiero al Proyecto de Investigación "Estudiantes y enseñanza. El caso de la Historia y la Geografía"- El caso de la Historia se focaliza en las indagaciones sobre la enseñanza de la historia reciente-. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue.

* Profesora Titular Regular Didáctica de la Historia y Didáctica de las Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Nacional del Comahue. Co directora del proyecto antes mencionado

PRESENTACIÓN: *los autores, los textos*

"... decirles algo con lo cual puedan ellos fascinarse. Si el interés es parte de esto, no debería ser simplemente un interés privado sino un goce compartido en ciertas cosas...o un horror, un espanto, una sorpresa compartidos sobre cosas que los seres humanos han hecho en diferentes espacios y tiempos" Natalie Zemon Davis

Los trabajos que componen este libro, encuentran un punto de referencia común, al que cada uno de ellos vuelve y se conecta de diferentes formas con las *presencias del presente en la enseñanza*. Ofrecen perspectivas y alternativas – no las únicas posibles- no como prescripciones del hacer sino como propuestas acerca de las cuales comunicar.

Este producto colectivo es diverso- en posicionamientos, registros desde los cuales se construyen los textos, prácticas sociales, experiencias- y a su vez es unívoco – nos ocupamos y preocupamos de la historia reciente, presente, inmediata y su enseñanza.

También es polifónico, muchas voces se hacen oír y desean dialogar. Están aquellas que son atractivas, convocantes, prestigiosas como la palabra de Waldo Ansaldi. Investigador del CONICET con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Profesor titular de Historia Social Latinoamericana en la misma casa. Investigador del Centro de Investigaciones Socio-Históricas, Universidad Nacional de La Plata.

Waldo en su artículo: EL FARO DEL FIN DEL MUNDO. LA CRISIS ARGENTINA DE 2001 O CÓMO NAVEGAR ENTRE EL RIESGO Y LA SEGURIDAD nos dice que *"En una situación de crisis se expresan contradicciones y rupturas, tensiones y desacuerdos, de una intensidad tal que los actores -individuales y colectivos- vacilan respecto de las decisiones a tomar, el camino a seguir y las acciones a realizar, al tiempo que las normas, las reglas y las instituciones hasta entonces existentes dejan de ser observadas y reconocidas, en mayor o menor medida, llegando, en el límite, a ser concebidas como un obstáculo para el desarrollo de la sociedad, al tiempo que las nuevas propuestas no terminan de ser elaboradas o, estándolo, asumidas como eficaces y/o pertinentes"*.

También encontramos las voces de los jóvenes, los que se inician en el oficio, los que hacen sus primeras experiencias. Laura Blanco es Socióloga y Profesora en Sociología, profesora del Nivel Medio/ Terciario. Es Profesora e Investigadora en la Universidad Nacional del Comahue. Víctor Salto, alumno de la Carrera de Profesorado en Historia e integrante del equipo de investigación de la misma universidad

Laura y Víctor en LAS RELACIONES LABORALES EN LA ARGENTINA DE LOS `90, presentan: *"No es nuestra intención ofrecer un marco de discusión cerrado sino tan solo compartir temas que nos parecen relevantes y necesarios de abordar en los colegios secundarios. Necesarios y urgentes ya que dan cuenta de la realidad cotidiana de nuestros estudiantes y de nosotros mismos, necesarios porque al no problematizarse se presentan de manera natural e inmutable, lo que trae consecuencias sociales y políticas sumamente inmovilizantes. Necesarios porque todos queremos explicarnos la crisis y sus*

consecuencias, urgentes para vencer a la llamada sociedad del desencanto. Si el pensamiento es acción la reflexión también lo es, en este sentido el artículo pretende ser un modesto aporte para seguir este camino."

Han surgido de las prácticas docentes y de investigación en diferentes universidades públicas, con realidades similares y disímiles. Prácticas que posibilitaron el encuentro a partir de las mismas inquietudes y que generaron espacios para compartir afectos y conocimientos.

Así desde la norteña Universidad Nacional de Salta, María Elina Tejerina y María Ester Ríos, Profesoras de Didáctica de la Historia y Practicas Docente de la carrera profesorado en Historia de la Facultad de Humanidades, Investigadoras de C.I.U.N.Sa, sobre la historia del mundo actual y su enseñanza. Plantean en HISTORIA, CULTURA Y TEXTO ESCOLAR que *"La enseñanza de valores vinculados a aspectos socio-culturales compromete al docente integralmente pues, como sabemos, la educación no es neutral y objetiva; aunque el profesor quiera serlo y transmitir conocimientos al margen de sus creencias, los alumnos -ya lo sabemos- captan a través del metalenguaje o actitudes nuestras opiniones, nuestras formas de entender la realidad y la existencia.*

Si, por ejemplo, enseñamos historia sin expresar juicios de valor, es probable, y aún sin proponérselo, que ponderemos la guerra, la violencia o la intolerancia. Si por el contrario ponemos preocupación en hacerlo estaremos colaborando a erradicar el analfabetismo ético".

Desde el centro del país, la "docta" Universidad Nacional de Córdoba tiene presencia con LA HISTORIA DEL PRESENTE EN LA ENSEÑANZA. *Metáforas / relatos / categorías teóricas:* una trama posible. Liliana Aguiar de Zapiola, Profesora Adjunta de Metodología, Observación y Prácticas de la Enseñanza para la carrera profesorado en Historia de la Facultad de Filosofía y Humanidades e Investigadorade la SECYT, con el Proyecto Lo metodológico en la enseñanza. El interjuego didáctica general - didácticas específicas: La relación forma/contenido. La historia del presente y su enseñanza.

Liliana precisa que *"Abordar la historia del presente contiene un doble desafío para quienes lo hacemos desde la práctica docente en instituciones de nivel medio y en cátedras de formación de profesores de historia. Por un lado, implica abordar un concepto aún en construcción que requiere precisiones teóricas y, por otro, la imbricación forma / contenido, obliga a reflexionar sobre las derivaciones metodológicas y las implicancias políticas de su incorporación en textos y propuestas curriculares"*

También desde la " docta" Celeste Cerdá, Profesora de Historia en el Nivel Medio, integrante de la cátedra MOPE e Investigadora en el equipo antes mencionado, nos aporta su joven voz para referir a : HISTORIA DEL PRESENTE Y MEMORIA: su enseñanza, hacia la construcción de nuevas subjetividades.

Celeste manifiesta que *"A partir de la llamada Transformación Educativa, en Córdoba, se introduce en la enseñanza del nivel medio la historia argentina del presente. Si, tal como sostienen los documentos oficiales y programas, el objetivo principal es ayudar a los alumnos a comprender el mundo que les toca vivir, su enseñanza no puede limitarse a un relato de acontecimientos producidos en los últimos años. Es en este punto que recuperamos la memoria como herramienta teórico-metodológica que nos permitirá abordar nuestra problemática desde una construcción alternativa".*

Y finalmente desde el sur o, desde el norte de la Patagonia Argentina como se estila ahora, otros trabajos de la Universidad Nacional del Comahue.

En ENSEÑAR LO RECIENTE: una historia escolar deseable, sostengo que *"Des-conocer lo reciente puede ser un síntoma que nos revela la verdadera relación con el pasado - sin interesar que este sea lejano o reciente- o también podría ser un síntoma que de cuenta de cuál es el lugar de la historia en nuestra sociedad, pregunta que permite indagar aspectos que nos definen como comunidad. La propuesta entonces consiste en abordar teóricamente el síntoma, entendiendo el pasado como un nuevo territorio de la política"*.

Teresita Moreno es Profesora en Ciencias de la Educación, desarrolla la tarea docente en un Instituto Terciario de la ciudad de Neuquén. Ha sido Investigadora de la Facultad de Ciencias de la Educación al igual que María Ester Gings, Profesora en Historia en el Nivel Medio. En su trabajo: LOS TIEMPOS VIOLENTOS: notas para docentes, nos dicen que *"se hace necesario revisar las formas de transmisión en el aula para que la escuela se resitúe como institución constructora de identidades; que no responda a la interpelación social con los elementos clásicos de un repertorio que denota insuficiencia y canalización ...Conscientes de no ser exhaustivas en el análisis de las dimensiones y enfoques posibles sobre la temática mencionada, quisiéramos detenernos en revisar algunos conceptos que en nuestra práctica cotidiana aparecen "naturalizados"*.

Miguel A. Jara y María Esther Muñoz, Profesores en Historia y Educación Cívica en el Nivel Medio en las ciudades de Neuquén y Cipolletti, Profesores e Investigadores de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Miguel y María Esther se abocan a LAS PRIVATIZACIONES EN ARGENTINA: "Mitos y Realidades de los 90" *"Tratar de dilucidar, entre "los mitos y la realidad", contribuirá al análisis sobre cómo fue el proceso de privatizaciones en Argentina; es decir, por qué, qué y cómo se privatizó y cuáles fueron los efectos económicos, sociales y político de esas privatizaciones a corto y largo plazo.*

Bucear en el proceso de privatizaciones, para luego comprenderlo, contextualizarlo e integrarlo a una lógica estructural que marcó, desde la década del '70, el devenir histórico argentino, implicará la presentización del pasado y la emergencia de un debate pendiente en la sociedad."

Con Miguel, María Esther, Laura y Víctor investigamos la enseñanza de la historia reciente en las escuelas de la ciudad de Neuquén.

El tríptico con el que se cierra el libro se refiere a un acontecimiento de la Historia Presente, la "guerra de Iraq". Temática que impactó fuertemente en las escuelas de la zona en el 2003. En HISTORIAS PRESENTES: los discursos de la "guerra" en el aula, expreso que *"los enfoques que plantean la necesidad de construir una historia del presente podrían interpretarse como nuevas búsquedas de identidad del pasado, cuestionando identidades heredadas poniendo en evidencia sus manipulaciones y abusos, en otros términos la investigación histórica y la enseñanza de la misma puede actuar contra identidades cristalizadas y luchar contra el conformismo. Así recobran importancia los acontecimientos del presente cargados de pasado propios del devenir y es justamente aquí donde se pone en tensión el trabajo del historiador y la emergencia del hoy"*.

Graciela Iuorno, es Profesora del Área Universal, del Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades. Es Investigadora de la CEHEPyC-Clacso. En su trabajo GUERRA, PAZ Y RESISTENCIA EN LA HISTORIA CONTEMPORÁNEA. Un caso de historia 'inmediata': la invasión a Iraq. Sustenta que *"Parecería que, a juzgar por la lectura de un número significativo de manuales de historia general de las civilizaciones, de historias universales e historias de las relaciones internacionales, el par de conceptos contrarios plenamente simétricos: la fórmula 'guerra y paz' constituye el eje de análisis para el estudio de procesos claves de la historia mundial. Sin embargo, consideramos que nuestras investigaciones históricas deben dar cuenta de los acontecimientos bélicos, no sólo de la guerra -iniciación y finalización del conflicto-, sino también de las resistencias populares: "Descontento hay siempre, pero la resistencia sólo tiene una probabilidad de triunfar contra un régimen liberal -democrático, o contra un sistema autoritario anticuado e incapaz". En este marco, nos proponemos reflexionar históricamente a partir del eje 'guerra-paz' e incluimos además, e incluir el par conceptual 'dominación y resistencias,' a través del estudio de las representaciones y conductas colectivas de un 'pueblo' y las respuestas de sus miembros ante un nuevo poder dominante. Esto implica el análisis de distintas formas de resistencia -en el interior y fuera del espacio en conflicto- generadas frente a la dominación externa, para detenernos en el caso de la resistencia iraquí tras la ocupación de las fuerzas de la coalición -EEUU, británica y española- que invadió el país a comienzos de 2003".*

Alcira Trincheri, Profesora del Área Universal del Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades e Investigadora aporta su mirada centrada en el proceso Iraquí y nos dice que LA INVASIÓN A IRAQ: es un problema a enseñar. Alcira argumenta *"La historia de la invasión a Iraq es un problema histórico a enseñar porque está ausente de las curriculas de la enseñanza primaria, media, terciaria y de la mayoría de las universidades. Todavía quedan los resabios en muchos historiadores que hacen historia con metodologías de abordaje e investigación con tradición positivista. Ellos están apegados a la exigencia metodológica de la existencia de la fuente escrita y a la distancia del tiempo pasado para comprobar que determinado problema histórico pueda ser considerado "Historia".*

Centrándonos en el tema Iraq, ocultar y deformar su historia termina siendo un tema ideológico, ya que, dicha acción responde a no descubrir la historia de un país pobre como el nuestro. Si bien Iraq pertenece a lo que se denomina geográficamente "medio oriente" su historia del siglo XIX y la actual tiene mucho que ver con nuestra historia: dependencia económica, luchas por liberarse de las potencias, políticas nacionalistas, militarismo en la política y alianzas estratégicas con las potencias mundiales".

En esta presentación de autores y sus textos sólo nos resta volver al epígrafe para decir que los que compartimos la pasión por la Historia tenemos que sorprender a las generaciones jóvenes para decirles algo con lo cual puedan fascinarse, en un goce compartido.

Alicia Graciela Funes
Junio - 2004



EL FARO DEL FIN DEL MUNDO. LA CRISIS ARGENTINA DE 2001 O CÓMO NAVEGAR ENTRE EL RIESGO Y LA SEGURIDAD*

Waldo Ansaldi**

A mi hijo Marco, nacido cuando la crisis se incubaba, con la esperanza de que ésta sea, en su futuro, sólo un recuerdo de sus padres.

Tres metáforas:

1. Metáfora del descenso de los barcos

Según la conocida expresión de Carlos Fuentes, los argentinos descienden de los barcos, a diferencia de peruanos y mexicanos, que lo hacen de incas y aztecas, respectivamente. Empero, un siglo después, los descendientes de los europeos que llegaron al Río de la Plata en sucesivas oleadas han dado la espalda al mar –al cual sólo ven, a lo sumo, en vacaciones–, han perdido la brújula, el sextante, el cuaderno de bitácora y el propio arte de navegar.

2. Metáfora del *Titanic* Argentina

En abril de 1912, realizando su primer viaje y tras cinco días de navegación, el trasatlántico *Titanic* -presentado como una maravilla de la época y con la pretensión, verdadera garantía, de hundimiento imposible- se fue al fondo del Atlántico en apenas tres horas, tras el choque con un *iceberg*. Como dijo una publicación de la época, la nave se inclinó lentamente hasta quedar recta y luego se fue a pique. El lujoso barco llevaba a bordo 2.224 personas, pero botes salvavidas -considerados innecesarios- para sólo la mitad de ellas. Por añadidura, la evacuación fue tan desorganizada que muchos botes se lanzaron al mar antes de completar su capacidad. Por cierto, el navío llevaba pasajeros riquísimos e inmigrantes pobres, y aunque hubo muertos entre los primeros, fue entre los segundos donde se contó la mayor cantidad de ellos, en un final con la orquesta del salón de primera clase tocando sus melodías.

En los años noventa, el menemismo le vendió a la sociedad argentina su *Titanic*, ahora bajo la forma de un pasaje al Primer Mundo, a las nuevas maravillas de fin de un milenio y comienzos de otro. La apertura de la economía -una apertura a las importaciones, en rigor-, la desregulación y las privatizaciones de las empresas públicas y la ley de convertibilidad fueron presentadas como la garantía de no hundimiento. Como en el *Titanic*, en el naufragio argentino tampoco hay salvavidas para todos, pero en él, a diferencia de aquél, las mujeres y los niños no tienen la prioridad en las tareas de salvamento, ni el responsable de la nave se va a pique con ella.

* Texto preparado para participar, en calidad de profesor visitante, en "La crisis que no acaba: Argentina des de la història i des de l'economia", curso ofrecido en la XX Edició de la Universitat d'Estiu de Gandia (un proyecto cultural organizado conjuntamente por la Universitat de València Estudi General (UEVG) y el Ajuntament de Gandia), realizado en esa ciudad española entre el 14 y el 18 de julio de 2003 y dirigido por el Dr. Joan del Alcàzar, a quien agradezco su muy cordial invitación. Retomo aquí, y amplío, argumentos expuestos en Ansaldi (2002; 2003a y 2003b). Se trata de resultados parciales alcanzados en el proyecto de investigación S 004, *Nación, ciudadanía y derechos humanos en los países del Mercosur*, el cual se realiza mediante un subsidio de la Programación 2001-2003 de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires.

** Investigador del CONICET con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Profesor titular de Historia Social Latinoamericana en la misma casa. Investigador del Centro de Investigaciones Socio-Históricas, Universidad Nacional de La Plata. E-mail: waldo@reduers.com.

3. Metáfora del Faro del Fin del Mundo

En 1884 se erigió, en la Isla de los Estados, un territorio inhóspito barrido por el viento y las lluvias, separado de Tierra del Fuego por un estrecho agitado y borrascoso, el Faro de San Juan de Salvamento, más conocido como "Faro del Fin del Mundo" gracias a la célebre novela de Julio Verne (*Le Phare du Boute du Monde*, 1905). El faro era la única luz que tenían los navegantes en el mar austral y fue guía de infinitos barcos que iban hacia el océano Pacífico. Empero, no era inusual que las embarcaciones zozobraran por la combinación de olas inmensas y rocas traicioneras. En tales ocasiones, los torreros y los marineros de la subprefectura naval salían de inmediato en su rescate. El faro dejó de funcionar en 1902, siendo reemplazado por otro construido en la cercana Isla Observatorio, y estuvo abandonado hasta fines del siglo XX, cuando fue reconstruido, entre 1997 y 1998, en buena medida merced a la iniciativa de ocho marineros franceses.

Antes de la crisis: cambios en la estructura social

La sociedad argentina se ha modificado sustancialmente a lo largo de las dos últimas décadas del siglo XX, especialmente durante la de 1990. Aun cuando hay mucho por investigar, estudios parciales permiten aprehender parte de la magnitud alcanzada por el complejo proceso, por lo general asociado con la idea de desmantelamiento del Estado de Compromiso Social, la versión latinoamericana y "a la latinoamericana" del *Welfare State* europeo surgido del "consenso keynesiano" y/o de las estrategias socialdemócratas.

El cuadro 1 contribuye a dar una imagen parcial de las transformaciones operadas en la estructura social argentina en el tiempo indicado. Pero está claro que la alteración producida en la distribución cuantitativa de las clases y en la propia composición de cada una de ellas va mucho más allá de los porcentajes indicados en el cuadro. Hay todo un universo por develar, dentro del cual se incluyen las dimensiones materiales, culturales, simbólicas, políticas. Pero también los cambios operados en el propio Estado -que es un cambio en su *forma*, no en su matriz de clase- y en las relaciones entre él y la sociedad. El nuevo Estado se batió en retirada precisamente en aquellas áreas donde su precedente -bajo la denominación genérica de "Estado nacional-popular", conceptualmente *Estado de Compromiso*, definición mucho más precisa y ajustada, en nuestro caso, que el de Bienestar Social, a menudo invocado

Cuadro 1:
DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN ECONÓMICAMENTE ACTIVA URBANA, SEGÚN CLASES Y ESTRATOS SOCIALES EN 1980 Y EN 1995 (en porcentajes)

Clases y estratos sociales	1980	1995
Clase alta (gran burguesía)	1	1
Clase media	46	40
Autónoma	12	10
Asalariada	34	26
Desocupada	0	4
Clase obrera estable	39	34
Autónoma	7	4
Asalariada	31	24
Desocupada	1	6
Estrato marginal	14	25
Ocupado	12	18
Desocupado	2	7
Total PEA	100	100

Fuente: Jorge Halperín, "La decadencia de la clase media", *Clarín*, 18 de agosto de 1996, Segunda sección, p. 5.

demasiado rápidamente- había obtenido algunos logros nada desdeñables: en el de la integración social de vastas masas excluidas de la ciudadanía social y -en el caso latinoamericano, mas no en el argentino- de la ciudadanía política.⁷

La generalización de la pobreza a crecientes sectores de la sociedad se produce tanto horizontalmente -en extensión-, cuanto verticalmente -en profundidad o intensidad. No sólo hay más pobres que en el pasado inmediato, sino que quienes son pobres son cada vez más pobres. Pero también -muy significativamente- la generalización de la pobreza se extiende en una dimensión socialmente heterogénea, incluyendo ahora en su universo a los denominados "nuevos pobres" provenientes de la clase media.

La clase media ya no es lo que era antes

En efecto, todos los indicadores dan cuenta de la notable caída de la clase media, más allá de las dificultades que suele presentar su definición teórica y su identificación empírica. Es bien sabido que, en el imaginario social local, la argentina ha sido una sociedad tradicionalmente considerada como de fuerte presencia de clase media, particularmente por el peso cuantitativo creciente -desde 1895- de profesionales liberales, empleados y trabajadores "de cuello duro" y por las notables facilidades de movilidad social ascendente brindadas por un amplio sistema de acceso a la educación. La socióloga María del Carmen Feijoo señalaba, años atrás, que la representación simbólica de la clase media del imaginario nacional era la "familia de Mafalda", la gran creación de Joaquín Lavado (Quino): "familia tipo, con un proveedor masculino del único ingreso familiar ocupado en el sector servicios, madre ama de casa, vivienda en departamento y una carrera continua y exitosa dirigida a la provisión del confort familiar [auto, vacaciones, libros, televisión], basada en el endeudamiento a crédito previsible y afrontable". Durante los años 1960 y 1970, añade la autora, se consolidó el *estilo de vida* típico de una familia de clase media.⁸

La visión estereotipada del imaginario social parece confirmada por algunos trabajos científico sociales, como el clásico de Gino Germani o el muy posterior de Susana Torrado.⁹ No obstante su peso histórico, esa imagen ha sido fuertemente debilitada por los cambios de las últimas décadas. En un artículo periodístico, Torrado -quien mejor ha estudiado las transformaciones de la estructura social argentina en la segunda mitad del siglo XX- ha señalado que entre 1980 y 1995, la clase media disminuyó, porcentualmente, seis puntos: en 1980, conforme los datos censales, "la clase media representaba el cuarenta y seis por ciento de la fuerza de trabajo, no padecía desocupación significativa y la composición interna de los internos se distribuía aproximadamente entre un cuarto de autónomos y tres cuartos de asalariados". En 1995, en cambio, los datos disponibles indicaban un descenso al 40 %, con una desocupación interior del 10 por ciento y una variación en "la relación entre autónomos y asalariados en detrimento de estos últimos". En el mismo período, la clase obrera cayó del

⁷ Con todo, en Argentina la ciudadanía política se hace efectivamente universal -al concedérsele a las mujeres el derecho de sufragio- en 1947, bajo el peronismo, que es un Estado de Compromiso o, si se prefiere, nacional-popular.

⁸ María del Carmen Feijoo, "Todavía resiste", en el "Debate ¿Desaparece la clase media?", diario *Clarín*, Buenos Aires, 19 de agosto de 1996, p. 12. La segunda intervención es de Susana Torrado, "Ahora la amenaza la pobreza", en p. 13.

⁹ Gino Germani, *Estructura social de la Argentina. Análisis estadístico*, 1ª ed., Editorial Raigal, Buenos Aires, 1955; reedición facsimilar, Ediciones Solar, Buenos Aires, 1987, y Susana Torrado, *Estructura social de la Argentina 1945-1983*, Ediciones de la Flor, Buenos Aires, 1992.

39 al 34 por ciento y la marginalidad se incrementó del 14 al 25 % de la población del país.

En opinión de Torrado, la clase media se ha pauperizado en términos absolutos -en tanto sus sectores más modestos han caído por debajo de la línea de pobreza- y relativos -toda vez que quienes están por encima de ésta experimentan una drástica pérdida del nivel de vida. Consecuentemente, los veinte años que median entre el "rodrigazo"¹⁰ y el ajuste caballo-menemista están lejos de ser nada y sí son más que algo. Ellos marcan una disminución del peso relativo de la clase en la estructura social argentina. En ese lapso, anota Susana Torrado, la clase media: 1) conoce la desocupación; 2) sufre "un sensible deterioro de sus empleos debido a la devaluación de las credenciales educativas", en tanto se ocupan "posiciones de menor jerarquía" poseyendo "títulos del mismo nivel"); 3) vive la extensión de la precariedad; 4) pierde ingresos y niveles de bienestar; 5) se ha tornado "vulnerable a la pobreza"; 6) ha perdido -por el bloqueo de la permeabilidad social- "uno de sus privilegios más preciados: el poder de transitar la vida en términos de *proyecto*"; 7) en el registro simbólico ve desdibujar sus límites y deteriorar su "prestigio" de clase.¹¹ Sin embargo, como acota Feijoó, los integrantes de la clase media aún "tienen un nivel educativo más alto que los de abajo" -que procuran mantener en sus hijos- y disponen de "estrategias alternativas de adaptación a la crisis", a lo que suman "un capital cultural distinto, proyecto de vida, trayectorias y circuitos que constituyen hoy el capital que les queda: su *capital humano*".

En fin, en las interpretaciones de ambas sociólogas hay un matiz diferenciador: mientras Feijoó cree que la clase media todavía tiene un "proyecto de vida", Torrado interpreta -y coincide con ella- que a éste lo ha perdido.

Empero, si el impacto experimentado por la clase media es negativo, él es aún mayor entre los "de abajo". La distancia entre una y otros "es todavía abismal", dice María del Carmen Feijoó. Si las desgracias de la clase media "son percibidas como incomprensibles ataques del gobierno", argumenta Susana Torrado, es sólo por perder de vista que, aun con su deterioro, ella "todavía tiene algo que perder. A los de abajo [en cambio] ya no puede sacárseles nada sin poner en peligro su reproducción poblacional".

El nuevo orden económico, político y cultural argentino es, como todos los inspirados en los mismos principios, generador de nuevas y mayores desigualdades, las cuales son reforzadas por el *cierre social*, es decir, el proceso mediante el cual determinados grupos sociales se apropian de y reservan para sí mismos -o bien para otros, generalmente allegados a ellos- ciertas posiciones sociales. El cierre social se aprecia tanto en niveles microsociológicos -atribuir una posición a una persona dada, y no a otras, por razones de discriminación, por ejemplo- cuanto en el nivel macrosociológico -el que más nos interesa aquí y ahora-, en el cual se produce una distribución discriminatoria de un conjunto de indicadores -ingresos, autoridad, poder, propiedad, empleo y privilegio- en favor de grupos específicos de individuos en detrimento o con exclusión de otros.

¹⁰ Así se denomina al "paquete" de medidas económicas tomadas por el ministro Celestino Rodrigo y la presidenta Isabel Martínez de Perón, a mediados de 1975. Bien puede ser considerado el final del modelo de industrialización de sustitución de importaciones y la política redistributiva favorable a los trabajadores y a la clase media que había caracterizado la versión argentina del Estado de Compromiso Social o Estado Protector.

¹¹ Susana Torrado, "Ahora la amenaza la pobreza", *loc. cit.*

El incremento de la infraclase

Si las caídas cuantitativas de las clases media y obrera son notables, el brutal incremento de la marginalidad es impresionante. Unas y otro inciden fuertemente en el nuevo mapa social argentino. Esa considerable proporción de hombres, mujeres y niños marginales constituye un drama humano, un testimonio de la incapacidad del actual gobierno para solucionarlo y -aunque sea poco elegante decirlo- también un problema teórico, en este caso, para las ciencias sociales, en primer lugar para nominarlos. De allí la aparición de expresiones tales como sector informal urbano (SIU), nuevos pobres (*nupos*) u otras, que son, a lo sumo, categorías descriptivas, más no analíticas.

A propósito de ello, la socióloga británica Rosemary Crompton se inclina -como otros autores- por el "término muy problemático" de *infraclase*, que tiene -por lo demás- una larga historia, durante la cual no siempre se ha apelado a esta palabra, aun cuando la idea fuese la misma, como en el caso de la muy conocida lumpenproletariado, de cuño marxiano. En términos muy generales, puede decirse que *infraclase* "describe a los que se encuentran en una pobreza persistente y que, por cualquier razón, no son capaces de [yo prefiero decir: no pueden] ganarse la vida dentro de los procesos dominantes de producción, distribución e intercambio". Vale decir, la *infraclase* se define por su *falta* de relación estructural directa con estos procesos. Quizás por ello "ha habido una tendencia constante a conceptualizarla a partir de sus supuestas características, antes que de su relación con otras clases, y estas características han solido ser negativas" (Crompton, 1994:197-198).

Pero debe quedar claro que la *infraclase* no es generada por los actuales cambios dentro del capitalismo. Como bien dice Crompton, ella ha existido y existirá siempre en el capitalismo competitivo. Es esa dimensión temporal la que ha servido al pensamiento de derecha para sostener -hoy y en el pasado- que la responsabilidad de la pobreza es exclusiva de los propios pobres.¹² Lo que sí es, si no nuevo al menos decisivo es el crecimiento del número de hombres y mujeres de la *infraclase*, el tamaño de ésta. Diferentes investigaciones sociológicas en Europa occidental y en Estados Unidos han permitido trazar los nuevos mapas de clases, en los cuales la *infraclase* aparece identificada "por una serie de factores relacionados entre sí", que Crompton resume en cuatro: 1) aumento de la desocupación de larga duración; 2) incremento del número de hogares con familias monoparentales, en las cuales el progenitor suele ser la madre; 3) "la concentración espacial de los miembros más pobres de la sociedad en áreas urbanas degradadas y en viviendas miserables proporcionadas por autoridades locales"; 4) "la dependencia económica de estos grupos de la provisión pública del "Estado de bienestar". El debilitamiento, cuando no la desaparición de éste y de las formas emparentadas -como nuestro Estado de compromiso-, agrava la condición de vida de los hombres, mujeres y niños de la *infraclase*. En el caso de Estados Unidos, "estos rasgos se asocian sistemáticamente con la etnicidad". Ello se aprecia también, en buena medida, en el caso argentino, particularmente con los inmigrantes latinoamericanos mestizos. En el plano del lenguaje, es común la referencia -siempre despectiva- a *chilotes*, *paraguas*, *bolitas*, *perucas*, para aludir, respectivamente, a chilenos, paraguayos, bolivianos, peruanos. Los uruguayos suelen salir mejor parados -

¹² El presidente Menem expresaba muy bien esa posición cuando decía, dirigiéndose a los más humildes: "Entre ustedes, pobres habrá siempre".

quizás por ser étnicamente más parecidos a los propios argentinos, al menos a los de la "europeizada" conglomeración de la Capital Federal y el Gran Buenos Aires. En cuanto a los brasileños, no son pocos quienes prefieren seguir pensando en ellos según una decimonónica expresión: *macacos*.

Náufragos en los mares del sur

El 24 de octubre de 1999, la ciudadanía argentina -harta de menemismo- votó mayoritariamente (48,5 % contra 38 % del candidato justicialista, Eduardo Duhalde) por la Alianza y su programa en favor de la ética. Dos años después, toda la esperanza puesta en el nuevo gobierno no sólo se había esfumado, sino que había exacerbado hasta el límite la tolerancia popular. Los resultados electorales del 14 de octubre de 2001 - una verdadera catástrofe para la Alianza- fueron, en ese sentido, muy elocuentes.

Como antes Menem, De la Rúa aplicó el modelo neoliberal, siguiendo las preceptivas del denominado Consenso de Washington. Los efectos de las políticas prescriptas por el mismo se hicieron y hacen sentir fuertemente sobre la sociedad argentina, la que está atravesando una etapa de cambios estructurales sustanciales cuya manifestación más visible es la redefinición de las clases sociales y su participación en la distribución de la riqueza. Los indicadores son ya abrumadores. Lo son aún más si se los observa en la perspectiva de la media duración. Si, por ejemplo, se analiza la situación en el Gran Buenos Aires, la

Cuadro 2:
PARTICIPACIÓN Y BRECHA DE INGRESOS EN LOS DECILES EXTREMOS DEL GRAN BUENOS AIRES, 1974-2000

Año	Deciles de ingreso		Brecha 10 % más rico vs. 10 % más pobre	Gobierno
	Primer decil	Décimo decil		
1974	2,3	28,2	12,3	Perón
1980	2,6	33,0	12,7	Dictadura
1981	2,5	35,0	14,0	
1982	2,4	33,7	14,0	
1984	2,3	34,6	15,0	Alfonsín
1985	2,6	33,3	12,8	
1986	2,5	34,6	12,8	
1987	2,0	26,1	18,1	
1988	2,0	36,0	18,0	
1989	2,3	41,5	23,1	
1990	2,3	35,3	15,3	Menem 1
1991	2,4	36,4	15,2	
1992	2,4	34,5	14,4	
1993	1,9	34,8	18,3	
1994	1,9	34,8	18,3	
1995	1,7	37,3	21,9	Menem 2
1996	1,6	36,3	22,7	
1997	1,6	35,3	22,1	
1998	1,5	36,9	24,6	
1999	1,5	36,1	24,1	De la Rúa
2000	1,4	36,6	26,1	
2001	1,3	37,3	28,7	

Fuente: Equis. Equipos de Investigación Social, *Distribución del ingreso y caída de la clase media en el último año*, Buenos Aires, febrero de 2001, para los años 1974-2000; diario *Clarín*, Buenos Aires, 31 de marzo de 2002, p. 10, para octubre de 2002.

participación en la distribución del ingreso de los sectores más pobres (10 %) y más ricos (10 %) ha experimentado un descomunal incremento de la desigualdad entre ambos extremos. Así, en 1974 -un año clave para la comparación, pues se trata del año previo al "rodrigazo-, el 10 % más rico de la población se apropió del 28,2 % de la riqueza, en contraposición con el 2,4 % que percibió el 10 por ciento más pobre. En 2001, en cambio, esos porcentajes se habían convertido en 37,3 y 1,3 por ciento, respectivamente. De modo tal que la brecha pasó de 12,3 a 28,7 a lo largo del último cuarto del siglo XX. Tal brutal diferencia es hoy aún mayor que en el difícil año 1989, el de la primera hiperinflación, cuando el 10 por ciento más rico se apropió del 41,6 % de la riqueza, contra 1.8 por parte del decil más pobre (brecha de 23,1 veces). Se ha producido, pues, un claro incremento de la riqueza de los más ricos y de la pobreza de los más pobres, tal como muestra el cuadro 2. La movilidad social se hizo fuertemente descendente.

Cuando la dictadura cayó, en 1983, los pobres eran más o menos tan pobres como al comienzo de ella, pero el decil más rico, en cambio, había incrementado su apropiación de riqueza. A su vez, los gobiernos democráticos de Raúl Alfonsín, Carlos Menem y Fernando De la Rúa concluyeron sus respectivos mandatos con el triste balance de dejar mayor desigualdad que la existente al hacerse cargo de los mismos, aunque el primer gobierno de Menem finalizó con una ligera disminución de la misma respecto de 1989, el año de la primera hiperinflación.

En una sociedad en cuyo imaginario estaba fuertemente admitida la inexistencia de notables desigualdades y en la cual la movilidad social sólo era concebible -especialmente mediante la adquisición de educación y saberes- como ascendente, la brutal irrupción de fenómenos inversos ha producido, entre otras manifestaciones, una notoria alteración de la identidad.

A la hora del naufragio, Argentina ya no cuenta con empresas estatales; ha disminuido el número de empresas de capital nacional; el parque industrial fue desmantelado; el ahorro fue confiscado; la deuda externa se tornó impagable; el desempleo alcanzó el pico histórico más alto; el número de hombres, mujeres y niños que revuelven la basura en las calles de las grandes ciudades buscando papeles, cartones y latas para vender y comida para alimentarse se han tornado un dato de la vida cotidiana; los partidos políticos ya no son percibidos como canales de representación legítimos; el delito se multiplica; la corrupción se expandió aún más; la sociedad llegó a una situación de anomia, si no de descomposición...

Los indicadores oficiales dan cuenta de la peor distribución de los ingresos desde que la misma es objeto de medición en el país, pero no es aventurado sostener que se han alcanzado niveles jamás conocidos antes. Expresión de esa desigualdad son los más de catorce y medio millones de pobres -y dentro de ellos los *nupos*, expresión, ya se ha dicho, de la debacle de la clase media-, la aparición y difusión del llamado "robo famélico" en los campos bonaerenses,¹³

¹³ "En el campo, los pobres recurren más al 'robo famélico' para comer", en *Clarín*, Buenos Aires, 24 de febrero de 2002, p. 20. El "robo famélico" es, en realidad, un hurto, pues no apela a la violencia. Se produce en zonas rurales próximas al conurbano bonaerense y en poblaciones del interior de la provincia de Buenos Aires. Se hace para buscar alimento -choclos, vacunos, aves de corral, caballos- para consumo propio (individual y familiar) o bienes pequeños de fácil reventa. A diferencia del secular "robo hormiga", de nula o escasa incidencia económica, el famélico produce efectos económicos considerables en los propietarios afectados, también ellos insertos en un contexto de crisis.

las peleas entre pobres ocupados y hambrientos sin trabajo,¹⁴ el incremento fenomenal de la deserción escolar (de una intensidad tal que, en la provincia de Buenos Aires, obligó a los maestros a buscar a los alumnos en sus casas, para que vuelvan al colegio, al que no pueden ir porque sus padres no tienen dinero para comprarles el calzado y/o los útiles).

Es necesario llamar la atención sobre la situación de jóvenes y adolescentes, no sólo por lo grave de la situación actual de la mayoría de ellos, sino mirando la sociedad argentina en prospectiva. Según datos oficiales, en octubre de 2001 había en todo el país 12.692.200 menores de 18 años, es decir, niños y adolescentes. Constituían un tercio de la población total. De ellos, 7.082.200 (55,8 %) vivían en hogares pobres. Entre 1997 y 2001, el número de menores pobres se incrementó dos millones, con un aumento porcentual de casi doce puntos (en 1997 eran 44 %). La mayor incidencia de la pobreza se observa en la banda etaria de 6 a 12 años (58 %), es decir, en la de escolaridad primaria. En tanto, el desempleo se ha acentuado en los jóvenes de 15 a 18 años, el 38,5 % de los cuales carecía, en octubre de 2001, de trabajo (contra 30 % en octubre de 2000).¹⁵ Niños, adolescentes y jóvenes sin educación, sin trabajo, paupérrimos, con serios deterioros físicos y mentales y una expectativa de vida cuantitativa y cualitativamente disminuida. Con datos como éstos, no cuesta imaginar mucho cómo será la sociedad argentina dentro de quince-veinte años.

Los indicadores posteriores muestran un agravamiento de la situación social. Así surge del tradicional relevamiento realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) en el mes de mayo -el otro es en octubre- de cada año. Ya bajo el gobierno del presidente Eduardo Duhalde, los pobres eran, en mayo de 2002, 18.500.000 (53 por ciento de la población argentina), de los cuales casi nueve millones en condición de indigencia. En la provincia de Formosa, el porcentaje de pobres llegaba a 78,3, mientras en las ciudades de Concordia (Entre Ríos) y Posadas (Misiones) era de 71,7 y 69,1, respectivamente. A su vez, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la Capital Federal del país, registraba 19,3 % de sus habitantes en condición de pobreza, pero en un espacio geográfico próximo -Florencio Varela, Moreno, Merlo, Tigre, La Matanza, en el Gran Buenos Aires- el índice ascendía a 69,9 por ciento.¹⁶

Todas estas cifras y otras que se verán más adelante -que incluso pueden ser más graves- resultan escandalosas en un país que es uno de los más grandes exportadores de productos agrícolas del mundo.

Desigualdad social con sus puntos de distancia más alejados; altas tasas de desempleo; subempleo y empleo "en negro"; deterioro del nivel de vida de la mayoría de la población; incremento de la delincuencia y la inseguridad; violencia policial indiscriminada; amputación del futuro de millones de niños y adolescentes (por deterioro de la salud, incluso en términos irrecuperables, de la educación, de la dignidad); pérdida de soberanía económica; política exterior atada acriticamente a la norteamericana; irrepresentatividad de las instituciones

¹⁴ Como la ocurrida en el Mercado Central, en el Gran Buenos Aires, el 14 de enero de 2002. Véase "Otra cara de la pobreza: dura pelea entre changarines y desocupados", en *Clarín*, Buenos Aires, 15 de enero de 2002, p. 14. El diario la sintetiza en estos términos: "Unos 500 indigentes fueron a pedir comida al Mercado Central y cortaron la entrada. Los changarines vieron peligrar los 10 pesos de su jornal y los corrieron a palazos. Hay acusaciones de manejos políticos".

¹⁵ Véase "Hay 7 millones de adolescentes y chicos que viven en la pobreza", en *Clarín.net*, edición electrónica, miércoles 17 de abril de 2002, Sección Economía (www.clarin.com.ar). Puede verse también en la edición en soporte papel del mismo día.

¹⁶ "El 53 % de los argentinos está por debajo de la línea de pobreza", en *Clarín*, 22 de agosto de 2002, p. 4; "Hiperpobreza con hiperindigencia agregada", en *Página 12*, Buenos Aires, 22 de agosto de 2002, pp. 2-3.

representativas (partidos políticos, sindicatos, asociaciones empresariales) y de las del propio Estado, en particular los Poderes Legislativo y Judicial)... He ahí algunos componentes de cualesquier balance que quiera hacerse de poco más de una década de aplicación del modelo neoliberal.

Una cuestión clave es que la crisis social se ha soldado con la crisis económica (cuya manifestación más visible es la recesión iniciada en 1998) y la crisis política. La economía argentina, conviene tener en cuenta, tuvo su último momento de crecimiento en el tercer trimestre de 1998, pero ya desde 1995 se observaban indicadores preocupantes, tales como contracción de la demanda, fuerte reducción de las inversiones y rápido incremento del endeudamiento. A partir del último trimestre de 1998, la economía comenzó a decrecer, *pari passu* las crisis del sudeste asiático y rusa, siendo ya notable en enero de 1999, tras la devaluación del real en Brasil. A lo largo de 2001 fue especialmente perceptible la importante fuga de depósitos del sistema financiero, acompañada de una simultánea caída de las reservas del Banco Central. La situación se hizo más grave en el segundo semestre de ese año, cuando se produjeron una muy fuerte contracción del crédito y abruptos descensos en el consumo, la inversión y la actividad económica en general. Al mismo tiempo, el llamado *riesgo país* llegó a 4.000 puntos. En pocas palabras, un escenario dominado por la marcada desconfianza respecto de la continuidad de la política cambiaria (esto es, la ley de convertibilidad), la capacidad del sistema bancario frente a la formidable corrida de fondos y la del gobierno para contener el déficit fiscal sin financiamiento externo ni interno.

En los últimos cinco años, la economía argentina se redujo 20 %, siendo "el trimestre enero-marzo de 2002 el peor de la historia económica reciente del país con una caída del 16,3 por ciento del PBI". Se trata de los meses en los cuales se declaró el *default* de la deuda pública, se devaluó el peso (fin de la convertibilidad) se pesificaron las deudas bancarias y se confiscaron los depósitos en dólares (el llamado *corralón*). El primer indicador de cierta recuperación se produjo durante el primer trimestre de 2003, período durante el cual la economía experimentó una suba del 5,4 % respecto del mismo período de 2002, tendencia que parecía mantenerse en el trimestre siguiente (datos oficiales todavía no dados a conocer). No obstante, conviene ser cautos: la industria trabaja al 70 % de su capacidad potencial, la desocupación sigue siendo elevada, la inversión cayó 60 % y no hay reposición de lo amortizado. El superávit comercial registrado al cabo de 2002 -16.300 millones de dólares, una cifra récord- quedó anulado por una fuga de capitales de igual magnitud.¹⁷

Históricamente, una soldadura de tres crisis ha constituido siempre -y sigue constituyendo- una situación con un nivel potencial de disrupción muy alto. Pero, como se sabe, condiciones de posibilidad no conllevan necesariamente condiciones de realización. Las crisis son momentos o estados transitorios, son parte de un proceso, esto es, de un desarrollo (o de una evolución, si se prefiere una expresión clásica). Por tanto, tienen un desenlace, si bien no hay un patrón de duración previsible.

En una situación de crisis se expresan contradicciones y rupturas, tensiones y desacuerdos, de una intensidad tal que los actores -individuales y colectivos- vacilan respecto de las decisiones a tomar, el camino a seguir y las

¹⁷ Según "La economía creció por primera vez en más de cuatro años", en *Clarín*, Buenos Aires, 20 de junio de 2003, p. 18, y "Una pesada herencia económica y social para el próximo presidente", en *Clarín*, 27 de abril de 2003.

acciones a realizar, al tiempo que las normas, las reglas y las instituciones hasta entonces existentes dejan de ser observadas y reconocidas, en mayor o menor medida, llegando, en el límite, a ser concebidas como un obstáculo para el desarrollo de la sociedad, al tiempo que las nuevas propuestas no terminan de ser elaboradas o, estándolo, asumidas como eficaces y/o pertinentes. Así, las grandes crisis definen momentos históricos en los cuales, como decía Antonio Gramsci, lo viejo no termina de morir y lo nuevo no termina de nacer. Y estas ambigüedad e irresolución ponen de relieve a ese componente fundamental de toda crisis que es el tiempo. En tiempos de crisis, en efecto, quienes las viven experimentan sensaciones confusas derivadas de una comparación entre el presente, el pasado y el futuro, comparación en la cual el presente es percibido como miseria e incluso como drama o tragedia -frente a un pasado con certezas que se ha perdido y que muchos rememoran como mejor de lo que fue o prescindiendo de las razones que provocaron la crisis y, por ende, el presente-, al tiempo que el futuro aparece como angustia, incertidumbre.

Las crisis son fenómenos históricos usuales, mas la conjunción o soldadura de crisis económica, social y política no lo es tanto. Menos frecuentes aún son las crisis de mayor intensidad, las que Gramsci llamó *crisis orgánicas* y definió en estos términos: "En cierto momento de su vida histórica, los grupos sociales se separan de sus partidos tradicionales, esto es, los partidos tradicionales con una forma organizativa dada, con los determinados hombres que los constituyen, los representan y los dirigen ya no son reconocidos como expresión propia de su clase o fracción de clase. Cuando estas crisis se verifican, la situación inmediata deviene delicada y peligrosa, porque el campo queda abierto a las soluciones de fuerza, a la actividad de potencias oscuras representadas por hombres providenciales o carismáticos" (Gramsci, 1975, vol. 3: 1602-1603). La característica esencial de las crisis orgánicas es la de ser *crisis de hegemonía*. Es una crisis de autoridad de la clase dirigente, que deviene sólo dominante, y de su ideología, de la cual las clases subalternas se escinden. En una situación tal, argumenta Gramsci, los partidos políticos tradicionales se han tornado "anacrónicos" y se encuentran separados de las masas, suspendidos en el vacío. Hay, pues, una ruptura entre representantes y representados.¹⁸

Ahora bien, en una crisis orgánica, la capacidad de reacomodo de la clase dirigente o dominante es mayor y más rápida que la de las clases subalternas. Ello le permite -incluso realizando sacrificios y/o formulando propuestas demagógicas- mantener el poder, reforzarlo y emplearlo "para destruir al adversario". La crisis orgánica también puede resolverse, si bien menos frecuentemente, por la iniciativa política directa de las clases subalternas. En este caso, la multiplicidad de fuerzas y partidos políticos de tales clases confluye en una única organización política, la cual es quien mejor representa y resume las necesidades de toda la clase. Si se produce esta segunda salida, la solución es "orgánica". Pero igualmente puede ocurrir que no se genere una solución

¹⁸ Al respecto, empero, me parece necesario destacar que, hoy, los partidos políticos argentinos son instituciones carentes de capacidad de representación, tanto como representativos. Carecen de representación, en tanto los representados no les reconocen tal condición -esto es, estrictamente, separación o ruptura entre representantes y representados-, como es público y notorio. Pero también son representativos, en el sentido de dar cuenta de la fractura de la sociedad argentina, de la prevalencia de los intereses, las concepciones y las prácticas corporativas y corruptas. Por lo demás, un análisis cuidadoso del comportamiento electoral de las elecciones de octubre de 2001, las últimas realizadas, muestra que los votos protesta tuvieron una distribución territorial irregular, indicadora, en muchos casos, de la capacidad de los aparatos para movilizar y controlar una importante clientela política, sin desdeñar el peso -a menudo bien significativo- todavía conservado por las viejas identidades partidarias (radicalismo, peronismo, partidos provinciales).

orgánica sino una tercera, la del jefe carismático. Tal salida “significa que existe un equilibrio estático (cuyos factores pueden ser eliminados, si bien prevalece la inmadurez de las fuerzas progresistas), que ningún grupo, ni el conservador ni el progresista, tiene la fuerza necesaria para la victoria, y que incluso el grupo conservador tiene necesidad de un jefe” (Gramsci, 1975, vol. 3: 1604).

La actual crisis argentina tiene los componentes de una crisis orgánica y, por cierto, lo es. Pero, en rigor, no es más que otra de las exacerbaciones producidas dentro de una crisis orgánica iniciada en 1930 y todavía hoy sin solución. A lo largo de esta crisis orgánica de larga duración han habido momentos de intensificación (1975-1976, 1989) y algunos intentos consistentes de construir un nuevo sistema hegemónico, de los cuales al menos dos se destacan: el del peronismo, básicamente una alianza entre el proletariado industrial y la burguesía local o nacional, entre 1946 y 1955, y el neoliberal o neoconservador impulsado primero, sin demasiado éxito, por la dictadura militar y luego, ahora sí exitosamente, durante las dos presidencias de Carlos Menem (1989-1999), fundado en la alianza entre la gran burguesía financiero-especulativa y los más pobres de la sociedad (una expresión deliberadamente ambigua, que remite a un colectivo poco homogéneo, dentro del cual se incluyen trabajadores, algunos sectores proletarios y clase media baja).

Tras la caída de la dictadura militar (1976-1983) y la frustración del gobierno de Raúl Alfonsín, Menem fue el líder de la alianza de clases que intentó llevar adelante el más consistente intento de la burguesía argentina por construir un nuevo bloque histórico, intento que, finalmente, no pudo superar una década de duración.¹⁹ Esa breve temporalidad es, en definitiva, expresión de las fortísimas dificultades de la burguesía argentina por constituirse nuevamente en clase dirigente, una condición que perdió en 1930, cuando la crisis orgánica puso fin al bloque histórico constituido hacia 1880. Pero también es cierto que aunque Menem conserva cierta capacidad de liderazgo (deteriorada después de las elecciones de abril de 2003) entre fracciones burguesas (y también entre sectores pobres), no menos lo es que la alianza social que sustentó su proyecto se fracturó, pues la crisis social y económica le privó de los sostenes obreros y de clase media que se ilusionaron con el *Titanic*.

Como se ha dicho antes, las transformaciones estructurales ocurridas a partir de 1975 han modificado profundamente a la sociedad argentina, provocando cambios sustanciales en las clases sociales. En este sentido, es clave prestar atención a la crisis de 1989, la de la hiperinflación. Eduardo Basualdo ha señalado, agudamente, que ella fue “una crisis dirigida a remover las restricciones estructurales que impedían el desarrollo y la consolidación del patrón de acumulación basado en la valorización financiera, que había puesto en marcha la dictadura militar”. En rigor, se trató, añade, siguiendo la conceptualización de Guillermo O’Donnell, de una crisis triple (o de tres crisis): *de gobierno, de régimen y de acumulación* (Basualdo, 2001: 54 y 57-58). No se trata sólo del achicamiento de la clase obrera, primero, y

1997	140
1998	51
1999	252
2000	514
2001	1.383
2002	2.154. ²⁰

¹⁹ En términos gramscianos, el menemismo fue una más de las varias prácticas *transformistas* ejercidas por la burguesía argentina. El *transformismo* es una política de cooptación de cuadros dirigentes opositores o, más específicamente, la acción mediante la cual la clase dominante coopta, absorbe y/o integra a los intelectuales de las clases subalternas, descabezando, así, a éstas en el plano de la dirección política e ideológica. El transformismo puede ser orgánico o molecular, según capture, respectivamente, a grupos enteros o sólo a individualidades.

²⁰ Fuente: *Clarín.com*, edición digital del 29 de septiembre de 2002, para los datos hasta esa fecha, actualizados luego para completar los del año 2002.

de la clase media urbana, después, sino también de la aparición de nuevos sujetos sociales -los nuevos pobres, los desocupados, los piqueteros- y de una terrible redistribución regresiva de la riqueza nacional, tal como se ha visto en las primeras páginas. Los desocupados y los piqueteros -a veces son unos y otros, pero no todos los desocupados son piqueteros- son un sector considerable de la sociedad actual y constituyen un desafío teórico: ¿marginales, ejército industrial de reserva, multitud?

Una nota distintiva de la actual crisis social es la aparición de conflictos diversos, distribuidos desigualmente por la geografía argentina. El conflicto -etimológicamente, choque- supone un enfrentamiento entre dos o más fuerzas, las cuales procuran -por sí o con alianzas- doblegar a su principal contendiente, situación que puede llevar y llegar al empleo de alguna(s) forma(s) de violencia, con la intención de desnivelar la relación de fuerzas dada. No toda crisis genera conflictos, mas cuando una crisis se desarrolla en una dirección conflictiva, es decir, hacia la aparición del conflicto, éste se presenta como una solución o una salida de la crisis. ¿Por qué? Porque el conflicto introduce, en un campo de incertidumbre, justamente algunas certidumbres y seguridades, necesarias para todo enfrentamiento. Bipolariza la situación, definiendo quiénes son victimarios y quiénes víctimas de la misma, por tanto, quién es el adversario (y hasta el enemigo) a combatir y quiénes los iguales y/o los aliados. Esa definición sirve, entre otras cosas, para dar confianza a quienes quedaron desorientados y desamparados por la crisis. Aquellos que tienen responsabilidad de dirección política e ideológica no pueden, en este contexto, equivocarse en el diagnóstico y en la propuesta de acción. Con todo, incluso acertando, nada garantiza el resultado. La salida de la crisis puede no ser más que una fuga hacia adelante. O bien sentar las bases para una acción futura realmente efectiva y eficaz.

Sin dudas, el fenómeno de los piqueteros se ha convertido en la manifestación más visible de la conflictividad generada por la crisis. El piquete es, también, la forma conflictiva más practicada en el tiempo que lleva la crisis. En efecto, entre 1997 y 2002 se han registrado 3.949 acciones piqueteras, conforme esta distribución temporal:

A la crisis social y a la económica se sumó la crisis política. El clímax de ésta se alcanzó los días 19 y 20 de diciembre de 2001, pero sus comienzos visibles se sitúan en la renuncia del vicepresidente Carlos *Chacho* Álvarez, el 5 de octubre de 2000, y se hizo ya patente con los resultados electorales del 14 de octubre de 2001. No obstante, un análisis cuidadoso podría probar que ella empezó a incubarse en el momento mismo en que la Alianza decidió llevar como candidato a presidente a Fernando De la Rúa, un político conservador, mediocre y con antecedentes de gestión no muy felices. Esa candidatura pronosticaba un resultado negativo. Tal vez, incluso, la formación de la misma Alianza -al menos para los sectores predominantes, en el interior de ella, en términos cuantitativos y de dirección, esto es, el radicalismo afín a De la Rúa- conllevaba ese sino. La unión por el espanto (el llamado menemismo) fue, así, más fuerte y decisiva que el programa (combatir al modelo neoliberal).

Eduardo Basualdo ha establecido un paralelo entre la crisis de 1989 y la de 2001, entendiendo que ambas comparten el mismo triple carácter de crisis de gobierno, de régimen y de patrón de acumulación. Empero, encuentra una gran diferencia: en la segunda de ellas, "se pone cada vez más en evidencia que ahora las dos fracciones de los sectores dominantes enfrentan escollos que intentan superar. Así, mientras la fracción local de los sectores dominantes

impulsa un cambio drástico en el funcionamiento económico manteniendo el *transformismo argentino*, la fracción extranjera del bloque de poder persigue la profundización del funcionamiento económico actual [se refiere al basado en la convertibilidad] y al replanteo del *transformismo*" (Basualdo, 2001: 101).

El 19 y el 20 de diciembre de 2001, la política se trasladó de los espacios cerrados a las calles. Los hechos de esos dos días, considerados en sí mismos, como acontecimientos puntuales, mostraron, por lo menos, tres características principales: 1) la violencia de los jóvenes, 2) la violencia de los saqueos, 3) la reaparición de grupos parapoliciales, actuando contra manifestantes. Cada uno ellos amerita un tratamiento detenido, posibilidad que escapa a los límites espaciales aquí disponibles.

Pese a tal limitación, es necesario subrayar, al menos, las líneas más gruesas. En primer lugar, y más allá de los mitos circulantes -a veces elevados al rango de fundacionales de una nueva etapa histórica de las luchas populares argentinas-, debe prestarse especial atención al análisis de los acontecimientos de esos dos días. Un análisis que, claro, debe ser lo más riguroso posible. El rigor es necesario para distinguir cuánto hubo de premeditación y organización y cuánto de espontaneísmo en las movilizaciones y en algunas acciones -en particular los saqueos-, como también para advertir cuánto hay de germinal en esos dos días y en algunos hechos posteriores derivados.

Al respecto, recuerdo que en una de sus tantas agudas observaciones a propósito del análisis de las situaciones, Antonio Gramsci señala la necesidad de distinguir cuidadosamente entre *movimientos y hechos orgánicos o estructurales y movimientos y hechos de coyuntura u ocasionales*. En el análisis histórico-político, dice, es frecuente incurrir en el error de no saber encontrar la relación justa entre unos y otros, yerro que lleva a exponer como inmediatamente operantes causas que, en cambio, sólo lo son mediatamente (lo cual provoca un exceso de "economismo" o de doctrinarismo pedante), o bien a afirmar que las causas inmediatas son las únicas eficientes (generando así un exceso de "ideologismo"). En el primer caso se sobrevalúan o sobreestiman las causas mecánicas, en el segundo, el elemento voluntarista e individual. Se trata de una distinción, añade, que "debe ser aplicada a todos los tipos de situación", sean aquellas en las cuales se verifica tanto un desarrollo regresivo o de crisis aguda, cuanto un progresivo o de prosperidad o bien un estancamiento de las fuerzas productivas. "El nexo dialéctico entre los dos órdenes de movimientos y, en consecuencia, de investigación, es difícilmente establecido con exactitud, y *si el error es grave en la historiografía, es aún más grave en el arte político, cuando no se trata de reconstruir la historia sino de construir la presente y la futura*" (Gramsci, 1975, vol. 3: 1580; las itálicas son mías).

La recuperación de la acepción etimológica de la palabra política es un dato significativo de la crisis. Una porción considerable de sectores sociales urbanos ganó las calles, es decir, la *polis* y planteó, con avances y retrocesos, la posibilidad de recuperar y asumir la preocupación por la *res pública*. En momentos de crisis, los símbolos y las manifestaciones simbólicas se tornan ilustrativos. Mientras la sociedad llevaba la política a las calles, los políticos profesionales -comenzando por los legisladores- la encerraban, si no en un *bunker*, al menos entre vallas, o sea, rejas. Ello ya fue pasible de advertir el día en que la Asamblea Legislativa se reunió para tratar la renuncia del efímero presidente Adolfo Rodríguez Saá y designar al senador Eduardo Duhalde. El alto cuerpo sesionó dentro del edificio del Congreso rodeado de un vallado situado a

200 metros. Posteriormente, y hasta hoy, las vallas liberaron ese espacio, pero siguen cerrando la casa de las leyes, incluyendo no sólo el edificio principal sino también el anexo. Lo mismo ocurre con la Casa Rosada, la sede del Poder Ejecutivo.

Desde el 19 y 20 de diciembre, cacerolazos, asambleas barriales y marchas se hicieron usuales, aunque su intensidad ha experimentado un notable decrecimiento. Las asambleas barriales, particularmente, se convirtieron en una de las principales novedades aportada por la crisis. Pero muchos se deslizaron del dar cuenta de la novedad hacia el maravillamiento, especialmente visible en sectores de la izquierda orgánica o realmente existente, que creyó ver en ellas el embrión de un contrapoder popular (y fue responsable de haber abortado muchas de ellas). Simétricamente, también el tradicional diario de derecha *La Nación* encontraba en ellas un embrión de *soviets* y los descalificaba por ser mecanismos informales de toma de decisiones y un peligro para la democracia representativa.²¹

Diecinueve meses después de la caída estrepitosa del gobierno de la Alianza -la cual incluyó muertos- lo viejo no ha terminado de morir, lo nuevo no ha terminado de nacer. Los ciudadanos siguen descreyendo de las dirigencias, no han encontrado el rumbo, ni la estrategia ni los instrumentos para salir de la crisis. La burguesía cuenta con mejores chances y no vacila en emplearlas. La clase media vive una situación de desorientación que no termina de procesar, escindida entre la búsqueda de nuevos caminos y la "salida por Ezeiza".²² Sectores de productores rurales, de agroindustriales y algunos otros industriales urbanos experimentan cierta mejoría y alientan la posibilidad de ampliarla, aunque chocan con las dificultades para acceder a créditos. Trabajadores, desocupados y piqueteros continúan en la incertidumbre laboral, marcada por el temor de perder el trabajo que se tiene, en unos, y por la desesperanza de volver a tenerlo, en otros. Asambleístas barriales y otros actores sociales persisten, más allá de la disminución del entusiasmo inicial y del número de participantes -pero también habiéndose depurado-, en la búsqueda de nuevos caminos...

Odisea 2002

La larga y compleja crisis argentina muestra signos confusos en lo que hace a su posible salida, ya no solución. Si bien -en el plano social y político- se encuentra alejada del paroxismo de noviembre 2001-marzo 2002, algunos indicadores muestran un empeoramiento de la situación. Ello es claramente perceptible en: 1) el incremento de la pobreza, 2) la profundización de la crisis de representatividad de los partidos políticos y 3) la dilución de posibles salidas políticas.

En sólo cinco meses, de mayo a octubre, del año 2002, la pobreza aumentó 4,5 puntos en todo el país. En efecto, según información del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC), un organismo oficial, los pobres

²¹ Véase, por ejemplo, el editorial "Asambleas barriales" de la edición del 14 de febrero de 2002. Por cierto -y obviamente-, el diario ha silenciado y silencia el poder informal del capital financiero y de los organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional.

²² Ezeiza es el aeropuerto internacional de la ciudad de Buenos Aires, el principal punto de salida al exterior que tiene el país. En el lenguaje popular, la alusión a que la "salida" es Ezeiza significa que no hay mejor opción que abandonar el país y tentar un mejor destino fuera de él.

argentinos pasaron, en dicho lapso, de 19.100.000 a 20.815.000, es decir, 1.645.000 más (y dentro de éstos, 973.000 eran indigentes). En términos porcentuales, ello implica una suba desde 53 a 57.5 por ciento, cifras que constituyen récords sucesivos. La gran mayoría de los pobres (19.678.000) vive en zonas urbanas, mientras el resto, 1.137.000, lo hace en las rurales.

Pero si se toman las cifras de un año -de octubre de 2001 al mismo mes de 2002-, los nuevos pobres suman 7,1 millones, lo que significa un crecimiento a razón de 600.000 nuevos pobres por mes. En ese mismo período, el porcentaje de pobres pasó de 38.3 a 57.5 (19.2 puntos más) y el de indigentes de 13.6 a 27.5 (13.9 puntos más, esto es, un incremento del 100 por ciento).

El sustantivo incremento del número de pobres e indigentes es explicada, por el INDEC, por el proceso inflacionario, que elevó fuertemente el precio de los alimentos básicos a lo largo de 2002: ellos subieron 28,3 % entre mayo y octubre y casi el 75% a lo largo de todo el año. A su vez, la tasa de inflación anual fue de 41 %, aunque no afectó del mismo modo a todos: para las familias más pobres, la inflación promedio fue de 47,4 %, contra 38,6 % para las más ricas. En contraste, los salarios, jubilaciones e ingresos se mantuvieron congelados, excepto un ligero incremento de 100 pesos (□ 30 euros/dólares) otorgados a partir de julio para el personal en blanco.

Según el INDEC, en octubre del 2002 eran pobres las familias-tipo (matrimonio y dos hijos) que, en la Capital y el Gran Buenos Aires, ganaban menos de \$ 716 (□ 210 euros/dólares) mensuales. Los datos oficiales indican que el 70 % de los que trabajaban ganaban menos de esa cifra. En tanto, son considerados indigentes aquellos que no alcanzaban a comprar una canasta básica de alimentos, es decir, familias que ganaban menos de 324 pesos (□ 100 euros/dólares) mensuales.

Un estudio del Banco Mundial, realizado en noviembre-diciembre de 2002 por Ariel Fiszbein y Paula Giovagnoli, muestra que 17,5 % de los hogares argentinos -1.381.945 familias- estaba, en ese momento, sufriendo hambre. De ellas, 400.000 familias pasaron por una situación de hambre "en forma severa". A su vez, en el caso de los hogares que no tuvieron hambre (6.535.432, es decir, 82,5 %), se sospecha que "una gran cantidad de ellos puede haber experimentado reducciones en cantidad y calidad de alimentos para adecuarse al presupuesto del hogar". Casi un millón de los hogares con hambre está constituido por familias con menores de 18 años, los cuales representan 24,7 % del total. Esta proporción se eleva a 28,9 % en el caso de los hogares con menores de 6 años. El estudio señala que 2.600.000 argentinos menores de 18 años pasaron hambre en algún momento del año.²³

Para entonces, según la misma fuente, la brecha entre el 10 % más rico y el 10 % más pobre era de 46, 6 veces (valores para la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el Gran Buenos Aires). Después de mi participación en el curso en Gandía, nuevas informaciones dan cuenta de un agravamiento de la situación en este campo. En efecto, según un estudio realizado por la muy seria consultora Equis y difundido el 29 de julio, el diez por ciento más pobre de la población de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires gana, a mediados de 2003, 195 veces menos que el diez por ciento más rico. El primero de estos deciles, al mismo tiempo, disminuyó su participación en el ingreso total de la ciudad en 50 %, y el de los más ricos, en cambio, la incrementó 6,9 por ciento. Conforme

²³ "En el 17,5 % de los hogares argentinos se pasa hambre", *Clarín*, Buenos Aires, 5 de julio 2003, p. 22.

estos valores, la brecha entre ricos y pobres supera ahora, con veinte puntos más, la magnitud récord de 2001 (175 veces). La intensidad de la crisis se hace aún más clara cuando se tiene en cuenta que tal brecha era, en 1997, 57,4 veces. Según el sociólogo Artemio López, director de Equis, entre las razones de este ensanchamiento de la brecha social están la devaluación y la crisis general. A su juicio, "la devaluación golpeó con singular dureza en los más pobres', entre los cuales "la inflación impactó en un 70 por ciento, ya que se destinan la mayor parte de su renta a los alimentos'. La conclusión es evidente: "La brecha ha ido diluyendo fuertemente el perfil social homogéneo de la ciudad de Buenos Aires. La Capital Federal ha perdido esa condición al compás del empobrecimiento creciente de los integrantes residentes de las franjas medias'.²⁴

Debe tenerse en cuenta que, para establecer tanto la pobreza cuanto la indigencia estadística, se trata de la llamada pobreza o indigencia por ingresos. Vale decir, se consideran sólo los ingresos monetarios de las familias, prescindiendo de otros indicadores, como las condiciones de vivienda o el acceso a los servicios básicos. El monto de los ingresos es la variable que permite determinar si ellos alcanzan o no para comprar una canasta básica de alimentos (indigencia) o de alimentos y servicios básicos (pobreza).

La pobreza y la indigencia crecieron pese a la implementación masiva de la asistencia estatal mediante los Planes Jefes y Jefas de Hogar -en teoría, un subsidio universal otorgable a cualquier jefe de familia (hombre o mujer) de todo el país con hijos a cargo, desocupado y que no reciba otro beneficio social-, los cuales otorgan apenas \$ 150 pesos (□50 euros/dólares) a unos 2 millones de hombres y mujeres considerados jefes de hogares. Si bien esa cifra es paupérrima -alcanza apenas para cubrir menos de la mitad de una canasta básica familiar de alimentos-, ha permitido morigerar el aumento de aquellas. Según el INDEC, sin esos planes, la pobreza y la indigencia hubiesen sido aún mayores. Pero, como veremos luego, la importancia mayor de estos planes asistencialistas radica en su formidable capacidad de contención de la conflictividad social.

El faro del fin del mundo

Las crisis suelen ser ocasiones propicias para la aparición de nuevas formas de representación, organización y acción. En la larga crisis actual, sectores de la sociedad argentina -en particular los más afectados- han generado algunas bien interesantes, tales como los piqueteros, las asambleas barriales y los clubes de trueque.

Los primeros piquetes aparecieron en junio de 1996, protagonizados por trabajadores petroleros de Cutral-Có, a los que se sumaron luego, en 1997, los de Tartagal, desocupados tras el proceso de privatización de Yacimientos Petrolíferos Fiscales (YPF, empresa emblemática), adoptando la modalidad del corte de rutas, al estilo de los campesinos bolivianos. Ambos fueron inicialmente desactivados por el gobierno de Menem, apelando al otorgamiento de planes de asistencia para desocupados. Empero, poco después, empezaron en el Gran Buenos Aires. Su expansión cuantitativa, como forma de lucha, fue muy rápida, tal como se ha indicado antes. Inicialmente, sus demandas se centraban, casi

²⁴ El informe, en soporte electrónico, fue difundido por Argenpress. Véase, INFOSIC, "Desigualdad social en la ciudad de Buenos Aires", en www.argenpress.info, 29 de julio de 2003.

exclusivamente, en materia de alimentación, salud, vivienda, educación y, obviamente, trabajo.

En los piquetes participan tanto hombres como mujeres, unos y otras en una amplia banda etaria. En su organización y *modus operandi* es posible apreciar el pasado obrero. Sólo la experiencia de las luchas sindicales puede dotar de instrumentos de las características de los empleados, incluyendo la apelación a la violencia. Política e ideológicamente constituyen un mosaico de posiciones, a menudo con importantes divergencias, aunque todos se reconocen como parte del *campo popular*, una expresión ambigua que sirve para potenciar lo que los une y postergar el análisis de las diferencias. Si bien las organizaciones piqueteras no responden orgánicamente a partidos políticos, su división en varias tiene algunos correlatos en posiciones políticas, especialmente en el caso de los dirigentes, mucho más que en el de las bases, en general sin formación ni experiencia política previa. Así, por ejemplo, el Bloque Piquetero, constituido por el Polo Obrero, el Movimiento Teresa Rodríguez y otras tres agrupaciones menores, reúne un significativo número de trotskistas (especialmente del Partido Obrero) y antiguos militantes comunistas, sin excluir a quienes carecen de pertenencia política, y no excluye la posibilidad de constituir un frente y participar de procesos electorales. A su vez, en el Movimiento de Trabajadores Desocupados Aníbal Verón se encuentran "guevaristas", "peronistas rebeldes", militantes de organizaciones defensoras de derechos humanos y de base de la Iglesia. Su posición es inequívocamente antisistema, negándose a participar de las elecciones y apostando, a largo plazo, a la revolución popular (a diferencia del Polo Obrero, que sostiene que ella comenzó con la caída del presidente Fernando De la Rúa). En la mayor organización piquetera, al menos por número de miembros y extensión geográfica, la formada por la Federación Tierra y Vivienda y por la Corriente Clasista y Combativa, hay hombres con una bien variable experiencia política, pasada y/o presente, desde peronistas, viejos sindicalistas y militantes laicos de la Iglesia hasta comunistas revolucionarios (que en los años 1960-1970 eran "pro chinos"). Esta organización está ligada a la Central Argentina de Trabajadores, una experiencia innovadora en las luchas sindicales. No desdeña la lucha electoral y algunos de sus dirigentes ocupan cargos políticos. Procura una política de alianza con la clase media y con los sindicatos combativos y es más proclive a la negociación que al enfrentamiento directo con la policía.

Las organizaciones piqueteras generaron un nuevo tejido social, a partir de originales formas de acción en los barrios, las cuales abarcan desde huertas vecinales hasta comedores y centros de salud comunitarios. Empero, el potencial disruptivo se ha visto ocluido por la entrada en la lógica perversa de funcionamiento del sistema político tradicional. El Estado destina una importante suma anual de dinero para atender los Planes Jefes y Jefas de Hogar y éstos se han convertido, adicionalmente a su objetivo específico, en una fuente de financiamiento de dichas organizaciones. Ellas rompieron el antiguo monopolio del reparto de la ayuda social, que compartían caudillos políticos y sindicales, pero no con la práctica de negociar con el Estado (en los niveles nacional, provincial y municipal) y entre ellas mismas, el *quantum* del reparto. De ese modo, terminó imponiéndose la lógica clientelística, propia de este tipo de planes, a la cual no escapan las organizaciones más contestatarias. Más aún, han sido capturadas –o se sumergieron, también ellas- en la histórica primacía

de la lógica corporativa, tan típica del sistema político argentino, según una hipótesis que he planteado hace ya más de una década.

La otra gran novedad que generó la crisis fueron las asambleas vecinales o barriales, constituidas en algunas de las principales ciudades del país (de modo más destacado en la de Buenos Aires). En ellas, miles de vecinos se reunieron espontáneamente para tratar de dar respuesta a una de las dos caras –a veces, a ambas- de la tensión que generaron con su sola existencia y acción: construir nuevas formas de instituir lo público-político, superando la institucionalidad estatal existente y la mediación partidaria, en un plano más macrosociológico, o bien ceñirse a la atención del espacio barrial, con sus diversas necesidades, en un plano más microsociológico. Así, creación de comedores populares, realización de acciones solidarias con cartoneros y convergentes con piqueteros, otras manifestaciones colectivas, amén de asambleas interasambleas dieron cuenta de la potencialidad de esta nueva forma de participación desde abajo. Las asambleas barriales fueron –siguen siendo, pese a su tendencia al agostamiento- una formidable experiencia de recuperación de la política, del espacio público y de la participación activa. De hecho, devolvieron a la política su significado etimológico: La derecha y la izquierda realmente existente las vieron como expresión argentina de los antiguos *soviets* y actuaron en consonancia: la primera, para terminar con ellas; la segunda, proponiéndose como vanguardia de las mismas y haciendo todo lo posible por cooptarlas, provocando una fuerte corriente de vecinos desertores. De hecho, la izquierda realmente existente, con su manía vanguardista y su estrategia de cooptación, es altamente responsable del fracaso de esta innovadora, rupturista, experiencia. Por acción de una y otra, pero también por incapacidad de pasar a una instancia superior de organización y acción, las asambleas barriales, más allá de algunas prácticas novedosas y exitosas, parecen haber entrado en un pantano, al menos como espacio no sólo renovador de la práctica política, sino como embrión de una profundización de la democracia..

La aparición y actividad de los clubes, nodos, redes y circuitos de trueque fue otra novedad, nada desdeñable, toda vez que fueron millones de personas las que participaron de ella, especialmente cuando la crisis se hizo más aguda. La extensión –geográfica y social- alcanzada llevó a emitir una moneda paralela que al comienzo sólo servía para intercambios dentro de la red, pero luego alcanzó –en algún caso- validez como medio de pago de impuestos municipales. También llevó a la emisión de moneda de trueque falsa. Apareció así el *prosumidor*, una experiencia subjetiva tendente a unir, en un mismo *locus* las capacidades de productor y de consumidor prescindiendo de las mediaciones clásicas de la economía formal. En una línea parecida se encuentra otra modalidad de lucha ampliamente extendida: la ocupación, por parte de sus trabajadores de empresas cerradas –a menudo, en rigor, vaciadas- por sus propietarios, modalidad que la izquierda realmente existente intentó convertir en una experiencia capitalizable, creyendo hallar en ella el sujeto proletario perdido o ausente.

Estas formas de lucha fueron asociadas a la saga de la lucha contra la mundialización neoconservadora: Porto Alegre, Seattle, Genova. En y desde el fin del mundo, un faro brillaba para orientar a los buscadores de un mundo mejor.

Ahora bien: entre diciembre de 2001 y abril de 2003 –un largo año y medio- se constata el pasaje de una situación cuasi insurreccional a unas elecciones presidenciales con alta participación ciudadana y una fase de estabilización institucional, tal vez más aparente que real, dentro de la cual es factible apreciar que los cinco principales candidatos (provenientes todos ellos de los dos partidos tradicionales el radicalismo y el justicialismo) sumaron casi el 95 % de los votos, a modo de mentís rotundo a la movilizadoras consignas del verano 2002, "Que se vayan todos, que no quede ni uno solo", "Piquetes, cacerolas / la lucha es una sola". Se trata de un viraje más que significativo.

Navegar entre el riesgo y la seguridad

Durante ese tiempo, institucionalmente se produjeron los locos diez últimos días de diciembre de 2001: renuncia del presidente De la Rúa, designación de Ramón Puerta como efímero presidente provisional (en su condición de presidente del Senado), reemplazado por Adolfo Rodríguez Saá, a quien la Asamblea Legislativa nombró, sorpresivamente, con la intención de una pronta convocatoria a elecciones. Empero, las reales o supuestas intenciones del nuevo mandatario de ejercer el cargo hasta completar el período iniciado por De la Rúa (es decir, hasta el 10 de diciembre de 2003), generaron una fuerte oposición dentro del propio Partido Justicialista y, por extensión, una situación de debilidad que le llevaron, tras apenas una semana en el cargo, a presentar su renuncia –con sabor a destitución-, y a su reemplazo, también interinamente, por Eduardo Caamaño (presidente de la Cámara de Diputados) y, finalmente, al nombramiento del senador Eduardo Duhalde, otra vez por decisión del Congreso en pleno, con mandato hasta el 10 de diciembre de 2003. Puerta, Rodríguez Saá, Caamaño y Duhalde eran, al menos en ese momento, miembros del Partido Justicialista.

Cabe señalar que en su efímera gestión, Rodríguez Saá declaró, con los aplausos de los legisladores, la suspensión del pago de la deuda externa (default), aunque, según alguna información, ella no se hizo efectiva –todo lo contrario, pues se habrían realizado pagos- durante aquélla. A esta medida le siguieron, ya bajo el gobierno de Duhalde, la devaluación del peso –que llevó a una fuerte suba de los precios y a un mayor deterioro del salario real-, un cierto desabastecimiento de productos esenciales, y el descalabro de actividades civiles y comerciales reguladas jurídicamente (contratos, deudas, depósitos dolarizados), amén de una formidable ruptura de las reglas de juego institucional o, si se prefiere, un desquicio social, económico y político.²⁵

Para el gobierno de Duhalde se trató, en primer lugar, de restablecer el orden, evitar la continuidad de la violencia (que, recordemos, se cobró no menos de 30 muertos) y construir un nuevo –tal vez más que reconstruir- marco regulador del funcionamiento del sistema bancario-financiero y comercial. Como ya había advertido Eduardo Basualdo antes de la crisis desatada en noviembre-diciembre, en el fondo, la confrontación era (sigue siéndolo) entre dos grandes fracciones burguesas: una, la dominante hasta la crisis, conformada por grupos económicos locales y algunos extranjeros, con base económica en colocaciones

²⁵ Aunque no siempre se lo tiene en cuenta, las crisis –especialmente las más agudas- son también crisis de derechos. En el caso argentino, la magnitud de la misma fue tal que afectó derechos civiles fundamentales de una economía y una sociedad capitalista, incluyendo el mismísimo derecho de propiedad privada, como en el caso de la confiscación de los depósitos bancarios.

financieras en el exterior, y la otra, "posicionada en activos fijos con obligaciones dolarizadas, el sector financiero y los diferentes inversores extranjeros que adquirieron empresas y paquetes accionarios durante los años previos" (Basualdo, 2001: 86-87).

Lo que el gobierno de Duhalde hizo fue reasignar recursos, de manera tal que los grandes beneficiarios resultaron los bancos (a los cuales el Estado compensó económicamente por las pérdidas generadas por la pesificación), los grupos económicos endeudados en dólares (beneficiados por la pesificación de sus deudas), los grandes propietarios y empresas rurales productores de materias primas y, por extensión, los consorcios exportadores, en buena medida transnacionalizados, para quienes un dólar alto es una fuente de ganancias (lo que ha llevado a algunos grupos agroindustriales a vender en el mercado local a precios del mercado internacional).

Políticamente, ambas fracciones fueron definiéndose en torno a dos grandes posiciones: la que integran los partidarios de la dolarización, la incorporación al ALCA y la intervención militar para reprimir el conflicto social, y la constituida por los partidarios de la devaluación y pesificación y, aunque no necesariamente por todos, el fortalecimiento del Mercosur. Carlos Menem y Ricardo López Murphy expresan, políticamente, a la primera de estas posiciones. Eduardo Duhalde y Néstor Kirchner, a la segunda. En ambos casos, claro, con sus matices.

Un tercer bloque de fuerzas tuvo posibilidades de constituirse como una alternativa popular con orientación de centro izquierda a izquierda y base social en el sindicalismo no burocrático y en los diferentes sujetos sociales partícipes de las luchas recientes. No obstante, careció de capacidad de convertir una posibilidad en una realización.

El acceso Eduardo Duhalde a la presidencia, y la permanencia en ella, fue factible por, al menos, tres razones: 1) la ruptura del pacto de dominación expresado por el menemismo, dentro del cual la hegemonía detenida por los capitalistas de las empresas privatizadas (extranjeros en o sin alianza con burgueses locales) y el sector financiero transnacional; 2) la solidez del justicialismo bonaerense, controlado por el propio Duhalde, con notable persistencia de su capacidad de penetración en los sectores sociales más pobres y con un nivel de organización capaz de controlar el conflicto social, en buena medida mediante redes clientelares, eficazmente utilizadas en la distribución de unos dos millones de planes sociales; 3) la capacidad de ese mismo justicialismo bonaerense para ofrecerse, ante la ruptura institucional, "como *último garante de los restos del sistema político*".²⁶

El principal aporte del gobierno de Duhalde a la salida de la crisis – sostiene el Colectivo Situaciones, y yo coincido– tuvo como mérito fundamental el "subsistir al juego de presiones cruzadas y, particularmente, a la amenaza constante de las cacerolas".²⁷

El proceso de recomposición del sistema político se hizo más definido a partir del segundo semestre de 2002 y giró alrededor de tres aspectos: 1) la gestión del ministro de Economía, Roberto Lavagna, quien asumió el cargo el 27 de abril de ese año y la llevó adelante compatibilizando intereses; manteniendo el valor del dólar en un cambio alto (alrededor de los tres pesos), pero lejos de

²⁶ En este punto –y en otros– sigo el lúcido análisis del Colectivo Situaciones (2003).

²⁷ Apenas asumida la presidencia, Duhalde sostuvo: "con asambleas no se puede gobernar".

las estimaciones agoreras de economistas neoliberales que pronosticaban un cambio que iba de los 7 a los 10 pesos; logrando controlar la inflación, alejando el fantasma y el riesgo de la hiperinflación. Complementariamente, comenzó a producirse un “moderado crecimiento de los sectores económicos beneficiados”; 2) “la distribución de los planes sociales aceptaron los aparatos políticos, los cuales por medio de las redes del clientelismo lograron consolidar una cierta tranquilidad social”; 3) el aumento de la represión de los conflictos y movilizaciones sociales, cuyo punto máximo fue la ejercida en Puente Pueyrredón, que une la ciudad de Buenos Aires con la de Avellaneda, el 26 de junio del 2002.²⁸ En este operativo represivo fueron asesinados, por efectivos policiales, dos jóvenes piqueteros, Maximiliano Kosteki y Darío Santillán.

Pese a esos logros, Duhalde decidió anticipar la realización de las elecciones presidenciales y el traspaso del mando (del 10 de diciembre al 25 de mayo de 2003), poniendo al desnudo el cuestionamiento, la soledad y el patetismo de la dirigencia política. En buena medida, tal decisión fue la respuesta al asesinato, de los dos piqueteros. “El adelanto de las fechas influyó, entonces, sobre las tres tendencias virtuosas a partir de las que el gobierno procedía a realizar su programa de reconstrucción mínima de institucionalidad: a- la consolidación del precio del dólar, e incluso la baja, y la recuperación inevitable –incluso inercial– de una economía que no paraba de caer durante casi 4 años seguidos. Este punto fue de una enorme relevancia ya que la habilidad del gobierno en este aspecto logró obtener –como un triunfo– un acuerdo con el FMI y una sensación de progresiva salida de la crisis, a la vez que se comprometía –entre otras tantas cosas– al próximo gobierno a conseguir un descomunal superávit fiscal para el pago de la deuda externa; b- la apertura de una dinámica electoral, aún sobre los restos de los partidos políticos, y en condiciones francamente desfavorables para los candidatos, ninguno de los cuales obtenía sino un bajísimo nivel de popularidad –la Unión Cívica Radical y el FREPASO (...) virtualmente han desaparecido; y el propio Duhalde impidió que el peronismo presentara un sólo candidato, obligando a sus tres líneas internas a presentarse en listas separadas–; c- crecientes niveles de represión de las experiencias del contrapoder: de un lado, la persecución de jóvenes dirigentes piqueteros en los barrios, muchas veces en manos de grupos armados sin uniforme y la reactivación, por otro lado, del aparato judicial, que ordenó en pocos meses –antes de la primera vuelta electoral– el desalojo de fábricas ocupadas por sus trabajadores (siendo caso testigo pero no único el de las trabajadoras y trabajadores de Brukman) y de decenas de ocupaciones (algunas de ellas por parte de asambleas barriales), así como la detención de importantes dirigentes piqueteros salteños” (Colectivo Situaciones, 2003).

La profundización de la crisis de representatividad de los partidos políticos

La ruptura entre representantes y representados -a menudo centrada en la relación entre los partidos políticos y sus bases y votantes, pero también constatable en las principales organizaciones de representación de intereses, en particular los sindicatos obreros- no ha dejado de tornarse cada vez más profunda. La crisis terminó con el Frente País Solidario (FREPASO) -el último y,

²⁸ Sigo, otra vez, al Colectivo Situaciones (2003).

otra vez, frustrado intento de constituir un tercer gran partido-, que fue parte del gobierno de la Alianza, arrasado por los hechos de diciembre de 2001), y fracturó fuertemente a los dos grandes partidos tradicionales de masas, la Unión Cívica Radical (UCR) y el Partido Justicialista (PJ). Casi toda la dirigencia política actual está cuestionada y su soledad se hace más patética por la carencia de respuestas a los desafíos de la crisis.

La Unión Cívica Radical experimentó un desgajamiento por derecha y otro hacia un desvaído centro-izquierda. En el primer caso, Ricardo López Murphy, ex ministro del gobierno de Fernando De la Rúa, ha organizado y lidera un partido de derecha (RECREAR) que quedó bien posicionado electoralmente (dentro de un cuadro general de escasas adhesiones a las diferentes propuestas electorales), en buena medida porque una parte importante, si no todo lo significativo, de la gran burguesía optó por él antes que por Carlos Menem. En el segundo, Elisa *Lilita* Carrió encabeza Argentina por una República de Iguales (ARI), una fuerza que se pretende progresista y de centro-izquierda, si bien no termina de definir su perfil político-ideológico ni sus propuestas y ha ido diluyendo un cierto entusiasmo inicial. Un tercer dirigente, Melchor Posse, ex intendente municipal (alcalde) de la ciudad de San Isidro, en el Gran Buenos Aires rico, se pasó a las filas de Adolfo Rodríguez Saá, a quien acompañó en las elecciones como candidato a vicepresidente. Lo que queda del viejo partido vivió, antes de las presidenciales, un proceso de elecciones internas para elegir sus candidatos a presidente y vice signado por el escándalo, denuncias de fraude e intervención judicial. Finalmente, el ganador formal fue el diputado bonaerense Leopoldo Moreau, quien frustró las aspiraciones de su contrincante, el senador (por la Capital Federal) Rodolfo Terragno. Curiosamente, en las encuestas previas Terragno había recogido mayor intención de voto que Moreau, aunque el dato es casi irrelevante, pues el centenario partido obtuvo, en abril de 2003, un paupérrimo resultado electoral.

El Partido Justicialista presentó la insólita situación de concurrir a las elecciones de abril con tres fórmulas presidenciales, distintas y enfrentadas entre sí con una ferocidad mayor que la observable frente a adversarios de otras fuerzas. Dicho en otras palabras, un partido con tres candidatos. Aunque el litigio por el empleo del nombre, sigla y símbolos partidarios no está definido, de hecho el PJ ha estallado en tres pedazos y no está claro aún si recuperará su proverbial capacidad de superar las tendencias a la fractura (o, si se prefiere, a mantener la unidad partidaria) o bien irá también él hacia su dilución como la fuerza históricamente conocida. Así, las elecciones generales operaron como una interna (en el mejor de los casos) o bien como un decisivo acto convalidatorio de la división. Uno de los sectores (Frente por la Lealtad) es encabezado por el ex presidente Carlos Menem; otro (Movimiento Nacional y Popular), por el ex gobernador y efímero presidente Adolfo Rodríguez Saá, y el tercero (Frente por la Victoria), por el hasta entonces gobernador de la provincia de Santa Cruz, Néstor Kirchner, propiciado por el presidente Eduardo Duhalde y devenido, así, candidato oficialista. Para algunos, el último era un candidato "progresista", generando la adhesión de dirigentes que pertenecieron o simpatizaron el FREPASO del ex vicepresidente Carlos *Chacho* Álvarez, como también de quienes vieron en él el freno de contención más efectivo a las apetencias de Menem.

La izquierda es muy poco relevante en términos electorales y sus propuestas tampoco ofrecen efectivas salidas a la crisis. Los resultados electorales lo demostraron con elocuencia. La expresión más innovadora, la de

Autodeterminación y Libertad, encabezada por el diputado nacional Luís Zamora, decidió no participar de las elecciones por entender que hacerlo era convalidar un proceso al que consideraba ilegítimo. Se trata de una estrategia atendible, aunque es posible conjeturar que tácticamente fue un error, pues le privó de la posibilidad -siempre difícil para la izquierda argentina- de "tener tribuna" en los medios de comunicación masiva y de transmitir sus posiciones de manera más efectiva.

Durante la campaña electoral hubo ausencia de propuestas elaboradas y de debates de ideas. Los candidatos se instalaron como personajes de la televisión sin libreto. De hecho, su contacto con la ciudadanía fue casi exclusivamente virtual, a través de los medios de comunicación, en particular la televisión. Ninguno de ellos

llegó a tener, en las encuestas previas, una intención de votos superior al 17 o 18 por ciento. Los cuatro mejor posicionados - Menem, Kirchner, Rodríguez Saá y Carrió (no siempre en ese orden)- oscilaban entre esa cifra máxima y una mínima de 13-14 por ciento, variando los dos primeros lugares, según la empresa encuestadora y el momento. El llamado *voto*

A la hora del conteo de los votos, **Menem** obtuvo 4.740.907 votos (**24,45 %**); **Kirchner**, 4.312.517 (**22,24 %**); **López Murphy**, 3.173.475 (**16,37 %**); **Rodríguez Saá**, 2.735.829 (**14,11 %**) y **Carrió**, 2.723.574 (**14,05 %**). **La UCR** fue votada por sólo 453.360 ciudadanos (**2,34 %**). **Izquierda Unida**, constituida por el Partido Comunista y el Movimiento al Socialismo, de origen trotskista, sumó 332.863 sufragios (**1,72 %**) y un desvaído **Partido Socialista** -centro izquierda- logró apenas 217.385 votos (**1,12 %**). A su vez, el **Partido Obrero**, otra expresión del trotskismo argentino, y por tanto de la izquierda institucional o realmente existente, alcanzó 139.399 (**0,72 %**). Otras fórmulas obtuvieron aún menos votos.

bronca, el voto en blanco y el impugnado y la abstención fueron opciones importantes inicialmente, aunque, significativamente, comenzaron a perder relevancia a medida que se acercaba la fecha de las elecciones (27 de abril), mostrando un viraje hacia la intención de participación activa y con voto positivo. En buena medida, ese viraje -un efectivo cambio de actitud- comenzó a hacerse visible cuando las encuestas comenzaron a mostrar un crecimiento en la intención de votos a favor de Menem. Tal perspectiva generó una fuerte preocupación por un efecto no previsto (ni querido por la mayoría) de la fragmentación del sistema político: el retorno de Menem al gobierno. Sin duda, tal perspectiva llevó a muchos a optar por alguno de los candidatos, más por posición anti Menem que por coincidencias o convicciones.

Los resultados obligaban a una segunda rueda electoral (*ballotage*) entre los dos candidatos más votados, la cual no se realizó por la deserción vergonzosa y dañina (para la institucionalización de la democracia) de la fórmula encabezada por Carlos Menem. Manifiestamente, la candidatura de Kirchner, en medida considerable desconocido por buena parte de la ciudadanía, fue impuesta y sostenida por el presidente Duhalde, quien logró controlar disciplinadamente al justicialismo de la provincia de Buenos Aires, responsable de una significativa proporción del *quantum* de votos obtenidos por el gobernador de la petrolera provincia de Santa Cruz. De hecho, Kirchner logró 1.910.516 votos en la primera provincia argentina. Esos guarismos representan 25, 72 % de los votos en Buenos Aires (contra 20,40 % obtenido por Menem) y, más importante, 44 % del total de su caudal electoral. Ello parecía colocar al nuevo presidente en la situación potencial si no de rehén al menos en la de

fuerte condicionamiento por el poder del saliente, como bien se encargaron de repetir sus adversarios.

Para Kirchner, y para la institucionalización política y la propia democracia, la segunda vuelta era fundamental: podía capitalizar todo el voto antimemenista –las encuestas posteriores al 27 de abril le daban una intención de voto situada entre el 65 y el 70 por ciento- y obtener un grado de legitimidad mayor.

La segunda ronda estaba convocada para tres semanas más tarde, el 18 de mayo. Durante las primeras dos se produjo “un masivo apoyo de dirigentes de casi todos los partidos a Kirchner. Incluso, un buen número de apoyos recibidos por Menem en la primera vuelta comenzaron a emigrar hacia las posiciones del seguro próximo presidente. En este contexto, Menem renunció a participar a la segunda vuelta acusando a Duhalde de organizar un fraude electoral, y a Kirchner de ser un montonero. De ese modo, el éxito que implicó para la recomposición de una institucionalidad representativa la primera vuelta electoral, se vio interrumpida al frustrarse la segunda vuelta y no poder proclamar un gobierno electo por un gran porcentaje del electorado. El nuevo gobierno surge entonces entrampado por la persistencia de la lógica del Estado–mafia, y sin poder efectivizar su capital político –o popularidad- de manera inmediata” (Colectivo Situaciones, 2003). Esta situación “debe leerse a la luz de la reconfiguración de la totalidad del sistema político”, la cual podría producirse mediante la serie de elecciones para designar legisladores nacionales, Jefe de Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y gobernadores de provincias, entre ellas dos de las más importantes, Buenos Aires y, Santa Fe. A su vez, en la otra de las tres grandes, Córdoba, los comicios ya se realizaron, triunfando el justicialismo, quien logró la reelección de Juan Manuel de la Sota, frustrado delfín de Duhalde que coqueteó con Menem y devino partidario de Kirchner.

Así, Néstor Kirchner se convirtió en el nuevo presidente. Lo fue en una situación delicada, pues el escaso porcentaje de votos obtenidos en la primera vuelta le asignaba una baja legitimidad cuantitativa. A los efectos erosionantes de la misma apostó la actitud de Menem. Empero, el presidente Kirchner mostró de inmediato una notable capacidad ejecutiva que apunta –hasta ahora con éxito- a suplir legitimidad de origen por legitimidad de ejercicio.

Efectivamente, el presidente Kirchner ha logrado un elevado grado de conformidad con sus primeras medidas de gobierno, con valores que oscilan entre el 70 y el 80 por ciento de los encuestados. En los casi cuarenta días que median entre su acceso a la presidencia y el momento en que escribo esas líneas, Kirchner ha producido algunos hechos políticos de alto impacto en lo inmediato. Aunque son bien conocidos, vale recordarlos:

- 1) Se posicionó en el plano de la política exterior al realizar reuniones con otros doce presidentes y con representantes de gobiernos, llegados para la ceremonia de asunción, que en varios casos –manifiestamente en los de Fidel Castro y Hugo Chávez, con toda la carga simbólica de ambos- fue más allá de lo meramente protocolar. Posteriormente, viajó a Brasil para entrevistarse con Luiz Inácio Lula da Silva y acordar el relanzamiento y fortalecimiento del Mercosur. El mensaje fue claro: no habrá, con los Estados Unidos, las “relaciones carnales” practicadas por Menem.

2) Viajó a las provincias de Entre Ríos y de San Juan para solucionar conflictos sociales graves en ellas: el de los docentes que no cobraban sus salarios, en la primera; el de los empleados estatales en huelga, en la segunda.

3) Renovó con una profundidad inédita a las cúpulas de las Fuerzas Armadas, buscando no sólo dejar de lado a jefes presuntamente más cercanos a Menem sino, sobre todo, contar con una conducción exenta de vinculaciones con la dictadura y la violación de los derechos humanos. Pero también, como hiciera saber el diario *Página 12*, la medida apuntó a descabezar a oficiales partidarios de incluir la situación político-militar colombiana como una hipótesis de guerra de los militares argentinos, posición que, según dicho diario, tenía como mayor propagandista al jefe del Estado Mayor Conjunto, Juan Carlos Mignolo. En materia de seguridad, adicionalmente, comenzó un proceso depurador en la Policía Federal, menos radical que el operado en Ejército, Marina y Aeronáutica.

4) Embistió contra la desacreditada Corte Suprema de Justicia, obligando a la renuncia de su presidente, Julio Nazareno (emblemática figura del menemismo) y a renovar los pedidos de enjuiciamiento para otros miembros. Completó el operativo renunciando a prerrogativas legales que, en la materia, son competencia del presidente de la república y promoviendo la designación del prestigioso penalista Eugenio Raúl Zaffaroni.

5) Enfatizó la defensa de los derechos humanos, yendo más allá de actos protocolares de recibir a los organismos cuando forzó la renuncia del procurador del Tesoro, Carlos Sánchez Herrera, por haber sido abogado defensor de un ex alto jefe militar acusado de secuestro de bebés durante la última dictadura.

6) Intervino el PAMI, la institución estatal que atiende a jubilados y pensionados, clásico ámbito de corrupción, poniendo en entredicho a la burocracia sindical y a un legislador y sindicalista desprestigiado como Luis Barrionuevo.

7) Planteó un discurso de firmeza frente a las posiciones y pretensiones del Fondo Monetario Internacional.

8) Dispuso un paulatino incremento salarial de los trabajadores privados bajo convenio, mas no a los que se encuentran "en negro" y a los estatales. Al mismo tiempo, ha elevado el monto mínimo de las jubilaciones y el salario básico (lo que no ocurría desde 1993). Se trata de medidas que apuntan a reactivar el mercado interno.

En fin, parecen haber vuelto las expectativas positivas, pero ellas no deben hacer olvidar que el proceso electoral dejó en claro que el sistema político argentino estaba en una aguda crisis, todavía sin solución. Hasta abril de 2003, los principales candidatos eran expresión de la vieja política, la que no termina de morir, mientras la nueva no termina de concebirse (y, por tanto, mucho menos de nacer). De hecho, no existían reglas para regular el consenso y la institucionalización del poder político era una ficción. Sólo la inercia de lo viejo hizo posible mantener un cierto grado de funcionamiento institucional. No obstante, no puede dejar de reconocerse que ha habido un giro importante en el proceso socio-político argentino, siendo temprano aún para saber si él es coyuntural o estratégico.

Ahora bien, los primeros cuarenta y cinco días de gobierno de Néstor Kirchner muestran un estilo ejecutivo, una clara intención de liderazgo fuerte – históricamente tan al gusto de la mayoría de los argentinos- y una fuerte

presunción de cambio de dirección del rumbo político seguido durante los últimos veinte años, esto es, los correspondientes a la más larga fase de ejercicio de democracia política vivida por el país. Es posible conjeturar que habrá decisiones tendentes a recuperar cuotas de poder que el Estado ha resignado, sin que ellas impliquen un retorno a las intervenciones estatales típicas del Estado de Compromiso Social del pasado. Se abre, en este punto, un espacio de debate y reflexión muy importante, que sería deseable no dejar escapar. La proclamada intención de hacer de Argentina "un país normal" –para usar la expresión empleada por el presidente en el mensaje ante la Asamblea Legislativa el día de la asunción de su cargo- alude a la recuperación de las instituciones, las del Estado en primer (pero no único) lugar, y por tanto a la restauración del Estado de Derecho. Igualmente es posible conjeturar que Kirchner puede abrigar el impulso de creación de un nuevo movimiento político, con un cierto tono centro-izquierdista, capaz de recrear el sistema de partidos. El notorio y público acercamiento con Aníbal Ibarra, Jefe de Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos, que aspira a su reelección (en los comicios del 24 de agosto de 2003), es un buen indicador en tal sentido (más si se tiene en cuenta que el PJ apoya a un candidato de derecha, Mauricio Macri, presidente del muy popular equipo de fútbol Boca Juniors y miembro de un poderoso grupo económico). Esa tarea, empero y si es cierto que ella está entre los proyectos del presidente, no será nada fácil: chocará con la oposición de su propio partido, el fracturado Justicialista, y la de quienes, desde fuera del PJ, pretenden ocupar ese espacio tan gelatinoso de la política argentina (el alicaído ARI, en primer lugar, el Partido Socialista, con sus pretensiones de recuperar posiciones significativas, en menor medida).²⁹ Sin contar la obvia oposición de la derecha.

La división del PJ ha sido un dato de las elecciones y todavía no está claro si ella ha sido sólo un dato coyuntural forzado por Duhalde para evitar elecciones internas que podían haber beneficiado a Menem, o bien ha alcanzado una dimensión tal que torna factible pensar en su irreversibilidad. Es cierto que, históricamente, el justicialismo ha tensado casi hasta el límite la posibilidad de la ruptura partidaria como consecuencia de fuertes enfrentamientos internos y que siempre, hasta ahora, logró recomponer filas. Por lo demás, como también es histórico, los dirigentes y cuadros medios peronistas han tenido siempre un notabilísimo don de ubicuidad y su adaptación a las cambiantes fluctuaciones de la política y las correlaciones de fuerzas. Aquí radica otro de los riesgos de un eventual proyecto transformador del sistema de partidos: que se sumen a él muchos de los peores exponentes de la vieja política.

Un riesgo más se encuentra en la tendencia personalista que muestra Kirchner, la cual puede potenciar, de no mediar acciones colectivas, la también histórica característica de la cultura política argentina de construcciones políticas "desde arriba", que el peronismo, por lo demás, llevó a altas cimas. Dicho de otra manera: la tendencia personalista de líderes fuertes se construye *pari passu* y en interacción con la simétrica de masas más dispuestas a ser guiadas que a construir una conducción consciente colectiva, es decir, a definir direcciones delegadas.

Por último, al menos a nuestros efectos, será asimismo relevante lo que haga o deje de hacer Kirchner, como también lo que hagan o dejen de hacer las

²⁹ No deja de ser significativo, en el plano simbólico, que Kirchner no haya hecho, ni en su discurso electoral, ni en el mensaje al Congreso en pleno ni en sus actos posteriores, ninguna mención a los íconos y símbolos clásicos del peronismo (Perón, Evita, la Marcha...).

fuerzas sociales y políticas interesadas en construir, dentro de la matriz estructural existente (toda vez que el cambio de ésta no aparece en el horizonte inmediato con posibilidades de realización), un nuevo modelo nacional, para usar una expresión clásica.³⁰

¿La relegitimación de la representatividad política?

Como hemos visto, entre diciembre de 2001 y abril-mayo de 2003 se han producido hechos que marcaron un cambio de rumbo. Los mismos son susceptibles de interpretaciones diferentes, aun partiendo de un mismo diagnóstico, según el cual el 19 y el 20 de diciembre constituyeron el momento fundador y la posibilidad de una revolución política, a partir del profundo descontento social. Para algunos, tal posibilidad se agotó, siendo las elecciones de abril su acta de defunción. Las opciones de izquierda han sido neutralizadas y las demandas existentes no se canalizaron por fuera del sistema político, como pareció durante un tiempo, situación que torna posible restablecer los procedimientos institucionales preexistentes para mediar en la resolución de los conflictos. Es decir, el descontento social puede ser canalizado a través de medios políticos, orientándolo hacia la convivencia social. Como sostiene el Colectivo Situaciones, “[d]esde este ángulo, la realización de la primera vuelta electoral posee un significado muy especial, ya que constituye un paso muy importante en la moderación de los ánimos. La segunda vuelta, aun frustrada, confirma un clima de alejamiento de los extremos. La amenaza de la antipolítica fue conjurada”.

Para otros, en cambio, la posibilidad de la revolución política se esfumó y redujo a una oportunidad perdida. Se perdió por falta de organización, de estrategia, de perspectiva y de un programa político. “Se podrá polemizar sobre la característica de estas formas organizativas o sobre la amplitud de tales perspectivas, pero no se puede negar que estas son las condiciones para elaborar una política alternativa. El error fundamental cometido por quienes participaron de la revuelta –y sobre todo por quienes participaron de experiencias autónomas- sería el haberse enredado en la estructura paradójica de la consigna «que se vayan todos, que no quede ni uno solo». Se perdió de vista, de ese modo, la complejidad de la lucha política para terminar cada quien escondido en su refugio, con un discurso idealista y unas prácticas abstractamente horizontales”.

Para quienes hacen la primera lectura, la posibilidad de la revolución era un temor; para los de la segunda, un deseo. Ahora bien, según el Colectivo Situaciones, ambas lecturas –a la primera de las cuales llaman festiva y a la segunda, de lamento- se oponen en la perspectiva pero coinciden en la imagen de lo acontecido: “las elecciones ocuparon el centro de disputa política y una de los contendientes (...) simplemente no se constituyó en ese escenario, abandonando el campo de batalla y firmando de ese modo su derrota. Si en el acto electoral no se hicieron presentes las fuerzas desatadas en diciembre, es que diciembre ya no existe. Abril-mayo de 2003 constituyen, así, la evidencia de

³⁰ Manteniéndome dentro de los cánones metodológicos gramscianos, advertiré que la política es expresión de las tendencias de desarrollo de la estructura de la sociedad y, en tanto tales, ellas no tienen porque realizarse necesariamente. Va de suyo que una determinada situación histórica sólo puede aprehenderse de la manera más completa posible sólo después de haberse desarrollado por completo, no mientras transcurre. Pero ello no inhibe la posibilidad de su análisis –incluso historiográfico (historia del tiempo presente), si bien las hipótesis no son susceptibles de verificación empírica en lo inmediato.

una derrota retroactiva de aquello que pudo haber sido a partir de diciembre de 2001. La elección aparece transparente: el sistema político está en vía franca de recuperación y las fuerzas del contrapoder han quedado enredadas en un previsible infantilismo político”.

No deja de ser significativa otra coincidencia entre ambas lecturas, la de concebir la política “como un juego de dos sobre un mismo plano, con homogéneas reglas de juego, como si se tratase de una partida de ajedrez” en la cual se enfrentan el Poder, el Sistema Político o el Estado, por un lado, y el Poder Popular, el Contrapoder o la Política de la Horizontalidad, por el otro.

La masiva concurrencia a las urnas y el alto voto positivo, el 27 de abril, implicó un duro revés a las posiciones objetoras de las elecciones y también a la izquierda institucional o realmente existente, que pretendió capitalizar electoralmente lo que creyó capacidad de liderazgo de los descontentos y terminó arañando un mísero 3 % de los votos (sumando los de Izquierda Unida y los del Partido Obrero). De hecho, tanto el alto nivel de participación electoral cuanto el del voto positivo pueden leerse como una relegitimación del sistema político y de la propia representatividad política, tan fuertemente cuestionada en diciembre de 2001.

A la dilución del protagonismo de las asambleas vecinales se suma la fractura dentro de los movimientos piqueteros, tanto frente a la convocatoria a elecciones, primero, cuanto al nuevo gobierno, después. Así, por ejemplo, los Movimientos Barrios de Pie y de Trabajadores Desocupados Aníbal Verón levantaron la propuesta de abstencionismo electoral, la Corriente Clasista y Combativa propugnó el voto en blanco y el Bloque Piquetero se inclinó por apoyar a partidos de izquierda. Después de la consagración de Kirchner, esta última organización sigue sosteniendo una postura de confrontación con el gobierno –“No nos separa una cuestión de tiempo, sino de proyectos”, ha dicho su dirigente Néstor Pitrola-, mientras Barrios de Pie ha abierto un expectante compás de espera y la Corriente Combativa y Clasista y la Federación por la Tierra, Vivienda y Hábitat han optado por un apoyo crítico sin mengua de las movilizaciones.

Sin embargo, es bueno no olvidar que la realidad es siempre compleja, contradictoria y que por debajo de la superficie fáctico-empírica siempre hay tensiones y dinámicas heterogéneas, no necesariamente visibles. Si ponemos los acontecimientos, los hechos y el proceso en otra perspectiva, no sólo más cuidadosamente atenta y libre de prejuicios sino también temporalmente más extensa, no podemos creer que abril-mayo hayan permitido superar la crisis de representatividad y legitimidad políticas. Vivimos una crisis orgánica iniciada en 1930, para decirlo una vez más, con intentos de solución finalmente frustrados y con momentos de intensificación de la crisis. En tal sentido, diciembre no fue la antesala de una revolución –ya no social, sino política-, pero si una *ruptura*, una situación de confrontación entre lo instituido y lo destituyente que no alcanzó a convertirse en un nuevo instituyente. “Diciembre de 2001 [como bien dice el Colectivo Situaciones] no fue el surgimiento de un nuevo sujeto político. De allí que tal sujeto no se haya manifestado. Fue, sí, una ruptura y una visibilización de un nuevo protagonismo social. Pero ese protagonismo es lo que es, precisamente, porque no entiende la política como se lo hacía una década atrás”. De allí la inconveniencia de lamentar (lamento que a veces parece imputación) que esas fuerzas no hayan actuado como si fuesen tal nuevo sujeto.

No es buena política ni buena ciencia social adjudicarle a terceros la obligación de efectivizar los deseos del dirigente político o del científico social.

En rigor de verdad, los efectos de las jornadas del 19 y 20 de diciembre han tenido un radicalismo tal, en buena medida subsistente, que afectaron todo el proceso electoral, aunque tal circunstancia no permite "establecer una relación *a priori* directa entre las luchas callejeras y la elaboración de experiencias de contrapoder y el resultado de las elecciones como tal (...). Se trata –en su constitución– de dinámicas heterogéneas. Trasladar la potencia de una situación a lo que sucede en las elecciones, lleva a disolverla. Y, al contrario, ordenar una situación a partir de una lectura global de las elecciones lleva a destruir los posibles de tal situación" (Colectivo Situaciones, 2003).

Porque ha habido ruptura, y por tanto una brecha, cuya magnitud es estructural, no meramente coyuntural, no conviene ilusionarse ni maravillarse con la posibilidad de una relegitimación y una reconstitución automáticas del sistema político, de sus partidos y sus dirigencias por el sólo hecho de masiva presencia de los ciudadanos en las urnas y de su decisión, también abrumadoramente mayoritaria, de votar positivamente. Conviene no obnubilarse por el *efecto K*, con su estilo ejecutivo y las expectativas abiertas de un cambio de alguna intensidad. Sin negar la posibilidad de convertir estas expectativas en realizaciones, no puede ignorarse que la representatividad política está fuertemente fracturada –como lo mostraron los resultados electorales– y que el piso desde el cual pueden partir las diferentes fuerzas para una nueva construcción es notablemente bajo.

Los náufragos no eligen puerto

Los náufragos no eligen puerto. Tampoco el medio con el cual llegar a alguno. Se aferran a lo poco que tienen disponible, sean botes y/o salvavidas, para algunos, o cualquier elemento que flote, para otros. La travesía tampoco es fácil: no siempre se sabe qué distancia hay que recorrer –es decir, cuán cerca o cuán lejos está el punto de llegada–, ni cuáles son y cómo sortear los riesgos de la sobrevida, que no son pocos e incluyen el mismo mar, potencialmente proceloso, tiburones (si los hay) y, quizás sobre todo, las embestidas desesperadas de otros náufragos.

Por añadidura, puede que al final de la odisea los náufragos no lleguen a un puerto sino a costas acantiladas o playas desiertas. Puede, igualmente, que llegando a algún puerto encuentren en él un cartel con un dantesco saludo: *Lasciate ogni speranza voi che entrate*. Sin embargo, es posible –y por esa posibilidad hay que combatir– que el cartel nos reciba con una bienvenida borgiana: *Siempre el coraje es mejor / La esperanza nunca es vana*.

La sociedad argentina se encontró en una coyuntura que le llevaba a optar por navegar entre el riesgo y la seguridad. Habiendo perdido el arte de navegar y los instrumentos necesarios, apeló a su histórico conservadurismo, ese que suele disimular, y prefirió no adentrarse en los difíciles mares del cambio sino en aguas más tranquilas y seguras. Dejó de ser iluminada por el Faro del Fin del Mundo. Pero todavía vivimos el naufragio y por eso aún es posible que la corriente se despliegue en diferentes direcciones, sea la de constitución de un nuevo sistema hegemónico, sin afectar la matriz capitalista de la sociedad, sea la recomposición del bloque de poder representado en los noventa por el

menemismo, sea, incluso, la que arrastra a nuevas turbulencias. En cambio, parece remota la del cambio social más o menos radical. Pero ello no impide que vuelva a brillar el Faro del Fin del Mundo capaz de iluminar las procelosas aguas del cambio. Así, pues, pese a todo, algunos náufragos del *Titanic* Argentina esperamos llegar a un puerto cuyo cartel recoja la proposición de Jorge Luis Borges, no la de Dante Alighieri.

Bibliografía

- ⇒ **Ansaldi, Waldo** (1997). "Fragmentados, excluidos, famélicos y, como si eso fuese poco, violentos y corruptos", en *Revista Paraguaya de Sociología*, Año 34, nº 98, Asunción (Paraguay), enero-abril, pp. 7-36. También en Internet: <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/udishal>
- ⇒ **Ansaldi, Waldo** (2002). "Los náufragos no eligen puerto. Análisis de la situación argentina, 2000-2002", en *e-I@tina. Revista electrónica de estudios latinoamericanos*, Año I, Nº 1, Buenos Aires, octubre-diciembre, pp. 29-37, en www.catedras.fsoc.uba.ar/udishal y en www.h-debate.com (Tablón de Anuncios/Revistas)
- ⇒ **Ansaldi, Waldo** (2003a). "Argentina, una crisis sin fin", en *Gramsci e o Brasil*, en www.gramsci.org.br/textos/politica. (Puesto en la página en la actualización de abril de 2003).
- ⇒ **Ansaldi, Waldo** (2003b). "Argentina: la dilución de posibles salidas políticas", en *Asociación de Historia Actual. Boletín nº 6*, Cádiz, primavera, pp.2-3.
- ⇒ **Basualdo, Eduardo** (2001). *Sistema político y modelo de acumulación en la Argentina. Notas sobre el transformismo argentino durante la valorización financiera (1976-2001)*, Universidad Nacional de Quilmes Ediciones, Bernal.
- ⇒ **Colectivo Situaciones** (2003). "Causas y azares. (Dilemas del nuevo protagonismo social)", Borradores de Investigación 4, fechado el 18 de mayo de 2003, distribuido por vía electrónica.
- ⇒ **Crompton, Rosemary** (1994): *Clase y estratificación. Una introducción a los debates actuales*, Tecnos, Madrid.
- ⇒ **Gramsci, Antonio** (1975): *Quaderni del carcere*, Edizione crítica dell'Istituto Gramsci, a cura di Valentino Gerratana, Einaudi, Torino, 4 vols.

2

LA HISTORIA DEL PRESENTE EN LA ENSEÑANZA Metáforas / relatos / categorías teóricas: una trama posible

Liliana Aguiar de Zapiola

"Todo lo que le cabe esperar a un profesor de historia no es enseñar como hay que actuar, sino, a lo sumo, como reaccionar." Henry Adams

La inclusión del presente en la perspectiva temporal de la historia forma parte de los debates vigentes al menos desde hace tres décadas sobre la entidad de la disciplina. Parece interesante destacar que esta discusión se encuentra íntimamente ligada a objetivos ético-políticos de sociedades que requieren no sólo el no-olvido del traumático pasado reciente sino, con igual intensidad, el estudio riguroso y sistemático del mismo. Fecundas polémicas que entendemos enriquecen el campo y pueden hacer aportes a su enseñanza en la medida que tal debate sea planteado en sus derivaciones educativas.

Sin embargo, en nuestro país, cuando la Reforma de los noventa incorpora en los contenidos básicos comunes temáticas relacionadas con la actualidad, algunos historiadores entienden que tal incorporación resulta en desmedro de la disciplina dado que, al priorizarse problemáticas de la contemporaneidad desaparecen del currículo períodos tradicionalmente incluidos y, sostienen, la historia se diluye para dar lugar a redes conceptuales de otras ciencias sociales. Tal postura se asienta en una concepción de la historia, sus métodos, posibilidades y limitaciones que niega un debate historiográfico sobre la naturaleza del conocimiento histórico que podría aportar a la discusión sobre qué historia enseñar, desde dónde, en qué formas, para qué. Ese es el sentido del presente artículo.³¹

Abordar la historia del presente contiene un doble desafío para quienes lo hacemos desde la práctica docente en instituciones de nivel medio y en cátedras de formación de profesores de historia. Por un lado, implica abordar un concepto aún en construcción que requiere precisiones teóricas y, por otro, la imbricación forma / contenido, obliga a reflexionar sobre las derivaciones metodológicas y las implicancias políticas de su incorporación en textos y propuestas curriculares³².

1.- EL RETORNO DEL PRESENTE AL CAMPO DE LA HISTORIA.

Formados en una concepción tradicional de la historia como ciencia que estudia las sociedades del pasado, resulta difícil asumir que la inclusión del presente como parte de sus preocupaciones, es sólo un retorno. Decimos "sólo" para enfatizar que tal concepción, históricamente construida, es fruto de

³¹ En un trabajo anterior discutimos las derivaciones del retorno de la narrativa y de lo político en las propuestas de enseñanza. Fue incluido en *Reseñas de la Enseñanza de la Historia*, publicación periódica de APEHUN (Asociación Profesores de Historia de Universidades Nacionales), Nº 1, setiembre 2003, Editorial Universitas.

³² Miembros del área Historia del Taller Residencia y Práctica Docente de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC (L. Aguiar, C. Orrico, S. Ferreira, N. Aquino, D. Bertone, C. Cerdá, M. Mera) han iniciado un proyecto de investigación subsidiado por SECYT que se titula: La relación forma/contenido. La historia del presente y su enseñanza. Forma parte del Proyecto Marco dirigido por Gloria Edelstein: *Lo metodológico en la enseñanza. El interjuego didáctica general - didácticas específicas*.

contingencias y luchas en el campo, también históricas, no la esencia misma del objeto. Sin embargo hablar de retorno genera nuevos interrogantes, retorno ¿desde dónde?, retorno ¿en qué contexto?, ¿qué sentidos adquieren aquellos contenidos en estas sociedades?

Volver a las fuentes de la historia -Herodoto, Tucídides, César- ratifica lo contingente de tal concepción. En sus comienzos, la historia estuvo claramente comprometida con los sucesos del presente ya que los historiadores intentaban narrar y explicar acabadamente, acontecimientos de los que eran testigos y protagonistas. Herodoto afirma: "...he dicho hasta aquí lo que he visto, lo que he sabido por mí mismo, o lo que he conocido gracias a mis investigaciones...", Tucídides: "... sólo he escrito aquello que yo mismo he presenciado o que sabía por informaciones lo más exactas posibles." La coetaneidad, entre lo narrado y la vida del que narra, es entendida como garantía de veracidad, y la fuente privilegiada de la nueva disciplina es la observación directa.

Existe consenso en afirmar que el quiebre de la relación presente/historia se da con el llamado "positivismo histórico" o "escuela metódica" de fines del siglo XIX. Esta corriente histórica que cifra en técnicas rigurosas de sistematización y crítica documental la cientificidad de su oficio, entiende que el historiador debe mantener distancia de su objeto y que ello sólo es posible con el paso de los años. Surgió una nueva concepción del tiempo, derivada de la ciencia newtoniana, que marcó los cambios en la disciplina y produjo consecuencias simbólicas difíciles de evaluar. El tiempo se entendió como concreto, homogéneo, evolutivo y universal. Su periodización, europeocéntrica, consistió en distribuir pueblos, estructuras e instituciones en relación a las secuencias del cambio occidental.

Con fuerte influencia alemana, historiadores franceses pertenecientes a la nueva escuela logran rápidamente la hegemonía en el campo. Importa destacar que estos "positivistas" que decían alejarse de todo discurso filosófico e ideológico entendieron muy bien la importancia política de la enseñanza de la historia en todos los niveles educativos. Defensores del republicanismo, el laicismo, el nacionalismo, ocuparon cátedras universitarias, fundaron centros y revistas de investigación, elaboraron programas para el nivel medio y el primario y, fundamentalmente, perpetuaron su concepción sobre la historia en libros de textos de circulación masiva para su época. Así el "Petit Lavis" conoció innumerables ediciones y fue traducido a diversos idiomas, entre ellos el español.

En ese mismo horizonte socio-cultural, el materialismo histórico -con Marx y Engels como iniciadores- produce un giro sustantivo en la forma de escribir la disciplina y, en el tema que nos ocupa -la recuperación del presente- la praxis política y la interpelación a la acción revolucionaria llevan consigo la producción de obras históricas que sustentan el nuevo paradigma con categorías analíticas construidas a partir de concretos históricos que no excluyen, por el contrario, ponen en el centro de las discusiones, las problemática de aquél tiempo.

Cuando la nueva historia abre su "combate" contra la "historia historizante" la defensa que ésta hace del pasado como única vertiente de la historia es uno de los campos de batalla. "Lo que constituye el objeto de la historia es el espectáculo de las actividades humanas. [...] "No hay más que

una ciencia humana en el tiempo, que necesita incesantemente unir el estudio de los muertos y de los vivos.” (Bloch, 1949: 56).

Pero la batalla a favor de la relación pasado/presente no se refleja en la obra histórica de los primeros “annalistas”; no son contemporaneístas, muy por el contrario, la historia medieval aparece como el campo más fértil para el enfoque que proponen, sus duraciones largas, la índole de sus documentos/monumentos permiten un estudio más cercano a la historia total, al juego de lo estructural con lo coyuntural (Le Goff, en Maiello, 1988).

Tal vez, al calor de las polémicas con la escuela metódica, el estudio del presente queda apresado en el tiempo corto y la energía puesta en la desvalorización de lo “evenementiel” (cresta de ola que no logra explicar los grandes cambios que ocurren en las estructuras) lleva a descartar lo político, la narración y -junto con estos enemigos declarados- al presente adherido al acontecimiento.

Sin embargo, la propuesta de Braudel de diferentes duraciones que se articulan en la explicación histórica, abre perspectivas que permiten otras lecturas y producen, a nuestro entender, un verdadero punto de inflexión en la concepción del tiempo histórico.

Resulta significativo que en los años de la gran depresión, sea Estados Unidos el escenario donde, al mismo tiempo que adquiere auge la historia oral buscando indagar los efectos de la crisis en sectores marginales, aparezca una obra histórica sobre el crack titulada “Apenas ayer”(Only Yesterday, escrita por Frederick L. Allen).

Pero es recién en la segunda pos-guerra mundial que los historiadores occidentales comienzan a incluir líneas de investigación relacionadas con acontecimientos recientes y, finalmente, la institucionalización de los nuevos estudios se concreta a fines de la década de los setenta en universidades y centros de investigación europeos³³. En la producción de historiadores latinoamericanos ha sido fundamental la obra de referentes españoles como Julio Aróstegui y Josefina Cuesta. No es casual que tal discusión se haya iniciado y se sostenga en sociedades que, como las nuestras, se encuentran profundamente divididas entre quienes prefieren olvidar, negando conflictos recientes y aquéllos que entienden que la memoria constituye un imperativo ético.

Al coincidir con la irrupción de nuevos paradigmas en el campo, podría hablarse del “retorno” del presente al campo de la historia, en el mismo sentido en que se habla de la vuelta de la narrativa y de lo político. Sin embargo, para otorgar a estos “retornos” sus verdaderos significados, es necesario reconocer que, si bien son rescatados en el mismo período de explosión de paradigmas, sus contextos de ruptura difieren. Como dijimos, la impugnación del presente como objeto de la historia forma parte de los postulados cientificistas de la escuela erudita, mientras que sus raíces se confunden con los comienzos mismos de la historia. En cambio, resulta claro que el quiebre de la narrativa y de lo político se da con los cambios introducidos por la corriente de Annales, por ello se ha criticado su retorno como restauración del positivismo.

Creemos que no es así. Los llamados “retornos” adquieren, en los contextos en que se reinscriben, nuevos significados. Así, la nueva narrativa es

³³ Primero en Alemania e Italia, luego en Inglaterra, algo más tardíamente en Francia y muy recientemente en España.

claramente diferente a la historia tradicional; se relaciona con la micro historia, la historia de las mujeres, de lo cotidiano, de los de abajo, busca no sólo el abandono del protagonismo de los grandes hombres sino también de los grandes relatos cualquiera sea su fin: la libertad, la razón, la lucha de clases, la liberación de los pueblos.

La nueva historia política, tampoco es una vuelta a la historia del positivismo, supuestos teóricos diferentes sobre lo que es político la distinguen de aquélla. Se basa en la convicción que la política no se reduce a la esfera de lo estatal sino que abarca instituciones, grupos e interacciones múltiples de la esfera societal, fenómenos y procesos que se dan en el espacio donde se entrecruzan lo público, el poder y lo estatal.

¿Qué sentido adquiere el retorno del presente en el marco de las sociedades que viven el siglo XXI?

2.- EL CONTEXTO DEL “RETORNO”.

Hoy, gran parte de los cuentistas sociales reconocen una ruptura significativa en la forma de concebir y explicar la vida social; se habla de una compresión del tiempo y el espacio, fruto tanto de la aceleración de los cambios tecnológicos como de la caída de horizontes socio-políticos diversos. Las redes informáticas acercan las preocupaciones y producciones académicas globales, reducen la distancia entre quienes piensan en contextos culturales con fuertes similitudes e innegables especificidades, llevan a una percepción social de que todo sucede aquí y ahora. En otra dimensión, la estrepitosa caída de los socialismos realmente existentes contribuye a aplanar el horizonte de expectativas de cambios socio-económicos revolucionarios, al menos en Occidente y con ello entra en crisis una visión de futuro y el pasado pierde su carácter aleccionador.

Por otra parte, el retorno del presente se da en contextos de crisis de los estados nacionales en cuya construcción tuvo la historia un papel fundamental. En los países centrales se viven simultáneamente procesos de construcción de estructuras políticas super-nacionales y la agudización de nacionalismos y fundamentalismos étnicos y religiosos. En Latinoamérica, tierra tradicional de “venas abiertas”, que por siglos ha alimentado el capitalismo de los países centrales, las reformas de los noventa han aplicado modelos neo-liberales que, con la retracción del Estado, han sumido en la total desprotección a crecientes masas de pobres estructurales y nuevos grupos que, desde los sectores medios, alimentan el sector de los excluidos del sistema. La corrupción estructural, la creciente polarización social, la crisis de instituciones sociales y políticas, signan un angustioso presente. El estudio de los procesos de descentralización y achicamiento de los aparatos estatales ha llevado a pensar en nuevas categorías teóricas que den cuenta del proceso de desestatización; se habla de sub-nación al entender que se han perdido muchos de los criterios de estadidad que Ozlak utilizó para dar cuenta del proceso de su construcción (Garcés, 2003).

Es en este contexto que, la irrupción del presente en la historia parece no sólo imposible de detener sino un imperativo político. Por cierto, no hay consenso en esta aseveración pero deberíamos distinguir dos debates, a veces

simultáneos, pero con importantes diferencias en la distancia que media entre posiciones.

3.- QUÉ SE DISCUTE.

El primer debate enfrenta a los historiadores del presente con quienes defienden la ortodoxia. Para este grupo, que define la historia como la ciencia que estudia el pasado de las sociedades; incluir el presente implica la presencia de un nuevo objeto, fuentes y métodos alejados de la tradicional tarea del historiador. En lugar de repertorios de documentos escritos, en su mayoría estatales, el nuevo objeto requiere fuentes orales y técnicas para el procesamiento de un cúmulo de informaciones proporcionado por los medios de comunicación masiva; por su parte, los documentos oficiales no son accesibles al historiador, dado el tiempo que debe transcurrir hasta el levantamiento de la confidencialidad de los archivos estatales. Finalmente, si la distancia temporal del investigador con respecto a los sucesos estudiados constituye su garantía de objetividad, entienden que el estudio del presente podría implicar la renuncia de la historia al campo de las ciencias.

Un segundo debate se da en el interior del amplio grupo, a veces heterogéneo, que defiende la ampliación del campo. Definen la historia como el estudio de las sociedades en el tiempo y, por ende, su horizonte temporal incluye todo el complejo encadenamiento pasado-presente-futuro. Se sostiene que ya desde el aporte de Annales, la historia recurre a categorías y técnicas de recopilación y sistematización de información propias de otras ciencias sociales cuyo objeto también es el presente; consideran que el cruce de fuentes orales y documentales aporta posibilidades ciertas de interpretar los tiempos recientes; acuerdan en una temporalidad, desde una concepción braudeliana amplia, constituida por la superposición de distintas duraciones en la cual el tiempo corto, la coyuntura, se explica en la conjunción con el estudio de procesos de duración más larga.

¿Qué distancia a investigadores que acuerdan sobre estos puntos claves? ¿Por qué algunos hablan de historia del presente, otros de historia actual, historia inmediata, muy contemporánea, historia reciente y en otros términos más o menos similares? ¿Se trata de meras diferencias terminológicas?. Entendemos que es algo más, en algunos casos se acerca a diferencias epistemológicas o metodológicas; en esta oportunidad nos limitaremos a fundamentar por qué optamos por la expresión "historia del presente".

4.- HISTORIA DEL PRESENTE.

Historia...

Si bien se apela a calificativos diferentes -reciente, actual, muy contemporánea- este grupo de investigadores que incluye el presente en sus indagaciones, al definirse desde la historia, se diferencia de otros científicos sociales que se ocupan del presente.

Se defiende la especificidad disciplinar que deviene de su doble dependencia de los archivos y las técnicas del historiador. Afirma Hobsbawm: "...es esencial que los historiadores defiendan el fundamento de su disciplina: la supremacía de los datos. Si sus textos son ficticios, y lo son en cierto sentido, pues son composiciones literarias, la materia prima de estas ficciones son

hechos verificables. La existencia o inexistencia de los hornos de gas de los nazis puede determinarse atendiendo a los datos. Porque se ha determinado que existieron, quienes niegan su existencia no escriben historia, con independencia de las técnicas narrativas que empleen. [...] ...si la historia es un arte imaginativo, es un arte que no inventa, sino que organiza *objets trouvés*.” (Hobsbawm, 1997: 271)

Desde la posición que asumimos, hacer historia es explicar, conceptualizar, comprender las sociedades en el tiempo sobre la base de datos construidos y confrontados empíricamente en su complejo encadenamiento temporal. Pero explicar no implica negar la narración ni la descripción, operaciones que aportan a la búsqueda de la comprensión del significado de acontecimientos y procesos. Explicación y comprensión resultan, desde esta manera de escribir/enseñar historia, metas compatibles y complementarias. El análisis/explicación de las estructuras y la descripción/comprensión de lo subjetivo forman parte de un mismo *continuum* que puede trabajarse dialécticamente.

Algunas de las críticas que se le hace a la inclusión del presente en la producción historiográfica tienen que ver con la presunción que el rescate del acontecimiento, siempre efímero, dificulta el trabajo desde categorías analíticas. Sin embargo, la yuxtaposición de relatos no es la única manera de trabajar el acontecimiento. Por el contrario, rescatamos la conceptualización como parte de la tarea del historiador. Conceptualizar es construir/deconstruir categorías, articular coyunturas con estructuras, hipotetizar el sentido de los datos, dar cuenta con todos los recursos lingüísticos –aún literarios- de lo que se busca explicar/comprender.

Fundamentalmente, hacer historia es encontrar la densidad temporal de los problemas a estudiar en el cruce de las diferentes duraciones que los condicionan, pero, en esta parcela del quehacer historiográfico, el pasado no es la única dimensión de la temporalidad.

...del presente

Optar por esta expresión no implica incorporar una nueva etapa a la ya clásica periodización en “edades”; ni tampoco dejar fuera el pasado. Por el contrario, es recortar el objeto en torno a los problemas del hoy, con el espesor temporal constitutivo de los mismos. El presente resulta una construcción del historiador, de su capacidad para identificar rupturas que definen el horizonte temporal en que vive y escribe. Por lo tanto, el objeto así delimitado no tiene fronteras cronológicas fijas: el hito inicial –frontera presente/pasado- cambia de acuerdo a la delimitación del problema; el hito final –presente/futuro- se mueve hacia adelante en la medida que la posición del observador cambia en el tiempo y el futuro se hace presente. Esta compleja relación presente-pasado-futuro constituye el desafío central: describir con sensibilidad y agudeza los problemas que hoy nos aquejan; encontrar sus raíces históricas en múltiples temporalidades que puedan incluir la larga duración; delinear un escenario que guíe una acción comprometida con el difícil presente y el más incierto futuro.

La labor de escritura del historiador del presente requiere el acceso a fuentes diversas y, en este sentido, es parte de la apertura que desde los Annales llevó a desacralizar los documentos escritos oficiales, fuente privilegiada del llamado “positivismo histórico”. Tres grandes notas definen la especificidad de

esta forma de escribir historia: primero, la coetaneidad del historiador con los sucesos que narra/explica, situación que, por un lado, encierra el privilegio del acceso a testimonio orales y, al mismo tiempo, desacraliza la escritura al someterla a la validación de testigos y protagonistas. Por otra parte, el caudal de datos proporcionados por los MCM, que por momentos puede resultar abrumadora, diferencia la tarea del historiador del presente de la labor de quienes trabajando sobre etapas remotas deben cubrir grandes períodos a partir de huellas extremadamente escasas. La presencia permanente de la medios masivos de comunicación, la fuerza de algunos de sus mensajes, la novedad como nota sustantiva, definen muchas de las fuentes de las que debe nutrirse el historiador del presente y torna crucial la sistematización y el análisis riguroso de los datos que se receptan. Finalmente, escribir historia en simultáneo con los acontecimientos de los que se habla permite vivenciar con toda crudeza la provisionalidad de todo juicio sobre la compleja realidad social.

5.- CAMBIAN LOS TIEMPOS... ¿CAMBIA LA ENSEÑANZA DEL TIEMPO?

Verónica Edwards (1985) pedagoga chilena, ha mostrado a través de sus investigaciones que la forma en que se enseña constituye una parte indisoluble del contenido que les llega a los alumnos. Por ende el diseño de la forma y la selección de los contenidos adquieren análoga importancia y deben ser incorporados en las propuestas de enseñanza analizando sus mutuos condicionamientos. Pero la relación forma / contenido es dialéctica y consecuentemente se puede sostener que profundizar en la disciplina, su estructura sintáctica y semántica, la diversidad de enfoques y temáticas, es la única manera legítima de renovar la metodología de su enseñanza.

En tiempo de reformas educativas, reformas que han consumido ingentes sumas de dinero y esfuerzos de la administración política, asesores en contenidos, autoridades escolares, docentes y alumnos, es importante preguntarse en qué medida los cambios propuestos se reflejan en las aulas. A. Hardgreaves (1995) entiende que no hay reforma posible sino se comprometen en el cambio los profesores. Investigaciones en diversas escuelas y distintos niveles del sistema educativo en Estados Unidos, Canadá e Inglaterra dan cuenta de la complejidad de los procesos que entran en juego. Creatividad, imaginación, pasión, compromiso, ¿cómo pensarlos en el marco de dispositivos administrativos complejos que planifican, sugieren contenidos, actividades, normativizan aún el trabajo cooperativo entre profesores, evalúan a los alumnos con instrumentos homogéneos? Las investigaciones parecieran develar una escisión profunda entre la concepción del trabajo docente, el uso del tiempo y la cultura escolar en la que desarrollan sus prácticas, administradores de la educación y docentes. En el marco de estos desencuentros ¿dónde queda el deseo de cambio de los profesores?

Quienes desde la historia nos preocupamos por su enseñanza encontramos en los paradigmas de los nuevos tiempos, aportes que pueden enriquecer las construcciones metodológicas que llevamos al aula. Hablar de construcción metodológica es enfatizar la idea de diseño, de trabajo personal, de creatividad (Edelstein G. y Coria A., 1995). Es un trabajo artesanal, casuístico que se apoya en las características del grupo, su contexto institucional y socio-

cultural pero encuentra inspiración y riqueza en la lógica de la disciplina, en los aportes de quienes escriben historia y a la vez se preguntan sobre su oficio. La pregunta recurrente es ¿cómo?, por cierto no hay recetas aplicables a todos los grupos en todas las instituciones.

Por ello, si los puntos anteriores han cumplido el objetivo de clarificar desde un posicionamiento teórico lo que entendemos por historia del presente, trataremos ahora de ejemplificar tales notas distintivas como forma de ayudar a enriquecer las construcciones metodológicas que cada docente imagina y aplica en el aula.

El texto de Waldo Ansaldi "*El Faro del fin del Mundo, la crisis Argentina de 2001 o cómo navegar entre el riesgo y la seguridad*" nos ha resultado un ejemplo acabado de lo que hemos definido como historia del presente y entendemos que su análisis permite vislumbrar algunas pistas para su enseñanza. Su inclusión en el presente volumen facilita la tarea y torna innecesarias largas transcripciones; por cierto, asumimos que esta lectura del texto es sólo una de las posibles, sesgada por la preocupación por la enseñanza de la historia del presente, objetivo central del presente artículo.

Un entramado: tres metáforas / los datos, el relato / Gramsci y la sociología.

En primer lugar parece apropiado destacar que el texto se construye a partir de un entramado –urdimbre de sentidos- construido a partir de metáforas / datos y relatos de acontecimientos / categorías analíticas e hipótesis interpretativas. Tal interjuego permite una lectura de la crisis del 2001 articulada en procesos de larga duración que llevan al autor a hipotetizar que la actual crisis argentina podría ser entendida como una crisis orgánica, en términos de Gramsci, cuya raíz se remontaría a 1930 y que, en ese lapso, habría mostrado momentos de intensificación e intentos por construir nuevos sistemas hegemónicos.

No es nuestro propósito trabajar el contenido del texto, sino tan sólo deconstruir la trama que lo estructura. Un texto en el cual lo narrativo no niega la teoría, ni el uso de datos estadísticos impide la conceptualización, pone las bases para imaginar múltiples combinaciones de recursos y actividades que presenten al alumno problemáticas actuales, psicológicamente significativas y epistemológicamente fundamentadas.

Silvia Barei (2003) al analizar el trabajo en la escuela a partir de textos de géneros diferentes marca la riqueza de la coexistencia de códigos o lenguajes que, sacados de su "ámbito natural" pasan a otro lugar y de hecho, reorganizan complejamente el texto y por ende, la percepción del lector. Se trabaja, afirma, en la frontera de géneros dispares pero "la frontera no es –como se piensa usualmente- una zona de exclusiones donde se filtra o limita la penetración de lo externo, ni es tampoco una especie de tierra de nadie, sino que es un umbral donde se negocia procesos de integración, un lugar bilingüe que promueve adaptaciones, reelaboraciones y traducciones, reterritorializa un complejo colectivo." (op.cit: 65 y ss)

Metáforas / datos-relatos / categorías teóricas parece ser la secuencia que recurrentemente estructura el texto de Ansaldi. Si bien no en forma lineal, tal secuencia se repite a lo largo del texto y en distintos apartados.

Probablemente no refleja las etapas de su construcción: podemos hipotetizar que la preocupación política del autor por la crisis actual, vivida cotidianamente, enriquecida y desafiada por noticias y artículos periodísticos, lo lleva a plantearse interrogantes que busca resolver desde categorías teóricas internalizadas y, en un ir y venir entre teoría y empiria, acuden a su memoria - asiduo lector de obras literarias-, metáforas que describen en otros términos el análisis realizado³⁴. (Las etapas en la construcción del texto serían: problemas del presente / lectura teórica / metáforas?)

Pensar una construcción metodológica para el aula implica -entre otras tareas- resolver la secuencia en que se presentarán los contenidos y las actividades. ¿Las propuestas para la enseñanza de la historia, siguen el orden de la exposición de los resultados o la secuencia de su construcción? Nuevamente, no hay receta, dependerá del grupo, del estilo docente, de los contenidos, de los materiales que se dispongan. Sí es necesario reflexionar sobre el tipo de procesos mentales que desencadena cada tipo de contenido y género discursivo. Para ello avanzamos en el desarmado del texto.

Metáforas /

En primer lugar el papel de la metáfora. Ansaldi apela a tres, todas en torno a la idea de viaje-mar³⁵ que se presentan -en descripciones yuxtapuestas- en el comienzo del texto, sin agregar explicación alguna sobre el porqué de su elección ni las relaciones entre ellas. Una, la del faro del fin del mundo - inspira el título y lo vertebra hasta el final.

Perla Suez (2003: 40 y ss), desde la reflexión sobre su trabajo de escritora, aclara: "la literatura produce lectores gracias a los silencios del texto de ficción y a las sutilezas del lenguaje de ese texto." Lo metafórico abre a múltiples interpretaciones: la imagen del mar presente en las tres metáforas ¿apela a recuerdos de aventuras azarosas contruidos a partir obras literarias clásicas? Tres, es el número de metáforas por el que se opta, ¿refleja la tríada "presente-pasado-futuro"?; la pérdida de las competencias e instrumentos para la navegación ¿dan cuenta de un pasado de pérdidas?; el naufragio del Titanic ¿es la imagen de una crisis global actual?; el faro apagado/reconstruido que atraería a costas con mensajes inciertos (Dante / Borges) ¿refleja el futuro cercano?. Algunos leen el texto en clave de un futuro incierto pero esperanzador; otros, resaltan el mensaje de incertidumbre reflejado en la descripción de los acantilados que bordean puertos que los naufragos no están en condiciones de elegir. Resulta especialmente impactante la interpretación de lo acontecido a partir de la crisis de diciembre de 2001, como renuncia/imposibilidad de cambio -a partir de la metáfora renuncia/imposibilidad de navegar en aguas turbulentas- y una opción/aceptación conservadora -desde la figura literaria de la opción/aceptación de navegar en aguas calmas que no ponen en riesgo la seguridad de los navegantes pero tampoco conducen a ninguna parte.

Queda claro el papel de las metáforas en el discurso histórico: sugieren y abren a interpretaciones. Continúa Suez, "entonces, es el lector el que va a

³⁴ Avalan esta hipótesis el uso de buenas metáforas en otros textos suyos "mano de hierro en guante de seda" para referirse a la oligarquía o "el jardín de senderos que se bifurcan" titulado la revolución del 90, sintetizan en expresiones literarias complejos contenidos.

³⁵ Metáfora del descenso de los barcos; Metáfora del Titanic Argentina; Metáfora del Faro del Fin del Mundo.

completar la historia narrada." [...] "...en el cruce de lo imaginario y lo real se instala la escritura como alquimia". Entendemos que, sin olvidar la especificidad del discurso histórico a la que hemos hecho relación más arriba, esto es también pertinente para la narración histórica.

En la enseñanza de la historia el papel heurístico de la metáfora tiende puentes hacia categorías teóricas de alto nivel de abstracción. Jerome Bruner, pedagogo comprometido con la educación de sectores excluidos de la sociedad de Estados Unidos, rescata la narratividad como forma de acercar el discurso científico. Entiende que éste, por su nivel de abstracción, paradójicamente, ha llenado el espacio dogmático de la religión contra la cual luchó denodadamente durante la Ilustración. Pensando en el hombre, instauró en el centro la razón pero, si los sectores populares no pueden acceder a los códigos de la ciencia ¿qué mensaje liberador ha significado? Sin embargo, optimista, cree que la educación tiene nuevas opciones y ése es el sentido que da a sus aportes.

Susan Stodolsky (1991) investigando sobre el papel del contenido en la escuela analiza los niveles cognitivos que se ponen en juego en aulas de matemáticas y de ciencias sociales. En el más alto nivel, el de aplicación de conocimientos y otros procesos complejos, incorpora la metáfora precisamente por su valor heurístico, por las acciones internas involucradas en la construcción/deconstrucción de las mismas.

Aclara Silvia Barei (2003), "...mientras que el mecanismo de la memoria repetitiva tiende a la homogeneidad y la estabilidad, la memoria creativa define a los textos artísticos de más alto valor cultural: carecen de homogeneidad interna y se presentan como un dispositivo formado por espacios semióticos heterogéneos por cada uno de los cuales circula algún mensaje." [...] "...modelos textuales menos complejos pueden ser leídos unívocamente por el receptor, modelos textuales complejos son los que admiten mayores casos de ambigüedad, en el primer caso cumple la función de conservación de la información, en el segundo se comportan según un mecanismo de pensamiento creador: el texto se integra en otros sistemas y forma totalidades culturales complejas."

La metáfora en el marco de los discursos históricos, responden a los dos mecanismos: por una parte, conserva informaciones valiosas para la memoria de la cultura (figuras relevantes, mitos, historias de acontecimientos o personajes populares, etc.) y por otra, propone nuevas interpretaciones de los acontecimientos y procesos.

Datos y relatos de acontecimientos /

El tiempo presente es el eje en el trabajo de Ansaldi al que estamos haciendo alusión. Pero el acontecimiento, clave para la historia del presente adquiere significado desde la posición del historiador que los califica con Gramsci como "movimientos y hechos orgánicos o estructurales" o bien "ocasionales o de coyuntura".

Entiende que los acontecimientos de diciembre de 2001 develan una crisis estructural; se trata del entrecruzamiento de una triple crisis social, económica y política, que por su potencial disruptor, deviene en una crisis de concepción de mundo y por ende de proyectos de futuro. Su descripción se basa en datos cuantitativos y relatos de acontecimientos. Interesa marcar que

los primeros –provenientes de información periodística y del INDEC- se utilizan prioritariamente para ilustrar cambios sociales anteriores al 2001 y la crisis económica misma. Así, apela a cuadros que dan cuenta de la distribución de la población urbana económicamente activa, de la participación y brecha de ingresos en los deciles extremos del Gran Buenos Aires (1974/2000), aporta números sobre el porcentaje de la disminución de la clase media entre 1980 y 1995, la situación actual de jóvenes y adolescentes, los cambios en las clases sociales entre 1995 y 2003, la evolución de las acciones piqueteras. Para presentar la profundidad de la crisis económica, utiliza cuantificaciones varias: el riesgo país, la fuga de depósitos, la reducción de la economía argentina en los últimos años; el porcentaje de ocupación de la capacidad industrial, entre otros datos igualmente descriptivos.

En cambio recurre al relato para dar cuenta de la crisis política que estima, a la vez, “representativa” en la medida que muestra la crisis global y “crisis de representación” al interpretar que ha caducado todo un sistema político construido sobre la base de los partidos tradicionales. Retrotrae el origen de la crisis de diciembre a la renuncia del vicepresidente Álvarez y aún antes a la designación de de la Rúa como candidato a la presidencia; narra los “locos diez últimos días de diciembre de 2001”, describe la forma de acción de piquetes, asambleas vecinales y clubes de trueque y la “odisea del 2002”. Analiza la profundización de la crisis de los partidos políticos tradicionales con sus fracturas, el fracaso del FREPASO y la Alianza y, la imprevista recomposición del sistema político en el segundo semestre del 2002. Finalmente enumera las acciones desarrolladas por Kirchner en su primer etapa de gobierno para terminar describiendo lo que entiende sus debilidades y fortalezas.

Lo complejo de los datos aportados da indicios también para la enseñanza. El relevamiento empírico es pertinente al concepto que se quiere construir. Narrar, describir, analizar datos, acontecimientos, acciones de diferentes actores sociales, constituyen el suelo epistémico para ayudar a los alumnos a apropiarse del concepto de crisis y valorarla en toda su intensidad. Es andamiaje en el sentido que le da Bruner, de nada sirve que el alumno repita una descripción discursiva de la crisis si no se le permite una experiencia personal de análisis. Sin embargo, no se queda en la descripción, los interrogantes sobre el presente y el futuro quedan abiertos: “las condiciones de posibilidad no conllevan necesariamente condiciones de realización”...

Categorías teóricas y analíticas,

Las metáforas, los datos y relatos se validan con categorías teóricas, básicamente gramscianas y también provenientes de sociólogos y politólogos contemporáneos. Nuevamente pensando en la enseñanza, observamos que los conceptos de mayor complejidad acompañan el relato y el análisis de los datos. Rara vez se definen deductivamente pero el concepto presentado permite avanzar en la comprensión de nexos y relaciones no visibles en un primer nivel de análisis. Se define conflicto, concepto clave para avanzar en el estudio de las ciencias sociales; se alude a crisis orgánica o crisis de hegemonía según Gramsci, categoría heurística que puede ser aplicada en otros concretos históricos con similares propiedades analíticas. La respuesta que desde la teoría se le dé a la forma de resolución de las crisis orgánicas, afectan la visión del futuro. Ansaldi opta por su cerrar su texto volviendo al lenguaje metafórico con lo que deja nuevamente abierta diversas interpretaciones.

¿El análisis/explicación de la crisis de 2001 constituye un fin en sí mismo?. Puede que sea el objetivo de Ansaldi; en la enseñanza, con un itinerario análogo al que propone el autor se abrirían múltiples caminos hacia la transferencia. Es en estos términos que entendemos se debe plantear el debate sobre la inclusión de la historia del presente en la enseñanza. El desarmado del texto de Ansaldi sirve para mostrar que es posible escribir/enseñar historia del presente sin caer en la trivialidad y respetando la especificidad del discurso histórico. Metáforas / datos y relatos / categorías teóricas: tramas de un texto que habla de la historia del presente y legitiman búsquedas que tienen que ver con urgencias sociales de una época en la que resulta imposible obviar que, la selección de los contenidos que se llevan al aula y la forma de su presentación, articulan la didáctica con objetivos ético-políticos. Nos lo dice metafóricamente Bertolt Brecht, "*¡qué tiempos son éstos en que una conversación acerca de los árboles casi es un crimen porque implica estar callando sobre tantas fechorías!*"

Bibliografía

- ⇒ **ANSALDI, W.** *El faro del Fin del Mundo. La crisis argentina de 2001 o cómo navegar entre el riesgo y la seguridad.* Texto preparado para participar, en calidad de profesor visitante, en "La crisis que no acaba: Argentina des de la història ides de l'economia" cursoofrecidoen la XX Edicióde la Universitat d' Estiu de Gandia, julio 2003.
- ⇒ *La democracia en América Latina, entre la Ficción y la Esperanza.* En Anales de la Cátedra Francisco Suárez Nº 34, Univ de Granada (España), 2000.
- ⇒ *La democracia en América Latina, más cerca de la precariedad que de la fortaleza.* Ponencia presentada en el Seminario Internacional "Transiciones políticas y globalización. Los procesos recientes de cambio de régimen en España e Iberoamérica. Universidad de Cádiz, España, enero 2001.

- ⇒ **ARÓSTEGUI, J. y otros**, (1998). *Dossier: Historia y Tiempo presente*. En Cuadernos de Historia Contemporánea. Universidad Complutense, Nº 20, Madrid.
- ⇒ **BALMAND, P.**, (1992). *La renovación de la historia política*, en BOURDÉ, Guy, y MARTIN, H., *Las escuelas históricas*, Ediciones Akal, Madrid.
- ⇒ **BAREI, S.** (2003). *Arte, cultura y memoria* en HERRERA DE BETT, G., *Didácticas de la Lengua y la Literatura. Teorías, Debates y propuestas*, Imprenta Facultad de Filosofía y Humanidades, Córdoba
- ⇒ **BLOCH, M.**, (1949). *Introducción a la Historia*, FCE, París
- ⇒ **BRUNER, J.** (1997). *La educación, puerta de la cultura*, Visor, Madrid.
- ⇒ **CAMPAGNE, F.** (1997). *Las búsquedas de la historia. Reflexiones sobre las aproximaciones macro y micro en la historiografía reciente*. En *Entrepasados*, año VI, Número 18.
- ⇒ **CHARTIER, R.** *Narración y verdad*, en *Temas de nuestra época*. El País, 29/7/93.
- ⇒ CUESTA, J. *Historia del Presente*, Eudema, Madrid, 1993
- ⇒ **DE CERTEAU, M.** (1993). *La escritura de la historia*, Univ. Iberoam., México.
- ⇒ **EDELSTEIN, G. y CORIA, A.** (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*, Kapelusz Buenos Aires.
- ⇒ **EDWARDS, V.** (1985). *El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación*, México.
- ⇒ **GARCÉS, L.J.**, *Subnación, Subeducación*. Ponencia presentada en las III Jornadas de investigación en Educación y procesos sociales actuales: respuestas, compromisos y tensiones. Área Educación. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC, Córdoba, Noviembre de 2003.
- ⇒ **HARDSGREAVE, A.**(1995). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, Morata, Madrid.
- ⇒ **HOBBSAWM, E.** (1997). *Sobre la Historia*, Crítica, Barcelona.
- ⇒ **KOSELLECK, R.** (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Paidós Básica, Barcelona.
- ⇒ **LE GOFF, J.** (1991). *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*. Paidós, Barcelona.
- ⇒ **MAIELLO, F.** (1988). *Jacques Le Goff, Entrevista sobre la Historia*, IVEI, Valencia.
- ⇒ **PAGÉS, J.** (1999). *La enseñanza del tiempo histórico: Una propuesta para superar viejos problemas*. En "Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI" Díada Editoria, X Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales. Unversidad de la Rioja, España.
- ⇒ **RÉMOND, R.** (1996). *Pour une histoire politique*, Éditions de Seul, Paris.
- ⇒ **RICOEUR, P.** (1983). *Texto, Testimonio y Narración*, Ed. Andrés Bello, Santiago de Chile.
- ⇒ **STODOLSKY, S.** (1991). *La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales*. Paidós, Madrid.
- ⇒ **SUEZ P.** (2003). *De la alquimia de la escritura y de su destinatario: Moby Dick o la Ballena Blanca* en HERRERA DE BETT, G., *Didácticas de la Lengua y la Literatura. Teorías, Debates y propuestas*, Imprenta Facultad de Filosofía y Humanidades, Córdoba.
- ⇒ **VILAR, P.** (1997). *Pensar históricamente. Reflexiones y recuerdos*. Crítica, Barcelona.

3 ENSEÑAR LO RECIENTE: una historia escolar deseable

Alicia Graciela Funes*

Si podemos construir la relación entre el pasado y el presente como campos de fuerza, de energías en conflicto, ya no son válidas ni la rendición masiva ante el pasado "tal como en realidad fue", ni la imposición indiscriminada de construcciones presentes a un pasado moldeable y vulnerable. El pasado no está allí para ser descubierto, ni está aquí para ser inventado; es una negociación entre ambas posiciones que exige intervención para destruir en mil pedazos el saber recibido y para reconfigurar de manera llamativa y novedosa los escombros resultantes. (Jay, 2003).

En búsqueda de construir aportes para la *enseñanza de la historia reciente* y entendida ésta como un campo de fuerza de diferentes impulsos que opera en la cambiante intersección de múltiples discursos a menudo en conflicto, indagamos en las significaciones de la enseñanza de la historia reciente

Uno de los núcleos interesantes para comenzar a pensar- sin poner límites discursivos al debate-, es poner en escena la necesidad de un examen amplio y desprejuiciado de la historia reciente en la escuela. Si bien es cierto, que la educación se liga al por- venir, no hay educación sin referencia al pasado y ese pasado siempre fue y es muy controvertido. Hubo y quizás todavía hay una tradición de divorcio entre la escuela y la realidad histórica y, por lo tanto también, con la realidad presente. Des-conocer lo reciente puede ser un *síntoma* que nos revela la verdadera relación con el pasado - sin interesar que este sea lejano o reciente- o también podría ser un síntoma que de cuenta de cuál es el lugar de la historia en nuestra sociedad, pregunta que permite indagar aspectos que nos definen como comunidad. La propuesta entonces consiste en abordar teóricamente el síntoma, entendiendo el pasado como un nuevo territorio de la política (Cruz; 2001).

Desde este lugar, interesa demarcar la importancia de:

- La enseñanza de la historia en la formación de los jóvenes, a fin de que comprendan que las sociedades son el producto del desarrollo y de las luchas históricas. Si esta disciplina escolar pierde su sustantividad deviene necesariamente en un "cajón de sastre" y favorece modos ahistóricos de análisis societal.
- La enseñanza del pasado reciente entendido como un campo de fuerzas en conflicto y por lo tanto requiere como cualquier otro período histórico de la historia profesional con toda la espesura teórica y las herramientas del oficio, para establecer verdades controversiales provisionales e históricamente condicionadas, es lo que los historiadores y profesores de historia pueden ofrecer.

La historia reciente

"En casa, mucho de esas cosas no se hablaba. Hablábamos más de 'nuestras cosas' que de 'Historia' "(Mailén, joven neuquina 22 años)

* Profesora e Investigadora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue

"Ese folclor cautivó mi infancia. Hoy lo consideraría como la parte más auténtica y preciosa de mi herencia. ¡Cómo lamento no haberlo fijado antes, cuando aún vivían mis mayores y tenía más fresca la memoria! Cuando comprendí el inmenso interés que tenía esa historia viviente y maravillosa ya era demasiado tarde para recuperarla" (Philippe Ariés, 1995)

Pensar en la historia reciente, resulta un compromiso que excede a la simple reconstrucción histórica; se trata además de un problema político, filosófico, ético, ya que, la historia *mas contemporánea*³⁶ plantea como dificultad la complejidad de evaluar y discriminar cuales son los hechos, fenómenos y procesos verdaderamente *históricos* – es decir cargados de implicaciones relevantes hacia el futuro, cuando somos parte del proceso mismo-. Pero se trata solo de una dificultad suplementaria, que se agrega a todas aquellas que enfrenta el historiador o el profesor de historia cuando estudia o enseña cualquier otra época y que por lo tanto no justifica ni disculpa la evasión del presente candente.

Si bien resulta más difícil diagnosticar y explicar lo reciente en términos históricos, en tanto *observadores participantes*, en compensación podríamos decir que cuando trabajamos sobre él, lo hacemos de manera más viva y directa con las líneas de fuerza de una realidad que se despliega frente a nuestros ojos y sobre la que podemos intervenir de manera activa y creadora.

El cambio de la concepción de la historia hacia el pasado reciente es un factor de cambio cultural y también político, transformación interesante a la hora de pensar la enseñanza de la historia y sus sentidos en tanto la significación de una teoría no puede ser comprendida independientemente de la práctica histórica a la que ella corresponde, en la que ella se prolonga o a la que ella contribuye a ocultar (Castoriadis 1976). Empezar esa parcela conflictiva de historia en las aulas, nos indica que enseñamos *la historia vivida por el historiador*, quien además la construye, y si bien hay condicionantes, éstos no invalidan la posibilidad ni la necesidad de la *historización* de la coetaneidad. La historia reciente que se deja mirar como un retrato de familia de tres generaciones³⁷, quizás abra el paso en tiempos de incertidumbres, de impasses, de atolladeros para repensar la enseñanza de la historia.

En la vida política argentina desde fines de la dictadura militar han tenido lugar una serie de realineamientos políticos inéditos como transformaciones inesperadas y masivas que llegan incluso a cuestionar ciertos rasgos profundos del sentido común de vastos o amplios sectores sociales.

Este conjunto de cambios ha sido procesado por la sociedad a menudo de maneras opuestas, en un espectro que abarca desde el planteo de conflictualidad más inflexible hasta la apatía más resignada. Los intelectuales, no ajenos a este proceso, quedaron entrampados en aquello mismo que querían

³⁶ Para Julio Aróstegui (2002) la historia de lo coetáneo es la construcción y por tanto la explicación de la historia de cada época, desde la perspectiva de los propios hombres que la viven, esto es la historización de la experiencia.

³⁷ Si pensamos en lo reciente, como un período temporal, en una primera aproximación analítica es posible acotarla, como aquel lapso del pasado, que tiene por objeto acontecimientos o fenómenos sociales que constituyen recuerdos de al menos una de las tres generaciones que comparten un mismo presente histórico. Algunas ventajas de ese lapso del pasado (para el debate en torno a la historia enseñada) a) delimita un lapso temporal mas o menos acotado; b) replantea la relación S-O, en tanto el recuerdo puede pertenecer o no a la generación a la que pertenece el historiador, c) delimita el presente histórico a un marco temporal de sentido determinado por la intersección de los espacios de experiencia de las tres generaciones. (Mudrovic, 2000)

despejar, hipotecaron su capacidad de indagación y comprensión aferrados a conceptualizaciones / teorizaciones “clásicas”, que se hace necesario repensar.

En esta exploración por dar respuestas frente a la crisis que atraviesan los viejos-vigentes paradigmas, aparecen diferentes enfoques que plantean la necesidad de construir una historia del pasado reciente y podrían interpretarse como nuevas búsquedas de identidad del pasado, cuestionando identidades heredadas poniendo en evidencia sus manipulaciones y abusos, en otros términos la investigación histórica y la enseñanza de la misma puede actuar contra identidades cristalizadas, abrirlas a las interrogaciones, luchar contra el conformismo. Así recobran importancia los acontecimientos del pasado reciente cargados de pasado/ presente, propios del devenir y es justamente aquí donde se pone en tensión el trabajo del *historiador* y la emergencia del presente.

Al mismo tiempo, esta situación no implica que haya homogeneidad en los tratamientos de la problemática, por el contrario, encontramos diversidad, diferentes enfoques, claro ejemplo de ello son las diferentes denominaciones de las que hacen uso los diferentes autores- diferentes formas de nombrar el objeto muchas veces tomadas como sinónimos.³⁸

Lo reciente, categoría temporal

En épocas presentes, cuando el tiempo se acelera y la impresión de permanencia se debilita, cuando bajo los efectos de la economía de mercado todo parece moverse con gran rapidez y nada se parece ya a nada, sin embargo la uniformidad capea en las imágenes de un mundo estandarizado; en estas condiciones la historia que se escribe y se enseña debe intervenir en los mecanismo de compensación de una sociedad que se ahoga bajo la uniformidad y reacciona aumentando el número de marginales .Por otro lado, la idea de “instantaneidad” del presente provoca cierta desazón y contrasta con la realidad de que disponemos de un pasado histórico casi infinito, estructurado y limitado tan sólo por los intereses actuales y de un futuro abierto. (Arostegui, 2002).Velocidad, rapidez, instantaneidad son algunas características de la concepción de temporalidad hegemónica.

También, hay una afirmación de un eterno presente con una actualidad centrípeta y despótica, provocada por aquella forma de experiencia en la cual prevalece la impresión que el futuro esta cerrado, que no hay nada nuevo y que cada momento es una repetición del pasado; situación que coloca al sujeto como *espectador* de las propias acciones, como si ellas fueran parte de un guión conocido e invariable (Virno, 2003).

Filósofos, literatos, artistas discuten sobre los temas referidos a la temporalidad y proliferan las filosofías e ideologías de la historia, sean estas: la concepción lineal, o mejor dicho unilineal -idea de progreso ³⁹- o la concepción

³⁸ Para referirse a la misma existen múltiples denominaciones: “historia reciente”, “inmediata”, “actual”, “del presente”, “del tiempo presente” entre otras. Ver Tejerina, M. y otros(2001)“La enseñanza de la historia actual en Salta” en VIII Jornadas Interescuelas y Departamentos de Historia. UNSA. De Amézola, G, “Problemas y dilemas en la enseñanza de la historia reciente” en *Entre pasados* Año IX. 1999 y “Una historia incomoda .La enseñanza escolar de la historia del tiempo presente” en Kaufmann, C (2003) *Dictadura y Educación* .Tomo 2. Buenos Aires. Miño y Dávila.

³⁹ La idea o “fe” en el progreso reposaba principalmente en tres convicciones: 1) en la historia esta presente una ley que a través de grados, fases o etapas tiende a la perfección y a la felicidad del género humano. 2) ese progreso de perfeccionamiento esta generalmente identificado con el desarrollo del saber científico (3) ciencia y técnica son la principal fuente del progreso moral y político y constituyen la confirmación de dicho progreso. (Rossi, 2003)

cíclica de la temporalidad- por ejemplo los ciclos económicos- ambas cronosofías han convivido, han tenido co presencia.

Ahora bien, contra la inmovilidad de un presente "instantáneo" y "sin historia", adquieren importancia las categorías planteadas por Koselleck: "espacio de experiencia" y "horizonte de expectativa". Efectivamente "espacio de experiencia" refiere a un pasado presente cuyos acontecimientos han sido incorporados y pueden recordarse; en él aparecen fusionados tanto las racionalizaciones como los modos inconscientes de comportamiento individual o grupal. En tanto el "horizonte de expectativas" es un futuro hecho presente que apunta a lo no experimentado todavía, del que forman parte tanto la esperanza como el temor, la visión receptiva como la curiosidad. Ambas categorías permiten tematizar el tiempo histórico como una tensión entre experiencias y esperas que se despliegan en el presente. Tanto la articulación de las esperas dirigidas hacia el futuro como las interpretaciones del pasado se influyen dándose mutuamente nuevos significados.(Koselleck, 1993)

La historiografía de fines del siglo XX y principios del siglo XXI, apuesta a repensar y reinterpretar la historia en: continuidades, rupturas, irrupciones, permanencias, azar, contingente, singular, múltiple, discontinuidad....categorías para operar sobre los acontecimientos o sucesos recientes, próximos o actuales, como procesos inacabados que aun continúan vigentes y requieren para su interpretación de categorías dinámicas y abiertas.

La enseñanza de la historia- campo disciplinar complejo- ha oscilado en los últimos años entre los presupuestos de una disciplina científica - caracterizada por un objeto polémico, en constante revisión, abstracto y complejo - por un lado y por otro abrevó en una vertiente que la signó como constructora de identidades - sean estas: míticas, del origen, de la nacionalidad, democrática -. Desde la perspectiva de los que enseñamos a enseñar historia nos preguntamos: ¿es posible pensar estas dimensiones en articulación, es decir en tensión?, o bien ¿hay que optar nuevamente por uno de los polos de la relación?.Cuestiones que remiten a reflexionar sobre las significaciones de la enseñanza de la historia aquí y ahora.

Sostenía anteriormente que una apuesta interesante a la hora de enseñar la historia reciente es pensar al pasado como nuevo territorio de la política, ello significa dejar atrás prácticas historiográficas decimonónicas cuya maquinaria estuvo al servicio de producir identidades nacionales. En tiempos recientes y analizando algunos signos de la subjetividad, el hombre contemporáneo se siente *nuevo, otro*. "Vive en el convencimiento de estar instalado más allá de la ruptura. Su realidad nada tienen que ver con los que le precedieron en el uso de la palabra y de la vida" (Cruz, 2001:223), esa conciencia rupturista, que ya no es privativa de los adolescentes, configura la subjetividad y acentúa expresiones como "pasemos de página", "miremos hacia futuro", "eso pertenece al pasado". Ahora, interesa no pensar en clave de pasado, constituyendo un "nuevo" sentido común y como tal convertido en un espacio que de puro transitado comienza a tornarse invisible.

Pensar en clave de pasado, como nuevo territorio de la política, remite a la acción política, entendida como participación en el ámbito común, abierto y público de la polis, único lugar en el que se puede constituir el sujeto colectivo que auné la fidelidad a la propia tradición con la imprescindible imaginación para encarar retos nuevos.

La enseñanza de la historia reciente, puede ser uno de los lugares para aceptar el desafío de pensar/ pensarnos en claves de pasado.

Desmontando “lo reciente”...

Bucear analíticamente en la propia época, con los esfuerzos de comprenderla/ explicarla, requiere el trabajo de desmontaje que permita significar el cotidiano como constructor de estructuras, de reinventar continuamente la experiencia acumulada en forma de memoria y como depósito o reserva de sentido (Berger; Luckmann, 1997).

Para analizar la historia reciente es necesario abordar historiográficamente la importancia y el nuevo sentido que adquiere *el acontecimiento*⁴⁰.

El acontecimiento constituye el elemento primario básico de todo cambio o movimiento social; es un evento capaz de dar nuevo sentido a una realidad en la percepción de los sujetos, la realidad se constituye por el flujo de los acontecimientos y por el sistema de ellos que no se ofrecen solo como una sucesión, sino como una modificación continua y vertiginosa de la textura de lo cotidiano.

Sabemos que, los acontecimientos, se delimitan ex post desde la infinitud del suceder y pueden ser experimentados por los contemporáneos como un contexto de acontecimientos, como una unidad de sentido que se puede narrar (Koselleck, 1993)

El marco en el cual una suma de sucesos se reúnen en un acontecimiento es la cronología, el contexto de un acontecimiento, lo que le es anterior o posterior puede ampliarse, pero su consistencia queda adherida en cualquier caso, al curso del tiempo. La propia intersubjetividad del contexto de un acontecimiento tiene que estar fijada en el retículo de la serie temporal.

Cualquier historia muestra que tiene su inicio, sus puntos álgidos, peripecias o crisis y su final es inteligible para los protagonistas que han participado en ella, para los acontecimientos que se pueden narrar el antes y el después son absolutamente constitutivos de la singularidad que define a una cesura que no pertenece ni al presente ni al pasado ya que el acontecimiento es el ámbito de manifestación de la contingencia y de la aceleración de la historia. El carácter procesual de la historia no se puede concebir en absoluto de otra manera más que gracias a la explicación recíproca de los acontecimientos en las estructuras y viceversa.

Ahora bien: ¿Qué datos se convierten en acontecimientos, que acontecimientos se fusionan en el curso de la historia reciente?

Preguntas más que interesantes para abordar la enseñanza de la historia reciente /presente y dilucidar las diversas emergencias del acontecimiento definido desde una analítica rizomática y desde una metodología específica que permite aprender transformaciones súbitas fuera del orden impuesto por la lógica de la causalidad positivista, donde la inteligibilidad del hecho histórico es el resultado de una cadena que vincula el antecedente con el consecuente. Metodología que remite a la singularidad incambiable e insustituible que no

⁴⁰ Algunos enfoques historiográficos de la Segunda mitad del SXX, descalificaron la historia basada en acontecimientos. La historiografía del SXIX confundió “hecho histórico” con “acontecimiento”. Aróstegui, J (1994)

puede ser reemplazado ni repetido, que irrumpe de manera azarosa y corta con lo anterior, que reconoce la multiplicidad que le es propia. "De lo que se trata es de conseguir instrumentos analíticos capaces de dar cuenta de una irrupción novedosa, preservando las conexiones múltiples y la exterioridad, es entrar en una región privilegiada, en el reborde del tiempo que es nuestro presente, aunque sobrevolándolo indica los límites y la alteridad" (Sesto, 2003: 11)

Buscando el eclipse de la narración y el acontecimiento en el plano historiográfico Ricoeur (1995) lo relaciona con una historia política que pone por delante el individuo. Sostiene este autor que el concepto de acontecimiento histórico comparte la evidencia engañosa de la mayoría de las nociones de sentido común. Implica dos series de aserciones las ontológicas y las epistemológicas, estas fundadas en aquellas.

En el sentido ontológico el acontecimiento tiene- haber sido absoluto, acción humana absolutamente pasada, alteridad absoluta- ya que se entiende por acontecimiento lo que realmente se ha producido en el pasado, los acontecimientos históricos son aquellos que los sujetos actuantes hacen que acontezcan o los padecen.

En el campo práctico cuando se analiza el pasado sea este lejano o reciente se añade como obstáculo constitutivo la idea de *alteridad* y es sabido que la capacidad de comunicar ese pasado encuentra la extrañeza de lo extraño como un desafío y que solo puede comprenderse reconociendo su irreductible alteridad.

En el plano epistemológico hay un triple presupuesto: la singularidad- sucede una vez -, la contingencia práctica- el acontecimiento es lo que hubiera podido hacerse de otra manera -, la desviación respecto a cualquier modelo construido o a cualquier invariante. (Ricoeur, 1995). Como ya sabemos los acontecimientos mismos reciben la inteligibilidad derivada de su contribución a la trama narrativa En la construcción de las tramas narrativas se combinan contingencias y verosimilitud, incluso necesidad sin excluir la probabilidad, también se combinan la sumisión a los paradigmas y la desviación. En este punto los acontecimientos siguen la suerte de la trama. Por el hecho de ser contados son singulares y típicos, contingentes y esperados, desviadores y tributarios.

Los acontecimientos son testigos de las realidades profundas de la historia, son síntomas y testimonios y no se puede ignorar el juicio de los contemporáneos sobre la importancia de los mismos, so pena de no explicar el modo como han interpretado su historia los hombres del pasado; el acontecimiento resume y encierra coyunturas y estructuras en términos braudelianos y no es necesariamente breve y momentáneo como una explosión. Es una variable de la trama que adopta el carácter de síntoma o testimonio.

El acontecimiento es lo que distingue el concepto de estructura del historiador y lo diferencia del sociólogo o del economista. Para él, el acontecimiento informa constantemente las estructuras desde adentro, atendiendo a los puntos de ruptura, así la fragilidad de las obras humanas pasa al primer plano. El retorno al acontecimiento se hace más acuciante en el campo de la historia política- entendida ésta en términos amplios ⁴¹-

⁴¹ El universo de lo político se encuentra en expansión, la política se ha hecho cargo de problemas, inicialmente no tomados en cuenta, así pasan a los activos de la política y de la historia política: la protección social, la salud pública, la difusión de la cultura- entre otras-. La atracción que la política y las relaciones de poder ejercen sobre grupos cuyas

La inserción de la historia en la acción y en la vida, su capacidad de re configurar el tiempo, pone en juego la cuestión de la verdad en historia y la verdad nos lleva al tema de la comprensión.

Nos dice Marrou (1954; 197) "ahí esta el centro mismo de nuestra filosofía crítica, el punto de vista central en el que todo se ordena y se ilumina. La comprensión se incorpora así a la verdad de la historia; no es ella el lado subjetivo cuya explicación sería su lado objetivo. Subjetividad y objetividad no se enfrentan se complementan. Cuando la historia es verdadera su verdad es doble: hecha a la vez de verdad sobre el pasado y de testimonio sobre el historiador", allí radica su valor y significación.

Buceamos analíticamente en las significaciones de la historia reciente y en las de la historia enseñada en estos momentos y centramos nuestra mirada en la construcción de historicidad que pueden realizar los sujetos adolescentes y jóvenes que surcan nuestras aulas, desafiamos a acercarnos a una historia reciente de matriz comprensiva/ explicativa, que permita analizar y no sólo para descubrir lo que sucedió, también es posible que no sirva para comprender exactamente por qué nuestro país ha devenido en lo que es, pero puede explicarnos cómo varios dispositivos de una sociedad actúan de tal modo que llegan a crear una dinámica histórica. O, por el contrario, fracasan en conseguirlo.

Y volviendo a las palabras de Mariana consignadas en el epigrafe, los que enseñamos a enseñar historia apostamos a que los jóvenes encuentren en la historia reciente "sus cosas"

Historia reciente y memoria

En el campo de la historiografía resulta imprescindible recurrir a la memoria en función de dar cuenta de los procesos sociales que caracterizaron determinados momentos históricos, si nos referimos al pasado reciente y entendiendo que constituye un campo de fuerza, de energías en conflicto, los historiadores se preguntan, si es posible individualizar una dimensión unificadora de la experiencia del pasado reciente, en tanto la gama extremadamente variada de vivencias las hacen difíciles de reconducir a un patrimonio de valores comunes, he aquí un interesante desafío para aquellos que enseñan historia.

En a esta situación enseñar historia reciente se convierte en una historia deseada y a la vez temida, porque implica afrontar el conflicto que desata aquello de lo que no se habla, sino fragmentaria y anecdóticamente.

La búsqueda, entonces es compleja, múltiple y contradictoria, tal como la realidad vivenciada, donde las inscripciones subjetivas de las experiencias nunca son reflejos especulares de los acontecimientos públicos. Muchos docentes que enseñamos historia- pertenecemos a grupos etarios que nos permite formar parte de la cadena de narrativas y relatos de la época y en ellos las contradicciones, tensiones, silencios, conflictos, disyunciones, pueden ser abiertos a la interrogación para la reconceptualización del sentido atribuido a la transmisión/ comprensión del pasado y en esta indagación la enseñanza de la

finalidades primeras no eran políticas tales como: asociaciones de todo tipo, organizaciones socio profesionales, sindicatos, iglesias, dan cuenta de ello.

historia puede "tomar el guante" a fin de generar preguntas reflexivas de los jóvenes o de los más "alejados" de los acontecimientos de referencia.

Ahora bien, para nosotros, hablar con los jóvenes es cada vez más difícil, a la vez un deber y un riesgo a asumir a fin de desmontar los "estereotipos" (Levi, 1989) que subyacen como significantes flotantes contruidos en el seno familiar y societal, desmontaje que necesariamente remite a la matriz historiográfica del problema: a la prueba de principio de responsabilidad⁴², a la construcción epistémica del acontecimiento y a las complejas relaciones entre historia, identidad y memoria.

Sabemos que, la memoria nos labra y nosotros por nuestra parte la modelamos a ella (Candau, 1998), la tensión y ligazón entre la memoria y la identidad, ha sido objeto de numerosas investigaciones en el campo de las ciencias humanas y sociales. El juego social de la memoria y de la identidad se centra en la transmisión, ya que la movilización de la memoria es toda transmisión que señala la voluntad de "dejar huellas, para construir memorias". La conservación sistemática de signos, reliquias, testimonios, marcas sirven para la construcción del sentido de identidad en tanto la huella toma su importancia de la significación a la que se la vincula y crea pertenencia⁴³.

El fenómeno general de dispersión de las memorias como de las identidades que ellas fundan, se vuelven mas parciales, particulares, particularistas y fugitivas; proceso que se exacerbó al mismo tiempo que las sociedades experimentaron un cambio acelerado con el agotamiento y desmoronamiento de los grandes relatos- memorias organizadores.

Algunos supuestos para pensar y analizar las presencias y sentidos del pasado en relación al juego de la identidad y la memoria, nos indican que estamos frente a procesos de pluralidad de las memorias, corolario de la pluralidad de mundos. Memorias plurales, móviles y cambiantes están movilizadas para intentar construir identidades que ciertamente serán múltiples.

Memorias e identidades son procesos subjetivos anclados en experiencias y marcas simbólicas y materiales sujetas a procesos individuales y vinculares, por lo tanto es siempre una relación inter-subjetiva, basada en el acto de transmisión y reinterpretación que requiere de otros y a otros para recordar. La experiencia se expresa en relatos y es el conjunto de ellos los que nos acercan a otra época y a los sentidos que los sujetos asignan a los hechos vividos.

Las memorias son objeto de disputas, conflictos y luchas enmarcados en relaciones de poder, Jelín las define como "memorias contra memorias" y Pezzino de refiere a ellas como "memorias divididas". Por otro lado, la historización de las memorias dan cuenta de que existen cambios históricos en los sentidos del pasado y el lugar asignado a las memorias son diferentes en cada proceso político, ideológico y cultural, recordar es siempre una construcción actual que establece relaciones con el pasado y se le atribuyen nuevos/ distintos sentidos.

⁴² Pezzino, P "Juez e historiador La memoria dividida y la responsabilidad del historiador" .Departamento de Historia Moderna y Contemporánea (Mimeo)

⁴³ Primo Levi (1989) recuerda que a la llegada al campo se despojaba a los deportados de todos los objetos que estos tenían todavía " un pañuelo, una carta vieja.. que custodian y suscitan nuestros recuerdos... A quien lo ha perdido todo, fácilmente le sucede perderse a si mismo"

En plano individual, los psicólogos cognitivistas hacen una distinción entre *reconocimiento* (una asociación, la identidad de un ítem referido al pasado) y la *evocación* (evaluación de lo reconocido) y señalan que las huellas mnémicas del primer tipo tienen más perdurabilidad que las del segundo. Las preguntas: ¿quién? ¿qué?¿cómo?¿cuándo? se recuerda/olvida, son centrales ya que el pasado que se rememora y olvida es activado en un presente y en función de expectativas futuras.

Ahora bien *olvidar* no es ausencia, es presencia silenciada, negada y su naturaleza nos es sólo individual sino vincular y social, producto de pactos de silencio grupales o políticos, que producen huecos y vacíos en una memoria social bloqueada por el terror. El olvido social también es una asunto inter subjetivo.

Las memorias se construyen en escenarios de confrontación y luchas entre actores de diversas narrativas y cuando se las selecciona para convertirlas en objetos de *enseñanza y aprendizaje* , hay que adentrarse en los senderos del contexto y de los sujetos que intervienen en el trabajo de construcción y formalización de las memorias. Indagar sobre: ¿quiénes son?, ¿quiénes vivieron? ¿quiénes las heredaron?¿quiénes las estudiaron? ¿quiénes las expresaron?, permite visualizar sobre las pugnas por afirmar la legitimidad de su verdad en la lucha por el poder. Si centramos la mirada sobre los conflictos y disputas en la interpretación por los sentidos del pasado y ofrecemos espacio a relatos silenciados, es probable que podamos construir pasados y memorias contra hegemónicas.

Las memorias de la historia reciente introducen en experiencias humanas- algunas horrosas por cierto-, y también en las de otros que han sido transmitidas. Ambas, permiten ingresar en procesos de significación y resignificación de la acción de los sujetos, acercarnos a los sentidos que se construyen y cambian en relación y en diálogos con *otros* que comparten o confrontan expectativas.

La transmisión inter generacional, no puede tener fisuras ni ser transmitida automáticamente de una generación a otra.. Los observadores participantes de la historia reciente pueden transmitir ese pasado activamente a los jóvenes, para que estos re signifiquen los hechos, lo vivido y lo narrado. Cuando la trasmisión de los relatos se incorpora al nivel de la subjetividad, no hay maneras de obturar reinterpretaciones, relecturas, reescrituras de la historia.

Memoria e identidad constituyen subjetividad. El sentimiento de identidad – individual y colectivo- es sentimiento de continuidad y de coherencia de una persona o grupo en la reconstrucción del si mismo. Las identidades y las memorias no son cosas sobre las que pensamos sino *con* las que pensamos, esta relación de mutua constitución implica la capacidad de tomar conciencia de la continuidad de la vida, a través de los cambios, las crisis y las rupturas. Hay referentes o parámetros de identidad de matriz colectiva (nacional, de género, política- entre otros) que indican la pertenencia a un *nosotros* inclusivo y la diferenciación con otros para definir los límites de la identidad, que se convierten en marcos sociales para encuadrar las memorias. Por ello la constitución, reconocimiento y fortaleza de las memorias y de las identidades se alimentan mutuamente. Identidades y memorias no son estáticas, reconocen en su constitución periodos de cohesión y también de fragmentación – en estos

últimos- se busca reinterpretar la memoria para construir el discurso identitario, en el "juego social de la memoria y la identidad".

La realidad social de la vida cotidiana ofrece innumerables marcas y huellas de la memoria para trabajar con los jóvenes ya que "la memoria moderna, es, sobre todo archivística. Descansa enteramente en la materialidad de la huella, en la inmediatez del registro, en la visibilidad de la imagen" (Nora,1996:8). Coleccionistas, anticuarios, memorialistas, archivistas tanto públicos como privados nos ofrecen una "cultura de la memoria" para trabajar en el aula. Resultan privilegiados para este trabajo las acciones, emprendimientos y relatos del movimiento de los derechos humanos- que se hace necesario historizar-; las conmemoraciones y los lugares; los textos testimoniales; los textos periodísticos; las historias de vida de las tres generaciones; los programas "políticos" de la televisión; las producciones cinematográficas; las producciones de historiadores, sociólogos, antropólogos y pedagogos.

La subjetividad es una instancia presente en la labor educativa. En la constitución de la misma, la formación de los ideales y su incidencia en las relaciones sociales y la cultura son centrales. Es sabido que los ideales pertenecen al campo simbólico y que toda sociedad se construye a si misma, define sus fronteras, decide sobre los sujetos que la integran y sobre los que deben ser considerados extraños, construye una estructura de regulación relacionada a procesos de conflictos, de cambio, de organización, de construcción y excluye lo que no considera compatible para el mantenimiento de la sociedad (Marzolla, Funes; 1999). Así la historia enseñada y la enseñanza de la historia reciente, representan un lugar relevante para la transmisión de ideales y emblemas que construyen políticas de identidad. Por ello participar del "espacio de lucha", del "terreno de enfrentamientos" a fin de construir políticas sobre la memoria y la identidad, es un reto que hay que aceptar.

El objeto teórico y la intersección de disciplinas

Investigar sobre *enseñanza de la historia reciente* en la escuela secundaria es una tarea que desarrollamos en la labor universitaria⁴⁴ y la definimos como aquella parcela que comienza en la década de los 60⁴⁵, período controvertido y necesario de abordar para buscar continuidades/discontinuidades con el presente. La conflictividad de esa época hace necesario reflexionar acerca de las secuelas que aún hoy se presentan en nuestra sociedad.

La construcción del objeto teórico "*la enseñanza de la historia reciente*", requiere- en términos de ejercicios prácticos de investigación, reflexión teórica e interpretación - en principio de dos dominios disciplinarios por un lado la enseñanza y por otro la historia ; excede el marco de la enseñanza de contenidos específicos y busca investigaciones mediante convertirse en un

⁴⁴ El proyecto de referencia "Estudiantes y enseñanza. El caso de la Historia y la Geografía". Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue.

⁴⁵ Algunos historiadores definen a la Segunda Guerra Mundial como hito fundador de nuestro presente Cuesta, J. (1993); para Aguirre Rojas (2000) a partir de la revolución cultural del segundo lustro de los años 60, el presente va a manifestarse con fuerza en la historiografía, rompiendo con la rígida división presente -pasado, instalando de pleno derecho en múltiples formas a la *actualidad* dentro de los objetos y temas pertinentes a la investigación histórica. Aróstegui, J; Buchrucker, C; Saborido, J (2001), indican que los años 90 del S. XX, constituyen en definitiva una historia del presente, porque es la historia de las gentes vivas en el mundo actual.

campo disciplinar específico ⁴⁶ .Pero cuando hablamos de historia reciente, con más fuerza se hace necesario trabajar en una intersección de disciplinas.

Intersección o ámbito de confluencias entre marcos teóricos y criterios metodológicos provenientes de disciplinas diversas, que le da sentido al proceso de *construcción del objeto de estudio*, que en este caso también se constituye también en objeto de enseñanza.

Indagar en la historia reciente hace necesario abordar historiográficamente esa porción de historia que ofrece un interesante debate no solo en el seno de los historiadores, sino también es necesario combinar conocimientos especializados- sociológicos, antropológicos, políticos, filosóficos, éticos-, en un campo híbrido que resulta de recuperar las zonas marginales y fronterizas de varias disciplinas. Ya que La "presentificación" de la historia se manifiesta también en el ámbito de las ciencias sociales provocando una migración de sociólogos, científicos políticos, economistas – especialistas del presente- hacia la historia que se prolonga con todo derecho hasta el mismo instante vivido constituyendo la experiencia de los sujetos. Es una historia que todavía no esta escrita en los libros, pero es una historia en sentido pleno, presentización que implica un factor de cambio cultural.

La naturaleza del objeto de análisis que investigamos surge de la interrogación sobre las características del problema de la enseñanza de la historia en este presente complejo, ligada a la construcción de significaciones sociales y constitución de subjetividades, es decir indagamos acerca de los sentidos de la enseñanza de la historia reciente.

En el proceso de construcción del objeto teórico, hemos recorrido un camino de lectura sintomática, reconociendo sus riesgos, pero también sabiendo la imposibilidad de realizar lecturas exhaustivas en tantos dominios de conocimiento.

Procedimos al registro, la selección y el ordenamiento de la lectura centrándonos en algunos núcleos analíticos, tales como: la reconceptualización de la temporalidad como ingrediente fundamental de la historización; el sentido del acontecimiento como constructor de lo histórico; las complejas relaciones entre memoria e historia.

En ellos, se establecen relaciones entre diversos dominios, así las construcciones de: temporalidad están ligada a la filosofía de la historia; del acontecimiento se entroncan con la política dando cabida a una nueva historia política; las relaciones de historia y memoria, remiten a articulaciones con la antropología- en tanto constitutivas de identidad-; a la sociología- buscando recoger las relaciones transversales del período-

Las preocupaciones por la subjetividad, por la construcción de identidades sociales en los escenarios de la acción, por el papel activo y

⁴⁶ Ver- entre otros- Cuesta Fernández (1997) *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia* Barcelona Pomares.; Altamira, R (1977) *La enseñanza de la historia*. Madrid Akal; Travé Gonzalez,G. (1998)*La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* Universidad de Huelva; AAVV *La formación del profesorado y la didáctica de las ciencias sociales*. Diada Editora. AUPDCS. España; Prats, J. "La enseñanza de la historia y el debate de las humanidades" en *Rev Educación en Ciencias Sociales* Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín. VolI 2001; Arrondo, C; Bembo, S (comp.) (2001) *La formación docente en el Profesorado de Historia* Rosario. Homo Sapiens; Benejan, P; Pagés, J. (1998) *Enseñar y aprender ciencias sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona ICE Horsori; Maestro Gonzalez, P. "Historiografía, didáctica y enseñanza del historia" en *Rev Clio y Asociados. La historia enseñada*. Universidad Nacional del Litoral N° 2 1997; Funes, A. (comp.) (2001) *Ciencias Sociales. Entre debates y propuestas* Neuquén. Manuscritos FACE UNCo

productores de sujetos individuales y colectivos, se manifiestan en el estudio de diversos procesos sociales que involucran cambios, que se vinculan a acontecimientos y eventos traumáticos de represión y aniquilación, se trata de catástrofes sociales y de sufrimiento colectivo, que son acompañados por procesos de reflexión sobre el propio proceso de construcción de sentido que la misma investigación implica y pone en el centro del debate las luchas políticas por *los sentidos del pasado*, cuestiones que exceden el marco de disciplinas únicas y ameritan un abordaje de intersección, de fronteras disciplinarias.

Por otro lado, sabemos que en esta parcela de historia de la que hemos sido observadores participantes se “juegan” diferentes conflictos. Interesa poner en cuestión la enseñanza de los sentidos del pasado, permite el análisis de consideraciones políticas o sociales problemáticas y se convierte en un lugar conflictivo y de disputas, ya que las luchas por el pasado son en realidad luchas por el presente.

Los textos escolares⁴⁷ y los documentos curriculares, como así también publicaciones del discurso pedagógico académico⁴⁸, sostienen la necesidad de trabajar ese período de la historia Argentina. En el campo historiográfico numerosas investigaciones⁴⁹ comienzan a desbrozarlo, también hay un boom editorial de publicaciones de corte periodísticas y testimoniales que dan cuenta de la necesidad de conocer y comprender qué sucedió. La historia raramente es simple, la mayoría de las veces contiene varios “hilos” y sólo a partir de un cierto momento esos hilos se entrelazan... la historia es una abstracción pues siempre es percibida y contada por alguien, no existe “en sí” (Todorov, 1993).

El análisis del período se entronca con el fenómeno mundial de explosión de la memoria⁵⁰ e inevitable es el debate sobre la responsabilidad de la sociedad por los hechos ocurridos en el pasado y el rol del estado de incorporar la historia reciente, por ello en la reconceptualización del sentido atribuido a la “transmisión”, el sistema educativo, el ámbito cultural y el aparato judicial pueden ser algunos espacios para llevar adelante una estrategia de incorporación de ese pasado.

Ahora que la historia se ha autonomizado como saber con respecto a los mitos nacionales, la investigación histórica está en condiciones de actuar contra las cristalizaciones de la memoria individual y colectiva y abrirlas a la interrogación. Historiar la memoria pública, construir y comunicar el pasado reciente es una responsabilidad en la que los académicos han de desempeñar un papel.

⁴⁷Ver textos escolares de las editoriales Santillana, Aique -entre otros-. “Algunos personas piensan que de las cosas malas y tristes es mejor olvidarse. Otras creemos que recordar es bueno; que hay cosas malas y tristes que no van a volver a suceder precisamente por eso, porque nos acordamos de ellas, porque no las echamos fuera de nuestra memoria”. En G. Montes (1996) *El golpe y los chicos*. Bs As. Gramon Colihue.

⁴⁸ Ver Dussel; Finocchio; Gojman: (1997) *Haciendo memoria en el país del nunca más*. Bs As Eudeba.; Godoy, C (2000) *Historia. ¿aprendizaje plural o gritos de silencio?*. Rosario Laborde ; Dobaño Fernández y otros (2000) *Enseñar Historia Argentina Contemporánea*. Bs As. Aique

⁴⁹Ver resúmenes de ponencias de las diversas Jornadas Interescuelas / Departamentos de Historia y de los Congresos de Historia Oral.

⁵⁰ Los estudios sobre la memoria colectiva como materia misma de la historia, es trabajado por sociólogos, etnólogos, filósofos, sicólogos. En la década de los 70 la tercera generación de Annales, se ocupa de la relación historia-memoria; el descubrimiento y recopilación de memorias individuales y de grupos, estimuladas por la expansión de las fuentes orales, enfrenta a los historiadores con el problema de las relaciones entre las distintas formas de elaboración de la memoria. En Cuesta Bustillo (1998) *Memoria e Historia*. Madrid. Marcial Pons

Bibliografía

- ⇒ **AGUIRRE ROJAS** (2000). *Pensamiento historiográfico e historiografía en el Siglo XX*. Rosario. Prohistoria
- ⇒ **AMÉZOLA, G** (1999). "Problemas y dilemas en la enseñanza de la historia reciente" en *Entrepasados* 17. Buenos Aires.
- ⇒ **ARIES, P.** (1995). *Ensayos de la memoria 1943-1983*. Colombia. Norma
- ⇒ **AROSTEGUI, J.** (2002). "Ver bien la propia época (Nuevas reflexiones sobre el presente como historia) en *Sociohistórica* 9/10 Cuadernos del CISH. UNLP.
- ⇒ ----- (1989). "Pasado y presente Historia y dialéctica temporal" En Rodríguez Frutos (edit.) *Enseñar Historia Nuevas Propuestas*. Barcelona, Laia.
- ⇒ ----- ; BUCHRUCKER, C; SABORIDO, J (2001). *El mundo contemporáneo: historia y problemas*. Barcelona Crítica
- ⇒ **BUSTILLO, J.** (1998). *Memoria e Historia*. Madrid, Ed. Marcial Pons.
- ⇒ ----- (1993). "Historia del presente: conceptos y cualidades" en Claves de razón práctica Nº 31
- ⇒ **CRUZ, M.** (2001). "El pasado como territorio de la política" en CARROZZI, S; RITVO, J (comp.) *El desasosiego. Filosofía, Historia y política en diálogo*. Rosario Homo Sapiens
- ⇒ **GUELERMAN, S.** (comp.) (2001). *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*. Buenos Aires. Norma
- ⇒ **HELLER, A.** (1986). *Teoría de la historia*. México. Fontamara.
- ⇒ **HOBSBAWN, E.** (1997). *Historia del siglo XX*. Barcelona Crítica.
- ⇒ **KOSELLECK, R.** (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona. Ediciones Paidós.
- ⇒ **JAY, M.** (2003). *Campos de fuerza. Entre la historia intelectual y la crítica cultural*. Buenos Aires. Paidós
- ⇒ **JELIN, E.** (1999). "Las luchas por la memoria. Lugares y fechas en la dictadura y transición" Rev. *Voces recobradas*. Instituto de la ciudad de Buenos Aires.
- ⇒ (2001) "La política de la memoria". Rev *Puentes* La Plata.
- ⇒ ; KAUFMAN, S. (2001). "Los niveles de la memoria: reconstrucciones del pasado dictatorial argentino. Rev. *Entrepasados*. Buenos Aires.
- ⇒ (2002) *Los trabajos de la memoria*. Madrid. Siglo XXI Editores.
- ⇒ **LEVI, P.** (1989). *Los hundidos y los salvados* Barcelona. Muchnik. Editores
- ⇒ **MUDROVIC, M.** (2000). "Algunas consideraciones epistemológicas para una historia del presente" *Hispania Nova* Revista de Historia Contemporánea. Editores Julio Aróstegui y Ángel Martínez Velasco.
- ⇒ **NORA, P.:** (1998). "La aventura de los lugares de la memoria". En: Cuesta Bustillo, J. *Memoria e Historia*, Ed. Marcial Pons, Madrid.
- ⇒ **RICOEUR, P.** (1995). *Tiempo y Narración. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México. Siglo Veintiuno Editores.
- ⇒ **ROMERO, L. A.** (2002). "La historia y el presente" En Rev. *Novedades Educativas* Nº 125, Bs. As
- ⇒ **ROSSI, P.** (2003). *El pasado, la memoria, el olvido*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- ⇒ **TODOROV, T.** (1993). *Las morales de la historia* Barcelona Paidós
- ⇒ **VIRNO, P.** (2003). *El recuerdo del presente .Ensayo sobre el tiempo histórico*. Buenos Aires. Paidós.

4

HISTORIA, CULTURA Y TEXTO ESCOLAR

María Elina Tejerina - María Ester Ríos

Introducción

Este trabajo pretende indagar la manera en que son abordados los temas y problemas de la historia reciente, su vinculación con enfoques culturales o históricos-culturales en los contenidos escolares del área de Ciencias Sociales de 8º año de EGB.

El tema es puesto a consideración porque entendemos que la cultura construida por cada comunidad a lo largo de su devenir histórico se constituye en recurso y contexto de adaptación para los individuos que la conforman e influye en la conformación de sus ideas, capacidades, valores, sensibilidades y comportamientos. Además, partimos de la idea de que la escuela es una de las productoras sociales de sentido y copartícipe de los procesos de producción de significaciones sociales, lo que se sistematiza a través de la enseñanza y el aprendizaje que se realiza a lo largo del proceso de escolarización. En este proceso la propuesta editorial es guía –cuando no un condicionante– fundamental a la hora de enseñar y aprender prácticas, ideas y valores culturales. Consideramos al libro escolar como un recurso importante de formación y de cultura. Es por ello que, para el desarrollo de este trabajo, tendremos en cuenta textos escolares.

Explorar los contenidos escolares de Historia que seleccionan los libros de textos y analizar si los mismos son abordados desde un enfoque histórico-cultural permitirá develar supuestos y conceptualizaciones como también advertir sobre omisiones que deberían debatirse, corregirse y/o incorporarse, en perspectiva de los nuevos diálogos interculturales que surjan; esto, en pos de lograr mejorar su enseñanza, posibilitando la crítica y estimulando al pensamiento creador.

De las múltiples maneras de entender Historia y cultura

Para el desarrollo del trabajo es imprescindible aludir a conceptos de historia, a formas de hacer historia y a diferentes conceptualizaciones de cultura.

Entendemos a la cultura como construcción que se inscribe a lo largo de la Historia y es fruto de las inter-relaciones de los diferentes grupos sociales. No podemos pensar la cultura separada de la sociedad ni suponer que las culturas existen independientes una de otra. Es por ello que toda cultura/s merecen la misma atención, interés y ser reconocidas con el mismo valor. De esta manera evitaremos análisis simplistas y reductores como que el más fuerte siempre impone su cultura al más débil, olvidando que éste nunca se encuentra despojado totalmente de la suya. Si bien se puede hablar de cultura “dominante” o de cultura “dominada” es bueno también decir que la dominación cultural no es nunca ni total ni definitiva.

También, podemos hablar de cultura popular-cultura de élites. Michel de Certeau entiende por cultura popular la cultura de la gente común. Una cultura que se fabrica en la cotidianeidad, en las actividades banales y renovadas de cada día; se distingue por "la manera de hacer con", es decir refiere a las maneras de utilizar los productos impuestos por el orden dominante.

Podríamos desarrollar otros conceptos de cultura como: cultura de masa, burguesa, de clase...etc, sin embargo, somos conscientes de que esto no es nuestro objetivo. Lo haremos al solo efecto de plantear que cultura, a lo largo del tiempo, ha sido entendida de múltiples maneras; es por ello que la forma de conceptualizarla varía según la época y a la orientación teórica de los estudiosos de esta temática.

Así, cuando Anthony Giddens (1989) dice cultura se refiere a los valores que comparten los miembros de un grupo dado, a las normas que pactan y a los bienes materiales que producen. Los valores son ideales abstractos, mientras que las normas son principios definidos o reglas que las personas deben cumplir.

Para Clifford Geertz (1966) la cultura se comprende mejor no como complejos de esquemas concretos de conducta- costumbres, usanzas, tradiciones, conjunto de hábitos-, como ha ocurrido en general hasta ahora, sino como una serie de mecanismos de control -planes, recetas, fórmulas, reglas, instrucciones (lo que los ingenieros de computación llaman "programas")- que gobiernan la conducta.

W.H Goodenogh. (1957) sostiene que la cultura de una sociedad consiste en todo aquello que conoce o cree con el fin de operar de una manera aceptable sobre sus miembros. La cultura no es un fenómeno material; no consiste en cosas, gente, conducta o emociones. Es más bien una organización de todo eso. Es la forma de las cosas que la gente tiene en su mente, sus modelos de percibir las, de relacionarlas o de interpretarlas.

Desde enfoques antropológicos la cultura refiere a valores, motivaciones, normas, contenidos éticos-morales. Otros, también, incluyen las instituciones que rigen a los hombres que viven en sociedad, los comportamientos aprendidos, el pensamiento y las ideas. Al respecto, consideramos que cultura es el modo socialmente aprendido de vida que se encuentra en las sociedades humanas y que abarca todos los aspectos de la vida social, incluido el pensamiento y el comportamiento (Harris, M., 2000: 17). Tomamos esta manera de entender a la cultura por que nos parece integral.

A propósito de la Historia diremos que, a lo largo del siglo XX, la escuela de Annales y el marxismo - entre otros- nutrieron el desarrollo del conocimiento histórico y la producción historiográfica. Así, surgen nuevas formas de hacer historia. Una de ellas focaliza en cómo pensaba la gente, cómo era el mundo que construía, qué significado tenía. A esta manera de hacer historia se la llamó Historia de las Mentalidades⁵¹. Robert Darnton considera que este campo aún no tiene nombre en inglés, pero podría llamarse historia cultural y no debe entenderse como referida a la cultura con mayúscula. Al contrario, rastrea en la forma de pensar de la gente y cómo la expresa en su conducta. Esta forma de hacer historia permite descubrir "la dimensión social del pensamiento y el sentido de los documentos si lo relacionamos con el mundo circundante de los

⁵¹ Llamada así por los franceses y cuestionada por otros que consideran que la noción de mentalidad es muy imprecisa, laxa. Además se cuestionó lo que P. Chanu definía con el término de "historia serial en el tercer nivel", éste sería el de cultura, establecido sobre los de economía y el de sociedad. Bourdieu P, Chartier R, Darnton R, (1995) "diálogos a propósito de la historia cultural", en *Luz y contra luz de una historia antropológica*. Editorial Biblos. Buenos aires, p.81.

significados, pasando del texto al contexto, y regresando de nuevo a éste hasta lograr encontrar una ruta en un mundo mental extraño”(Darnton R., 1987: 13

La historia cultural contemporánea, hegemónica en las últimas décadas, emergería de una confluencia entre distintas tradiciones de análisis cultural. Las más importantes de éstas serían de la antropología cultural- tanto en su versión estructuralista (Levi-Strauss) cuanto en su versión hermenéutica (Clifford Geertz); el marxismo cultural inglés (E. P. Thompson), resignificado por la teoría del materialismo cultural (Raymond Williams); los estudios culturales británicos (Richard Hoggart, Stuart May); el postestructuralismo filosófico (Michel Foucault, Cornelius Castoriadis) o sociológico (Pierre Bourdieu), ciertas variantes de la microhistoria (Carlo Ginzburg) y, sobre todo en los últimos años y con una sobrerrepresentación muy evidente en el campo intelectual norteamericano, los estudios de género, de identidades étnicas ,subalternos y poscoloniales. Esta “nueva historia cultural” se distingue de la que llevaba el mismo nombre en el siglo XIX y la primera mitad del XX, en función de los cambios sustanciales que conlleva. El objeto de estudio de la nueva historia cultural incluye una visión anticanónica de lo cultural y por otro lado señala una tendencia más marcada hacia la “antropologización” de la tarea del historiador cultural.

Además, en las últimas décadas se ha presenciado una progresiva fragmentación de este objeto de estudio, parcelado en distintas subdisciplinas, con su propio temario y sus presupuestos teóricos y metodológicos.⁵²

Desde la década de 1960, la historia cultural latinoamericana ha tendido a estudiar sobre todo las siguientes problemáticas: la relación entre la “cultura de élite” y la “cultura de pueblo” (Romero, 1976); la cuestión de las rupturas y continuidades en el marco de la modernización cultural de la región (Halperín Donghi, 1961) y el problema de la relación entre cultura periférica y la producción cultural e intelectual de los países centrales del mundo (Terán 1986; Sarlo 1988).

El panorama actual está signado por la gran producción nacional en los principales países de América Latina, así como por una creciente interacción –no siempre beneficiosa para la comprensión de la propia historia cultural- con las nuevas corrientes disciplinares que han transformado la práctica de la historia cultural en el mundo (Altamirano C., 2002: 86).

Del contexto normativo a los contenidos de historia en los textos escolares

La ley federal de Educación refiere a la relación entre cultura y educación. Ésta es abordada como principio básico a tener en cuenta y está incorporada de forma explícita en el artículo 5º. La Ley, al referirse a la política educativa, sostiene que respetará “El fortalecimiento de la identidad nacional

⁵² En América latina, el desarrollo de la historia cultural se ha correspondido muy de cerca con los cambios producidos en esa disciplina en Europa y en los Estados Unidos, aunque también ha respondido a la problemática propias que a lo largo de un siglo sirvieron para conformar una tradición autóctona. Constituida fundamentalmente por las distintas ramas de la historia de las ideas y de las disciplinas cultas hasta mediados del siglo XX, no careció sin embargo de algunas contribuciones altamente significativas a este campo (Ortiz, F. 1913; Picón Salas 1940; Cándido 1959). Entre las décadas de 1920 y 1940 la pregunta por la confrontación entre culturas diversas, así como por la transferencia y reapropiación de prácticas y de saberes culturales, desembocaría en propuestas teóricas altamente productivas como aquella de la “transculturación”, además de impulsar exploraciones de gran repercusión en un continente cuyas sociedades han sido moldeadas por la dominación colonial y el conflicto de culturas (Mariátegui, 1927; Freyre 1933 y 1961; en Altamirano, C. 2002).

atendiendo a las idiosincrasias locales, provinciales y regionales" (Art. 5º, inc. a); "El desarrollo social, cultural, científico, tecnológico y el crecimiento económico del país (inc. d), "La concreción de una efectiva igualdad de oportunidades y posibilidades para todos los habitantes y el rechazo a todo tipo de discriminación" (inc. f); "El derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales y al aprendizaje y enseñanza de su lengua, dando lugar a la participación de sus mayores en el proceso de enseñanza" (inc.q). A través de estos enunciados la cuestión cultural y multiculturalidad queda planteada.

La reforma educativa elaborada e implementada en la década de los noventa consideró a los contenidos como conjunto de saberes relevantes o formas culturales. Entendidos de esta manera, los contenidos no sólo aluden a datos y conceptos, también, incluyen valores, procedimientos, normas y actitudes (Documento A- 6, Ministerio de Cultura. y Educación., septiembre de 1993). Teniendo en cuenta esto, nos centraremos en el Diseño Curricular provincial para analizar los contenidos de la disciplina Historia, dentro del área de las Ciencias Sociales y su vinculación con lo cultural y multicultural.

Los objetivos del área toman especialmente en cuenta "el sistema cultural de normas, de conductas o de costumbres...". Las expectativas de logro señalan: "Contextualizar la identidad, la pertinencia y la diversidad a lo largo de la historia occidental y en especial referencia al país, y la provincia". Además, dice "analizar críticamente el patrimonio natural y el legado histórico-cultural de la comunidad de pertenencia y otras comunidades". Los contenidos están organizados por ejes y el referido a Historia se denomina "Diversidad cultural. Cambios y permanencias". Según lo planteáramos al principio tendremos en cuenta para este trabajo sólo los objetivos vinculados al 8º año de EGB. En la explicación o fundamentación del Documento del Ministerio se sostiene que "En cada momento histórico varían las transformaciones que se realizan y son las condiciones económicas, socio-culturales y políticas las que dan significados distintos". El eje 3, llamado *Problemáticas de las Sociedades Contemporáneas*, alude en su fundamentación a la relación existente entre las actividades humanas, la organización social, las manifestaciones culturales y los sistemas políticos económicos y administrativos. En la explicitación de los contenidos conceptuales de ambos ejes se consigan: "aspecto sociocultural", "cambios en las ideas y en la cultura. Sincretismo cultural", "Mediatización de la cultura".

Todo lo consignado nos permite señalar que desde los enunciados se plantea, a nivel de contenidos de Historia conceptos históricos e históricos culturales o de cultura, simplemente. De acuerdo con ello sostenemos:

a-) que si en el área de ciencias sociales son objetivos generales vinculado a aspectos culturales, por ejemplo, respetar el valor moral, social y ético propio y de otros, entonces se deberá prestar especial atención a la enseñanza de valores tendientes no sólo a: respetar y tolerar diferentes formas culturales como fruto de la diversidad y valorar elementos del bagaje cultural de otros grupos, sino también, a potenciar actitudes abiertas hacia la incorporación adaptada de elementos de otras culturas como también, introducir elementos culturales de las comunidades originarias de los estudiantes;

b-) que si entre las actitudes que se pretenden enseñar se encuentran: el respeto e interés por otras culturas y la sensibilización y respeto a las condiciones de vida de otras personas, entonces deben incluirse como objetivos didácticos del área- entre otros- que el alumno valore positivamente la

diversidad cultural como fuente de riqueza y de conocimiento ya que esto, no sólo le permitirá ampliar la visión de la realidad, sino también descubrir formas distintas de apreciarla y mostrar tolerancia hacia la diversidad de opiniones.

La enseñanza de estos valores vinculados a aspectos socio-culturales, compromete al docente integralmente pues, como sabemos, la educación no es neutral y objetiva; aunque el profesor quiera serlo y transmitir conocimientos al margen de sus creencias, los alumnos –ya lo sabemos- captan a través del metalenguaje o actitudes nuestras opiniones, nuestras formas de entender la realidad y la existencia.

Si, por ejemplo, enseñamos historia sin expresar juicios de valor, es probable, y aún sin proponérselo, que ponderemos la guerra, la violencia o la intolerancia. Si por el contrario ponemos preocupación en hacerlo estaremos colaborando a erradicar el analfabetismo ético. Éste sea quizás el compromiso más ajustado a las necesidades de esta realidad para los profesores de Historia y del área de Ciencias Sociales.

Para tratar estos temas, el profesor despliega estrategias y selecciona recursos, entre ellos el libro de texto escolar, por ello el objetivo del trabajo es explorar los contenidos escolares de Historia que seleccionan o consignan estos libros y analizar si los mismos contemplan la relación historia-cultura o, simplemente, plantean la cultura como un nivel de análisis más, sin integrarla al proceso histórico. También, consideraremos si los libros incluyen los aportes historiográficos de la nueva historia cultural y qué concepto de cultura se privilegia en los textos escolares.

Para el desarrollo de este aspecto tomaremos en cuenta dos libros de textos de 8º año de EGB. El primero al que nos referiremos es el texto de CIENCIAS SOCIALES de Mirian Borgognoni y Graciela Cacace, de editorial Stella, publicado en 1999, en Buenos Aires. Está organizado en once capítulos de los cuales tres hacen referencias a contenidos geográficos. Los contenidos históricos abarcan, temporalmente, desde el siglo XV-XX e incluyen el espacio europeo, americano y argentino. Los procesos históricos europeos están separados del americano y argentino.

La unidad uno -a manera de ejemplo- se llama “La transición hacia la modernidad” y alude exclusivamente a historia de Europa. La unidad siguiente, “Dos mundo se conocen”, enfatiza en contenidos de historia de América precolombina.

En la selección de los contenidos se priorizan los de carácter político, por ejemplo los cambios en el poder, la crisis política, las formas de gobierno en América, instituciones políticas, etc. -

En las dos primeras unidades se consigna temas como Renacimiento, Humanismo, ciencias, literatura, pintura, cultura Azteca, Maya e Inca. Sin embargo no se plantea ni desarrolla el concepto de cultura. El concepto de aculturación recién es abordado al referirse a la conquista de América.

En el desarrollo de las actividades hay un intento de integrar los contenidos históricos con situaciones vinculadas a los derechos humanos y a situaciones de discriminación donde explicita pautas culturales de las sociedades estudiadas.

En la unidad referida a los siglos XVII y XVIII, mantiene la supremacía de los contenidos políticos, los referidos a nivel social están centrados en la diferencia étnica de la sociedad americana -blanca, española, criolla, negra, zamba, mulato, indio y mestizo-. La propuesta de actividades abre un espacio a los usos y costumbres de la vida rural argentina, también refiere a los bailes prohibidos de época, como por ejemplo el candombe.

El capítulo ocho, denominado "Una época de crisis", ilustra la situación del obrero durante la revolución industrial. Sin embargo, para el desarrollo temático no se completa con selección de textos históricos que den cuenta de las transformaciones del trabajo, de las nuevas formas de organización, cambios de la época, necesarios para andamiar el abordaje de contenidos complejos.

En el capítulo "La sociedad americana" hay dos propuestas de actividades que establecen diálogos entre pasado y presente, donde la forma de trabajo, la esclavitud, y las pautas culturales que esta genera -segregación y racismo- se integran con los contenidos históricos. Tampoco deja de lado a valores como el de equidad.

El segundo texto que se analiza es el de CIENCIAS SOCIALES Y FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA Nº 8, publicado en el año 2003 en Buenos por la Editorial Longseller. Tiene a Vilma Paura como coordinadora y como autores a Lía Bachmann, Marcelo Acerbi, Andrea Ajón, Marisa Alonso, Alejandro Benedetti, María I. Clemente, Lisandro de la Fuente, Ana Encabo, Gabriela Herrero, Javier Moro, Claudia Touris. El libro está organizado en doce capítulos y está compuesto por tres partes: en la primera se explican los diferentes contenidos, en la segunda se proponen las actividades y en la tercera se proponen dos proyectos de trabajo.

El capítulo uno, titulado *Conocer América*, es de presentación y se inicia con el título *¿Cómo mirar y entender América?* Recalca que hablar de América implica hablar de un continente que es más que "conjunto de masas terrestres sobre las que se reparten varios países" (p. 11) y luego aclara "América encierra una diversidad de historias y espacios geográficos que vuelven difícil reducirla a una única imagen" (p.11)

Al finalizar cada capítulo bajo el título *Formación Ética y Ciudadana* se presenta un texto general de sólo una hoja para todos los casos y que, para el caso particular de éste primer capítulo, lleva el título *Las diferencias culturales y los criterios de diferenciación* allí retoma lo dicho en la presentación y se agrega: "es frecuente que las personas valoren negativamente aquellas identidades culturales que ven muy diferente a las suyas [...] no llama la atención que se den situaciones de segregación" y que ésta se basa en la "noción de raza" (p. 20). Sencillamente se define lo que significa segregar y se explica brevemente cómo surge y cómo evoluciona la categoría analítica de raza para llegar al concepto de etnicidad, es decir que pasa de explicaciones biológicas a explicaciones sociales.

La propuesta de actividades incluye la selección de fragmentos de dos fuentes y propone debatir acerca de las categorías analíticas de raza y etnia y que los alumnos expliquen cual de ellas permite explicar mejor las diferencias culturales de América.

Es claro el objetivo de enseñanza, pero en ninguna parte del desarrollo de este primer capítulo, ni de los restantes, se explicita un concepto de diversidad cultural como tampoco de cultura.

El capítulo dos, denominado *Los escenarios naturales del espacio americano*, está íntegramente dedicado a la presentación de contenidos geomorfológicos. El capítulo tres, retoma los contenidos históricos bajo el título *Europa y la transformación del mundo del siglo XV al siglo XVIII*. Al comenzar la unidad, la presentación se centra en el espacio europeo y en conceptos como perspectiva individualista y antropocéntrica; revalorización del saber de los antiguos y sentimientos naturistas (p. 42) para caracterizar a la mentalidad humanista de la época. La segunda parte del capítulo está dedicada a los pueblos americanos, habitantes del continente al momento de la llegada de los españoles, y a la primera etapa de conquista y colonización. Al finalizar la unidad, en el apartado dedicado a Formación Ética y Ciudadana, bajo el título *La imposición cultural y el derecho a una cultura*, se explica brevemente el avasallamiento que sufren algunos pueblos por parte de otros que “convencidos de poseer una cierta superioridad cultural e intelectual [...] arrasan con la cultura de otro” (p. 62). Advierte que los pueblos indígenas de América descendientes de aquellos pueblos sojuzgados, hoy “sufren situaciones de discriminación cuando pretenden vivir de acuerdo a sus tradiciones y costumbres” (p. 62) y señala la importancia de seguir trabajando en el respeto de los derechos que merece cada grupo, siempre que estos no lesionen los derechos de otros grupos.

La propuesta de actividades presenta una poesía de Nicolás Guillén e indica, al alumno, que indague si hace referencia a la tolerancia. También que investigue sobre otras expresiones literarias o musicales que traten el tema.

Las unidades cuatro y cinco transitan los siglos XVII y XVIII, dedicando especial interés al segundo; se abordan dos temas principales: la vida en las sociedades americanas coloniales y los cambios revolucionarios en Europa y América desde 1750, llegando hasta 1820. Para mostrar los cambios de las pautas sociales y culturales en el apartado dedicado a Formación Cívica se refieren a los cambios respecto a la condición de la mujer desde la época colonial a la actualidad. Este tema es el eje principal de uno de los proyectos de trabajo presentados al final del libro.

El capítulo seis, titulado *Los cambios revolucionarios en Europa y en América (1750-1820)*, pone principal interés en los cambios políticos en Europa para referirse, al finalizar, a las repercusiones políticas que tuvieron en el espacio rioplatense.

En el capítulo siete, denominado *Las grandes transformaciones políticas, económicas, sociales y tecnológicas: del siglo XVIII y XIX*, se pone especial énfasis en los aspectos políticos. Lo social se aborda al final en el espacio de Formación Cívica, bajo el título *Los derechos sociales*. Aquí se tratan las condiciones de vida de la población en la actualidad pero centrando el análisis en aspectos de accesibilidad a los servicios básicos, omitiéndose a la cultura, bien básico al que tiene derecho todo ciudadano más allá de su condición socio-económica.

El capítulo ocho, llamado *La organización nacional: política, economía y sociedad (1820-1862)*, centra el análisis del período en aspectos políticos; esto queda claramente expresado cuando se refiere a la conformación de la Nación y el Estado haciendo referencia expresa a las tres formas de identidad política -la americana, la provincial y la nacional-, haciendo uso de una categorización tomada del historiador Carlos Chiaramonte. (p.113)

El capítulo nueve hace una breve referencia a los Estados de América en los siglos XIX y XX, centrado en aspectos de la organización política-administrativa. El capítulo diez, llamado *La ocupación del espacio americano y el uso de los recursos naturales*, está vinculado a un planteo de carácter geográfico. Otro tanto ocurre con el siguiente capítulo cuyo tema principal se refiere a los sistemas económicos y de producción en Latinoamérica. El último capítulo, denominado *Población, condiciones de vida y diversidad cultural*, al igual que las últimas dos unidades descriptas, también es abordado desde criterios vinculados a los cambios demográficos, distribución de la población y crecimiento poblacional; para señalar, desde este planteo, las desigualdades sociales existentes en los países latinoamericanos. Al final de la unidad, el apartado de Formación Cívica, se refiere a la lucha por las minorías y se dice que, a pesar de la lucha, "no todos los sectores definidos como minorías tienen las mismas posibilidades de efectuar sus planteos y ser escuchados por el resto de la sociedad. En América Latina la situación más desventajosa es la de los más pobres..." (p.176).

La actividad que se propone es realizar una encuesta relacionada con: el cupo femenino en los cargos públicos; el derecho al matrimonio de los homosexuales; el derecho de las personas discapacitadas a trabajar en las empresas; que los alumnos extranjeros puedan ser abanderados. (246). La actividad se refiere a temas y problemas de historia reciente.

Hecha la encuesta sugiere que los alumnos tabulen los datos y elaboren una conclusión.

Es importante destacar que en el desarrollo conceptual de la unidad no se trata ninguno de los temas tratados en la encuesta, ni se explicita un concepto de minorías.

Teniendo en cuenta estas y otras actividades que se plantean en los libros podemos decir que las prácticas sociales actuales son contenidos de las ciencias sociales y formación Ética y ciudadana. Al mismo tiempo, son estas las que incorporan la enseñanza de los temas y problemas de la historia reciente.

Conclusiones provisionarias

Advertimos que estas conclusiones son provisionarias porque estamos iniciando la investigación sobre esta temática. La lectura y análisis de los textos escolares de ciencias sociales de octavo año nos posibilitan esta primera aproximación.

En general, en estos y otros libros de textos que revisamos, se priorizan los contenidos referidos a la historia política y cuando se refieren a cultura los vinculan, en algunos casos, más a cuestiones artísticas.

Las referencias a contenidos culturales aparecen separados, son un listado de realizaciones, producciones materiales sin vinculación profunda con las ideas, valores, cosmovisiones del mundo y de la realidad social. Por ejemplo, en el capítulo II del primer texto analizado subyace la idea de que "todo es cultura" y el enunciado del contenido es *Una cultura centroamericana: los mayas, Una cultura muy mexicana, Al sur, otra cultura avanzada*". Sin embargo, la cultura aparece como un stock de religión, sociedad, agricultura, arquitectura; no hay explicaciones que permitan al alumno integrarlas y comprenderlas.

En el segundo texto temas como la diversidad cultural, la tolerancia, el género y las minorías son tratados al final del capítulo o en el apartado de las actividades y de manera separada de los contenidos socio-históricos, no se plantean relaciones integradas con los contenidos de las unidades. No se profundiza conceptualmente en ellos aunque son presentados como información a los alumnos.

Debe destacarse, sin embargo, que en los otros textos consultados estos temas están ausentes. Es llamativo que contrariamente a otros textos, en el segundo texto consultado, hay solamente una referencia a las manifestaciones artísticas, expresión cultural- sin dudas- relevante.

En las propuestas de actividades, en general, hay intentos de integrar emergentes culturales del pasado con el presente. Es evidente que los contenidos culturales son presentados y trabajados en los textos escolares desgajados del cuerpo de contenidos históricos o de las ciencias sociales. Esto creemos es importante de señalar porque como afirma Giroux: "separar los hechos de los valores, por ejemplo, implica correr el riesgo, de enseñar a los estudiantes cómo abordar el problema de los medios divorciándolos de la cuestión de los fines" (Giroux 1990, p.109).

En este análisis de aproximación a los textos escolares de octavo año tampoco vemos abordajes o propuestas vinculadas a la valoración del patrimonio cultural o natural ni las vinculadas a la participación política.

Creemos que ambos temas son importantes, el primero porque es un recurso potente para el encuentro entre naciones y pueblos, en un intento de conciliar respetuosamente lo específico y singular con lo diverso y plural.

Respecto al segundo, es básico para interesar al joven a intervenir en la vida pública, en todo los ámbitos., para enseñar un nuevo concepto de ciudadanía que haga funcionar una democracia real, para aprender a colaborar y buscar formas de solidaridad que ayuden a avanzar a la comunidad.

Creemos que resulta difícil trabajar la historia escolar desde una "perspectiva de un currículum cultural", que atienda a la diversidad cultural. Trabajar la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales desde esta perspectiva permitirá situar a los alumnos en un mundo marcado por los conceptos de globalización y homogeneidad, en el cual la búsqueda de las identidades culturales se torna un desafío. Los enfoques culturales o histórico-cultural ayudarían a lograr este objetivo y abandonar imágenes estereotipadas de cultura en el currículo de historia y ciencias sociales y en los libros de textos.

Acordamos con Michael de Certeau cuando reflexiona sobre los caminos plurales que adopta la cultura común para escapar de sus dominadores y dice: *soñar una felicidad, afrontar la violencia, vivir las formas sociales del saber, introducirse en la escuela o la universidad, dar formas nuevas al presente y producir los viajes del espíritu sin los que es imposible la libertad* (1999, p. 210).

Bibliografía

- ⇒ **Altamirano, C.** (2002). *Términos críticos de sociología de la cultura*, Piados. Buenos Aires.
- ⇒ **Álvarez A.** (Comp.) (1998). *Hacia un currículo cultural. La vigencia de Vygotsky en la educación*. Fundación Infancia aprendizaje. Madrid.
- ⇒ **De Certeau, Michel** (1999). *La cultura en plural*. Nueva Visión. Buenos Aires.
- ⇒ **García Castaño J.- Granados Martínez A.** (1999). *Lectura para la educación intercultural*. Trotta. Valladolid
- ⇒ Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Piados. Barcelona
- ⇒ **Harris M.** (2002). *Teorías sobre la cultura en la era postmoderna* . Crítica. Barcelona.
- ⇒ **Cuche D.** (1996). *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Nueva Visión Buenos Aires.
- ⇒ **Rossi, Paolo** (2003). *El pasado, la memoria, el olvido*. Nueva Visión. Buenos Aires

5

Las Privatizaciones en Argentina: Mitos y Realidades de los '90.

Miguel A. Jara - María Esther Muñoz

Las privatizaciones en Argentina, una Historia Reciente

Abordar el proceso de privatizaciones de las últimas décadas en la Argentina, como uno de los núcleos problematizadores de la enseñanza de la historia reciente, nos abre un abanico de posibilidades a la hora de reflexionar en torno a la compleja realidad del presente.

Es por ello que la problemática central que describiremos gira en torno a la caracterización de un proceso actual: *el de las privatizaciones en la Argentina*. En este sentido, en el diseño de la presente propuesta de enseñanza interesa aportar a la posibilidad de repensar dicho proceso en el marco de la construcción del conocimiento escolar. De lo que se trata es de fomentar, en el espacio áulico, un debate e interpretación histórica que ponga en juego el análisis de la realidad social en sus múltiples dimensiones, enlazando el pasado, el presente y el futuro.

¿Por qué las Privatizaciones? Porque permiten visualizar, comprender y analizar un proceso histórico reciente que signó a la sociedad argentina; porque es uno de los temas clave de la reforma del Estado en los noventa; porque se constituye en el marco explicativo al abordar problemáticas del presente y porque poco se lo considera en la enseñanza.

Indudablemente, la problemática de las privatizaciones no les resultará desconocida, más aún cuando en estos días, desde diferentes medios se informa sobre las políticas del presidente Kirchner. Esta "reestatización" de las empresas dadas a concesión, o bien la creación de nuevas, ponen también en discusión la idea de un "Estado Empresario", tan cuestionada por los sostenedores del "libre mercado".

En tal contexto consideramos que la posibilidad de lo "reciente", como objeto de la enseñanza de la historia, en un contexto de crisis actual y de búsqueda de nuevas perspectivas permitirá aportar a la construcción de la conciencia histórica. De lo que se trata, en definitiva, es de la necesidad de construir una historia reciente frente a la crisis que atraviesa la sociedad argentina y que implica necesariamente una fuerte búsqueda de identidad en el pasado.

El tratamiento de las Privatizaciones y las múltiples problemáticas relacionadas con ellas permiten, también, contribuir al análisis de las representaciones, sentido y variadas verdades que los diferentes sujetos le otorgaron. En este marco, se intenta repensar el pasado reciente, puesto que no está cerrado sino que es parte central del escenario político-social del presente. Las privatizaciones, como señalaban los sostenedores del achicamiento del estado, no logró los efectos deseados, en tanto que los servicios no funcionan como debieran, la transferencia a sectores privados no evidenció ni a corto ni a

mediano plazo la estabilidad económica del país, no finalizó con el déficit fiscal y la deuda externa e interna no disminuyó sino todo lo contrario, aumentó y sigue aumentando aún más.

El presente artículo pretende acercar algunos ejes para la reflexión y profundización. En función de ello, los interrogantes pueden ser profusos y diversos: ¿Qué protagonismo tuvo la sociedad civil?, ¿Cómo operó la estrategia discursiva?. Asimismo, en torno a los antagonismos, las preguntas pueden debatirse entre: ¿Estado interventor o Estado empresario?, ¿Estado empresario igual ineficiencia?, ¿Privatización igual a restricción del sentido de lo público?, ¿renunciar a lo público significa mejoramiento de los servicios?, ¿ciudadano - consumidor o ciudadano - usuario?, ¿Control estatal igual estatización?.

Una fuente potencial en la enseñanza y el aprendizaje radica en las preguntas y replanteos, en tanto se constituyan como hacedoras o constructoras de los procesos de nuestra historia reciente. Ningún hecho puede ser explicado desde su aislamiento sino que se circunscribe en un todo, donde se interrelacionan todas sus dimensiones a lo largo del devenir histórico.

Tratar de dilucidar, entre "los mitos y la realidad", contribuirá al análisis sobre cómo fue el proceso de privatizaciones en Argentina; es decir, por qué, qué y cómo se privatizó y cuáles fueron los efectos económicos, sociales y político de esas privatizaciones a corto y largo plazo.

Bucear en el proceso de privatizaciones, para luego comprenderlo, contextualizarlo e integrarlo a una lógica estructural que marcó, desde la década del '70, el devenir histórico argentino, implicará la presentización del pasado y la emergencia de un debate pendiente en la sociedad.

Las privatizaciones y su contexto.

El proceso de privatizaciones empieza a instalarse sin posibilidad de debate en el discurso público durante la dictadura militar. A partir de la utilización de los medios masivos de comunicación como instrumentos generadores de opinión, los militares del proceso, ponen en escena la antinomia eficiencia e ineficiencia del Estado. Discurso que cala muy fuerte en la sociedad, y que tiene su continuidad y posterior materialización en las políticas impulsadas durante los gobiernos democráticos. Si bien durante el gobierno de Raúl Alfonsín se privatizaron algunas empresas (SIAM, Austral líneas aéreas, Atanor Compañía Petroquímica, Movicom, etc.), en cambio, para los casos de ENTEL y Aerolíneas Argentina su concreción fue imposibilitada debido a la fuerte oposición del justicialismo y de otros partidos políticos. La oposición del justicialismo, en el congreso, sostenedor de un discurso nacionalista intentaba, en realidad, contribuir a la caída del ya deteriorado y debilitado gobierno radical. Años más tarde, será el gobierno de Carlos Menem, de la mano del peronismo, quien hará efectiva la privatización de éstas y otras empresas públicas.

¿Qué significa privatización?

Privatización: "Acción de un gobierno que tiende a transferir, a la actividad privada, empresas que hasta el momento integran el patrimonio del Estado y, en consecuencia, son explotadas por el poder público" (De la Vega, J.C.: Diccionario Consultor Económico)

Si bien ello, responde a una lógica del capitalismo mundial, en cuanto a una nueva forma de acumulación, ha generado más interrogantes que certezas sobre las decisiones políticas del traspaso a manos privadas de los activos públicos; como así también del papel de controlador - regulador que le cabrá al Estado.

Como bien sabemos, todo proceso de privatización presupone un proceso de estatización previa. Si hacemos una mirada retrospectiva de la historia del siglo XX encontraremos que aquellas empresas nacionalizadas en la década del '40 fueron las mismas que, cincuenta años después, fueron privatizadas de una manera desmedida e indiscriminada. Durante los años '40⁵³ se alentó una política orientada a la nacionalización de la economía, en la que el Estado no sólo intervenía y regulaba a las empresas de servicios e industrias sino que, además, garantizaba un modelo de acumulación y de distribución social materializado en políticas populistas encarnadas en un Estado de Bienestar⁵⁴. La desestatización de la economía, evidentemente, presupone el triunfo de las políticas neoliberales, no sólo en el plano económico-social y político sino, más aún, en el ideológico.

Los '90 abrieron, entonces, una "nueva página" en la estructura económica argentina, al discurso de la ineficiencia del Estado se sumaba el fantasma de la hiperinflación. Los defensores de las políticas neoliberales y de reforma del Estado sostenían la necesidad indiscutible del desmantelamiento de un Estado deficitario, que permitiera la reducción del déficit del sector público, obtener nuevos y mayores recursos financieros para hacer frente a las deudas internas y externas y fundamentalmente lograr la eficiencia de las empresas que se transferirían al sector privado. Esto significó que si se quería superar ese momento de crisis había que sacar al Estado de muchas áreas en las que antes tenía injerencia: "... al caracterizar al Estado como productor de la crisis social, los sectores dominantes incorporan la privatización de las empresas y áreas del estado como factor insustituible para superar la crisis".⁵⁵

A partir de estos principios básicos seguidos por el neoliberalismo, en la Argentina, el desmantelamiento estatal se basó en la transferencia de empresas de servicios públicos e industrias (telecomunicaciones, aeronavegación, servicios viales, petróleo, electricidad, gas y siderurgia), en lugar de, como lo marca la lógica privatista, desprenderse de aquellas que podrían generar competencia en el mercado (como lo hizo Italia⁵⁶, por ejemplo). Evidentemente, esta elección respondió a una estrategia política de amplio consenso popular. Consenso popular que estuvo signado, no sólo, por el discurso de la ineficacia y el deterioro de los servicios públicos, sino también por las presiones del FMI de equilibrar las cuentas fiscales y cumplir con las obligaciones de la deuda pública interna y externa.

⁵³ Para profundizar sobre el proceso histórico de la expansión del sector público en la Argentina es interesante el análisis que realiza Naum Minsburg en: Privatizaciones. Reestructuración del Estado y la Sociedad, ediciones Letra Buena.

⁵⁴ Para ampliar en torno a las características del Estado de Bienestar se sugiere consultar Isuani, Ernesto: "BISMARCK O KEYNES: ¿quién es el culpable?. Notas sobre la crisis de acumulación". En: Isuani, E. A. y otros (1991). El Estado Benefactor. Un paradigma en crisis. Editorial Miño Dávila, Bs. As. // Pellicani, L.: "Estado de Bienestar". En: Bobbio y otros (1987): Diccionario de Política. México. // De La Vega, J.C.(1996): Diccionario Consultor Político y Económico. Editorial Libro Graff. Bs. As.; entre otros.

⁵⁵ Basualdo, E.: "Formación de capital y distribución del ingreso durante la desindustrialización", publicación del Instituto de Estudios sobre Estado y Participación (I.D.E.P.), Bs. As., 1992, pp. 13.

⁵⁶ Para ampliar y profundizar sobre el caso de las Privatizaciones en Italia, se recomienda el artículo de Andrea Goldstein - Giuseppe Nicoletti: "Privatizaciones en Italia: una evaluación preliminar". Publicado en Boletín Techint, Bs. As., 1995, Nº 281. Es un caso que nos permitirá comparar el proceso que llevó a cabo Italia con el de nuestro país.

En Argentina las privatizaciones fueron integrales y totalmente desviadas de las prácticas y objetivos de la experiencia internacional⁵⁷. La “desprolijidad” con la que se llevaron a cabo, lejos de mantener una participación y control estatal, permitió la concentración y el monopolio en una combinación de capital local y extranjero.

La rapidez con que se realizó la venta de activos del Estado dejó poco margen a la competencia, y en este aspecto hay dos rasgos destacables en la experiencia Argentina: la existencia de normas orientadas a preservar el carácter monopólico, de la mayoría de las empresas privatizadas, garantizando una vida “tranquila” para los accionistas y la ausencia de un marco regulatorio real y eficaz que protegiera a los usuarios. La ausencia de un marco regulatorio pone en evidencia la inseguridad jurídica en perjuicio del ciudadano ante los incumplimientos de los contratos por parte de los concesionarios, a la vez que permite una alta y desmedida tasa de ganancia concentrada en monopolios extranjeros y locales que diversifican su capital al punto de evitar cualquier margen en una economía competitiva.

Como dijimos anteriormente, el proceso de privatizaciones tuvo una suerte de consenso popular, éste se dio, principalmente, ante el discurso de ineficiencia de los servicios públicos. Un ejemplo de ello fue el apoyo, el 06 de abril de 1990, en la Plaza de Mayo en la que, según fuentes periodísticas, se congregaron aproximadamente 80.000 personas. Ahora, con los servicios privatizados, el **ciudadano usuario**⁵⁸ podría acceder a mejores servicios y más eficientes. Este mito no se condice con la realidad en tanto que, si bien hubo una cierta expansión en algunos servicios (teléfonos, agua, etc.) y cierto mejoramiento en la prestación, el mismo no se mantuvo a lo largo del tiempo ni en todos los servicios. Se advierte además que no hubo innovaciones tecnológicas importantes y que tal “modernización” de los servicios significó un aumento tarifario. Es decir, que fueron los usuarios y no los inversores los que sostuvieron este proceso.

La transferencia de activos públicos a manos privadas, lejos de respetar criterios internacionales, se dio en un marco que podríamos denominar de salvataje a la economía y al equilibrio de las cuentas fiscales, y utilizado por el menemismo para oxigenarse de las presiones del FMI y la banca internacional para el pago de la deuda externa. Las empresas de servicios públicos privatizadas respondieron a esta iniciativa, en tanto sirvieron como canje por papeles devaluados de la deuda externa. Esta transferencia, si bien logró sanear a nivel macroeconómico el déficit fiscal, por lo menos durante una década, no supo dar respuestas a las necesidades sociales.

Durante el lapso que duró este proceso privatizador (aproximadamente 4 años), se transfirió la casi totalidad de las empresas que generaban cerca del 8 % del P.B.I. (Producto bruto interno) y más del 20% de la inversión global del país. En cuanto a los ingresos que obtuvo el Estado, de los 16.200 millones de

⁵⁷ Naúm Minsburg en su libro *Privatizaciones, reestructuración del Estado y la sociedad* hace una breve caracterización de las experiencias privatizadoras en el exterior: Gran Bretaña, Francia, Chile y México, que pueden ser tomadas como casos comparativos, en tanto evidencian lógicas e intereses claramente diferenciados. Ediciones Letra Buena, Bs. As., 1991, pp.54 a 65.

⁵⁸ Utilizamos el concepto de ciudadano usuario, en contraposición al de ciudadano consumidor, adhiriendo a la categorización que realiza **Thwaites Rey – Castillo, J – López, A** (1995): *El estado y los ciudadanos usuarios. La regulación de los servicios públicos privatizados*. En Rev. Realidad Económica, Nº 129. Bs. As. Ver cuadro al final del artículo

dólares, más de la tercera parte eran títulos de la deuda externa, es decir, que estos fueron pagados en bonos y sólo 10.800 fueron pagados en dólares.

Las privatizaciones en Argentina no sólo significaron una reconversión en la economía sino, además, una vuelta de ajuste en la sociedad. El costo social fue inmenso, el pretexto de la eficiencia rompió con la equidad social, aumentó considerablemente el índice de desocupación⁵⁹ y abrió una brecha entre los ricos, cada vez más ricos, y los pobres, cada vez más pobres.

La pauperización de la sociedad argentina aumentó a un ritmo sin precedentes. La exclusión y la marginación, no sólo en el sistema productivo sino, además, en el acceso a las condiciones de necesidades básicas, agudizó los conflictos sociales al punto de llegar a replantearse, en la agenda del capitalismo, un punto más que importante: la cuestión social. Cuestión que será abrevada por diferentes partidos emergentes de "centro izquierda".

En este sentido dice Mabel Thwaites Rey⁶⁰ que las consecuencias sociales de las privatizaciones significaron despidos masivo de personal, flexibilización y precarización en las condiciones de trabajo que redundaron en un aumento de la productividad y rentabilidad de las empresas. Este proceso de desmantelamiento y ajuste también se evidencia en los ámbitos estatales, mediante la descentralización de nación a provincia en el sistema de salud y educación, con una consiguiente drástica reducción de alrededor de 600.000 puestos de trabajo. Para ello se aplicaron diferentes mecanismos como por ejemplo el "retiro voluntario", que consistía en una compensación monetaria indemnizatoria aceptada por el empleado despedido (que la mayoría utilizó en la inversión de negocios de escasa o nula rentabilidad como maxi-kioscos, video clubes, tiendas, remises y taxis).

Dice Nahum Minsburg que el traspaso de los activos del estado a manos privadas, lejos de crear nuevos empleos y de incorporar nuevas tecnologías a los procesos productivos, que contribuyan al desarrollo integral de la economía; implicó un simple cambio de titularidad de las empresas existentes.

Lo que se privatizó en la Argentina: Algunos casos⁶¹.

Veamos entonces, cómo se dio esta situación en algunos casos, como el de los servicios viales, electricidad, agua, gas y petróleo, según el estudio realizado por Pablo Gerchunoff y Guillermo Canovas:

SERVICIOS VIALES. A partir de los '90, como salvateje de la economía, comenzaron a concesionarse más del 25% de las rutas nacionales, que en su totalidad significaban la concentración del 50% del tránsito nacional.

El mal estado de las rutas era la principal causa de los accidentes de tránsito que provocaba más de 3.000 muertes por año (sin duda que esto fue así, producto del deterioro de las rutas más transitadas del país, pero sin

⁵⁹ En este aspecto se sugiere la lectura del artículo "....." De Laura Blanco y Victor Salto, publicado en este libro.

⁶⁰ Thwaites Rey, Mabel (2003) "La (des)ilusión privatista. El experimento neoliberal en la argentina". Eudeba, Bs, As.

⁶¹ Recordamos que la información brindada sobre los diferentes casos corresponden a la época y contextos en que se llevaron a cabo las privatizaciones. Ello indica que hoy, a más de una década, seguramente los datos han cambiado, por ejemplo en cuanto a los consorcios o capitales que accedieron a las concesiones ya no son los mismos, muchos de ellos fueron renegociados a otras empresas o bien volvieron a manos del estado (Correos Argentino) y otros lograron monopolizar ciertos servicios (telecomunicaciones) o áreas de explotación (Repsol YPF).

embargo sabemos, que históricamente la creación de impuestos a combustibles, lubricantes y patentes constituía un fondo específico para tal fin). Esta idea se constituyó en el discurso justificador, no sólo de la concesión de las rutas, sino también, del cobro de altísimas tarifas de peaje. Lo que significó que, fuera el usuario quien cargara con los costos de las inversiones y no las empresas concesionarias. Como dice Silvia Naishtat, el 90% fue financiado por los usuarios de una inversión que sólo requería el 10% de la inversión. El resto fue todo ganancia.

Otra cuestión que generó mayor confrontación con la población, al punto de crearse movimientos antipeajes, fue que no existieron caminos alternativos que garantizaran el ejercicio de los derechos establecidos constitucionalmente. Sin embargo, paradójicamente, para la Corte Suprema el cobro del peaje no era anticonstitucional, exigir el cumplimiento de la construcción de caminos o puentes alternativos desestabilizaría las finanzas del Estado. En este sentido, desde el Estado una de las políticas implementadas para frenar las movilizaciones antipeaje fue la de disminuir la tarifa en un 56%. Ello no significó que las empresas ganasen menos, muy por el contrario, la diferencia se traducía en la exención de impuestos por las concesionarias, la subvención otorgada por el Estado y la eliminación del canon que éstas debían pagar al Estado.

Una vez más, como en otros casos, el objetivo del gobierno en obtener un mayor beneficio fiscal se frustraba; esto es, se privilegió los intereses de los empresarios en desmedro de los intereses del bien común.

Algunas de las cuestiones centrales que se establecían en los pliegos de licitación fueron:

- Realización de obras como: puentes, servicios sanitarios, comunicaciones y derivadores de tránsito.
- Optimización de servicios a partir de la repavimentación parcial, en los primeros tres años y total en los años siguientes.
- Indemnización por accidentes de tránsito, si estos fueran producto del mal estado de los corredores adjudicados.
- Previo al cobro del peaje, se deberían corregir los problemas estructurales de las rutas y restituir la señalización vertical.

ELECTRICIDAD. Para la concreción del traspaso de este sistema, a manos privadas, fue necesaria la creación de leyes que tendieran a la desintegración de las empresas del estado y posterior regulación de las licitaciones. Es por ello que hacia 1992 lo que había sido el Sistema Interconectado Nacional, (que integraba las tres etapas de la actividad generación, transmisión y distribución), de las empresas públicas Agua y Energía, Hidronor, SEGBA, ESEBA, fue particionado en distintas empresas social que se especializarían en cada una de dichas etapas. Varios especialistas en la problemática sostienen que la etapa de generación es la única que se podría constituir altamente competitiva, en tanto que, las otras dos poseen un carácter marcadamente monopólico.

SEGBA, que concentraba la actividad de generación y distribución de energía eléctrica (en capital federal y gran Buenos Aires), fue la primera en privatizarse en forma separada. La actividad de generación, constituida por las centrales más grandes de la empresa (Puerto Nuevo, Nuevo Puerto y Costanera) fue adquirida por capitales de empresas chilenas. Para la segunda actividad, distribución, el área que abarcaba SEGBA fue dividida en tres zonas y cada una

se le concedió a diferentes empresas privadas: EDENOR – francesa-, EDESUR – chilena- y EDELAP- norteamericana-. Cada uno de los concesionarios se comprometía a abonar en efectivo la suma de 30 millones de dólares por EDENOR y EDESUR y 790 y 950 millones en títulos de la deuda pública, respectivamente. Para el caso de EDELAP se abonaron en efectivo cinco millones de dólares y 260 millones en títulos públicos.

Una suerte similar, de desprendimiento casi total del control por parte del estado, sufrieron las centrales pertenecientes a Agua y Energía S.E (Alto Valle, Sorrento, San Nicolás, entre otras) y la Represa Hidroeléctrica Hidronor que se dividió en cinco Hidroeléctricas: Alicurá S.A, El Chocón S.A, Cerros Colorados S.A, Piedra del Águila S.A y Pichi Picún Leufú, para ser privatizadas por separadas. Hacia 1993 ya se habían transferido a capitales extranjeros. Ambas empresas originariamente realizaban el transporte de energía eléctrica, en muy alta tensión (500kw), cuyas instalaciones fueron transferidas a capitales privados constituyéndose la empresa TRANSENER.

Si bien existió un marco regulatorio para el caso de la electricidad, que permitía efectuar el control de las actividades asociadas a través de los entes reguladores respectivos (ENRE) y del gas (ENARGAS), sancionado por leyes del congreso, ello no significó de ninguna manera una potestad eficaz por parte del estado. El carácter monopólico de las actividades de transmisión y distribución y la subordinación de estos entes al Ministerio de Economía y no a los directorios establecidos por la norma, implicó un aumento en las tarifas finales para los usuarios; tarifas que eran el resultado de las transacciones entre los generadores y los distribuidores a partir de contratos que no estaban regulados.

AGUA. A diferencia de la electricidad, para los servicios controlados por Obras Sanitarias de la Nación, se mantuvo la verticalidad, es decir, se transfirió el monopolio ejercido por el estado a uno privado. La producción y distribución no se separaron para su venta.

El carácter internacional de la licitación de esta empresa, produjo un fuerte reclamo por parte de los capitales locales debido a las exigencias establecidas para el concurso. En el pliego se fijaba los siguientes aspectos:

- Como requisito, la solvencia de 1.000 millones de dólares (si eran particulares) o de 750 millones (en caso de consorcios).
- Una concesión a treinta años, que no incluía el pago de canon.
- La garantía de continuidad y abastecimiento del servicio – aguas, cloacas- , como así también de protección del medio ambiente.

Fueron cuatro los consorcios oferentes. Sin embargo, el grupo Aguas Argentinas, integrado por la operadora francesa LYONNAISE DES EAUX DUMEZ, AGUAS DE BARCELONA, BANCO GALICIA y SOCIEDAD COMERCIAL DEL PLATA (Soldati), fue el que ofreció reducir la tarifa un 26,9% ; uno de los requisitos previsto en el pliego de licitaciones.

En este contexto, el directorio del ente de regulación creado por un decreto del ejecutivo, fue el único caso que tuvo a su cargo la transferencia de la empresa al consorcio Aguas Argentina.

GAS. YPF (yacimientos petrolíferos fiscales) empresa monopólica del estado, tuvo a su cargo la producción de gas natural, extraído del proceso de explotación de la actividad petrolera; en tanto que el transporte (de boca de

pozo a través de una red de gasoductos) y la distribución del producto (a través de redes locales en los principales centros de consumo), lo concentraba la empresa nacional Gas del Estado, hasta su privatización en 1992.

La ley sancionada por el congreso establecía un marco regulatorio para el sector, que permitía la transferencia del monopolio estatal a manos privadas. Para este caso se partió del criterio de dividir la negociación en dos empresas transportadoras y ocho distribuidoras. En este sentido, en el pliego de licitaciones, se estableció lo siguiente:

- Ningún consorcio podía adjudicarse, a igual que ningún operador podía actuar en más de dos zonas de distribución.
- Las transportadoras deberían quedar en manos de distintos consorcios y operadores y un consorcio no podía tener, a la vez, la distribución y transporte.

Visto esto y una vez preclasificados los interesados, según sus antecedentes, se procedió a la adjudicación de las empresas de transporte y distribución a aquellos que ofrecieran la mayor cantidad de títulos de la deuda pública.

Al consorcio integrado por Camuzzi Gazometri SPA (de capital italiano) y CG de argentina (del grupo Bunge y Born), se le adjudicaron dos de las cinco zonas por las que tenían interés y habían hecho las mejores ofertas: Distribuidoras Pampeana y del Sur, abarcando una zona que se extiende desde La Plata hasta Ushuaia.

Mientras que Metropolitana, que tenía como zona de distribución la Capital y el Sur del Gran Buenos Aires, quedó en manos del grupo integrado por British Gas, Pérez Companc y Astra. La distribuidora Buenos Aires Norte, por otra parte, quedó para el grupo Gas Natural, de capital español.

Este paquete de activos transferidos significó un ingreso, para el fisco, de 300 millones de dólares en efectivo y de 3.000 millones en títulos de la deuda pública –en valor nominal–.

PETRÓLEO. Al igual que el gas, YPF mantuvo el control monopólico de la actividad petrolífera hasta su privatización en 1993. Con el arribo del menemismo, desde el gobierno comenzó a delinearse un intrépido proceso de privatización y de regulación del sector. En un primer momento estas políticas apuntaron a la creación de mercados competitivos, atraer capitales internacionales, aumentar las rentas y mejorar la eficiencia de la actividad productiva. Estos objetivos macroeconómicos, a corto plazo, significó el ingreso de más de 460 millones de dólares por la transferencia de las reservas de las áreas de baja producción y de 1320 millones de dólares por las más productivas.

Sin embargo, también significó que, si bien el Estado, luego de la transferencia, redujo su participación en la producción del 98% al 48%, el mercado conservó una estructura oligopólica. De igual manera sucedió con las áreas de destilación y refinación del petróleo, donde el Estado retuvo el 52% de la capacidad total de refinación. Cabe destacar al respecto que durante el proceso de transferencia al sector privado de las reservas no existió un ente regulador, no estaban claramente definidas las regalías petroleras que debían percibir las provincias y menos aún se había determinado cómo se iba a regular la tarifa de los gasoductos ni el precio del gas, que llevó a que los oferentes subvaluarán las reservas. Con la privatización de la petrolera estatal en 1993,

las empresas privadas tienen un dominio del mercado que asciende a más del 85 %.

Finalmente y ante este contexto, es de destacar que la transferencia de YPF se dio en un marco político, signado por la instancia electoral donde el discurso recobra, nuevamente, una estrategia de justificación a las acciones puestas en marcha por el gobierno de turno.

PROPUESTA de ENSEÑANZA

¿Cómo enseñar, entonces, este proceso reciente de la historia de nuestro país?, ¿qué estrategias utilizar y diseñar para la aprensión y significación del contenido propuesto?. Sin dudas, esto requiere de un doble esfuerzo. Como profesores de historia estamos acostumbrados a crear estrategias de

enseñanza de temas, problemas o contenidos, que por lo general (curricula) están un tanto alejados en el tiempo y con frecuencia resultan ser poco atractivos para la cotidianeidad de nuestros estudiantes. Por otra parte, enseñar procesos actuales nos pone en situación de cuestionamiento sobre la veracidad, en términos del carácter científico o de historicidad de aquello que directa o indirectamente nos ubica como protagonistas de dicho proceso.

Es cierto que es éste un profundo y reciente debate que no solo se está produciendo en los ámbitos académicos, sino también en el educativo. Sin embargo ello no niega la posibilidad y el compromiso de enseñar procesos actuales, en tanto que la vertiginosidad de los cambios políticos, sociales, económicos y culturales, así lo exigen. El punto es no hacer de ello un trabajo periodístico o un mero relato de experiencias vividas⁶².

⁶² Siguiendo esta idea es interesante compartir con ustedes los fragmentos extraídos del texto de Julio Arostegui y Jorge Saborido. Hasta el momento, el tratamiento del presente histórico mismo en el que la historia se escribe, el tiempo que vive el historiador, no es cosa frecuente en los libros. Pero el interés por la "historia vivida" es cada vez más patente en el mundo actual.

La historia se entiende hoy como el transcurso de los avatares de la humanidad sin que pueda decirse que concluye en un determinado punto del pasado, sino que se prolonga con todo derecho hasta el mismo instante vivido. Los años 90 del siglo XX se presentan en el panorama de la historia contemporánea mundial, entre otras, con dos peculiaridades muy destacables.

Por una parte, esos años constituyen nuestra *historia del presente*, porque es la historia de las gentes vivas en el mundo actual. Conviene señalar en cualquier caso, que el análisis del tiempo presente en manera alguna se confunde, aunque se trate de un tiempo aún *fluyente*, con la crónica, el periodismo, el ensayo de actualidad y, menos aún, con el comentario de la política más palpitante, como suelen creer y practicar algunos autores (Garton Ash, 2000). Por el contrario, la historia del presente es mucho más la historia de la *cultura* de nuestro tiempo (Bédarida, 1998).

Por otra parte, una segunda peculiaridad es la existencia en el mundo de hoy de una percepción general de que en los años 90 del siglo XX nos hemos adentrado en un *cambio de época*. ¿Qué quiere decir esto?, ¿Cuándo puede hablarse en la historia de cambios de épocas?. Todo hace pensar que el mundo de los umbrales del siglo XXI tiende efectivamente a consolidar unas nuevas condiciones de vidas humanas.

Ello hace necesaria una reflexión sobre los síntomas y atisbos de una nueva época, obliga a pensar en una historia nueva y, seguramente, también en una forma nueva de escribirla.

El "corte" o "ruptura histórica" que parece haber acabado con el siglo XX "histórico", aunque no con el cronológico, se sitúa en el tránsito entre las décadas de los 80 y de los 90, y tiene como símbolo indiscutible la crisis, el intento de transformación y la desaparición final del *socialismo real* en su núcleo esencial, la Unión Soviética. La desaparición como realidad viva de lo que fue la "gran alternativa", surgida en los comienzos del propio siglo: la de la construcción de sociedades distintas de las diseñadas por las revoluciones liberales del siglo XVIII (Vahro, 1980) (...) Es muy plausible que con la historia de los años 90 del siglo XX convenga ya empezar a hablar de una postcontemporaneidad. (Arostegui, J. -

Por lo tanto esta propuesta no pretende ser una "simple receta" del cómo enseñar, sino más bien un aporte, una sugerencia, que los colegas podrán adaptar según las características y posibilidades de los grupos de estudiantes. La idea central es que se constituya como un disparador que nos permita pensar en la enseñanza de esta problemática y de otras tantas que marcaron el desarrollo histórico de por lo menos la mitad del pasado siglo XX.

Evidentemente, existen una variedad de técnicas y herramientas que permiten la construcción o diseño de estrategias para la enseñanza. El entrecruzamiento de ello nos permitirá una progresiva complejización de la problemática a estudiar. Un punto de partida podría ser la indagación sobre las ideas previas, no en el sentido de un cuestionario o guía que evidencie ¿qué saben nuestros estudiantes?, sino más bien nos permita la construcción de una o varias hipótesis como eje/s articulador/es que será confrontado, analizado y explicado, desde diferentes dimensiones (política, social, económica).

Depende de la modalidad que se adopte, se puede partir de una descripción de la problemática o de indagar en las ideas previas. En este sentido podemos utilizar un recorte periodístico como disparador, la formulación de interrogantes o bien utilizar imágenes que den cuenta de las empresas privatizadas.

El uso de la entrevista en la producción del conocimiento de la Historia Reciente

La entrevista como herramienta metodológica permite rescatar y enfatizar del proceso de privatizaciones, los conflictos, las certezas, las distintas percepciones de los protagonistas y los debates pendientes en torno al mismo. Por lo tanto, favorece a la producción del conocimiento y a la reconstrucción del proceso a indagar, a partir de considerar sus múltiples dimensiones, más aún cuando no abundan los estudios historiográficos. En este sentido, no sólo permite obtener, rastrear y analizar información, a través de testimonios orales, sino que, pedagógicamente posibilita al estudiante revalorizar y recuperar las experiencias y percepciones cotidianas.

Dice Dora Schwarzstein, refiriéndose al objetivo de la entrevista, "*la recuperación de los recuerdos del entrevistado es el objetivo de la propuesta, pero es la intervención del historiador y lo que éste pone en términos de preguntas, en función de sus propios objetivos y conocimientos del tema sobre el que está indagando, lo que sirve como impulsor para la producción de información histórica.*" (Schwarzstein, 2001).

La entrevista es útil y eficaz a los requerimientos de la enseñanza de la Historia Reciente, la información que de ella se obtiene puede constituirse en un necesario aporte. Finalmente, favorece también a la significatividad y relevancia de la problemática, si los estudiantes se convierten en verdaderos protagonistas en el aprendizaje de la técnica, esto es, en la toma de decisiones en cuanto a

quiénes entrevistar, cómo entrevistar, qué información buscar, cómo y qué preguntar, etc. El trabajo del docente, por ende, se circunscribirá en la orientación y acompañamiento de la construcción del conocimiento, explicitando los recaudos metodológicos y enseñando cómo sistematizar la información obtenida.

En cuanto a los recaudos metodológicos, el estudiante no debe desconocer que la información que ofrecen los entrevistados es una interpretación, visión sesgada y parcial, de la realidad que se analiza. Por lo tanto, es necesario contrastar con otras entrevistas para confrontar con fuentes escritas.

En este sentido como docentes, tenemos que orientar a nuestros estudiantes en la preparación de la entrevista, lo que implica revisar previamente y junto a ellos las preguntas que se realizarán al entrevistado. Asimismo, debemos aclararles que las preguntas no deben ser tendenciosas, conducir a respuestas monosilábicas, perder el objetivo de la entrevista y deben pedir aclaración o profundización de aquellas respuestas que no comprendan. Un buen ejercicio previo a la actividad sería realizar un simulacro en el aula, donde los estudiantes se formulen preguntas sobre determinado tema y se graben. De esta manera se puede analizar las situaciones y la coherencia de las preguntas en función del tema.

Cabe aclarar que la entrevista presupone un diálogo conversacional, no es un interrogatorio, por lo que los estudiantes deben ser conscientes de ello, y que a diferencia de la encuesta ésta tiene un carácter puramente cualitativo.

¿Qué hacemos con la información obtenida de las entrevistas?. Sin dudas ello nos permitirá poner en juego el análisis, reflexión y crítica sobre la problemática. En este sentido sistematizar la información es el primer paso. ¿Cómo lo realizamos?. Una posibilidad es, una vez transcritas las entrevistas, categorizar las respuestas a las distintas preguntas formuladas, es decir, anotar al margen del relato palabras o frases cortas que den cuenta de lo que el informante dice. Por ejemplo: "habla de un aspecto económico del proceso de privatización" o "refiere a los efectos sociales de dicho proceso" o bien "aporta datos", entre otras. Realizado este ejercicio, deberíamos ubicar temporal y espacialmente la información, en tanto que en los recuerdos del entrevistado, por lo general, no aparece un desarrollo cronológico de los sucesos. Esto se puede realizar a partir de un escrito, que luego será contrastado con otro tipo de información (otras entrevistas, bibliografía específica, periodística, documental, o audiovisual).

La importancia pedagógica de esta actividad permite aproximarse a la construcción del conocimiento de determinadas problemáticas de la Historia Reciente, revalorizar el trabajo de la investigación, comprender la dinámica de las sociedades a través del tiempo y, poner en evidencia las estrategias de aprendizaje de nuestros estudiantes.

Guía para la elaboración de una entrevista (consideraciones metodológicas)

1.- Buscar a una persona para entrevistar, que pueda dar cuenta del tema o problemática que me interesa investigar. Acordar fecha, hora y lugar de encuentro. Para ello es importante que el informante pueda acercarse a la escuela y en caso de no ser así, es recomendable que la misma se realice en grupos de dos personas.

2.- En el caso que nos ocupa, la problemática de las privatizaciones, sería conveniente que los propios estudiantes propongan informantes que estuvieron directa o indirectamente relacionados con alguna empresa de la región que fue privatizada.

3.- Evitar las entrevistas excesivamente largas, para ello es importante elaborar, previamente, un listado de preguntas claras. Este carácter que podríamos denominar de "semi-estructurado" es para los "novatos" una actividad a considerar. Claro está que las preguntas son tentativas, en tanto las respuestas del entrevistado pueden dar "pie" a la formulación de nuevas preguntas. Sin embargo, estas nuevas preguntas serán realizadas luego que el entrevistado termine su exposición, lo que implica que no se debe interrumpir su relato. Para ello es importante registrar las preguntas que surgieron para luego realizarlas.

4.- Previo a la entrevista, proveerse de los elementos necesarios para realizarla. Verificar el buen funcionamiento del aparato grabador (pilas o cables), tener la suficiente cantidad de casete, disponer de papel y lapicera para tomar apuntes o notas.

5.- Considerar la predisposición del informante, ello implica ser puntuales, respetuosos, pacientes y amables. El entrevistador no debe emitir opinión, juzgar o contradecir el relato. Ni tampoco insistir en aquello que el entrevistado no contesta. Prestar atención a lo que relata y registrar lo que no se "graba" (gestos, tonos, posturas físicas, etc.).

6.- Desgrabación de la entrevista. La transcripción debe ser textual, no se debe alterar ni agregar lo que no se dijo. Este ejercicio implica múltiples aprendizajes en tanto, no se puede representar por escrito la voz del informante., por lo que el conocimiento correcto de las puntuaciones en la transcripción es necesario para no cambiar el sentido y la intención del relato del informante. La transcripción de la entrevista nunca debe mencionar la identidad del informante, se puede utilizar seudónimos o nombres ficticios. De igual manera, siempre es conveniente hacer una devolución al entrevistado, con el objetivo de que lea su propio relato y si es necesario realizar una nueva entrevista para poder ampliar, corregir o modificar el mismo.

Ejemplo de Entrevista

Considerando las distintas empresas públicas que fueron privatizadas en la región (Hidronor, ENTEL, Correos, YPF, Gas del Estado o Peajes, entre otras), las posibles preguntas podrían ser las siguientes, suponiendo que entrevistamos a un ex empleado de YPF.

Estas preguntas son en términos generales y opcionales. Ciertamente, las mismas deben responder al aspecto que se pretende abordar, teniendo en cuenta que el proceso de privatizaciones puede ser abordado desde múltiples dimensiones. Por lo tanto es relevante la delimitación de la problemática, lo que conlleva visualizar claramente el objeto de análisis para luego lograr satisfactoriamente los propósitos u objetivos planteados. Cabe aclarar además que la formulación de las preguntas es en función de la dinámica conversacional de la entrevista y por ende, también del informante. En este sentido, es fundamental la orientación del docente y las sugerencias que proporciona a los estudiantes.

- ¿cuántos años trabajó en la empresa?
- ¿cómo accedió al empleo?
- ¿en qué sector o área se desenvolvía?
- ¿cuál era su trabajo específico?
- ¿Por qué cree usted que se privatizó la empresa?
- ¿estuvo de acuerdo con la privatización?. ¿Por qué?
- ¿a quién o quiénes se les transfirió la empresa?. ¿cuáles fueron las condiciones y ventajas que ofrecían?
- Recuerda... ¿cuántos trabajadores habían en la empresa antes de su privatización?.¿qué pasó con ustedes, los trabajadores, luego de su privatización?. (Estas preguntas pueden ser reformuladas o ampliadas en función de las respuestas que ofrece el informante)
- ¿se jubiló o retiró antes o después de la privatización?
- ¿cambiaron las condiciones de trabajo, después de la privatización?
- ¿los servicios que actualmente presta la empresa, son mejores o peores que antes?

Los medios audiovisuales como fuentes de información para el análisis de lo Reciente en el aula de Historia.

Las grandes transformaciones culturales que se vienen produciendo desde la década de los '60 a esta parte y más vertiginosamente aún en la década de los '90 del reciente siglo pasado; se evidencian como cambios de significados, representaciones, valores, códigos y estereotipos que los medios masivos de comunicación audiovisual impulsan cotidianamente como mensajes efímeros en la "sociedad de consumo" en la que vivimos. Todo aparece como fugaz, descartable, asimilable. Una especie de "cultura universal" se apodera de las identidades y avasalla las memorias individuales y colectivas.

El "siglo xx corto", como plantea Eric Hobsbawm, nos muestra un pasado reciente de descomposición, catástrofes, incertidumbre y crisis, de las

sociedades en su conjunto. ¿Qué hacer frente a este panorama poco alentador?, ¿Cómo recuperar, al menos desde nuestro lugar como educadores, valores éticos que contribuyan a un por-venir con mas aciertos?, ¿Cómo revalorizar la solidaridad y el compromiso social en este contexto?. Sin dudas no es una tarea para nada simple, requiere de esfuerzos compartidos, de miradas más atentas y alertas.

Desde las últimas décadas del siglo pasado vivimos en un mundo mediatizado, por lo que cotidianamente somos seducidos por las mass media, que con su lenguaje y significación propia, se han instalados en nuestras vidas. Se han constituido como generadores de opiniones "distorsionadas" de la realidad, obligando a considerar, desde la educación, la necesidad de la enseñanza de su decodificación y su presencia en las aulas. El desarrollo y expansión de los medios de comunicación produjeron grandes cambios en las formas de entretenernos, educarnos e informarnos. Entonces, ¿Cómo no reflexionar en la escuela sobre el papel de los medios de comunicación? ¿Cómo no introducir nuevas opciones metodológicas como los audiovisuales para la transmisión de saberes e ideas?

Como dijéramos anteriormente, las imágenes invaden la mayor parte de nuestra vida cotidiana y es aún mayor la influencia que ejercen sobre nuestros estudiantes. Por ello, como docentes no debemos desconocer que los medios audiovisuales⁶³ como recursos didácticos pueden ser útiles para trabajar en el aula, en tanto posibilitadores del aprendizaje de procesos históricos recientes.

Sin embargo, su uso requiere de ciertas consideraciones no sólo metodológicas sino también pedagógicas. Deben ser considerados como un recurso más y que, necesariamente, conviene que estén acompañados de otros, es decir, son un recurso complementario. En este sentido, no se trata de reemplazar la tarea del docente o de un libro de texto, ni convertir los medios audiovisuales en recursos descriptivos o ilustrativos de lo que se pretende trabajar o abordar como problemática. El ojo crítico debe estar puesto, por lo tanto, en su debido uso.

Como profesores de Historia o Educación Cívica, no podemos desconocer esta realidad. No resulta sencillo dar cuenta de procesos vividos ni apartarnos de ello como meros espectadores. Es en este contexto, que proponemos como camino posible, el abordaje de la problemática de las privatizaciones en la Argentina (o de otras tantas) a partir de los medios audiovisuales. Utilizándolos como fuentes de información contextualizadas política, ideológica, cultural, económica, social y temporalmente.

⁶³ Para profundizar sobre esta temática se recomienda la siguiente bibliografía: Borrás Llop, J.M. Video Didáctico y enseñanza de la Historia. En Cuadernos de Pedagogía Nº 134.// Dossier: El Cine como fuente y reflexión histórica. Entrevistas a Marc Ferró y Robert Rosenstone. En: Entrepasados. Revista de Historia, año VIII, Nº 15, 1998.// Dobaño Fernández, P. y otros (2000). Enseñar historia argentina contemporánea. Historia oral, cine y prensa escrita. Ed. Aique, Bs. As. // Rajschmir, C. Historia del Siglo XX y cine. En: Revista Novedades Educativas, Nº 93.//

C

¿Quién hubiese imaginado que el cine se convertiría como una fuente más para la reconstrucción del pasado histórico?. Un pasado del que solo se podía dar cuenta a partir de testimonios, fundamentalmente, escritos.

Sin embargo son infinitas las películas que dan cuenta de ciertos aspectos de la sociedad, en tanto están contextualizadas y entrecruzadas por la compleja situación en las que se produjeron. Esto es, dan cuenta no solo del contexto histórico, sino que también evidencian posturas ideológicas, políticas y culturales de sus realizadores y productores, como así también de los "paisajes" de las sociedades en su tiempo.

Entonces, ¿cómo trabajarlo en el aula?. Algunas consideraciones:

I

⇒ Seleccionar un film adecuado a la temática o problemática a abordar en función de lo que se quiere trabajar. Pueden ser utilizados diversos géneros (ficcional, testimonial, documental, etc.). De no existir producciones cinematográficas que den cuenta, específicamente, del período histórico a trabajar, se puede hacer uso de otras, de las que se desprendan algunos aspectos del mismo.

⇒ Su proyección puede ser pensada como disparador o como cierre del trabajo en el aula, depende de la construcción metodológica de cada docente. De igual manera, desde el punto de vista metodológico, algunos autores sostienen que el film debe ser proyectado en su totalidad porque de lo contrario el recurso perdería su valor, mientras que otros plantean que de esta forma se convertiría en un mero recurso ilustrativo, reemplazando el trabajo del docente. El punto entre estas dos posturas radica fundamentalmente en que no tenemos que perder de vista, como docentes, el marco explicativo, el debate reflexivo y el entrecruzamiento con otras fuentes.

N

⇒ Es poco frecuente encontrar pasajes cortos, considerando el tiempo de la clase, pero puede hacerse uso de recortes o fragmentos del film, es decir, reeditarlos. Si bien esto implica disponer de ciertas tecnologías, no es imposible realizarlo, e incluso puede ser el punto de partida para la provisión de una videoteca.

E

⇒ El análisis a partir del debate y de los interrogantes que se plantean sobre el cine o documental se convierte en una instancia de aprendizaje en tanto, permite apropiarse del lenguaje, significaciones, intencionalidades y discursos de lo que da cuenta.

⇒ La proyección puede ser de carácter abierta o estructurada, esto es, permitir que los estudiantes puedan darse cuenta por sí mismos de los núcleos posibles de análisis o bien, ofrecerles previamente una guía de preguntas que orienten "la mirada" de la película o documental.

TELEVISIÓN

La televisión ocupa un lugar importante en la vida cotidiana de los sujetos, por lo que se ha convertido en un instrumento de penetración incalculable de valores, normas, ideología, símbolos, representaciones, culturas, etc. En este marco, se hace necesario considerar tal situación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La escuela debería preparar a los alumnos para la decodificación, interpretación y análisis de este poderoso medio. La televisión, como un medio masivo de comunicación, es generadora de opiniones parciales y sesgadas. En este sentido, como profesores, debemos tomar esta "doxa" y convertirla en "episteme".

En cuanto a nuestra problemática, es importante considerar la opinión y las diferentes argumentaciones que se han dado y se están dando en torno a las privatizaciones en la Argentina. Son varios los canales de T.V. regionales, nacionales e internacionales que desde que asumió el actual presidente Kirchner, han puesto en evidencia la resignificación del planteo realizado en la parte introductoria de este capítulo: ¿existe una vuelta a la estatización de la economía o es una estrategia de acumulación que permite reformular los contratos con las empresas privatizadas?

Ciertamente abunda el material audiovisual brindado por la televisión, por lo que es necesario tomar ciertos recaudos a la hora de considerarlos como recursos para el trabajo en el aula.

⇒ Las distintas programaciones ofrecidas por los medios de comunicación, las 24 hs. del día, sean estos informativos, programas de análisis políticos y económicos, de entretenimientos, series, novelas, entre otros, están teñidas de diversas interpretaciones de la realidad que son abordadas en mayor o menor profundidad desde diferentes perspectivas; todas ellas con la intencionalidad de generar, en el público, opiniones igualmente diversas y en muchos casos cambiantes.

⇒ De lo anteriormente expuesto se desprende que, para abordar determinadas problemáticas traídas al espacio áulico por los estudiantes o el docente, es necesario analizarlas con cierta responsabilidad y desde la construcción del conocimiento de la historia reciente. El punto es no quedarnos en un mero análisis desde el sentido común o las representaciones. Para ello, se requiere realizar una secuenciación por un lapso de tiempo, relativamente considerable, y comparar diferentes programas de distintos canales de televisión; confrontar con fuentes escritas y ofrecer datos, información, documentos oficiales, que permitan a nuestros estudiantes buscar posibles análisis e interpretaciones.

Metodológicamente podemos utilizar el aparato de televisión en el aula o grabar los programas que nos interesan abordar y considerar otros recursos, como por ejemplo el periódico.

*Este es un nuevo concepto que aparece a lo largo de todo el proceso de privatización y que obliga a retrotraernos a procesos anteriores. El *ciudadano consumidor* es aquel que puede adquirir bienes a un precio determinado, es decir, es alguien que tiene capacidad de consumo porque tiene un determinado poder adquisitivo, por lo que se subordina a la lógica del mercado.

Ahora bien, ¿cuándo surge el consumidor como actor central? La respuesta a ello la encontramos en el Estado de Bienestar: **cuando el desarrollo de las fuerzas productivas exigió la aparición del consumo de masas como única y urgente forma de realización del plusvalor.** En este sentido, el Estado garantizaba los derechos de la ciudadanía a acceder al consumo de bienes y servicios. Ser ciudadano significaba poseer dichas facultades y poder, económicamente, ejercerlas. Por lo que la categoría ciudadano –consumidor aparece como característica fundamental en esta nueva relación entre el estado y la sociedad. Sin embargo, la imposibilidad de sostenimiento de las políticas Keynesianas evidenciada en la crisis de financiamiento de las instituciones, permitió la victoria de la visión neoconservadora en tanto que sostenía que para superar la crisis era necesario volver a la lógica del mercado en tanto único posibilitador de la eficiencia de bienes y servicios y moderador de las demandas sociales dirigidas al estado. Con ello se abandona la noción de ciudadano portador de derechos exigibles por una que privilegia la capacidad de consumo porque tiene recursos para satisfacerla, por lo que prima la posición individual relativa en el mercado.

El *ciudadano usuario*, por el contrario, es aquel que utiliza un servicio que ha sido comprado (cable visión y teléfono, por ejemplo). A diferencia del ciudadano consumidor, éste podría exigir cierta mejora en la calidad de las prestaciones de servicio, pero al verse imposibilitado por la concentración monopólica de los mismos no tiene alternativa: renuncia al consumo de tal o cual servicio o bien se subordina a las políticas establecidas por la empresa prestadora. Aquí lo central gira en torno a la lógica de que, ciertos servicios se ofrecen sólo a aquellos que pueden pagarlos, dejando a una franja importantísima de la población sin posibilidad alguna de consumo. Es decir que esta gran franja de la población no solo pierde su condición de usuario, sino también su carácter de ciudadano. Ser ciudadano equivale, entonces, a ser usuario y tiene, jurídicamente, su correlato con la capacidad de consumo, aquel que no puede pagar ciertos servicios entra en la ilegalidad y por ende el estado no atenderá sus reclamos y menos aún proveerle de ellos. (**Thwaites Rey – Castillo, J – López, A, 1995**)

Bibliografía

- ⇒ **AAVV** (2001). Corrientes didácticas contemporáneas. Ed. Paidós, Bs.As.
- ⇒ **AROSTEGUI, J. – BUCHRUCKER, C. – SABORIDO, J.** (2001) El mundo contemporáneo: Historia y problemas. Ed. CEAL, Bs. As. .
- ⇒ **BASUALDO, E.** (1992). "Formación de capital y distribución del ingreso durante la desindustrialización", publicación del Instituto de Estudios sobre Estado y Participación (I.D.E.P.), Bs. As.
- ⇒ **BASUALDO, EDUARDO** (1994) "*El impacto económico y social de las Privatizaciones*". En: Realidad Económica Nº 123, Bs. As.
- ⇒ **BOCCO, A. – MINSBURG, N** (eds.) (1991). Privatizaciones. Reestructuración del Estado y la Sociedad. Del Plan Pinedo a "los Alsogaray", ediciones Letra Buena, Buenos Aires.
- ⇒ **BORRÁS LLOP, JOSÉ MARÍA** "*Video Didáctico y enseñanza de la Historia*". En: Cuadernos de Pedagogía Nº134.
- ⇒ **DOBAÑO FERNÁNDEZ, PALMIRA Y OTROS** (2000). Enseñar historia argentina contemporánea. Historia oral, cine y prensa escrita. Ed. AIQUE, Buenos Aires.
- ⇒ **GERCHUNOFF, P. y CANOVAS G.** (1995). "*Privatizaciones en un contexto de emergencia económica*". En: Desarrollo económico, Buenos Aires, Nº 136.
- ⇒ **GERCHUNOFF, Pablo (ed.)** (1992). Las privatizaciones en la Argentina. Primera etapa. Ed. Instituto Torcuato Di Tella, Buenos Aires,
- ⇒ **GOLDSTEIN, A. y NICOLETTI, G.** (1995). "*Privatizaciones en Italia: una evaluación preliminar*". En: Boletín TECHIN. Buenos Aires, Nº 281.
- ⇒ **GROSSMANN, ATINA – ELEY, GEOFF** (1998). "Mirando La Lista de Schindler: no está dicha la última palabra". En: Revista de Historia ENTREPASADOS, Año Nº 15. Dossier: El cine como fuente y reflexión histórica.
- ⇒ **RAJSCHMIR, CINTIA** "*Historia del siglo XX y cine*". Un recurso alternativo para la enseñanza. En: Novedades Educativas. Educación Media Nº 93.
- ⇒ **RANALLETTI, MARIO** (1998). "Entrevista a Marc Ferro y a Robert A. Rosenstone". En: Revista de Historia ENTREPASADOS, Año Nº 15. Dossier: El cine como fuente y reflexión histórica.
- ⇒ **SCHWARZSTEIN, DORA** (2001). Una introducción al uso de la Historia Oral en el aula. Ed. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- ⇒ **THWAITES REY – CASTILLO, J – LÓPEZ, A** (1995). "*El estado y los ciudadanos usuarios. La regulación de los servicios públicos privatizados*". En: Rev. Realidad Económica, Nº 129. Bs. As.
- ⇒ **THWAITES REY, Mabel** (1999). "*De prioridades conceptuales. La esencial noción de ciudadano-usuario*". En: Diario El Diplo Le Monde diplomatique, Nº 2
- ⇒ **THWAITES REY, MABEL** (2003) "La (des)ilusión privatista. El experimento neoliberal en la Argentina". Eudeba, Bs, As.

6

Las Relaciones Laborales en la Argentina de los '90

Laura Blanco - Víctor Salto

En el marco de las profundas transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales ocurridas en el último cuarto del siglo XX, la reflexión en torno al *trabajo* en el capitalismo actual ha recobrado nuevo auge tendiendo a actualizar discusiones ya promovidas⁶⁴. En la Argentina de los '90 estas discusiones están más que fundadas si consideramos las alteraciones producidas e intensificadas respecto al papel del trabajo⁶⁵, cuyas consecuencias se expresan claramente en el mercado de trabajo, en los nuevos índices de empleo e incluso en el nuevo perfil que asume el trabajador ante los mismos.

De los cambios materializados, los efectuados en el ámbito de lo laboral expresan, quizás con no menor transparencia que en otros, el impacto negativo de las políticas económicas neoliberales aplicadas desde mediados de los '70. De esta forma, frente a la creciente exclusión social y precarización laboral en la que se encuentran los trabajadores, se evidencia la propia lógica de las políticas neoliberales, que son incapaces de presentar alternativas para la resolución de los altos índices de desempleo, pobreza y desigualdades sociales, que ellas mismas generan.

En este sentido, el objetivo de este escrito es centrarnos fundamentalmente en las mencionadas transformaciones señalando diferentes aspectos de las condiciones laborales de los trabajadores asalariados en la Argentina de los '90. El interés en este sector de trabajadores no desconoce la importancia de otros sectores, que ocupados o desocupados, han tenido directa incidencia en la economía nacional.

Dicho esto, pretendemos mostrar, desde una mirada que escapa a los detalles, un esbozo de periodización⁶⁶ centrado principalmente en los cambios en el sistema de relaciones laborales a partir de los '50 y hasta la actualidad. Ello en función de analizar el profundo quiebre que se gesta desde el llamado "Proceso de Reorganización Nacional" y cuyas efectos se intensifican durante las presidencias de Menem.

⁶⁴ La candencia de los debates, impulsados por toda una corriente de cuestionamiento radical del trabajo y la sociedad de mercado, encuentra como punto de partida un conjunto de constataciones elementales: la caída del ritmo de crecimiento de las economías avanzadas; la crisis del estado de Bienestar; la desocupación y la exclusión como hecho estructurales. En este espectro, como expresión del desempleo masivo, el que sufre una "total conmoción" es el modelo tradicional del trabajo ante el avance vertiginoso de las nuevas formas productivas. Con ello, cobra sentido todo un abanico de reflexiones en torno al porvenir del trabajo en el desarrollo capitalista actual que, pronunciadas a favor del abandono del trabajo como fundamento de la vida social o por una reconsideración de sus condiciones o su "lugar" en la misma, todas tienen en común el llamado a una superación de la sociedad salarial. Así, entre las llamadas teorías "del fin trabajo" y sus oponentes, los debates responden a inspiraciones diversas y dejan lugar siempre a nuevas lecturas sobre los diagnósticos que se tejen. Para una breve síntesis se pueden consultar Fitoussi-Rosanvallón (1997), y las disertaciones trabajadas en Méda, D. (1995), Gorz A. (1982;1991 ;2001), y la obra de la discordia de Rifkin, J.(1996), entre otros. Se puede recurrir también, a modo de introducción al tema, a los artículos de S.Larangeira (1997) y Ribas (1997).

⁶⁵ Consideramos que el trabajo se constituye como un elemento estructurador central de las relaciones que en la sociedad se establecen.

⁶⁶ El mismo no pretende centrarse en la dinámica del proceso histórico que se abre, sobre todo, con la caída del peronismo en el '55 en adelante, sino (obviando en mas de un caso dicho proceso) se encuentra basada en función de los principales cambios en el sistema de relaciones laborales que nos permitan centrarnos con mayor claridad en la década del noventa.

Este recorte de la temporalidad del pasado reciente de nuestra historia, se funda en por lo menos dos aspectos a considerar. Por un lado, para considerar los cambios que, desde décadas pasadas, actuaron como referentes previos a la constitución y consolidación de las estrategias neoliberales en nuestro marco nacional. Por otro, por considerar que los cambios en el mundo del trabajo, desde el ámbito de las relaciones laborales, no puede descontextuarse de la percepción y mirada que tienen los propios actores del proceso de precarización y flexibilización laboral (burguesía y proletariado, o empleados-empleadores) en el contexto de las políticas de estado y las transformaciones de índole económico-estructurales objetivadas en la nueva relación institucional y jurídica que se establece entre capital y trabajo, y entre el estado y los sindicatos.

En este sentido, sostenemos que los marcos legales expresan a su vez la relación de fuerza entre capital-trabajo, las relaciones de poder en determinado momento histórico.

Abordar los cambios desde esta perspectiva nos posibilita poder comprender las luchas sociales y las relaciones que se expresan a partir de las nuevas reglas de juego. Por otro lado acercarnos a la discusión acerca de la necesidad o no de los cambios legales que acompañaron las modificaciones observadas en el funcionamiento del mercado de trabajo, los motivos que los habrían impulsado y el papel que estos cambios habrían tenido (González, L.:2003).

Es en este marco en el que ha sido pensada la presente propuesta, entendiendo que la situación educativa no es neutral frente al contexto actual y los procesos conflictivos que la influyen y que la enseñanza cumple un rol importante en términos de posibilitar la construcción de las condiciones de posibilidad que abran paso a su abordaje y reflexión.

No es nuestra intención ofrecer un marco de discusión cerrado sino tan solo compartir temas que nos parecen relevantes y necesarios de abordar en los colegios secundarios. Necesarios y urgentes ya que dan cuenta de la realidad cotidiana de nuestros estudiantes y de nosotros mismos, necesarios porque al no problematizarse se presentan de manera natural e inmutable, lo que trae consecuencias sociales y políticas sumamente inmovilizantes. Necesarios porque todos queremos explicarnos la crisis y sus consecuencias, urgentes para vencer a la llamada sociedad del desencanto. Si el pensamiento es acción la reflexión también lo es, en este sentido este escrito pretende ser un modesto aporte para seguir este camino.

1950-1975

“La institucionalización del conflicto entre capital y trabajo”

A grandes rasgos, respecto al plano económico de este periodo, podemos señalar que la actividad industrial era la más dinámica y estratégica y se orientaba hacia la producción para un consumo de masas. La reducción de costos y el aumento de las ganancias pasaban por la producción de bienes de consumo, destinados a amplios sectores de la población. De ahí la existencia de importantes mercados internos y de cierta capacidad adquisitiva de los trabajadores.

El tipo de Estado propio de este modelo garantizaba cierta participación y protección a los sectores populares, organizando y regulando el mercado de trabajo y el consumo masivo mediante derechos consagrados legalmente.

En este contexto los trabajadores conquistaron cierta capacidad de consumo y acrecentaron sus posibilidades de un acceso a la educación y al poder político. En este sentido podemos señalar que los mismos lograron un cierto reconocimiento en áreas como la educación, la salud y la participación política.

Estas características que asumió la sociedad, generaron las condiciones necesarias para el surgimiento de una nueva relación jurídica e institucional entre capital y trabajo. Es así como encontramos el desarrollo de un sistema de relaciones laborales que institucionaliza una forma de acuerdo social, reconocido comúnmente como Fordista⁶⁷, dentro del marco del Modelo de Sustitución de importaciones, en el cual predominan las políticas de corte keynesiano, proyectado durante los primeros gobiernos peronistas y sostenido no sin dificultades después de su caída.

Algunas de las características de este acuerdo estuvieron asentadas en los siguientes aspectos:

- Un alto grado de intervención y regulación estatal en las relaciones laborales.
- Reconocimiento legal y jurídico de los sindicatos. Como nota distintiva se pone de manifiesto un “fuerte” sindicalismo capaz de representar los intereses y aspiraciones de los trabajadores, en cuanto reconocimiento e identidad social y reivindicaciones centradas en el sostenimiento y mejora de su poder adquisitivo.
- “Consolidación” de la negociación colectiva de trabajo, como expresión formal que objetiva la negociación de los derechos laborales entre el empresariado y los sindicatos a partir de la figura mediadora del estado.

En los convenios quedan expresadas nuevas condiciones de trabajo, la fijación de la jornada laboral, protección contra el despido arbitrario, la fijación del salario mínimo, y la asignación de salarios indirectos como la jubilación, vacaciones pagas, asignaciones familiares, etc. Por otro lado, la indemnización por despido, el contrato por tiempo indeterminado, los seguros por accidentes de trabajo y otros beneficios que logró la clase trabajadora.

Otra de las características que da cuenta de la relación entre los actores que contempla el “pacto” es una fuerte centralización en la negociación por rama de actividad. En este sentido el Ministerio de Trabajo otorga personería única al sindicato mayoritario de la rama y con ella el monopolio para la acción partidaria. (Anteriormente los conflictos se dirimían entre los obreros y los

67 En términos generales el predominio del modelo Taylorista-Fordista de organización del trabajo, encuentra su basamento en una estricta separación de funciones y en una parcelación y repetición de tareas. Este modelo se consolida como respuesta a la crisis del 29 que se produce en EEUU y se extiende a nivel mundial. El objetivo central era aumentar la producción de mercancías y acabar con los obreros de oficios y los gremios que los contenían. Esto se llevó a cabo a través de un proceso de separación tajante entre los momentos de concepción y ejecución de la tarea. Otro objetivo era aumentar la productividad del trabajo, productividad que se lograba a través de la intensificación del trabajo obrero. Tal concepción se ha mantenido a través del llamado compromiso keynesiano basado en un cierto tipo de conciliación de intereses entre la empresa y los trabajadores, mediados por el Estado, en la que estos últimos aceptarían la forma alienante a cambio de la garantía de participación en los niveles de productividad, y que a su vez aseguraría el ingreso al consumo y a un nivel de protección social y pleno empleo.

capitalistas en el ámbito de la fábrica, sin mediaciones ni representantes, por lo cual la relación de fuerzas era claramente favorable al capital).

La organización del trabajo en estos términos se daba en función de métodos de disciplinamiento y control sobre la fuerza de trabajo, y consenso con las patronales sobre los ritmos de trabajo y niveles de producción, por lo cual el sindicato empieza a tener algún tipo de control sobre el proceso de trabajo y la mano de obra.

Por otro lado, podemos señalar que el modelo de organización del trabajo que se instala en Argentina (y que se da de diferentes maneras pero siguiendo el patrón hegemónico en boga en los países occidentales), basado en torno al modelo Taylorista Fordista, adoptó rasgos singulares:

- Una estructura jerárquica y piramidal de comando y decisiones hacia el interior de la empresa,
- Una fuerte división entre tareas de concepción y ejecución, diferenciándose de forma rígida las funciones de producción, mantenimiento y control de calidad de lo fabricado;
- El encasillamiento de la fuerza de trabajo en puestos fijos;
- Los ritmos de trabajo son impuestos por oficinas de métodos o por la misma tecnología en casos de mayor automatización, por lo que se avanza en la eliminación entre los trabajadores de la producción de toda iniciativa o autonomía (en el orden de las decisiones y estrategias sobre las actividades realizadas)
- La supervisión de la secuencia de trabajo se realiza con objetivos de control más que de aporte técnico o especializado.

1976-1989

“Disciplinamiento y represión”

Dentro de este período se pueden señalar dos subperíodos correspondientes a momentos políticamente diferenciados: aquel que abarca la dictadura y el que comprende el democrático.

Con respecto a la política del llamado “Proceso de Reorganización Nacional” las fuerzas armadas acompañadas por amplios sectores de la burguesía se propusieron un objetivo de disciplinamiento de la sociedad en su conjunto, y especialmente de las clases trabajadoras para poder consolidar un “orden social”, un régimen de dominación estable, y la construcción de un nuevo modelo de acumulación⁶⁸.

Los cambios respecto a las relaciones laborales se visualizaron en la desarticulación de los actores sociales, de su sistema representación y sus

⁶⁸ En este sentido las medidas que se adoptaron fueron las siguientes: la *apertura de la economía* y la *reforma financiera* cuyas características detallamos a continuación:

-La medida de *apertura de la economía* incidió en la destrucción del modelo de acumulación sustitutivo, en tanto dejó desprotegidas a las pequeñas y medianas empresas industriales, que no pudieron competir con los precios de las mercancías extranjeras.-La *reforma financiera* liberalizó el mercado de capitales. Medida que apuntó a “cambiar el eje de decisión en el proceso de transferencia de ingresos requerido por la acumulación de capital. En la estrategia de industrialización previa a 1976, este eje había sido el Estado operando como un mecanismo de creación y transferencia forzoso de ahorros hacia la industria mientras que en el esquema que se puso en vigencia en 1977 se aspira a conferir ese rol al sector financiero dentro de un sistema de libre contratación”[Canitrot, pp. 32]. A partir de las reformas económicas mencionadas, se incrementó el comportamiento especulativo cortoplazista, con lo cual aumentó la inversión financiera y se redujo la inversión productiva. Esto último se debe al hecho de que las tasas de interés son muy altas y, por ende no son rentables las inversiones productivas. Es así como se produce una gran concentración del capital, utilizando al Estado como un mecanismo de transferencia de recursos.

relaciones contractuales básicas. Lo que se abre entonces es un proceso de deterioro progresivo del empleo, a través de la proscripción gremial, del derecho de huelga y de la eliminación de la ley de contrato de trabajo.

El sistema de relaciones laborales y por consiguiente la organización del trabajo vigente se vio alterada con la implementación de la dictadura militar. Esto se materializó en medidas tales como: la suspensión de los sindicatos como actores colectivos autónomos, las convenciones colectivas, los principios de autodeterminación de salarios, las negociaciones sobre la organización del trabajo; la intervención de la CGT, de las direcciones de los sindicatos más importantes y de las obras sociales. Se comprimió el salario mínimo (base de cálculo de los pagos indemnizatorios) lo que facilitó al sector empresarial una política de reducción de personal por despido; y la suspensión de la Ley de asociaciones profesionales.

Toda una batería de leyes prohibitivas, dentro de las cuales la mencionada suspensión de la vigencia de la negociación colectiva se lleva a cabo por dos motivos: para restringir la actividad sindical y para posibilitar la instauración de un mercado libre de reglas que sostengan la incipiente apertura de la economía.

Dentro del marco de una feroz represión sobre los cuadros sindicales, organizaciones obreras y ajustes periódicos de salarios y condiciones de trabajo (despidos, introducción de nuevas tecnologías, no-intervención de representantes sindicales sobre políticas salariales y de productividad, etc.) el accionar desatado permite a la patronal reafirmar el control sobre la disciplina laboral y en otros niveles, adoptar modalidades alternativas de gestión de personal (contratación de personal eventual) acordes a los presupuestos del mercado.

Investigaciones recientes centradas en el proceso de trabajo como unidad de análisis, tanto de las condiciones de trabajo como de los efectos del cambio tecnológico sobre las mismas, han puesto de manifiesto los fuertes procesos de segmentación y precarización de la fuerza de trabajo producido durante este periodo. Fenómenos como el cuentapropismo y el empleo precario adquieren gran peso en la estructura social y productiva .

Aquí, las transformaciones en la estructura productiva (achicamiento de pequeñas y medianas empresas, pérdidas de otras, los cambios en la política laboral, la flexibilización en los usos de los recursos productivos) plantearon tendencias irreversibles en la estructura ocupacional⁶⁹ y en las condiciones de trabajo y de vida⁷⁰, además de un avance significativo del crecimiento de los

⁶⁹ Otro efecto de la política económica del periodo fue la modificación de la estructura ocupacional(...)en un marco de incremento de la PEA, el peso de los obreros industriales en este conjunto declinó de manera sensible. Crecieron los trabajadores manuales por cuenta propia, síntoma de la expansión de la economía informal, los que se encontraban privados de toda protección de las leyes sociales. También se intensificó el crecimiento de los asalariados ocultos, trabajadores que venden su fuerza de trabajo a empresarios en condiciones contractuales tan débiles que se auto clasifican como autónomos. Esta precarización de la relación salarial hizo particularmente presente en los sectores de la industria y de la construcción. Por otro lado, crecieron los trabajadores marginados, con escasa calificación y realizando tareas ocasionales de todo tipo. En esta categoría proliferaron los vendedores ambulantes o a domicilio, trabajando un número de horas semanales muy alto y percibiendo muy bajos niveles de ingreso.(Cfr.Rapoport y otros,Ibidem)

⁷⁰Como afirma Rapoport "en lo referente a las condiciones de vida, resulta indudable que el modelo aperturista implantado a partir de 1976 tuvo un profundo impacto sobre los trabajadores. No solo provocó la caída del salario real, sino que redujo la participación de los trabajadores en el ingreso nacional a una magnitud inédita en las últimas cuatro décadas de la historia del país(...)el deterioro del poder adquisitivo de los salarios afectó el consumo de los trabajadores(...)el acrecentamiento de los sectores de la población en situación de "pobreza crítica" se vincula al fenómeno de la pauperización absoluta de segmentos pertenecientes a la clase obrera acompañado por la pauperización relativa de la clase media. Ambos procesos confirmaban la movilidad social descendente que afectó a los estratos de la clase obrera y a la mayor parte de la clase media" (Rapoport y otros, 2003).

sectores públicos, comerciales, financieros que transformo el perfil de los asalariados dentro del fenómeno de terciarización del trabajo.

Finalizando, podemos señalar que en éste período, el disciplinamiento del proletariado y la pequeña burguesía estuvo dado fundamentalmente, por la implementación de un plan de genocidio sistematizado y por la utilización del mercado como elemento disciplinador.

Con la democracia a la “economía de guerra”

Dentro del proceso de reinstauración de los mecanismos de participación democrática, de vigencia de las garantías constitucionales y de libertades individuales, la década de los ochenta no produjo modificaciones sustanciales en la orientación general del modelo. De hecho, puede decirse que algunas de las demandas centrales del nuevo poder económico no discordaban con las expectativas del radicalismo. Este destacó sobre todo su “persistente prédica por una propuesta modernizadora (entendida como el proceso por el cual una economía aumenta su productividad incorporando nuevas técnicas de producción) que apuntaban al desarrollo de un modelo exportador con las colocaciones de productos en el mercado mundial como el eje dinámico del crecimiento. Aun cuando ese crecimiento fue mas soñado que concretado, las actividades exportadoras fueron las mas beneficiadas por las políticas radicales⁷¹.

Al mismo tiempo se despliegan modificaciones en la dinámica productiva que alteran las lógicas de funcionamiento en la economía Argentina. Las empresas que se beneficiaron en estas reformas económicas, completaron su camino hacia la reestructuración de sus negocios, nuevas asociaciones y nuevas formas de organización administrativas y productivas.

La dinámica económica experimentó una transferencia importante del sector industrial al sector servicios, perfilando el surgimiento de nuevos actores, niveles y condiciones de negociación como incipientes modelos de gestión y organización del trabajo. El acuerdo fordista legitimante de un sistema de relaciones laborales particular encontró su crisis definitiva.

En este contexto, el radicalismo de Alfonsín, tuvo que lidiar con una fuerte presión sindical por la restauración de los derechos laborales perdidos durante el proceso; fuertes embates del sindicalismo y la oposición peronista; fuertes presiones de sectores del empresariado que pedían acentuar y profundizar aún más las reformas económicas emprendidas por el régimen militar. Esto es, consolidar el modelo neoliberal ya casi asumido en la totalidad de los países centrales y latinoamericanos. Proceso que se vio trastocado por otro de los problemas nodales que se venía consolidando durante los setenta, y que tal vez es el que más perduró y perdura en el imaginario colectivo: el de la hiperinflación.

El camino abordado permitió, sin embargo, cambios sustantivos que acentuaron las características de la estructura de la producción, de la acumulación y del comercio que habían comenzado a perfilarse durante la

⁷¹ Políticas salariales con tendencia declinante a medida que se acentuaba la inflación; junto al perfeccionamiento de diversos mecanismos de promoción de las exportaciones (incentivos fiscales impositivos, incentivos financieros y beneficios en el marco de la promoción industrial, más estímulos varios) tuvieron un impacto importante sobre las cuentas públicas, en un momento de difícil control del déficit fiscal (Rapoport y otros; 2003).

dictadura mientras se consolidaban los grandes grupos económicos. El Estado continuó jugando un rol fundamental pero su progresivo debilitamiento y su ahogo financiero, consecuentes con el nuevo modelo, impedían el despliegue total de los intereses de los nuevos grupos dominantes. De aquí, que la fuerte prédica a favor una profunda reforma del mismo cobrara una intensidad de tal magnitud que se tornó imprescindible con el estallido hiperinflacionario.

El gobierno radical planteó una reformulación profunda del sistema de relaciones laborales. La pereza en el retorno de la ley de convenciones colectivas, los intentos de derogación y de reemplazo de la ley de asociaciones profesionales incentivando "la democracia sindical" reflejó, desde el comienzo, una actitud no muy complaciente ante una posible vuelta al tipo de acuerdo social preestablecido antes del proceso militar.

Podemos decir que los convenios colectivos se mantuvieron en suspenso a fin de estabilizar la economía, a la vez que creció cada vez más la negociación por empresa y ya no por rama de actividad. Esto significó el traslado de la resolución de conflictos al plano de las empresas, debilitando la capacidad negociadora de los sindicatos por el nuevo rol que el Estado estaba asumiendo.

En términos generales, el Estado no retomó las funciones protectoras que históricamente había desarrollado alrededor del sistema de relaciones laborales. Tendencialmente terminaron por definirse principios diversos a los del acuerdo fordista. En este sentido, podríamos señalar que aparecen los primeros avances de una negociación colectiva descentralizada y las primeras búsquedas de flexibilización salarial consentidas normativamente.

Esta etapa también estuvo caracterizada por la introducción de nuevas tecnologías de producción y gestión que reforzaron la heterogeneidad presente en la estructura productiva del país. Heterogeneidad que creó verdaderas islas de modernización que no siempre se constituyeron en un polo difusor de modernización o impulsor de una nueva lógica productiva al interior del sector en que operan (Novick, M.; 1993).

El año 1989 se presentó como un punto de ruptura en varios sentidos: achicamiento del estado, fortalecimiento del mercado como asignador de recursos, abandono definitivo del modelo de sustitución de importaciones y priorización del control inflacionario sobre objetivos de distribución y crecimiento, debilitamiento del sindicalismo y alianzas políticas con el liberalismo partidario (la UceDé).

A modo de síntesis, podemos decir que la dictadura de 1976 no logró completar un cambio en las relaciones de fuerza que le permita la consolidación de un nuevo modelo de acumulación. Pero sí logró una serie de transformaciones irreversibles de carácter económico, político y social que no permitieron una vuelta al modelo anterior. La necesidad de los grupos económicos de completar este desarrollo es un elemento que marcó el desenlace de los años ochenta. Por ello, es posible afirmar que el patrón de acumulación que comenzó a perfilarse durante la dictadura se prolongó durante la etapa de Alfonsín, para consolidarse por completo durante la posterior experiencia menemista.

Los efectos de “hacer cirugía mayor sin anestesia” en los '90

En Argentina, como dijimos, el cambio de dirección en el modelo de relaciones laborales que se fue perfilando durante la década de los '80, encontró forma definitiva a principios de los '90 en el contexto de una serie de medidas económicas e institucionales.

En este sentido, lo que se define es la articulación de un programa de estabilización con reformas profundas sobre la economía y el sistema de relaciones laborales. “Se desarma la antigua regulación estatal liberando y desregulando, articuladamente, las variables macroeconómicas de corto plazo, y las instituciones y normas de funcionamiento con las que el Estado había intervenido en la economía y en el sistema productivo argentino” (Catalano, Novick; 1993).

El desarrollo progresivo hacia nuevas pautas de organización y funcionamiento en el ámbito laboral garantizó, desde lo normativo, un quiebre sustancial en la definición y perfil de los trabajadores. Concepción totalmente alejada de la idea de trabajadores que encontraban en el estado, un protector de los derechos constitucionalmente establecidos.

Entre las políticas llevadas a cabo por el menemismo encontramos: la flexibilización laboral, la desregulación del mercado de trabajo, la apertura de los mercados, y las privatizaciones de las empresas públicas⁷². Políticas, estas, que se inscriben dentro de la Reforma del Estado, dotándolo de nuevas racionalidades.

La transnacionalización de la economía incentiva cada vez más el proceso de concentración y centralización del capital. Esto significa que cada vez menos empresas controlan la mayor parte de los mercados, pronunciando la consolidación del total predominio del capital financiero.

Estas políticas de ajuste, se constituyeron desde los sectores dominantes, como el paso necesario e inevitable para la resolución de la crisis y para lograr la integración de la Argentina a nivel mundial, acelerando y profundizando el régimen de acumulación que se venía gestando desde la última dictadura.

En este marco, la caída salarial, la regresiva distribución de los ingresos, la precarización y el desempleo se constituyeron en los factores estructurales que (al mismo tiempo) explican la intensidad de la pobreza, el incremento de su heterogeneidad (que abarca a los sectores medios) y la agudización entre los más carenciados.

En este contexto, se establece una nueva relación institucional jurídica entre el capital y el trabajo y entre el Estado y los sindicatos, siendo la flexibilización y la precarización laboral dos de los ejes centrales que posibilitaron tal reestructuración.

Para que todos estos cambios se materialicen fue necesario modificar, y en algunos casos hasta anular, las conquistas logradas por los sectores

⁷² Uno de los objetivos centrales del menemismo fue un desmesurado proceso de privatizaciones de los activos del Estado por el cual los acreedores externos recuperan parte de la deuda contraída hasta entonces, pero también en el que los mencionados grupos económicos se aseguran el control de un conjunto de mercados oligopolicos desde los cuales se operan las transformaciones económicas aun vigentes. Acerca del proceso de privatizaciones, ver Jara, Miguel A. y Muñoz, María Esther, en el presente libro.

trabajadores y que se expresan en los convenios colectivos de trabajo, en las leyes laborales, en las garantías constitucionales, y en los sistemas de seguridad social.

Antes de comenzar a analizar los ejes anteriormente señalados debemos tener en cuenta otros factores que fueron indispensables para entender las condiciones que posibilitaron que estas políticas se lleven a cabo.

Por un lado, el gobierno menemista recibió el apoyo de la sociedad civil en su primer mandato para llevar a cabo las políticas de privatizaciones, (no hay que olvidar las huellas que dejó en el imaginario de la sociedad el periodo hiperinflacionario, sin este golpe disciplinador del mercado resulta dudoso reconocer una mayor legitimidad a las políticas menemistas del período).

Y por otro, fue importante el aval que recibió de los sindicatos agrupados en la CGT. En ese momento los sindicatos de la CGT eran los que contaban con mayor número de afiliados y los de mayor peso político, además de partidarios del PJ.

En este sentido el apoyo del sindicalismo operó como factor fundamental ya que le otorgó al gobierno la legitimidad que este necesitaba. Es necesario señalar que en el primer gobierno de Menem se dieron conflictos con los sindicatos y los obreros que pertenecían a las empresas públicas que después se privatizaron (Ferrocarriles, ENTEL), pero a través de la reglamentación del derecho de huelga y en el caso de los ferrocarriles la negociación de los sindicatos con el menemismo hicieron que las privatizaciones y los avances sobre la flexibilización laboral no pudieran evitarse.

En este sentido, la conflictividad social que sufrió el menemismo en la primera parte de su gobierno fue decayendo, encontrando como uno de sus motivos el creciente desempleo cuya propiedad es la de operar como fuerte disciplinador de la fuerza de trabajo y de la sociedad en general.

Prueba del papel central del sindicalismo es que en el año 1994 (año en que el desempleo es un fenómeno ya estructural y no coyuntural), precisamente en el mes de julio, el gobierno, los sindicatos y los empresarios pactaron mecanismos para apoyar la productividad y el aumento de la ocupación, a través del acuerdo marco sobre empleo, productividad y equidad sociales, cuyos objetivos declarados al diario La Nación eran los de "fomentar la creación de los puestos de trabajo y abaratar los costos de producción".

Según palabras de Domingo Cavallo citadas por el mismo diario el 27/7/94, el tema de la desocupación es atribuido a "la demora en poner en marcha la flexibilización laboral".

Sumado a esto se lanzó también una nueva ley sobre accidentes de trabajo⁷³, el respaldo a la reforma de la ley de quiebras⁷⁴, un régimen jurídico para las pequeñas empresas⁷⁵ y mecanismos más flexibles para la contratación de personal⁷⁶.

⁷³ La ley de Accidentes Laborales 24.028, sancionada el 14 de noviembre de 1991 regulaba los juicios y reducía las indemnizaciones por accidentes laborales. Fue reemplazada en 1995 por la de Riesgos de Trabajo (Ley 24.557), que creó un régimen de seguro privado y las compañías aseguradoras: las conocidas ART (aseguradoras de riesgos de trabajo);

⁷⁴ La nueva ley de Concursos y Quiebras (20 de junio de 1995) permitió la apertura de un concurso preventivo sin el requisito de acreditar el pago de las remuneraciones y deudas provisionales. Habilitó, además, la renegociación de los convenios laborales. En adelante el adquirente no sería considerado el sucesor del dueño anterior respecto de los contratos laborales ni por los aportes patronales.

⁷⁵ La ley de Promoción del Empleo (24.467), sancionada en 1995, eliminó el pago de indemnizaciones para las modalidades contractuales promovidas por la Ley Nacional de Empleo, para el caso de establecimientos con menos de

Ahora bien, ante un cuadro de situación como el descrito se teje un discurso en el cual el argumento para flexibilizar se sustentó en que el empleador no toma empleados porque la legislación laboral es demasiado rígida y que no se ajusta a la modernización que requiere la economía.

Es importante señalar que se tiende a culpar del desempleo a la legislación laboral (keynesiana-fordista), a los costos laborales y al desocupado mismo.

De esta manera, el capitalismo en los 90 requiere una racionalidad científica tecnológica que el sindicalismo no cuestiona, pero que choca con la resistencia empírica del trabajador en el puesto de trabajo. Decimos esto porque junto con estas transformaciones reaparecen viejas formas de explotación de la mano de obra; como por ejemplo el trabajo a destajo, los contratos de corta duración, además de las modalidades ya enunciadas.

Ahora bien, que es la *flexibilización laboral*⁷⁷ y como se manifiesta? La flexibilización laboral trata de eliminar o acotar las denominadas "rigideces" del mercado de trabajo, es decir, todas las normativas, convenios colectivos de trabajo y los usos o costumbres que limitan las posibilidades empresarias de dirigir la fuerza laboral de acuerdo con la conveniencia del proceso productivo y la de la valorización del capital por medio de una intensificación del trabajo.

Las categorías de Marcela Jabbaz nos pueden ayudar a visualizar los puntos claves para entender las diferentes formas que asume la misma:

- Flexibilidad en el empleo: que incrementa la inseguridad en los trabajadores ya que los empleadores pueden despedir sin mayores dificultades ni costos elevados.
- Flexibilidad en el puesto de trabajo: polivalencia (los trabajadores tienen que cumplir más de una tarea lo que rompe con el sistema de categorías anterior), y rotación de los trabajadores en diferentes tareas.
- Flexibilidad en la remuneración: en tanto que los ingresos son inestables y que obliga a negociar mejoras salariales en función de los incrementos en la productividad. Esta categoría contempla también las nuevas leyes de accidentes de trabajo que imponen topes y menores indemnizaciones por accidentes de trabajo y disminución de los aportes patronales para las jubilaciones y obras sociales.

Otra forma de flexibilidad a la que recurren las empresas es a una alta rotación a través de la contratación de personal "en negro", es decir, desligadas de todo tipo de amparo legal.

cuarenta trabajadores y una facturación anual de alrededor de 500 mil pesos. Conocida también como Ley Pyme, establece además la promoción de contratos sin previa habilitación por convenios colectivos y ya sin necesidad de registro del contrato.

⁷⁶ Nos referimos puntualmente a los tres decretos de flexibilización laboral de diciembre de 1996: uno derogó la vigencia indefinida de los convenios colectivos de trabajo por rama (principio de ultractividad), el segundo permitió la negociación y firma de convenios con las comisiones internas y aun por debajo de los convenios colectivos, y el tercero facultó al Ministerio de Trabajo a revocar total o parcialmente los convenios y a fijar el ámbito de la negociación (por empresa, por rama, etc.)

⁷⁷ El sentido con el que las distintas posturas teóricas han conceptualizado la flexibilización laboral no siempre es coincidente. En la literatura referida al tema a menudo se diferencia entre flexibilidad interna y externa. La primera se asocia en concreto a aquellas situaciones de polivalencia o polifuncionalidad de los trabajadores (adaptación de éstos a las distintas tareas de trabajo), a los tiempos de trabajo establecidos (su duración y distribución en día, mes, año o ciclo de vida), con las formas de trabajo en equipo y todos los aspectos que de alguna manera se relacionan con la forma en que se organiza el trabajo en el interior de la empresa o lugar (por ejemplo, cuando se introducen cambios técnicos y/o tecnológicos). La segunda remite a los términos por los cuales se determina la entrada y salida de los trabajadores de su lugar de trabajo (ej. empleo estable, a tiempo parcial o subcontratación; con/sin indemnización por despido) y se definen los salarios a cubrir según la actividad (adaptándose a la situación de las empresas y la economía en general). Asimismo se estipulan los costos de salida del lugar de trabajo.

Como señalamos anteriormente, en nuestro país flexibilidad y precarización⁷⁸ se hallan imbricadas. La flexibilización es sobre todo resultado de la actividad legislativa, pero la precarización también se debe a factores estructurales que están íntimamente ligados a la crisis de un modelo de acumulación, al crecimiento del desempleo a niveles estructurales, la proliferación del trabajo en negro y al desmejoramiento de las condiciones laborales en el lugar de trabajo. Esto significa también el deterioro de las circunstancias en que los trabajadores prestan los servicios, incluyendo los derechos y las obligaciones del trabajador y del empleador, así como de sus organizaciones representativas.

Ahora bien, como se manifiesta la *precarización laboral*? A través del deterioro del salario, de las condiciones laborales y crecimiento de la negociación por empresa. En este sentido, asuntos que antes se dirimían en la negociación colectiva, ahora pasan a ser material exclusivo de las empresas.

Por otro lado se visualiza a partir de un retorno a niveles alarmantes de explotación del trabajo, de intensificación del tiempo y del ritmo del mismo. El número de asalariados mayores de 18 años creció en los noventa un 16,4%⁷⁹. Tal aumento se compone de 2,9% de asalariados protegidos y de un 13,5% de precarios. Si se considera que entre 1991 y 2001 la población total aumentó un 11% (y la urbana un 13%), los precarios "acompañaron" el aumento de la población junto a un escaso ritmo de crecimiento (un cuarto) de aquellos sectores de trabajadores protegidos por la normativa vigente⁸⁰. La extensión de la jornada laboral asume características definidas que oscilan entre el subempleo y el sobreempleo (fenómeno que introduce la categoría de sobreocupación). Lo que denuncia la contundencia de los efectos producidos sobre las relaciones laborales a modo general y que el balance de la década no se solo se mide por el aumento del desempleo sino también por el incremento de la desprotección a partir de estos aspectos.

Entendemos también la precariedad como imposibilidad de acceder a beneficios sociales que establece la normativa vigente para las relaciones laborales asalariadas (descuento por jubilación, aguinaldo, vacaciones, seguro de empleo, obra social e indemnización por despido) resultado de la flexibilización laboral.

Si bien el análisis del impacto que, en términos laborales la flexibilización y precarización han tenido sobre la masa de trabajadores no se agota en la instancia formal, creemos que la misma puede arrojar dimensiones interesantes para su abordaje que necesariamente tendrían que ir de la mano con la información y análisis empírico.

Desde esta óptica, el recorrido por las negociaciones colectivas realizadas durante la década encuentra algunos puntos destacables. Entre ellos,

⁷⁸ De acuerdo con Lindenboim (2003), entendemos por la misma, específicamente, a la relación entablada entre trabajadores y empleadores. De hecho, a la desigual relación de fuerzas entre estos que hace que la acción o inacción del Estado sobre la misma resulte esencial. La apariencia "desregulatoria" de la acción del Estado en los '90 en rigor encubría una nueva forma de intervención, en este caso ostensiblemente a favor del polo más fuerte de aquella relación (Lindenboim y Dañan; 2002).

⁷⁹ Los porcentajes detallados son extraídos del análisis realizado por Lindenboim(2003) sobre la base de la encuesta permanente de hogares como opción metodológica.

⁸⁰ Este aspecto puede visualizarse a través del recorrido sobre la manifestación de la precariedad en los distintos sectores de la economía. Se observa que cuando hay aumento del empleo asalariado, este se compone preponderantemente de trabajo desprotegido. Y cuando hay caída, la expulsión se da sobre todo en aquellos sectores amparados por la legislación laboral. El caso de los trabajadores de la industria es contundente con esta lógica, siendo los que más han sufrido el avance de las medidas regresivas sobre el trabajo.

resulta característico encontrar (en materia de convenios y acuerdos celebrados como en el número de cláusulas negociadas) un proceso en el que se evidencia la escasez en la actividad negociadora. Proceso en el que se inscribe la tendencia, antes mencionada, hacia el aumento de las mismas en el ámbito de las empresas, en detrimento de las concretadas a nivel de la actividad o rama.

Otro de los puntos deviene del alcance de las negociaciones realizadas y que se relaciona con los trabajadores que experimentaron mayores posibilidades para negociar los términos de los convenios (principalmente los comprendidos en los sectores más dinámicos de la economía)⁸¹ respecto de aquellos que se vieron en una situación distinta. El número de las negociaciones efectuadas durante el período no cubre al conjunto de los trabajadores por igual. Lo que evidencia que los marcos legales que reformaron las leyes laborales que les antecedieron no son extensibles al conjunto de la mano de obra en la Argentina, incluso sobre aquellos que se comprenden dentro del trabajo "en blanco", pero que si crearon las condiciones legales para que dichas negociaciones se ajustasen a ciertos sectores y en ciertos tipos de empresas (González, L.; 2003).

Teniendo en cuenta lo mencionado, en esta década podemos observar como a partir de tres indicadores centrales (la estabilidad en el puesto de trabajo; la protección por parte de las instituciones laborales; y la extensión en la jornada laboral) se ponen de manifiesto el proceso conflictivo en torno al trabajo y las "formas" en el que el capital presiona sobre el factor trabajo para imponer la organización del mismo.

El objetivo manifiesto con el que se hicieron las modificaciones a la legislación durante la década (el de incrementar el empleo eliminando las trabas a la contratación y el despido de los trabajadores) no fue cumplido. Vistas a largo plazo, estas reformas permitieron por el contrario institucionalizar nuevas condiciones en las negociaciones convenidas en cada sector concretando una mayor flexibilidad en la contratación de fuerza laboral y en una mayor inestabilidad y desprotección para los empleados⁸².

Sintetizando, podemos señalar que la *flexibilización* y la *precarización laboral*, se convierten durante la década en elementos de análisis en el contexto de desempleo estructural, desindustrialización y predominio del capital financiero.

PROPUESTA de ENSEÑANZA

Ahora bien, ¿Cómo podemos abordar el problema de las relaciones laborales y los cambios producidos en el ámbito laboral a partir de los procesos de flexibilización y precarización laboral?

Pensamos la propuesta a partir de dos ejes: por un lado a través de la historia oral y el uso de la entrevista; y por otro, con la utilización de fuentes primarias (documentos).

El primer eje pretende aproximarnos a una mirada desde los sujetos en tanto parte activa de esta relación, como protagonistas que viven y significan su

⁸¹ Lo que no implica que fueran concretadas a iniciativa de los trabajadores. En la mayoría de los casos se trató de precondiciones impuestas por el sector empresarial para el desembolso de la inversión (González, L.; 2003).

⁸² Si, por ejemplo, contrastamos los contenidos sobre los que se sustentan la Ley de empleo (1991) y la Ley de Formación y Empleo (1995); o la primera con la Ley de Reforma Laboral del 2000.

realidad laboral asalariada y no asalariada. Aquí, el recurso a la Historia Oral a través del uso de la entrevista nos acerca un caudal de suma importancia para indagar a los sujetos claves mas allá de las relaciones que quedan expresadas a través del derecho o regulación laboral pudiendo visualizar cómo se manifiestan las consecuencias de la precarización laboral.

En el segundo eje y entre las fuentes de carácter primario se trabajará con documentos públicos, relacionados con las políticas y leyes de regulación laboral. Esto es, el análisis de las relaciones laborales a partir de documentos como las convenciones colectivas de trabajo, nos permitirá dar cuenta de las relaciones de poder que se juegan en el campo de lo laboral. Los convenios colectivos nos ofrecen una aproximación concreta a las normativas legales, desde las cuales la relación Estado-sectores del capital y del trabajo queda claramente expresada. Estos documentos nos permiten acercarnos a las leyes de flexibilización laboral visualizando qué papel tiene cada sector, quiénes son los afectados y de qué manera.

De este modo, creemos que los elementos formales (que expresan materialidades concretas), las practicas "reales" y los sentidos que los sujetos tienen de las mismas nos permiten abordar la problemática desde una mirada lo más abarcativa posible sin sugerir con esto que sean las únicas.

Si bien los ejes se desarrollan de manera separada, esto es así por una cuestión organizativa. La idea es abrir diferentes posibilidades para abarcar el tema, y diferentes actividades que ofrecen un acercamiento al campo.

Entendemos que la propuesta puede ser pensada como un rompecabezas, que si bien tiene una lógica, nos permite como docentes combinar elementos de las diferentes actividades. Esto es, o bien trabajar sólo con entrevistas, y así acercarse más a los sujetos concretos y poder arribar a las características que asume la precariedad laboral y cómo se vive desde la vida cotidiana, o bien trabajar las normativas y poder identificar las formas que asume la flexibilización dejando que los documentos hablen para complementarlas necesariamente con otros tipos de fuentes.

Consideramos que ambos recursos nos acercan a aquellas expresiones de relaciones y condiciones sociales más amplias, complejas y dinámicas que no pueden obviarse. El aumento de la desprotección de los trabajadores y en la rotación laboral durante la última década no es solo consecuencia de las modificaciones implementadas en materia de regulación laboral. La deficitaria situación del mercado de trabajo también generó una flexibilización e inestabilidad que se dio de hecho; es decir más allá de lo establecido por la legislación laboral y del resultado de las negociaciones colectivas (González, L.; 2003).

En este sentido, la palabra en la entrevista y en los documentos no es letra en el vacío si podemos "facilitar" a través de ellas la aprehensión de experiencias históricas concretas, de las voces y sentidos de sus protagonistas, y de problemáticas que comúnmente se encuentran ausentes de la enseñanza de la historia en la escuela media.

1- Preparando el campo para una indagación extraescolar

En la medida en que nos proponemos indagar y reconstruir nuestro pasado reciente, se hace frecuente la fuerte impronta que la oralidad presenta para su comprensión e interpretación. Complemento importante de las fuentes de carácter escrito, lo testimonial, en su variedad, se nos ofrece como aquellas "reliquias o residuos de actos específicamente humanos" (Massone, M. y Núñez, S.2003).

De este modo, sondear en el ámbito de las relaciones laborales en el marco de las transformaciones socio-económicas vigentes encuentra en la historia oral⁸³ un campo fértil para la reconstrucción histórica del mismo.

Son de diversa índole las precauciones a tener en cuenta a la hora de trabajar historia oral con los alumnos. Estas dependen en gran medida de los propósitos que en la programación de los contenidos el/la docente definan concretar en su práctica.

La puesta en práctica de este tipo de técnica nos acerca en primer lugar a un trabajo de campo que incluye indefectiblemente momentos de observación e indagación. Como campo de experimentación posible, la misma se define centralmente desde lo procedimental con el recurso a la entrevista⁸⁴.

Pensadas para los espacios o ámbitos de trabajo específicos, la historia oral nos abre a escenarios poco comunes de participación escolar, ya que hace posible una mayor encuentro con los sujetos sociales en su campo de pertenencia laboral o, en una franja considerable de los casos posibles de indagación, con los elementos o factores visibles y esclarecedores de una condición social (por ejemplo, la desocupación).

Aproximación que, en términos de observación e indagación, no se agota con la recolección de información deseable, requerida y alcanzable sino con posibilidades más amplias de involucramiento. La producciones testimoniales recogidas en las entrevistas se convierten en punto de referencia en la construcción de una visión particular sobre la sociedad y de los procesos históricos recientes que trasciende a menudo el ámbito de nuestro cotidiano individual y la comunidad concreta de la cual somos parte. Dialogo interesante entre los testimonios de los entrevistados y la historia que (como actores involucrados con ellos) los estudiantes intentan explicar o construir.

Así, lo producido en tanto testimonio nos permite acercarnos a "cómo los actores sociales piensan y reflexionan sobre su propia realidad cotidiana" y sobre como perciben su "accionar" en los procesos históricos recientes al mismo tiempo que expresan conclusiones de experiencias pasadas informadas desde un presente que nos es común⁸⁵. Aspecto que "enriquece" la articulación necesaria

⁸³ De acuerdo con Dora Schwarzstein(2001) entendemos la Historia Oral como "una técnica que nos permite la recuperación de los testimonios de los sujetos sociales que protagonizaron un hecho histórico determinado, a través de la entrevista". En otros términos, un procedimiento válido de investigación en el trabajo del historiador y de las formas de historiografías que produce la misma.

⁸⁴ En otro trabajo hemos profundizado en las relevancias de la **entrevista** como recurso metodológico con alcances considerables para los emprendimientos investigativos. En la misma oportunidad la hemos considerado como aquella "narrativa conversacional" (Grele,R.,1991) producto de una creación colectiva entre entrevistado-entrevistador que ordenan e informan, entre otros elementos sustanciales, las perspectivas socio históricas subyacentes en los sujetos implicados.

⁸⁵ La historia oral nos permite en este punto un encuentro interesante con el discurso histórico que permea el imaginario colectivo en cada sociedad, entendiendo por aquel "el que tematiza el devenir del pasado, y que esta regido no por criterios de cientificidad y verdad sino que se conforma según la lógica del genero narrativo(relato histórico) y criterios

entre conceptos, explicaciones e interpretaciones de las disciplina escolar y las visiones que los adolescentes construyen acerca de la realidad social (Finocchio,S.; PLOTINSKI, D.; y Schwarzstein,D; 1993).

En efecto, los individuos, aunque sea dentro de una misma categoría social, no se enfrentan a las mismas situaciones. Algunos asalariados estarán desocupados, otros tendrán empleos precarios, otros se ubicarán en puestos sub calificados, etc., lo que altera al mismo tiempo los sentidos y contenidos que de ella podamos reconstruir. Para que esto ocurra será necesario que transformemos esa oralidad en fuentes, enseñando la forma de realizar ese cambio y de cómo extraer información de éstas para responder al conjunto de preguntas que guían y activan nuestra inquietud sobre el campo observado. Experiencia muchas veces dificultosa pero que nos plantea caminos fértiles para la indagación histórica.

1-a) Algunas actividades para la enseñanza del trabajo.

Teniendo en cuenta las anteriores consideraciones teórico-metodológicas podemos delimitar las siguientes actividades⁸⁶:

✚ Primer momento

Contextualización histórica de las relaciones laborales. Sondeo por las características generales que me permiten explicar determinadas formas y condiciones de organización laboral como aquellas relaciones que se expresan al interior de estas⁸⁷.

En este momento consideramos de suma importancia las variables que podemos hacer jugar para abocarnos "estrictamente al campo de lo laboral" como recorte específico. Dichas variables (económicas, culturales, sociales, políticas, etc.) pueden ser trabajadas a partir de libros de texto, relatos, informes periodísticos, etc., según el criterio que predefinimos para con el grupo clase con el que trabajemos.

En términos organizativos, podemos secuenciar su realización a través del siguiente orden de pasos:

- a) Identificar criterios de clasificación de los hechos del periodo tratado a partir de fuentes de carácter primario y secundario (documentos escritos u orales, libros de texto).
- b) Clasificación de los hechos en función de los criterios especificados (políticos, económicos, sociales, etc.)
- c) Construcción de cuadros en columnas que expresen cada uno de los hechos clasificados para su mejor delimitación comparativa.
- d) Escritura sobre las columnas confeccionadas identificando actores involucrados en el proceso abordado;

de verosimilitud"(Mariño,M.;1997;77). Discursos que expresan siempre un estado de un grupo social en particular y la manera en que estos reaccionan frente a la dinámica de los acontecimientos(Cfr.,Baczko,W.;1991;21), pero que además potencian su mayor aprehensión y las propias capacidades para modificarlas.

⁸⁶ Las mismas han sido definidas en función de lo que entendemos como momentos para la secuenciación de las actividades en tanto no se sugieren tiempos precisos ni estrictos para su desarrollo. Por el contrario, es de considerar las innumerables limitaciones que el tiempo escolar pone de manifiesto sobre las situaciones de enseñanza.

⁸⁷ Entre los indicadores estructurales que nos permitirían una mejor organización del contexto, en el anexo nº 1 que presentamos mas abajo compartimos un cuadro (para su redefinición) confeccionado en función de los principales factores que intervienen en los procesos productivos y sobre los que poder asentar las relaciones laborales vigentes.

e) Redacción de un breve comentario del periodo identificando los posibles cambios y continuidades a partir de los hechos clasificados.

Segundo momento

Teniendo en cuenta la delimitación del tema tratado, los propósitos por los que hemos recurridos a la historia oral deben ser trabajados con los alumnos a fin de facilitar un adecuado manejo de la técnica de indagación y hacer explícitas las etapas a tener en cuenta durante su emprendimiento. En el trabajo de campo realizado a través de la entrevista, tenemos en cuenta los siguientes indicadores que no agotan el tema sino que se plantean como abiertos siempre a la discusión y adecuación a los propósitos fijados para con los estudiantes.

- ✓ Los alumnos deberán realizar entrevistas a actores sociales que pueden ser familiares o bien personas contactadas por diferentes modalidades (amigos, asistiendo a diferentes organizaciones laborales, sindicatos, etc.).
- ✓ Se contemplan realizar entrevistas a desocupados⁸⁸ para recuperar la historia laboral de los mismos.
- ✓ Los alumnos conforman subgrupos de cuatro o cinco integrantes, los cuales se organizarán para resolver en primer lugar aquellas instancias previas a la realización de una o más entrevistas (localización del entrevistado, confirmar fecha y lugar de realización, preparación de los materiales con los cuales realizaremos la misma: grabador, cuadernos, etc.).
- ✓ Los subgrupos experimentarán “fases” de construcción, discusión y aprehensión de la entrevista como técnica de indagación sobre la realidad socio laboral.
- ✓ Realizarán una entrevista en particular, complementada con posteriores ejercicios de tabulación y redacción de informes de avances de lo reconstruido a partir de las mismas⁸⁹.
- ✓ Cierre: construcción de un informe final que de cuenta de la organización laboral observada y los contenidos formulados desde la entrevista.

Teniendo en cuenta estos aspectos, el proceso de aprehensión de las técnicas y procedimientos con los que debemos contar para una buena indagación sobre el campo puede trabajarse en principio a través de la programación de entrevistas a familiares cercanos, a padres o hermanos mayores. Estos ejercicios deben acompañarse con “prácticas áulicas” dedicadas a preparar y ampliar los mismos, entre las cuales podemos comprender el manejo y discusión sobre entrevistas ya realizadas a partir de simulaciones de las mismas entre compañeros. Entre otros aspectos, para ir dilucidando en el aula aquellos aspectos problemáticos que debemos tener en cuenta a la hora de preguntar y de aquellos puntos (explicar el porqué de nuestra asistencia en el lugar, claridad en el planteo de preguntas, no perder el eje que articula nuestra indagación, etc.) que como entrevistados nos resulte difícil de manejar.

⁸⁸ Por desocupado entendemos a aquella persona que está disponible para el trabajo pero no logra insertarse en el mercado laboral (Lindenboim, J.;2003).

⁸⁹ Si agregamos el hecho de que inician su “recorrido” desde un espectro de representaciones acerca de estos ámbitos, hecho que se fortalece por la influencia que sobre las mismas ejercen hoy por hoy los medios de comunicación masiva como efecto “modelador”, podemos considerar que la función del trabajo de avances en las clases con el/la docente será la de enriquecer, matizar y en algunos casos “corregir” aquellas categorías preteóricas que sus estudiantes construyan sobre la organización laboral observada.

Aclaremos nuevamente que cada subgrupo analizará situaciones laborales de diferente tipo (empleados de servicios, de la fruta, de las industrias, con diferentes modalidades de contratación y también aquellos que tengan trabajos temporarios, además de aquellos que cuenten con modalidades de contratación estables). En este sentido, es importante que los estudiantes manejen elementos característicos de la situación laboral en particular sobre la que piensan indagar para facilitar la construcción de los propios interrogantes. Este trabajo puede plantearse a partir de la normativa especificada para el sector, rescatando sus peculiaridades, sus diferencias con otros sectores, complementada con otras fuentes de información referidas a su contexto. Por ejemplo, si el sector seleccionado concierne a los trabajadores de la fruta, se puede especificar el ámbito laboral de este sector a partir de las disposiciones contempladas por las cooperativas de trabajo.

De esta forma, el propósito de la entrevista no se agota con la simple recopilación de información acerca de una relación laboral de forma aislada, si no el poder articularla en el marco del ámbito en el que se inscribe y el poder compararla e integrarla con el resto de las entrevistas.⁹⁰

En función de estos elementos generales podemos organizar una secuencia entorno a las siguientes actividades:

1)- Formulación de preguntas sobre el presente a través de una encuesta a los alumnos⁹¹

- ¿Cuántas horas trabajan sus padres?
- ¿Qué tiempo de trabajo cumplen (al día, mes, año)?
- ¿a partir de que edad podemos trabajar?
- Si un trabajador no asiste a su trabajo (por salud, accidentes ocasionales, etc.) ¿Que pasa con su sueldo? ¿le pagan, no le pagan?
- ¿Qué circunstancias se generan en tal caso? ¿quién paga lo que produce y lo que no produce?
- Si su familiar trabaja en una empresa que quiebra y cierra dejándolo sin puesto ¿deja de cobrar automáticamente? ¿que es una indemnización por despido?
- Ante tales situaciones ¿existen organizaciones que defiendan los derechos de los trabajadores frente a las decisiones de sus empleadores, patronos u otras organizaciones? ¿cuantas conoces y de cuales tenes referencias?
- Cuando los trabajadores/as no encuentran respuestas favorables a sus necesidades de mejoras salariales, del lugar donde trabajan, etc., ¿Qué opciones legales tienen para presionar por las mismas?
- Para una mayor elaboración de tus respuestas puedes preguntar en un sindicato si nos puede ofrecer algún programa reivindicativo del sector de trabajadores al que representa.

(como pre construcción de entrevistas) para que puedan acercarse a formas posibles de preguntar sobre el tema y se familiaricen con los indicadores que nos interesan analizar para posibilitarles determinados “modos” de pregunteo y factores sobre los cuales centrarnos.

2)- Identificación y síntesis de las respuestas obtenidas a través de la encuesta. Por medio de la misma, se pueden generar espacios de discusión con los alumnos para facilitar el reconocimiento de fenómenos recurrentes en las

⁹⁰ Como ya advertimos la utilización de este recurso no implica una tarea fácil, incluso para aquel que se encuentra interiorizado con lo que busca, aunque ello no obstruye la posibilidad de que el alumnado pueda hacerse en la práctica con la utilización del mismo.

⁹¹ Este tipo de actividades también se puede utilizar a modo de diagnóstico respecto a cuales son los saberes que desde su cotidiano “ponen en juego” nuestros alumnos acerca del trabajo, lo que plantea la posibilidad de plantearla en los inicios de nuestro acercamiento al tema en el aula. La misma depende en gran medida del marco explicativo que el/la docente construya en su desarrollo.

respuestas. Lo que permite asimismo la apertura a la identificación de situaciones concretas.

3) Sistematización de las encuestas en base a las siguientes dimensiones: Tipo de trabajo. Antigüedad. Condiciones de trabajo. Representación (sindical o gremial).

4) Sobre la base de los ejercicios anteriores, avanzar en la construcción de entrevistas semiestructuradas en función de ítems y de forma conjunta con los subgrupos:

Modelo posible⁹²:

1-Lugar de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Puesto, cargo o actividad de que se ocupa; ✓ Antigüedad;
2-Otras profesiones o experiencias laborales	
3-¿Qué nos interesa conocer?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Que tipo de trabajo realiza; ✓ Durante que tiempo; ✓ Porqué; ✓ Como describiría su relación con su patrón o jefe; ✓ Por medio de que canales se ve representado; ✓ Que sabe de las leyes que lo amparan; etc. ✓ En que documentos u otros escritos encuentra referencias a sus derechos como trabajador?

5) Búsqueda, selección y trabajo o lectura de fuentes guiadas relacionadas con la dimensión de lo laboral que nos permitan ampliar el análisis sobre las situaciones concretas definidas⁹³.

Una vez realizado este primer acercamiento al campo a través de la entrevista consideramos importantes solicitar a los alumnos que compartan opiniones, percepciones y entreguen por escrito un resumen de aquellos momentos que consideren importantes en la realización de las mismas. Esto es, que hablen de sus errores, de las dificultades, que discutan acerca de cómo será la mejor manera de preguntar, de repreguntar, etc. Y sobre todo que pregunte esta mal formulada, como se debiera haber realizado, que preguntas faltaron, etc.

El propósito de esta etapa también es que los alumnos se aproximen a procesos de cualificación de datos, hechos y comentarios que hayan sido derivados de la variedad de fuentes trabajadas hasta el momento (libros de texto, artículos, fragmentos, las encuestas ya discutidas, y las entrevistadas ya realizadas).

La actividad esta orientada a que puedan clasificar la información procesada en cuadros con columnas diferenciadas y del siguiente modo:

Datos/Conceptos	Económicos	Sociales	Políticos	Culturales

⁹² Este modelo no se presenta como unívoco. Puede ampliarse o ser restringido. Lo que queremos recalcar es que lo hemos confeccionado con el propósito de que se vean reflejados en lo sustancial los indicadores que nos permitirían sondear sobre las tres dimensiones desarrolladas más arriba para analizar la flexibilidad y precariedad laborales. Esto es, sobre la extensión de la jornada laboral; la estabilidad en el empleo; y la protección de las instituciones laborales sobre los trabajadores.

⁹³ Los materiales que abordan analíticamente el tema en la última década es amplio (de los cuales especificamos al final de este escrito algunos posibles). Particularmente nos referimos a determinados fragmentos recortados de dicha bibliografía que faciliten a los estudiantes la indagación sobre las transformaciones aludidas y encuentren un mejor contraste con otros tipos de informaciones. Ver trabajo con documentos mas abajo.

Este tipo de actividades permite culminar con la etapa anterior y abre otra sobre la cual podremos trabajar cualitativamente. Los cuadros nos permiten tener así una mirada más comparativa de aquel conjunto de elementos que se nos presentan desde una primera lectura desordenados para nuestros propósitos pero no para quién nos los proveyó.

En función de este procesamiento de tipo cualitativo podemos plantear, entre otros:

- 1- Realice un informe escrito en función de los conceptos organizados en los cuadros.
- 2- Que interrogantes y explicaciones nos ofrecen acerca de lo ya trabajado.
?

Tercer momento: Diseño de un posible plan de trabajo

Una vez fijados los propósitos a concretar y especificada nuestra metodología de trabajo, siempre resulta importante diseñar no solo las formas de trabajo sino también los tiempos.

Esto es así porque el diseño varía en tiempo y forma (lo que nos lleva a que haya en el medio del trabajo de investigación replanteos "programáticos" sino continuos por lo menos periódicos).

En este caso nuestro diseño se proyecta sobre objetivos que involucran a alumnos del nivel medio escolar en particular. En función de esto, planteamos esta instancia como relevante durante todo el transcurso del trabajo proyectado sobre este tema. Consideramos que una buena producción de parte de los estudiantes no esta desgajada en lo mas mínimo de las formas en que el docente pueda organizar sus actividades. De esta manera pensar en esta instancia se presenta como imprescindible. Las formas de materializar un posible diseño de trabajo son variadas. Nosotros las consideramos como abierta siempre a las sistematizaciones realizadas por el docente en la elaboración de sus planificaciones. No obstante, consideramos de gran aporte compartir con los estudiantes (en forma de calendario, croquis, etc.) un diseño previo de los propósitos y las actividades a concretar. Este aspecto muchas veces nos ayuda no solo en un avance más ordenado sino también en un mejor "procesamiento" de los avances realizados a lo largo del tipo de indagación propuesta.

Cuarto momento

Redacción del informe final. La investigación no se agota con la realización de la entrevista. Los alumnos deberán ir construyendo informes breves que contengan la información más relevante, para concluir en este momento de indagación extra escolar con una entrega escrita en la que se tengan en cuenta:

- Una introducción a los aspectos sobre los que se centrara el tema desarrollado.
- Una fundamentación en la que se comenten las motivaciones que nos acercan a la problemática laboral a analizar.
- Un breve marco teórico o sustento teórico que les permita aproximarse a una posible caracterización del tema.

El Desarrollo del escrito en la que puedan visualizarse las fuentes utilizadas por los alumnos, documentos, textos, el entrecruzamiento con los datos, y las experiencias obtenidas en el trabajo extraescolar.

Finalmente se procederá a un cierre que acerque algunas conclusiones e interrogantes que planteo la experiencia en concreto y cuáles son las posibles miradas sobre el fenómeno analizado.

Como conclusión, la intención es que el alumno pueda hacer una lectura crítica y estimulante de ayuda en la ampliación de sus horizontes culturales y la lectura de la realidad social y por otro lado reflexionar críticamente en torno a las diferentes lecturas que en nuestra vida cotidiana se hacen acerca de la realidad del mundo laboral, y cuales como sujetos sociales podemos construir nosotros desde nuestra propia experiencia.

(Fragmento)

ARTICULO 8 - El empleador que no registre una relación laboral abonará al trabajador afectado una indemnización equivalente a una cuarta parte de las remuneraciones devengadas desde el comienzo de la vinculación, computadas a valores reajustados de acuerdo a la normativa vigente.

En ningún caso esta indemnización podrá ser inferior a tres veces el importe mensual del salario que resulte de la aplicación del artículo 245 de la Ley de Contrato de Trabajo (t.o. 1976).

ARTICULO 9 - El empleador que consignare en la documentación laboral una fecha de ingreso posterior a la real, abonará al trabajador afectado una indemnización equivalente a la cuarta parte del importe de las remuneraciones devengadas desde la fecha de ingreso hasta la fecha falsamente consignada, computadas a valores reajustados de acuerdo a la normativa vigente.

ARTICULO 10. - El empleador que consignare en la documentación laboral una remuneración menor que la percibida por el trabajador, abonará a éste una indemnización equivalente a la cuarta parte del importe de las remuneraciones devengadas y no registradas, debidamente reajustadas desde la fecha en que comenzó a consignarse indebidamente el monto de la remuneración.

ARTICULO 11. Las indemnizaciones previstas en los artículos 8º, 9º y 10 procederán cuando el trabajador o la asociación sindical que lo representen cumplimente en forma fehaciente las siguientes acciones:

a. intime al empleador a fin de que proceda a la inscripción, establezca la fecha real de ingreso o el verdadero monto de las remuneraciones, y b. proceda de inmediato y, en todo caso, no después de las 24 horas hábiles siguientes, a remitir a la Administración Federal de Ingresos Públicos copia del requerimiento previsto en el inciso anterior.

Con la intimación el trabajador deberá indicar la real fecha de ingreso y las circunstancias verídicas que permitan calificar a la inscripción como defectuosa. Si el empleador contestare y diere total cumplimiento a la intimación dentro del plazo de los treinta días, quedará eximido del pago de las indemnizaciones antes indicadas.

A los efectos de lo dispuesto en los artículos 8º, 9º y 10 de esta ley, sólo se computarán remuneraciones devengadas hasta los dos años anteriores a la fecha de su entrada en vigencia. **(artículo modificado por el art. 47 la ley 25345 -B.O. 17/11/2001).**

El texto anterior decía:

Las indemnizaciones previstas en los artículos 8, 9 y 10 procederán cuando el trabajador o la asociación sindical que lo represente intime al empleador en forma fehaciente, a fin que proceda a la inscripción, establezca la fecha real de ingreso o el verdadero monto de las remuneraciones.

Con la intimación el trabajador deberá indicar la real fecha de ingreso y las circunstancias verídicas que permitan calificar a la inscripción como defectuosa. Si el empleador diere total cumplimiento a la intimación dentro del plazo de los treinta (30) días, quedará eximido del pago de las indemnizaciones antes indicadas.

A los efectos de lo dispuesto en los artículos 8, 9 y 10 de esta ley, sólo se computarán remuneraciones devengadas hasta los dos (2) años anteriores a la fecha de su entrada en vigencia.

Fuente: **LEGISLACION LABORAL-LEY 24.013 (B.O. 17/12/91) - Ley de Empleo**

2- El trabajo en y con los documentos.

Antes de comenzar con algunas propuestas de trabajo se hace necesario mencionar algunas características del material con el que vamos a trabajar, a fin de que sea más productivo su uso.

Podemos señalar que existen dos clases de documentos: Aquellos que proporcionan datos sobre los hechos y los que, de cierto modo, constituyen en sí mismos hechos. Podemos señalar que los convenios colectivos de trabajo y las regulaciones laborales pertenecen a la segunda categoría.

Para analizar esta segunda clase de documentos nos sirven los procedimientos de análisis sociológicos. Podemos señalar que este tipo de análisis apunta a "reponer de los documentos de esta naturaleza el conjunto del proceso de comunicación social del que forman parte", es decir lo que hay que hacer para poner el documento es: investigar su origen, su significado, el efecto que pretenden producir, que sectores están involucrados, como se establecen sus funciones, sus derechos, en que marco de negociación se realizaron, etc.

Esto nos sugiere que el documento es materialización de relaciones sociales, en este caso laborales y políticas, y en este sentido es una fuente de poder, para aquel o aquellos que se vean beneficiados.

En este sentido, el análisis de los convenios nos puede ayudar a entender como queda a través del contrato expresada la flexibilidad laboral.

2-a) Algunas actividades para la enseñanza del trabajo

Primer momento

Selección de normativas laborales. Ejemplo:

- ⇒ Identificación de los sectores sociales que participan en la elaboración de las leyes.
- ⇒ Identificación de aquellos puntos centrales que modifican derechos y conquistas laborales anteriores a partir de los indicadores anteriormente señalados.
- ⇒ Identificar que sectores se ven mas beneficiados y que sectores no.
- ⇒ Transcripción en cuadros de los contenidos de las fuentes que se dieron como normativa durante la década de los `90 a partir de las lecturas realizadas.

Segundo momento

- Buscar elementos del contexto que permitan explicar los avances de estas leyes. (Trabajo con artículos, diarios)⁹⁴.
- Elaboración de un cuadro comparativo en relación al primer periodo abordado en el artículo.
- Visualizar cuales son las reformas que se hicieron durante el período sobre la modalidad de contrato y cuales siguen presentes.

⁹⁴ Respecto a los diarios se recomienda realizar un trabajo con los alumnos que permita identificar los hechos objetivos (qué leyes, cuando, etc), separado de los comentarios y opiniones que estas pueden generar. En caso de que en un artículo haya opiniones divergentes separar claramente a que sector o desde que posición política se esta hablando.

Tercer momento y cierre de la actividad

- Realizar un informe que contemple los pasos anteriormente señalados, facilitando al alumno a que cree nuevos interrogantes, a que elabore hipótesis acerca de cómo serán las condiciones de trabajo a partir de la modificación de las leyes.
- Realizar trabajos en grupos y posterior plenario para confrontar los objetivos de las leyes y sus fundamentos ideológicos con los procesos sociales concretos.

2-b)Otras actividades en base al primer momento del eje 1, a partir de convenios colectivos de trabajo.

Primer momento

*Teniendo en cuenta la reconstrucción contextual seleccionar algunos convenios colectivos (esto dependerá del acceso a la fuente, pero pueden ser de cualquier rama de actividad) de la década de los 90 en adelante.

*Trabajar el contexto (sugerimos la primera actividad de la propuesta centrada en la entrevista) pero esta vez teniendo en cuenta la singularidad de la rama de producción a la que pertenece el convenio.

*Búsqueda de cláusulas que permitan visualizar el ideario de los diferentes sectores.

La idea de este punto es invitar a pensar el documento en términos de discurso, ya que éste está atravesado por múltiples voces. En este caso, los empresarios, los sindicatos y el Estado. Dentro de este discurso se presentan las relaciones de poder, de fuerza, las posibilidades políticas, que actor habla más que el otro, etc. Para esto recomendamos los siguientes ejes:

Concepto	Antes	Ahora
Condiciones laborales		
Seguridad social en caso de enfermedad		
Seguridad social en caso de despido		
Otros		

- Aquellas cláusulas que hagan referencia a la Paz Social;
- Aquellas que estén dirigidas a los sindicatos;
- Aquellas que hablen de las formas de resolución de los conflictos laborales;
- Aquellas que hablen de la implicación o la pertenencia del obrero a la empresa;

*Complementar estos documentos con otros tipos de documentos que presente el discurso de los sectores sociales como volantes, revistas políticas, artículos de opinión, de diarios, etc.

También se puede completar y complejizar con entrevistas a trabajadores del sector analizado. Aquí se pondrían en juego el cruce del uso de la entrevista con las fuentes documentales.

*Plenario para compartir los análisis.

Segundo momento

*Búsqueda de cláusulas que den cuenta de la flexibilización laboral (ver anexo 2) teniendo en cuenta los siguientes ejes propuestos por Jabbaz que están presentes en el artículo:

1. Flexibilización en el empleo
2. Flexibilidad en el puesto de trabajo
3. Flexibilidad en la remuneración

Por otro lado también se pueden utilizar algunos de estos indicadores propuestos por Jabbaz para lo mismo. Esto queda a criterio del docente. Se pueden buscar estos indicadores y después agruparlos en los ejes citados anteriormente.

Indicadores:

- Reducción de costos salariales (rebaja de beneficios convencionales, de pagos adicionales a los legales, formas contractuales promovidas, disminución del plantel fijo y relevos)
- Reducción de otros costos y mejor uso de la capacidad instalada (presentismo y puntualidad, tratamiento de conflictos laborales, distribución anual de vacaciones, reorganización de horarios, menor rotación laboral entre empresas)
- Reorganización del trabajo (movilidad o polivalencia y trabajo en equipo, instancia negociadora en empresas, reasignación de funciones y categorías)
- Incremento de la capacidad productiva existente (capacitación, mejor prestación de servicios, inversión tecnológica sustantiva (procesos y productos)
- Incentivos al trabajo (premios sujetos a normas de rendimiento)
- Incremento del tiempo efectivo de trabajo (reducción de licencia convencional, aumento de tiempo operativo de la jornada, reglamentación de actividades sindicales.

Cierre de la actividad

- Realizar trabajos en grupos y posterior plenario para contrastar y confrontar los objetivos de las leyes y sus fundamentos ideológicos con los procesos sociales concretos.
- Realización de un informe por grupos.

Algunas notas de final abierto..

Llevar el tema del trabajo al aula nos permite desde la historia sumergirnos en una dimensión que consideramos relevante de nuestra historia presente.

Creemos esto porque desde este eje uno puede acercarse a muchísimos de los cambios que inciden hoy en nuestra realidad y en la definición de nuestras prácticas.

No se trata de preparar a los estudiantes para el mundo del trabajo, sino para que dimensionen la historicidad y los cambios cualitativos que se produjeron. Para que este mundo al que asoman y que viven (tal vez a través

de sus padres o de ellos mismos) evidencie que de ningún modo fue siempre así, y menos aun lo tiene que ser eternamente.

También es acercar la posibilidad de que la historia se piense a través de sus actores rescatando el protagonismo de los mismos y los condicionamientos en los que enmarcan su acción. Condicionamientos, no determinaciones. Esto es, que puedan pensar como su historia y la historia del país no van por caminos separados, que son los hombres los que producen la historia y con ella a si mismos. Y ante la teoría del fin de la historia recordar a Hobsbawm cuando dice que mientras haya hombres, la historia no desaparecerá de la faz de la tierra.

Anexo I

Factores que forman parte de los procesos de trabajo y de las relaciones laborales:

1-Estructurales	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lógica de la producción y la acumulación de capital; ✓ Forma de organización de la actividad económica; ✓ Estructura del sistema productivo; ✓ El sistema político y la correlación de fuerzas sociales;
2-Formas institucionales	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La estructura y el funcionamiento del mercado de trabajo; ✓ Las normas de derecho del trabajo en materia de relaciones laborales; ✓ Los niveles de remuneración directa y la distribución funcional de los ingresos; ✓ El sistema de seguridad social y las obras sociales; ✓ El sistema de relaciones laborales; ✓ Las orientaciones ideológicas, las estructuras y las estrategias de las organizaciones profesionales;
3-Las condiciones generales de vida	A partir de: - remuneraciones directas; -remuneraciones indirectas (que determinan las condiciones de reproducción de la fuerza de trabajo);
4-A nivel de establecimientos de empresas u otras organizaciones	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dimensiones de la empresa u espacio laboral; ✓ La estructura de la empresa; ✓ Sistema de relaciones de trabajo dentro de la empresa; ✓ ¿Qué se produce? ✓ Que tecnología o recursos materiales son utilizados; ✓ Servicios y actividades de prevención de los riesgos ocupacionales

(Fuente: Neffa, J.C. y otros; 1988).

Anexo II

Medidas y normas que afectan las relaciones Capital-Trabajo durante la década del `90:

- Decreto 2.284/91, de desregulación económica, firmado en Octubre de 1991 y anunciado el 31 de Marzo. Entre otras cosas, porque fomentó la negociación salarial por empresa y facultó al Ministerio de Trabajo a constituir comisiones paritarias a pedido de una de las partes (sindicalistas o empresarios);
- El decreto 2148, de Regulación del Derecho de Huelga (17 de Octubre de 1990);
- La nueva Ley de Empleo, sancionada el 13 de Noviembre de 1991: modificó la ley de Contrato de Trabajo de 1973, promoviendo cuatro modalidades contractuales por tiempo determinado (de fomento del empleo, por lanzamiento de nueva actividad, de práctica laboral para jóvenes y de trabajo-formación);
- La ley de Accidentes Laborales 24.028, sancionada un día después que la anterior: reguló los juicios y redujo las indemnizaciones por accidentes laborales. Fue reemplazada en 1995 por la de Riesgos de Trabajo (Ley 24.557), que creó un régimen de seguro privado y las compañías aseguradoras: las conocidas ART (aseguradoras de riesgos de trabajo);
- El decreto 1.334 (diciembre de 1991), de negociación salarial por productividad: prohibió las indexaciones y limitó la posibilidad de incrementos salariales según los niveles de productividad alcanzados;
- El decreto 470 (marzo de 1993), de descentralización de las negociaciones laborales y salariales: impulsó la "libertad de negociación entre los protagonistas sociales" (Clarín, 20 de marzo de 1993) y fue firmado por el presidente en reemplazo de una nueva ley de convenios colectivos que no obtuvo sanción definitiva durante 1992;
- La nueva ley de Concursos y Quiebras (20 de junio de 1995): permitió la apertura de un concurso preventivo sin el requisito de acreditar el pago de las remuneraciones y deudas provisionales. Habilitó, además, la renegociación de los convenios laborales. En adelante el adquirente no sería considerado el sucesor del dueño anterior respecto de los contratos laborales ni por los aportes patronales;
- La ley 25.465, de reformas al Contrato de Trabajo, reglamentada en junio por el decreto 738/95: estableció nuevos tipos contractuales (transitorios y de tiempo parcial): Especial de Fomento del Empleo, de Aprendizaje y a Tiempo Parcial;
- La ley de Promoción del Empleo (24.467), sancionada en 1995: eliminó el pago de indemnizaciones para las modalidades contractuales promovidas por la Ley Nacional de Empleo, para el caso de establecimientos con menos de cuarenta trabajadores y una facturación anual de alrededor de 500 mil pesos;
- La ley de Reformas al Régimen de Conciliación Obligatoria (24.635), sancionada en junio de 1996;

Los tres decretos de flexibilización laboral de diciembre de 1996: uno derogó la vigencia indefinida de los convenios colectivos de trabajo por rama (principio de ultractividad), el segundo permitió la negociación y firma de convenios con las comisiones internas y aun por debajo de los convenios colectivos, y el tercero

facultó al Ministerio de Trabajo a revocar total o parcialmente los convenios y a fijar el ámbito de la negociación (por empresa, por rama, etc.).

□ Segunda ley de empleo (25.013), de 1998. Por la que se establece la mantención del contrato-formación de 1991; se introduce el régimen de pasantías, sin límites al número de pasantes por empresa y estableciendo que no implican una relación laboral. Se mantienen contratos de duración indeterminada, y se reduce el período de prueba a 30 días con extensión a 6 meses si se establece por negociación.

□ Ley de reforma laboral (25.250) del 2000. Entre otros aspectos, reformula la ley anterior en algunos puntos. Fija el período de prueba entre 3 y 6 meses; se deben abonar todos los aportes durante ese lapso; se reduce nuevamente el tope para la base de cálculo de las indemnizaciones, así como una rebaja de la indemnización misma. Si el despido es por causa mayor, la indemnización es menor.

Bibliografía

- ⇒ "El trabajo en la encrucijada", en Nueva Sociedad, nº 124, marzo-abril 1993.
- ⇒ Catalano, A.M., y Novick, M., (1993). "La sociología del trabajo al encuentro de las relaciones laborales en un marco de incertidumbre", en Panaia, M., Trabajo y empleo. Un enfoque multidisciplinario,
- ⇒ Finicchio, S., Plotinsky, D. y Schwarztein, D. (1994) "Las Fuentes orales en la enseñanza de la historia", en Entre pasados, año IV, nº6,
- ⇒ Fitoussi, J., P. y Rosanvallon, P. (1997), La nueva era de las desigualdades, Ed. Manantial, Bs.As.
- ⇒ Hobsbawm, E., (1991) "El trabajo en la gran ciudad", en Entre pasados, año 1, nº1,
- ⇒ Hopenhayn, M., (2001) Repensar el trabajo, historia, profusión y perspectivas de un concepto, Ed. Norma, Bs.As,
- ⇒ Larangeira, S.M.G., (1997). "O trabalho em questã, transformacoes produtivas e a centralidade do trabalho no século XXI", en Rev. De Cs. Humanas, Centro de Filosofia e Cs. Humanas da UFSC, Vol.15, nº22, outubro,
- ⇒ Lindenboim, J. y Danani, C. (Coord.) (2003), Entre el trabajo y la política, las reformas de las políticas Argentinas en perspectiva comparada, Ed. Biblos, 1ª edición, Bs.As.
- ⇒ Mariño, M. (1997) "Reflexiones en torno a los jóvenes argentinos y la conciencia histórica", en Clio y Asociados. Santa fe.
- ⇒ Massone, M. y Nuñez, S. (2003). "El uso de las fuentes en la enseñanza de la historia, de los testimonios a las fuentes", en Novedades Educativas, nº146,
- ⇒ Minsburg, N. - Valle, H. W. (comp.) (1995). Argentina hoy: Crisis del modelo. Ed. Letra Buena, Bs. As.
- ⇒ Miqueluzzi, O., "Neoliberalismo e flexibilização, Consequências e alternativas para os trabalhadores e seus sindicatos", ibidem.
- ⇒ Neffa, J.C. (1988), Derechos, Condiciones y medio ambiente de trabajo, nuevas tecnologías y salarios. Manual de aportes actuales para los convenios colectivos de trabajo, Incasur.
- ⇒ Rapoport, M. y Colaboradores, (2000). Historia económica, política y social de la Argentina (1880-2000), Ed. Macchi, Bs.As., 1ª reimpresión corregida, octubre Cap.8.
- ⇒ Ribas, C., "O fim do trabalho Numa economia globalizada, ou um novo ciclo da dominacao imperialista", ibidem.
- ⇒ Saab, J. (1993), "Algunas consideraciones respecto de los contenidos en la enseñanza de la historia", en Entre pasados, año III, nº 4-5.
- ⇒ Schwarztein, D. (2001) Una introducción al uso de la Historia Oral en el aula, FCE, Bs. As.

7

LOS TIEMPOS VIOLENTOS: notas para docentes

María Ester Gingins - Teresita Moreno

La incomprensión del presente nace fatalmente de la ignorancia del pasado. Marc Bloch

Al observar las dinámicas puestas en juego al momento de la transmisión áulica de los acontecimientos de nuestro pasado reciente, se advierten al menos dos cuestiones preocupantes:

- a) la ausencia de su enseñanza o lo que es casi lo mismo, su abordaje en términos de efemérides
- b) la simplificación de los factores que concurren al desarrollo del proceso histórico de referencia.

Las razones a las que este tipo de situaciones obedece amerita un tratamiento in extenso; sin embargo no es este el objeto de nuestra exposición. La idea es acercar algunas reflexiones pero no para dar cuenta de lo que pasó en los últimos 30 años en la Argentina, -al respecto existe abundante bibliografía en circulación- sino para rever qué cuestiones consideramos ineludibles en el momento de construir una propuesta para el aula.

En esta dirección, nuestro punto de partida lo define la toma de conciencia por parte del docente acerca de la importancia de enseñar la historia reciente y en particular la última dictadura y sus consecuencias.

Es evidente que este período alcanza gran significatividad en múltiples sentidos. Es evidente también, que destaca como rasgo principal la noción ético- política del Nunca Más por ser la más potente y resulta notorio que se añaden otros sentidos, acaso tributarios de aquella noción central. Por otra parte, estarán presentes las expectativas que rondan al docente en su deseo de tender puentes entre el pasado y el presente y que aportan un plus de sentidos al para qué enseñar dicho período.

Se intentaría por ejemplo analizar las relaciones de poder en la Argentina, tal vez particularizando las relaciones entre *saber* y *poder* y su construcción histórica; en la misma línea, podríamos ver de qué manera el poder habilita o restringe las prácticas sociales de los sujetos, mirar las condiciones donde prevalecen ciertas prácticas, ver cómo se consolidan determinados imaginarios colectivos y cómo se naturalizan ciertas acciones desconociendo su origen socio-político...

Así mismo, es necesario reconocer que en la exploración de lo acontecido, junto con los hechos, es esencial acercarnos a las *representaciones sociales* de la experiencia argentina de la última dictadura, pues de ello depende la eficacia explicativa y comprensiva del proceso, en tanto ambos constituyen la materia prima de esa experiencia.

Por otra parte, entendemos que no hay comprensión posible de la trama sin atender una cuestión central que reubique a los protagonistas de la tragedia histórica, sin ausencias ni omisiones. Es decir, no es un período constreñible a una simplificación tal como por ejemplo la que asigna el protagonismo a dos

únicos actores-demonios: militares-guerrilla y supone a la sociedad en el papel de observadora pasiva, de víctima inerte de aquellos.

Existen datos muy relevantes a atender porque son rasgos que aún están presentes en la sociedad, el estado, las instituciones y las dirigencias... En tal sentido, es necesario admitir que el terrorismo de Estado expuso, sacó a luz lo peor de esta sociedad, y que la satanización política y la descomposición del estado no hubieran sido posibles sin la adhesión y la conformidad de muchos, sin un entramado de complicidades, oportunismos e intereses...

De este modo, adquiere particular relevancia analizar el papel que jugó la sociedad -en referencia a partidos políticos, dirigentes e instituciones de toda índole- en esa experiencia, pues sus representaciones impusieron matrices a la percepción de los hechos y a la memoria de los acontecimientos, configurando los límites de lo significativo y lo pensable, formas que resultan imprescindibles al momento de la recuperación del pasado

En cuanto a la relación de la sociedad con la dictadura, nos obliga a enfrentar hoy una pregunta clave *¿Cómo fue posible que esto ocurriera?* En definitiva, observar las condiciones y las consecuencias de esa conmoción colectiva nos lleva a admitir que hay problemas que no nacen de la mera denuncia de los hechos y que no alcanza la búsqueda de sanción a los responsables; y es que esa etapa de extrema barbarie expuso rasgos aún hoy vigentes en la sociedad argentina y que se mantienen velados o al menos aun no son interpelados en profundidad.

Podríamos sostener que la falta de transmisión en la escuela de los acontecimientos ocurridos en el pasado reciente, nos pone frente a un imperativo ético-político en el sentido que mantenemos una deuda con nuestros alumnos que- con conciencia o sin ella- han devenido en acreedores que nos interpelan de mil maneras buscando su continuidad histórico-social.

Es que solamente la comprensión de lo ocurrido puede habilitar esos lazos sociales de continuidad pues la última dictadura que vivió la Argentina contuvo formas extremas y paradigmáticas de llevar a cabo profundas transformaciones sociales y para ello se definieron acciones destinadas a intervenir y hasta interrumpir la continuidad transgeneracional. Se buscó producir y se lograron dramáticas rupturas en este sentido.

Por todo ello es que se hace necesario revisar las formas de transmisión en el aula para que la escuela se resitúe como institución constructora de identidades; que no responda a la interpelación social con los elementos clásicos de un repertorio que denota insuficiencia y banalización. La interpretación debería brindar a las nuevas generaciones instrumentos de análisis que les sean útiles para la percepción del presente y de futuras realidades que se aprestan a vivir.

En otro orden de cosas y conscientes de no ser exhaustivas en el análisis de las dimensiones y enfoques posibles sobre la temática mencionada, quisiéramos detenernos en revisar algunos conceptos que en nuestra práctica cotidiana aparecen "naturalizados".

Situadas en la complejidad de la etapa que pretendemos transmitir y compartir, es imprescindible problematizarlos y ubicarlos en contexto.

En este sentido, uno de los conceptos a rever sería el de *violencia*. Coincidimos con Rozitchner, (1999) que la violencia no puede ser definida por los instrumentos utilizados en la acción, la violencia va más allá del uso directo de la fuerza; puede definirse como el dominio de la voluntad sobre otro. Así, la violencia no se define por el instrumento que se usa para dominar sino que es todo acto, toda acción, todo medio directo o indirecto usado para doblegar al otro.

Existen formas más acalladas, más sordas de violencia y que no es posible adjudicar a un autor directo; la pobreza, la desocupación, la impunidad, la inseguridad, la falta de futuro de los chicos, la impotencia social convertida en violencia familiar, son formas de violencia sin armas, sin disparos, violencia callada que domina a la gente y la obliga a luchar contra sí mismo y no contra el verdadero enemigo solapado, inmisericorde y poderoso que amenaza y domina.

Violencia es la economía liberal de mercado, que es el asesino cotidiano y callado de decenas de niños por desnutrición; violencia es también ocultar la comprensión del funcionamiento del sistema que la produce, que impide que la gente comprenda, tome consciencia, ponga palabras a la agresión que siente y aprenda a hacerle frente. Frente a esta violencia que es primera y que no siempre que se muestra como tal, existe una forma de respuesta que para poder inscribirse, necesita- y alguna veces lo hace - de los medios físicos de la violencia, aunque no contra el sistema sino contra quienes lo representan: es la contraviolencia, una respuesta contra una violencia difusa que el poder ejerce pero como no se comprende, la violencia callada, sorda, sistemática e invisible, se nos presentan como "formas normales" de existencia, como si no fueran lo que realmente son, es decir violentos.

Esta violencia segunda, que es una respuesta a la violencia primera invisibilizada, es la única que es visualizada como violenta. Ésa es la que el estado reprime y entonces, el que reacciona contra la violencia primera es considerado como si fuera él quien inicia la violencia.

Desnaturalizado el concepto de violencia, podríamos avanzar sobre otra idea también ampliamente difundida aunque poco cuestionada y es la que coloca a la sociedad como simple espectadora de los hechos que ocurren a su alrededor, ajena a su transcurrir y esencialmente víctima y testigo traumatizado de la tragedia vivida.

La *teoría de los dos demonios* intentó ser explicativa de lo acontecido y tuvo amplia aceptación social.

Transcurrido más de un cuarto de siglo, varios autores hoy consideran que la teoría de los demonios se trató de una fórmula de negociación de los gobiernos de transición y se instaló como pensamiento dominante en la pos dictadura. Podría verificarse que existen ciertos rasgos de similitud/continuidad entre la justificación de los "excesos" cometidos por las fuerzas armadas durante la llamada "guerra sucia" que ellos mismos exponen en las postrimerías del régimen- coincidente con el descubrimiento de tumbas colectivas de NN - y la teoría de los dos demonios.

Ahora bien, ¿Cómo se legitiman los militares? "Nos convertimos en demonios para combatir a otro demonio peor" -sostienen-, pero uno se justifica y el otro no, porque el demonio justificado, o sea la dictadura, es el ganador y el que permite el retorno a la democracia según el escenario que ellos describen.

La catástrofe para ellos sería que el demonio que pintan tan "fiero" no lo fuera tanto o no lo fuera porque entonces pierde sentido la justificación que ellos le dan a sus acciones más brutales; y el retorno a la democracia tampoco sería mérito suyo porque no tienen justificación por haberla suprimido.

Aún cuando es evidente que se trata de una argumentación bizarra, resultó una operación cultural exitosa de los golpistas a nivel latinoamericano y que cobró especial énfasis en nuestro país ya que se mantuvo vigente durante los gobiernos de transición por la debilidad de las fuerzas democráticas y la fuerza del miedo.

Transitando ya la democracia, y desde una perspectiva crítica, emerge durante el Juicio a las Juntas la figura jurídica de *Terrorismo de Estado*, para diferenciar la experiencia argentina de otras dictaduras latinoamericanas.

En esta conceptualización, las FFAA aparecen como responsables de la criminalización de la gestión estatal, del derrumbe de la ley, las instituciones y el exterminio planificado, sistemático y masivo de personas.

Podríamos destacar que es en el Juicio a las Juntas, donde la dictadura alcanza una nueva significación como implantación de un estado criminal, es decir, como algo cualitativamente distinto de las experiencias históricas de implantación de regímenes autoritarios.

Para la justicia no existe comparación posible- en cuanto a sus consecuencias- entre la violencia del estado y la violencia arrojada a la escena política por la guerrilla ya que el estado pierde su función esencial como aparato de moralización de las instituciones y la sociedad (Vezzetti,2003) al recurrir a una metodología ilegal, que deja al conjunto de la sociedad en un estado de indefensión absoluta.

Los militares, en la justificación de su programa de acciones mesiánicas sólo pudieron aferrarse a una idea fundamentalista que le daba el sustento esencial al golpe: la de la guerra total contra un enemigo irrecuperable.

Su objetivo explícito era el de aniquilar a las organizaciones guerrilleras, objetivo bastante modesto dada la escasa envergadura del enemigo, y éste fue cumplido a costa de la criminalización del estado. Sin embargo, el verdadero propósito era más ambicioso ya que ampliaba la definición de subversión poniendo a la sociedad toda bajo sospecha igualando las acciones guerrilleras con cualquier expresión de cuestionamiento político económico y socio-cultural a su accionar.

Resumiendo, las FFAA tomaron el control del estado y gobernaron durante casi 8 años a través del terror, con el propósito de lograr "cambios profundos"; para ello se valieron de acciones brutales, que incluyó el secuestro, la tortura y el exterminio; acumularon la suma del poder y en su ejercicio incorporaron a gran cantidad de figuras políticas, empresarias y religiosas. El trauma social provocado por la cesación de todas las garantías constitucionales y el uso arbitrario de la ley, tuvo un fuerte impacto tanto en el ámbito privado como público y ambos direccionaron hacia la ruptura de solidaridades, y lazos de continuidad histórico sociales trasgeneracionales

Reflexiones finales

Podríamos imaginarnos que en el contexto que vivimos, siendo abrumados por problemas de compleja resolución, es grande la tentación por dar vuelta la página, por pensar mágicamente que lo que no decimos sería sinónimo de lo que no existe y que lo innombrado podría disiparse en el tiempo sin dejar huellas...

Sin embargo existen demasiados indicadores de la realidad que nos muestran que la herencia de la dictadura sigue siendo muy pesada. Las condiciones actuales evidencian que las relaciones entre trauma social y el aumento de las desigualdades es una verdad de perogrullo.

Como docentes sería responsable preguntarnos acerca del tipo de identidad que estamos ayudando a configurar en nuestros alumnos ¿qué personas? ¿qué ciudadanos? ¿qué condiciones socio-históricas contribuimos a crear para la producción de su subjetividad?

Sabemos que el sujeto sólo es pensable inmerso en lo socio-histórico, entramando prácticas, discursos, sexualidad, ideales, deseos, identidad, ideología, prohibiciones; y que no se trata de un sistema abierto porque hallamos decidido aplicarle la teoría de la complejidad; es abierto porque los encuentros, vínculos, traumas y duelos lo auto organizan como sujeto y en él se recrea todo aquello que recibe.

El hecho es que se vive en un mundo inestable, hecho de trayectorias volátiles, con miedo a ser el próximo excluido, donde se han debilitado los lazos sociales y se ha borrado la dimensión de la vida pública. El sujeto parece pulverizado en un espacio flotante sin fijación ni referencia; es una disponibilidad pura adaptada a los medios de comunicación masivo; es un mundo en el que se prescindir de la ideología o mejor dicho la ideología extendida equipara la lucidez con el pesimismo. Por eso es necesario que como educadores comprendamos que el campo de lo social, no es una simple fuerza exterior que se nos impone, sino una base productiva que constituye a los sujetos, espacio al que contribuimos a crear o modificar con nuestras acciones y donde cabe la posibilidad de la elaboración de proyectos educativos colectivos e inclusores. Claro que un proyecto democrático al servicio de la vida supondrá la elaboración de ciertos duelos, por ello consideramos que recordar y criticar desde el presente permitirá limitar, poner fronteras a los efectos devastadores, deshistorizantes y desubjetivantes de la pesadilla vivida.

Bucear analíticamente en la propia época requiere un trabajo de desmontaje que nos permita significar el cotidiano como constructor de estructuras.

La historia en tanto no es simple despliegue de lo ya contenido en el pasado, incluye acontecimientos que son vías para el aumento aquella complejidad (Hornstein,2003)

La historicidad, ¿acaso no supone una subjetividad instituyente capaz de pensar su presente, su pasado y su futuro?

Imaginar el futuro, apostar a las utopías no sería entonces una irresponsable, fogosa e inconducente actitud juvenil sino la única manera de refundar la esperanza y recuperar los sentidos de la enseñanza de nuestras disciplinas.

En una conferencia de Rosenzvaig escuchamos: "Decía Bertold Brecht en un texto muy poco conocido (Badener Lehrstrucke), que aquel de nosotros que muere, ¿a qué renuncia? No solo renuncia a su mesa y a su cama. Aquel de nosotros que se muere renuncia a lo que existe que es mucho más de lo que tiene, y lo regala. Renuncia a lo que conoce y a lo que todavía no conoce. Regala lo que todavía no es, lo que todavía no sabe, lo que todavía no amó".

¿Cuál será la fórmula que elegiremos para seguir viviendo?

Algunas orientaciones para la construcción de la propuesta en el aula

Entendemos la construcción metodológica como una estrecha articulación entre el conocimiento como producción objetiva y el conocimiento como problema de aprendizaje. Es decir, al "armar" una propuesta de enseñanza, creemos necesario considerar la estructura conceptual de la disciplina y la estructura cognitiva de los alumnos, en un marco áulico, institucional, social determinado que le otorgan su carácter *singular* (Edelstein, 1996)

Por lo tanto el punteo que acompañamos no sustituye el tratamiento conceptual del contenido a enseñar ni su actitud interrogativa ante él. Nuestro propósito es compartir con nuestros colegas algunos caminos recorridos que nos han resultado fructíferos y que nos han servido como "puertas de entrada" en la medida que aportan riqueza en el enfoque como también puentes para la comprensión de los conceptos trabajados.

Aún cuando la experiencia trágica del horror es inenarrable, existen modos de acercar a los chicos a la noción de tragedia histórica desde la representación del rechazo, el exilio, la persecución y el dolor.

❖ **El cine, la literatura, el arte** en general, se transforman en elementos insustituibles como recursos didácticos y fundamentos educativos para investigar; funcionan como cronistas de una época porque expresan formas de ver la realidad en cada momento y se adaptan los modos, filosofías y pensamientos de cada época. Nos sirven para analizar críticamente, contrastar y debatir.

El arte es una estrategia interdisciplinaria por excelencia y por eso se convierte en un camino ideal para afrontar el análisis de los conflictos y los grandes problemas que contempla la educación en valores, para la paz y la democracia.

* Filmes como *Rapsodia en Agosto*, que trata sobre la transmisión de la experiencia japonesa de la bomba

* o los innumerables film existentes sobre la dictadura en Argentina y que sólo mencionaremos algunos:

- ⇒ *La historia oficial*. Puenzo
- ⇒ *Malajunta*. Eduardo Aliverti
- ⇒ *Sol de noche*. Eduardo Aliverti
- ⇒ *Juan, como si nada hubiera pasado*. Osvaldo Bayer
- ⇒ *Cazadores de utopías*. David Blaustein
- ⇒ *Rock con historia*. Ricardo Althus
- ⇒ *Plata dulce*. Fernando Ayala

* ¿Qué dijo en las últimas décadas la **canción popular y la poesía** acerca de la libertad, de los desaparecidos, de las desigualdades y la impunidad? autores como Benedetti, Serrat, Maná, Gelman, Neruda, Hernández, Machado, María

Elena Walsh, La Bersuit Vergarabat, Los Redonditos de Ricota, León Gieco, Charlie García y otros, nos ayudan a comprenderlo.

- ❖ **Representaciones teatrales:** una máscara, un disfraz, un escenario nos permiten ser otro, pensarnos en situación y descubrir la alteridad; componer personajes y sentir en la propia piel emociones y sensaciones diversas.
- ❖ Murales, historietas, análisis de discursos, muestras fotográficas y pictóricas para trabajos comparativos.
- ❖ En cuanto a los **testimonios escritos/orales/fotográficos** de sobrevivientes y familiares que atestiguan por ejemplo la lucha de las Madres y múltiples memorias de los hechos y aun de un mismo hecho. En materia de testimonios escritos, desde los Diarios del Juicio a innumerables trabajos de testigos y protagonistas de la época. Un texto documental como *La Voluntad*,(1998) de Eduardo Anguita y Martín Caparroz en tres volúmenes que recrea la militancia a través de la mirada de sus protagonistas ; un trabajo que incluye abordajes críticos y devela intereses en conflicto es *Haciendo memoria en el país del Nunca más* de Dussel, Finocchio y Gojman(1997)⁹⁵ y también la compilación realizada por Guelerman en *Memorias en presente*, que aborda la problemática de la transmisión de la memoria entre generaciones. Sin embargo un libro que creemos es ineludible en el tratamiento de la temática es *El Nunca Más, Informe elaborado por CONADEP* en los inicios del proceso democrático y que refleja las expectativas de la sociedad en ese momento histórico.

Consideramos también relevantes los testimonios orales porque en el relato confluyen el conflicto, los interrogantes, la sorpresa, la emoción. El significado afectivo hace pleno al relato y es de gran importancia no verlo como antítesis del pensamiento racional sino que es parte constitutivo del mismo. El relato da sentido al mundo y a la experiencia; ayudan a comprender conceptos al estar contextualizados.

También es factible la creación de relatos apoyándose en fuentes históricas, novelas y biografías para acercar a los alumnos a una época y a sus hombres. En este sentido, destacamos la novela *Los sapos de la memoria*, de Graciela Bialet, que trabaja el tránsito doloroso de la memoria y sus secuelas en un joven adolescente.

- ❖ El **trabajo de indagación** sobre intereses económicos en juego durante el período así como las consecuencias visibles en el presente es factible de realizar con los jóvenes de los cursos más adelantados. Información periodística, documentos sindicales, análisis censales y de presupuestos oficiales, que pueden ser confrontados con bibliografía de época como el libro *Bases para la Argentina moderna, 1976-1981*" de Martínez de Hoz y la Carta abierta a la Junta militar de Rodolfo Walsh. Para una mirada de alcance interamericano está la reciente edición de 12 volúmenes que compila Elizabeth Yelín quien realiza un abordaje multidisciplinario del impacto de las últimas dictaduras latinoamericanas en el ámbito de la cultura.

⁹⁵ Este texto incluye un abordaje teórico y metodológico para el aula.

Bibliografía

- ⇒ **Anguita, Eduardo y Caparrós, Martín** (1997). La Voluntad. Una historia de la militancia revolucionaria en la argentina -1966-1973. Buenos Aires. Grupo Editorial Norma.
- ⇒ **Bialet, Graciela** (1997). Los sapos de la Memoria. Córdoba. CB Ediciones.
- ⇒ Carta de Rodolfo Walsh en Verbitsky, H (1985). Rodolfo Walsh y la prensa clandestina-1979-1978. Buenos aires. Colección El Periodista.
- ⇒ **Dussel,I; Finocchio,S; Gojman,S** (1997). Haciendo memoria en el País de Nunca Más. Buenos Aires, Eudeba.
- ⇒ **Edelstein, Gloria** (1996). "*Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo*" en Corrientes Didácticas contemporáneas. Buenos Aires. Paidós.
- ⇒ **González, Alba** (2000). Andamiajes para la enseñanza de la Historia. Buenos Aires. Lugar Editorial.
- ⇒ **Guelerman, Sergio** (comp.) (2001). Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio. Buenos Aires. Grupo Editorial Norma.
- ⇒ **Hornstein, L** (2003). Publicado en Página 12. Octubre 2003.
- ⇒ Informe de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas(1985). Nunca Más. Buenos Aires Eudeba.
- ⇒ **Rouquié, Alain** (1988). Poder Militar y sociedad política en la Argentina. Buenos Aires Emecé.
- ⇒ **Rozitchner, León** (1985). Las Malvinas: de la guerra "sucias" a la guerra "limpia". Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.
- ⇒ **Vezzetti, Hugo** (2003). Pasado y Presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina. Buenos Aires. Siglo XXI editores.



Historia del presente y memoria: *su enseñanza, hacia la construcción de nuevas subjetividades*⁹⁶

Celeste Cerda

*"En el año 403 a.C., los atenienses juraron "no recordar los males del pasado" después de un período rico en enfrentamientos políticos y militares. Este "olvido en la ciudad" estipula que nadie, excepto los Treinta Tiranos, podría ser perseguido por sus actos pasados. Por consiguiente la ciudad ateniense fundó su existencia política en una pérdida de la memoria. Sin dudas fue la primera amnistía, la primera prohibición institucional de la memoria, que no hay que confundir con el perdón. En efecto, con la amnistía, acto político y jurídico, se considera que el hecho no sucedió, se lo borra de la memoria que, deliberadamente, queda apagada. La amnistía es radical, en el sentido que se arranca la raíz del recuerdo o es, en todo caso, lo que la sociedad se esfuerza en crear"*⁹⁷.

El relato anterior plantea un dilema. La democracia griega – modélica para el pensamiento occidental – basa su existencia política en un acto de olvido y censura, en la imposición de una historia/ memoria oficial, por sobre memorias censuradas y subyugadas. Nuestra democracia ¿Puede o debe construirse desde similares procesos?

Sostenemos que las "fugas hacia adelante" en pocas ocasiones son exitosas y, en el plano sociopolítico, puede generar incluso efectos contradictorios. La propuesta de mirar hacia el futuro sobre la base de olvidar u ocultar lo ocurrido pareciera, por primera vez desde la apertura política, estar despertando voces en contra. Sin desconocer el papel que, aún en tiempos de dictadura, desempeñaron las asociaciones de Derechos Humanos, Madres y Abuelas de Plaza de Mayo, entre otros, puede visualizarse actualmente un escenario político en que tanto desde el Estado como en la esfera pública emergen legítimamente relatos y narrativas silenciados anteriormente.

Los intentos por incorporar estos relatos a la memoria colectiva han sido múltiples – actuaciones en el plano de la justicia, conmemoraciones públicas, actos de la sociedad civil –van de a poco desestructurando relatos del pasado- y en este proceso "el papel político y ético de los historiadores e intelectuales críticos es de una importancia especial"⁹⁸

Afirmando la pertenencia a este grupo, para quienes nos ocupamos y preocupamos por la enseñanza de la historia argentina de los últimos años, tales supuestos tienen claras implicancias en el orden axiológico, ideológico y disciplinar que fundamentan nuestras prácticas, como así también derivaciones específicas en las propuestas de enseñanza.

Partiendo de estas consideraciones iniciales, nos proponemos avanzar sobre algunas reflexiones teóricas que alimenten nuestras respuestas a problemáticas fundamentales de la enseñanza: el qué y para qué de la historia en el nivel medio. Cuestionamiento de carácter epistemológico e ideológico que tiene como punto de partida una primera aproximación a los conceptos de historia del presente y memoria, para luego indagar sobre las especificidades y/o potencialidades de su articulación en una propuesta de enseñanza. Interesa

⁹⁶ El presente artículo forma parte del Proyecto de Trabajo Final de la Carrera de Especialización en la Enseñanza de las Ciencias Sociales. F.F.y H. de la U.N.C. Se inscribe, así mismo, en el proyecto de investigación de la Cátedra de Seminario Taller de Práctica y Residencia – Área Historia – titulado " Lo metodológico en la enseñanza: el interjuego Didáctica General – Didácticas Específicas", dirigido por la Lic. Gloria Edelstein

⁹⁷ Candau (2002) : 83-84

⁹⁸ Yelin (2002) : 42

destacar que, desde nuestra postura, estas exceden el ámbito de la lógica disciplinar y se relacionan íntimamente con la alteración de los sentidos del orden sociopolítico reproducidos acríticamente en las prácticas escolares y la reconstrucción de éstos en un sentido más democrático.

Historia del presente: Apuestas y desafíos en su enseñanza

La disciplina histórica ha sido objeto de importantes debates en las últimas décadas del siglo XX. Sus problemas, modelos explicativos y metodología, son rediscutidos y resignificados en un debate que alcanza incluso a la propia naturaleza del discurso histórico.

“Tiempos de incertidumbre”⁹⁹ en que conviven el retorno de la narrativa y de la nueva historia política, la recuperación de personajes antes relegados, la relectura y ampliación de fuentes, la fragmentación de la historia en múltiples objetos y el renunciamiento a la apuesta de la historia total.

¿Continuidad, nuevo paradigma o multiplicidad de estrategias de investigación? Tal vez porque aún nos encontramos inmersos en el proceso o por la incapacidad de las Ciencias Sociales de “impensar”¹⁰⁰ sus categorías y esquemas de pensamiento, luego de una década de acaloradas confrontaciones, no existe una respuesta unívoca. La preocupación por la historia del presente y la memoria se inscriben en este proceso de cambio, de redefinición del conocimiento histórico.

Al debate epistemológico que, sobre la historia del presente, se está produciendo en el campo historiográfico, se suman otros interrogantes: ¿Es esta “parcela historiográfica”¹⁰¹ en gestación un nuevo enfoque o un nuevo objeto? La existencia de diferentes perspectivas teóricas y conceptualizaciones (Historia del presente, reciente, inmediata, del mundo actual, entre otras) dan cuenta de las dificultades propias de un campo todavía en construcción.

No cabe duda de que son múltiples –y necesarias– las vías de indagación en un campo de tales características; nos limitaremos, sin embargo, a retomar el debate epistemológico, puntualizando algunos de los cambios que el mismo supone en nuestra concepción del tiempo y de la disciplina histórica, para finalmente visualizar los supuestos desde los cuales se propone una propuesta de enseñanza que tiene como eje la relación historia del presente-memoria.

El debate epistemológico sobre la posibilidad del presente como objeto de nuestra disciplina es una de las manifestaciones de la crisis de la ciencia histórica. Tanto la concepción positivista del tiempo que concibe el presente como lugar de término de un recorrido –al que trata de unir con la trayectoria cronológica– como las corrientes estructuralistas, lo situaron en un no-lugar. El quiebre de la idea de progreso –común a las diferentes escuelas historiográficas del siglo XX– y la consecuente puesta en tensión de la concepción de temporalidad –nueva perspectiva de pasado/ presente/futuro– le otorgan ahora un lugar definitorio.

Desde nuestra postura, sin desconocer las dificultades con las que se enfrentan quienes investigan los procesos recientes y los recaudos

⁹⁹ CHARTIER (1995) : 47

¹⁰⁰ En términos de Wallerstein

¹⁰¹ Tal la denominación adoptada por Josefina Cuesta Bustillo.

epistemológicos y metodológicos que se plantean, sostenemos la posibilidad de convertir el presente en objeto de conocimiento ya que, como afirma Thompson, "Suponer que un *presente*, por el hecho de moverse hacia un *pasado*, cambia por esto de estatuto ontológico, equivale a no comprender ni el pasado ni el presente. La realidad palpable de nuestro propio presente (ya pasando) no puede en modo alguno cambiar por el mero hecho de estar, ya ahora, convirtiéndose en el pasado de la posteridad."¹⁰² Esta "presencialización" desplaza al pasado y al futuro como horizonte; pero el presente presupone, por la densidad de las relaciones temporales, el pasado como perspectiva y el futuro como prospectiva.

Los alcances que se siguen de estos presupuestos son numerosos, pero interesa rescatar al menos dos: 1- la emergencia del presente como horizonte epistemológico rescata la *coetaneidad* pues cuenta entre sus características la simultaneidad entre historia vivida e historia contada. 2- Resultado de la propia coetaneidad, la historia del presente no se entiende como una época determinada, con una delimitación temporal estática y fija, sino como una *categoría dinámica y móvil* que se identifica con el período cronológico en que desarrollan su existencia los propios actores e historiadores.

Como parte del campo, la historia del presente no escapa al diagnóstico inicial formulado acerca de la disciplina histórica; la multiplicación del objeto de estudio y temáticas, ampliación de fuentes y ciertas prácticas metodológicas son características comunes con otras parcelas historiográficas. En este contexto, la historia del presente - entendida como la posibilidad de análisis histórico de la realidad social actual- puede ser abordada desde diferentes perspectivas, sus explicaciones dan cuenta de problemáticas que alcanzan a todos los aspectos de la realidad social y las formas de acceder a éstos, son múltiples.

Destronada la hegemonía positivista, la historia del presente se asoma a los interrogantes de su tiempo. ¿Cuáles son las cuestiones que el hoy nos propone a nosotros como colectivo social? Desde nuestra perspectiva, entendemos que una propuesta de enseñanza debe ser construida casuísticamente, por lo que las problemáticas a trabajar se modificarán de acuerdo a los intereses, vivencias, preguntas de nuestros alumnos y el contexto en el cual se lleva a cabo la experiencia. Aún así, consideramos que, como colectivo, existe una problemática en común a la que toda enseñanza de la historia del presente debería intentar abordar y es el que se refiere a las posibilidades de la democracia como régimen político querible y exigible.

La apariencia de consolidación democrática no debe ocultar la precariedad con que ésta se está construyendo. Como sostiene Ansaldi, son estas "democracias políticas relativamente estables, no consolidadas, ni mucho menos irreversibles. Están más cerca de la precariedad que de la democracia"¹⁰³.

Retrotraernos al inicio de la última dictadura militar – temporalidad otorgada a la historia del presente en nuestro país – para intentar dar respuesta a nuestro interrogante no implica desconocer que "la lucha por la democracia no cuenta, históricamente, con actores democráticos genuinos"¹⁰⁴ y que habría que

¹⁰² Thompson, E. (1981) : 69

¹⁰³ Ansaldi W. (2000) : 65

¹⁰⁴ Ansaldi W. (2003) : 58

remontarse probablemente al período colonial y emancipatorio para poder encontrar razones explicativas de la dificultad para definir regímenes políticos democráticos en América Latina. Pero, además está decir, muchas de las debilidades de nuestra democracia actual, se inician o profundizan en este período.

La anterior afirmación le otorga a la historia del presente en Argentina una dimensión temporal precisa: el inicio de la última dictadura militar en nuestro país. No es éste un intento por volver a periodizaciones fijas y cerradas, o a una delimitación cronológica estática (si bien esta historia no abandona las fechas o determinados hitos) sino de poner en juego la característica que le otorga su especificidad: la coetaneidad.

En este sentido, retomando a Bustillo, el inicio puede coincidir con la supervivencia de actores y de testigos o con la persistencia de una cierta historia vivida o de una memoria viva, en algunas generaciones que conviven en la misma época o remontarse al inicio de procesos históricos vigentes, inacabados, perspectiva esta que se sitúa más bien en el ámbito de las relaciones pasado-presente.

Construir una propuesta de enseñanza a partir de estos supuestos no sólo define una postura epistemológica sobre la disciplina, sino también un posicionamiento teórico – político frente a la relación realidad-ciencia-educación. Ante numerosas muestras de debilitamiento del vínculo que las une, entre otros, la presencia de contenidos fuertemente desactualizados; la enseñanza de la historia del presente supone un gran poder explicativo del mundo actual, nos permite llevar al aula los problemas del hoy y dar respuesta a los interrogantes de nuestros alumnos, rescatando la temporalidad de los acontecimientos. La identificación temporal entre sujeto y objeto y el análisis de la propia realidad facilita un acercamiento entre la disciplina y la realidad social de la que es parte y de la que se ocupa, coincidencia que puede generar el interés del estudiante y un acercamiento a los conocimientos históricos menos pasivo y más crítico.

A partir de la llamada Transformación Educativa, en Córdoba, se introduce en la enseñanza del nivel medio la historia argentina del presente. Si, tal como sostienen los documentos oficiales y programas, el objetivo principal es ayudar a los alumnos a comprender el mundo que les toca vivir, su enseñanza no puede limitarse a un racconto de acontecimientos producidos en los últimos años. Es en este punto que recuperamos la memoria como herramienta teórico-metodológica que nos permitirá abordar nuestra problemática desde una construcción alternativa.

Memoria e Historia: Una construcción alternativa

Tradicionalmente, se pensó acceder a la memoria colectiva del pasado a través de la elaboración historiográfica. El proceso se desarrollaba desde la historia a la memoria al punto de confundir ambos conceptos. Hoy, en la perspectiva de la historia del presente, el proceso es inverso.

Algunos historiadores subordinan la memoria a la historia debido, al carácter cambiante, deformado y fragmentario de aquella ante ésta, concebida como una construcción con pretensiones de "integrar las impresiones subjetivas, los recuerdos, los testimonios en una representación que tiende a la

objetividad en la medida que integra a su relato el mayor número posible de documentos”¹⁰⁵

Otros señalan la existencia de claras oposiciones entre Historia y memoria. La primera estaría caracterizada por la intención de exactitud de la representación, preocupación por el orden, vocación de universalidad; mientras que la memoria sería el ámbito de la verosimilitud, de las pasiones, emociones y desorden, nutrida de recuerdos vagos, fluctuantes, abierta a la dialéctica entre recuerdo y amnesia, múltiple y multiplicada.

Desde nuestra perspectiva, ambas representaciones del pasado comparten ciertos rasgos en común,¹⁰⁶ e incluso son complementarias. En efecto, la memoria da cuenta de una verdad semántica reveladora del sentido de los acontecimientos que, con frecuencia, se sitúa más allá de la verdad de los hechos, razón por la que el testimonio se aparta de ella. Evidentemente, esta verdad factual debe ser establecida previamente.

Como sucede con otras categorías sociales, no existe una delimitación clara del concepto memoria, por lo que es necesario realizar algunas precisiones acerca de nuestro objeto de indagación. No intentaremos aquí arribar a una definición de memoria, tampoco abarcar la inmensidad de abordajes de la que puede ser objeto en las ciencias sociales y otros campos de conocimiento, nos limitaremos, en cambio, a recuperar algunas de las principales problemáticas y debates que, en el campo disciplinar, se han llevado a cabo sobre la memoria.

La cantidad y dispersión de las producciones nos obliga a intentar alguna sistematización sobre las mismas y así puede entenderse a la memoria como *categoría teórico- metodológica* o como *categoría social* a la que se refieren (u omiten) los actores sociales, su uso (abuso, ausencia) social o político y las conceptualizaciones y creencias del sentido común.¹⁰⁷

En su primera acepción, el debate gira en torno a los alcances de la memoria colectiva¹⁰⁸ como categoría explicativa de lo social en los procesos de memoria; lo que subyace aquí es la eterna tensión entre individuo y sociedad. Más allá del peso relativo que se le otorgue a cada una de estas variables, es indudable que no existen individuos aislados y que toda memoria siempre está enmarcada socialmente, como sostiene Ricoeur: “la mediación lingüística y narrativa implica que toda memoria – aún la más individual y privada – es constitutivamente de carácter social”¹⁰⁹

Aceptada la matriz social dentro de la cual se ubican los recuerdos individuales y sus principales características (normativa, simbólica y nocional) coexisten diferentes tipologías. En primer lugar, de género (individual, social, histórica, popular, de la deportación) operativizada a partir de distintas conceptualizaciones que intentan de algún modo, volver más aprehensible y dinámico el concepto. Olvido, deber, abusos, silencio y amnesia colectiva dan cuenta de los trabajos de la memoria; manipulación, conflicto, políticas, jerarquización y pluralidad de memorias nos alertan acerca de las luchas y

¹⁰⁵ Touraine . (2002) : 200

¹⁰⁶ Es innegable que la historia también puede ser arbitraria, selectiva, plural, olvidadiza, falible, caprichosa. Como la memoria puede recomponer el pasado a partir de “ pedazos elegidos”, volverse una apuesta, ser objeto de luchas y servir a estrategias de determinados partidarios.

¹⁰⁷ YELIN (2002) : 17

¹⁰⁸ Término acuñado por Holbwachs hacia 1920. Namer, lecturas y relecturas

¹⁰⁹ YELIN (2002) : 17

relaciones de poder; identidad y legitimidad nos acercan a las funciones sociales que cumple la memoria en toda sociedad.

Una segunda tipología, la diacrónica, describe los cambios de las formas de memoria al degradarse en el tiempo, esto es, el proceso que conduce de la memoria colectiva a la historia, en una sucesión que describe su modificación. La última etapa estaría dada por la escritura de la historia, en palabras de Cuesta Bustillo, ya sin relación con la memoria colectiva, salvo en el caso de que se trate de historia contemporánea vivida, es decir, historia coetánea. Al acercar la historia contada a la historia vivida la historia del presente nos permite, en parte, revertir la degradación.

Sin lugar a dudas, la memoria como objeto de la historia marca, en el campo disciplinar, importantes rupturas epistemológicas y metodológicas. En cuanto a su enseñanza, podemos rescatar, al menos, tres derivaciones fundamentales:

1- *La ampliación del objeto de estudio* con la historia de su propia memoria supone una modificación del mismo, de su definición y límites cronológicos. Propone, además, un acercamiento a diferentes ámbitos de la realidad social y espacial, al trabajar los distintos géneros de memoria, recuperando los actores sociales, sus acciones y significaciones, desde una relación dialéctica entre sujeto – estructura. Rompe, por último, con el concepto tradicional de fuente, incorporando fuentes orales, icónicas, documentos de la vida cotidiana y otros vehículos de la memoria **2-** Permite, además, una *aproximación dinámica al tiempo en la historia*, el hecho pierde su carácter positivista - “lo que realmente sucedió”- y se inscribe en una nueva relación pasado- presente que capta la diversidad de tiempos, sus continuidades y rupturas. **3-** Se constituye como un *excelente ejercicio de análisis crítico*. Al evidenciar la pluralidad y jerarquización de memorias, los recuerdos y olvidos, ocultación y silencios, promueve una aproximación al discurso histórico como operación historiográfica¹¹⁰, sujeta a luchas simbólicas por la imposición de sentidos.

Para quienes indagamos acerca de los procesos de enseñanza las preguntas principales se refieren a la medida en que los nuevos problemas y metodologías que promueven la historia del presente y la memoria como objeto de la historia, están expuestos en la transposición del saber erudito o si esta transmisión se realiza con formas y contenidos que responden de manera muy indirecta a la producción del campo disciplinar. Sin lugar a dudas, en la actualidad, las remanencias “positivistas”¹¹¹ coexisten con las “formas renovadas”¹¹² de producción histórica; saberes afirmados en certezas inamovibles, conocimientos avejentados, a veces irrelevantes, si bien en algunos casos agiornados, gozan de muy buena salud sobre todo en el campo de la historia escolar.

La historia del presente no está exenta – incluso pareciera estar más expuesta – a dicha situación. Tal vez por las dificultades propias, aunque no únicamente, de ser todavía un campo en construcción, existe cierta tendencia a construir relatos acontecimentales, con cronologías estáticas y cerradas, en las cuales los hechos políticos y económicos por se tienen primacía.

¹¹⁰ Tal la denominación acuñada por Michel de Certeau para hacer referencia a la Historia como la relación entre un lugar, varios procedimientos de análisis y la construcción de un texto.

¹¹¹ En la historia escolar se relaciona enfoque tradicional que recupera características similares en cuanto al objeto de la Historia, las fuentes, metodología y temática.

¹¹² LE GOFF (1997) : 35

Por otra parte, no podemos dejar de reconocer que en el nivel medio su ubicación al término de los programas no contribuye a un abordaje con otras características, la necesidad de "cerrar" la planificación corre, muchas veces, en detrimento de la búsqueda de formas alternativas de su enseñanza. Consideramos que abordar la problemática de la enseñanza de la historia del presente a partir de la memoria, como herramienta teórico-metodológica y categoría social, implica poner en tensión supuestos epistemológicos que "desarman" al objeto desde adentro y lo reconstruyen en una postura que recupera la producción actual del campo historiográfico. Frente a una historia dominada por paradigmas que privilegiaron a grandes hombres o macroestructuras, retorna el "hombre de a pie", se restituye el papel de los actores en la historia, rescatando sus recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos. Permite, por último, moverse desde este suelo epistémico que es la narrativa a conceptualizaciones de gran nivel de abstracción como son las categorías sociales, en un ida y vuelta que facilita las condiciones de apropiación significativa de los contenidos por parte de nuestros alumnos.

¿Educar para la democracia?

Poder y sujetos en las instituciones escolares

Desarrollamos hasta aquí las principales problemáticas epistemológicas y metodológicas de la historia del presente y sus potencialidades y/o especificidades en una propuesta de enseñanza que recupera a la memoria desde una relación dialéctica entre ambas. Estas primeras aproximaciones nos permitieron acercarnos al *qué* de nuestra propuesta, reflexión epistemológica obligatoria para superar una postura instrumentalista del trabajo docente. Resta ahora responder al segundo cuestionamiento planteado inicialmente: *¿para qué enseñar historia?*, cuestión esta de carácter político que intentaremos desandar a continuación.

Lo que sigue son algunas reflexiones que podrían enmarcarse en construcciones teóricas que toman como problemática de investigación la relación entre orden y cultura (M. Foucault, H. Arendt, entre otros) y, más específicamente, las que se refieren a la construcción de subjetividades.

En este sentido, numerosas investigaciones dan cuenta de la existencia en las instituciones escolares de narrativas que tienen su génesis histórica en el contexto de formación y consolidación del Estado Nacional; su problematización, sin embargo, no ha sido objeto de mayores abordajes.

La crisis que atraviesa la escuela en la actualidad se manifiesta en aspectos materiales y simbólicos que exceden en mucho - pero que se relacionan íntimamente - a políticas estatales y que deben ser analizados en un contexto de cambios culturales. Rescatar la crisis desde sus aspectos simbólicos nos permite objetivar "sentidos sin sentidos" que se repiten cotidianamente en nuestras instituciones, revisar prácticas internalizadas y, por lo mismo, naturalizadas y proponer alternativas a las mismas.

Si, como se sostiene, uno de los rasgos más fuertes de nuestras escuelas es su ritualidad, descubrir las funciones que estos rituales cumplen, su rutinización y los sentidos en ellas representados se impone entonces como una necesidad al momento de explicar y reflexionar sobre las prácticas escolares y el orden social legitimado por ellas.

Una mirada genealógica nos permite visualizar el contexto de emergencia de dichas prácticas y su íntima relación con el proceso de consolidación del Estado Nacional por lo que resulta indispensable problematizar su permanencia en una sociedad que, por el mismo transcurrir histórico, ha abandonado hace tiempo el proyecto de la generación del '80 sin que, por el momento, aparezcan propuestas alternativas. Sin embargo, en medio de tanta incertidumbre, pareciera existir en la sociedad argentina un fuerte consenso sobre algunas cuestiones y, entre éstas, la democracia como régimen político deseable y la educación – al menos a nivel discursivo – como dispositivo para formar ciudadanos en el mismo sentido.

Éstos consensos deberían traducirse en la desaparición de las formas tradicionales (vaciadas de sentido) y la emergencia de nuevas que organicen las prácticas con sentidos más democráticos, señalando nuevas representaciones del orden escolar y social. Sin embargo, el análisis de los actos, las normativas, las representaciones de los actores y las interacciones en los espacios escolares no logran establecer una clara ruptura con las rutinas construidas en nuestro paso por el sistema escolar.

Si, como la mirada genealógica permite vislumbrar, a la construcción del conocimiento histórico y su enseñanza se le reconoce un papel fundamental en la formación histórica de la ciudadanía, en el proceso de reconstrucción de la misma, nuestra disciplina se presenta como un aporte fundamental.

Creemos que una propuesta de enseñanza de la historia del presente que recupera a la memoria como objeto de la historia puede contribuir al objetivo de generar un cambio en las prácticas y, por lo tanto a la emergencia de nuevas subjetividades, que permitan establecer vínculos políticos más propicios al sistema democrático. En este sentido, trabajando en torno a la memoria¹¹³, el aula se vuelve un espacio en el que circulan múltiples voces, en él el conocimiento de nuestros alumnos tiene tanta legitimidad como la voz del profesor. La asimetría inicial, característica de toda relación pedagógica, se reduce entre quienes comparten desde una "experiencia" que es vivida subjetivamente, culturalmente compartida y compatible.

¿Democracia sin memoria?

Retomando la pregunta inicial que guiaba nuestras reflexiones, es innegable que – entre muchas- una de las tareas pendientes de la democracia argentina es. *"la construcción de un orden político democrático, en el cual, amén del reconocimiento del pluralismo, el consenso es un componente esencial (...)."*¹¹⁴

Si esto es así, la respuesta pareciera ser unívoca. La democracia debe desarrollarse en un escenario político que admita demandas y reivindicaciones múltiples, donde todas las voces puedan surgir y no sean acalladas por el "gran relato" de las memorias oficiales, donde se pueda construir un "nosotros" basado en el reconocimiento a la pluralidad y donde el "otro", por el simple hecho de pensar diferente, no se convierta en un enemigo.

¹¹³ A partir de experiencias de historia oral o trabajos en torno a los "lugares de la memoria" (Monumentos, graffittis, calles, canciones)

¹¹⁴ ANSALDI (2003) : 48

La memoria, como categoría social, tiene mucho que aportar en esta construcción y la escuela no debería cerrar sus puertas a dicho proceso. La necesidad de acceder a esta temática es pareja con las dificultades para abordarla y obliga a un alerta continua por parte de quienes nos ocupamos del pasado inmediato en el aula. El objetivo no es narrar una "película de terror", tampoco es suficiente un tratamiento superficial, se trata de interpretar el pasado en un esfuerzo por reconstruir la memoria, por alimentarla. No hablamos de una memoria literal que es estéril, a menudo hecha de resentimientos, prisionera del acontecimiento pasado que, para ella, sigue siendo un hecho intransitivo, que no lleva a ningún lado más allá de él mismo, sino de una memoria para la que el pasado se vuelve principio de acción para el presente. "Esta memoria, potencialmente liberadora, supone un trabajo de duelo que es posible realizar aunque siempre sea peligroso"¹¹⁵.

Ni los sucesos ocultados en la Grecia clásica ni los ocurridos en la última dictadura militar pueden negados o alterados. Queda una última oportunidad: "el pasado ya pasó, es algo de- terminado y no puede ser cambiado. El futuro, por el contrario, es abierto, incierto, indeterminado. Lo que puede cambiar es el sentido de ese pasado, sujeto a reinterpretaciones ancladas en la intencionalidad y en las expectativas hacia ese futuro."¹¹⁶

Bibliografía

- ⇒ **ANSALDI, Waldo**, "El faro del fin del mundo. La crisis argentina de 2001 o cómo navegar entre el riesgo y la seguridad. Texto preparado para participar, en calidad de profesor visitante, en " La crisis que no acaba: la Argentina des de la historia ides de l' economía" curso ofrecido en la XX Edición de la Universitat d' Estiu de Gandia, julio, 2003 "
- ⇒ ----- (2000). "La democracia en América Latina, entre la ficción y la esperanza. En Anales de la Cátedra Francisco Suárez Nº 34, Univ. De Granada (España).
- ⇒ **BARRET, Françoise** (Dir.) (2002). ¿Por qué recordar ?, Madrid, Garnica..
- ⇒ **CANDAU, Joel** (2002). Antropología de la memoria, Buenos Aires. Nueva Visión.
- ⇒ **CUESTA BUSTILLO, Josefina** (1993). Historia del presente, Madrid. EUEMA.
- ⇒ **CUESTA BUSTILLO, Josefina** (1998). Memoria e Historia. Madrid, Marcial Pons.
- ⇒ **DA SILVA CATELA, Luzmila** (2001). No habrá flores en la tumba del pasado. La experiencia de reconstrucción del mundo de los familiares de desaparecidos. La Plata, Ediciones Al Margen.
- ⇒ **DE AMEZOLA, Gonzalo** (1999). "Problemas y dilemas en la enseñanza de la Historia reciente" Revista Entrepasados. Año IX. Número 17.
- ⇒ **EDELSTEIN G. - CORIA A.**(1995). Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia, Kapelusz, Buenos Aires.
- ⇒ **FINOCCHIO, Silvia** (1993). Enseñar Ciencias Sociales, Troquel, Buenos Aires.
- ⇒ **HOBBSWAN, Eric** (1998). Sobre la Historia. Crítica, Barcelona.
- ⇒ **JELIN, Elizabeth** (2002). Los trabajos de la memoria, Siglo XXI de España editores - Siglo XXI de Argentina editores, Madrid.
- ⇒ **TOURAINÉ, ALAIN** (2002). "Memoria, Historia, Futuro", en ¿Por qué recordar? Academia Universal de las Culturas. Ed. Garnica.
- ⇒ **VIRNO, Paolo** (2003). El recuerdo del presente. Ensayo sobre el tiempo histórico. Paidós. Bs. As.

¹¹⁵ CANDAU (2002) : 85

¹¹⁶ YELIN (2002) : 39

9

HISTORIAS PRESENTES: los discursos de la “guerra” en el aula¹⁷

Alicia Graciela Funes *

Los enfoques que plantean la necesidad de construir una historia del presente pueden interpretarse como nuevas búsquedas de identidad del pasado, cuestionando identidades heredadas poniendo en evidencia sus manipulaciones y abusos, en otros términos la investigación histórica y la enseñanza de la misma puede actuar contra identidades cristalizadas y luchar contra el conformismo. Por ello, recobran importancia los acontecimientos del presente cargados de pasado propios del devenir y es justamente aquí donde se pone en tensión el trabajo del historiador y la emergencia del hoy.

Historia del presente..., el presente en la historia....

...los hombres presentes también están hechos con pasado y ese pasado está a su vez lleno de hombres sobre los cuales, empero, no tenemos ningún poder... Tzvetan Todorov

La posibilidad del “*presente*” como objeto de la historia ha producido en los últimos tiempos un debate interesante en el campo historiográfico, ahora bien, sabemos que esta incorporación no es una absoluta novedad, “*se ha dicho que la historia es siempre historia contemporánea disfrazada*”¹¹⁸ y prueba de ello son las importantes obras escritas al calor de los hechos. Nuestro presente es, como todos los presentes históricos híbrido, donde lo antiguo y lo nuevo se entremezclan permitiendo entender algunos procesos en clave de pasado y otros en cambio, productos de la primicia. Con el cambio de siglo y del milenio, se han producido un amplio abanico de reflexiones sobre el camino recorrido por el “*terrible o bárbaro*” siglo XX y nada hace pensar en los inicios del XXI, que podamos modificar el adjetivo; prueba de ello es el acontecimiento de la invasión a Irak de este año.

El presente, es pensado por la mayoría de los historiadores con parámetros móviles a la hora de delimitar una historia del presente¹¹⁹; queda claro que se distingue por la “*coetaneidad*” de la época o de la generación que la vive y narra. Características de ella son: la simultaneidad entre historia vivida e historia contada y entonces, los sujetos que hacen la historia son los mismos que la traducen en historiografía.

La “*presentificación*” de la historia se manifiesta también en el ámbito de las ciencias sociales provocando una migración de sociólogos, científicos políticos, economistas -especialistas del presente- hacia la historia; y ésta se prolonga con todo derecho hasta el mismo instante vivido constituyendo la

¹¹⁷ Una primera versión de este artículo ha sido presentada en el XI Congreso Internacional de ALADAA. Colegio de México. Noviembre 2003.

* Co directora del proyecto de Investigación: “Estudiantes y Enseñanza. El caso de la Historia y la Geografía” Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue. En el caso de la Historia, se indaga en la enseñanza de la historia reciente

¹¹⁸ Hobsbawm, E. (1997); *Sobre la historia*; Barcelona; Crítica.

¹¹⁹ Para algunos historiadores la Segunda Guerra Mundial es hito fundador de nuestro presente Cuesta, J.; (1993); “Historia del presente: conceptos y cualidades”; En: *Claves de razón práctica* N° 31; para Aguirre Rojas; (2000); Pensamiento historiográfico e historiografía en el Siglo XX; Rosario; En: *Prohistoria*, a partir de la revolución cultural de los años 60, el presente va a manifestarse con fuerza en la historiografía, rompiendo con la rígida división presente – pasado, instalando de pleno derecho en múltiples formas a la *actualidad* en objetos y temas investigados históricamente. Para Aróstegui, J.; Buchrucker, C; Saborido, J.; (2001); *El mundo contemporáneo: historia y problemas*; Barcelona; Crítica; los años 90 del siglo XX constituyen en definitiva una historia del presente de las gentes vivas del mundo actual.

experiencia de los sujetos. Es una historia que todavía no esta escrita en los libros, pero es una historia en sentido pleno. En la *presentización*, que implica un factor de cambio cultural y político el problema excede a la simple reconstrucción histórica del acontecimiento, se trata además de un problema político, filosófico, ético.

La historia más contemporánea¹²⁰ plantea alguna dificultad ya que resulta complejo evaluar y discriminar cuales son los acontecimientos y procesos verdaderamente históricos cuando somos parte del proceso mismo, pero solo se trata de una dificultad suplementaria, que se agrega a todas aquellas que enfrenta el historiador cuando estudia o enseña cualquier otra época y que por lo tanto no justifica ni disculpa la evasión del presente.

Si bien resulta más difícil diagnosticar y explicar el presente en términos históricos, ya que somos observadores participantes, en compensación podríamos decir que cuando trabajamos sobre él, lo hacemos de manera más viva y directa con las líneas de fuerza de una realidad que se despliega frente a nuestros ojos y sobre la que podemos intervenir de manera activa y creadora.

Por ello, los enfoques que plantean la necesidad de construir una historia del presente podrían interpretarse como nuevas búsquedas de identidad del pasado, cuestionando identidades heredadas poniendo en evidencia sus manipulaciones y abusos, en otros términos la investigación histórica y la enseñanza de la misma puede actuar contra identidades cristalizadas y luchar contra el conformismo. Así recobran importancia los acontecimientos del presente cargados de pasado propios del devenir y es justamente aquí donde se pone en tensión el trabajo del historiador y la emergencia del hoy.

Si pensamos en el presente dentro de la historia, hay que prestarle especial atención a las *fuentes de información específicas* como la prensa, los registros audiovisuales, las tecnologías digitales, los testimonios orales, las estadísticas, entre otros.

El otro desafío interesante para una enseñanza de la historia del presente requiere de explicaciones históricas superadoras de los comentarios "*presentistas*".

Ahora bien, en una sociedad de comunicación de masas, o como suele denominársela "*sociedad red*" en la que nos adentramos de manera cada vez más plena e irreversible, la percepción de los sujetos sobre el hoy y la realidad que viven, no solo se ofrecen como una sucesión, sino como una modificación continua y vertiginosa de las texturas de lo cotidiano. Adolescentes y adultos bombardeados por los mas medias están imposibilitados de cimentar y fundamentar esas avalanchas informativas ya que no hay hermenéutica capaz de seguir el ritmo de la noticia¹²¹. La presencia de la televisión en la mayoría de los hogares puede impulsar percepciones de la "*realidad como espectáculo*"¹²²; la "*realidad como ficción*" en la que la temporalidad dominante se define con una desmedida presencia del presente entendido como un valor aplicado a lo transitorio, elusivo, efímero¹²³.

¹²⁰La historia de lo coetáneo es la construcción y la explicación de la historia de cada época desde la perspectiva de los propios hombres que la viven -la *historización* de la experiencia-. Aróstegui, J.; (2002); "Ver bien la propia época"; En: *Sociohistoria* N° 9/10.

¹²¹La noticia es de todos los días y no se genera para durar en el tiempo. Su abordaje puede ser realizado por periodistas, locutores, editorialistas, expertos, protagonistas; las características más notables: actualidad, novedad, simultaneidad, inmediatez conforman la agenda pública.

¹²²Ferrarotti, F. (1990); *La historia y lo cotidiano*; Buenos Aires; CEAL.

¹²³Foster, H; Habermas, J. y otros; (1985); *La posmodernidad*; Barcelona; Kairos.

En tiempos de hiper-información es posible reconocer la paradoja de la desinformación y junto con ella si nos referimos a la invasión a Irak, podemos mencionar que los grandes medios de comunicación, con la televisión a la cabeza, se han convertido en agentes difusores de valores que compiten con la agencias sociales- familia y escuela- a las que se reservaba tradicionalmente esa función¹²⁴, y por otro lado, no hay que olvidar que, ellos constituyen el principal alimento cultural de niños y jóvenes.

Enseñanza de la historia del presente: los discursos de la “guerra”¹²⁵ en el aula

Si la historia y su enseñanza se refieren a la condición humana y al sentido de la misma, si nos ofrece las posibilidades de trascender las vidas personales en las colectivas como núcleo de producción del sentido, la pregunta es ¿ como bucear en las marcas y huellas el desplazamiento del reconocimiento en este presente histórico? O dicho de otro modo si el sentido de la historia y su enseñanza se liga a pertenencia e identidad, ¿ en qué lugar nos definimos en tiempos de invasión?, ¿con qué, con quien nos identificamos?... en este presente histórico de quiebres de mandatos históricos reconocidos.

En una teoría del sentido es importante, la reconstrucción de la gramática de reconocimiento, ya que la producción social de sentido consiste en una red significativa que resulta a los efectos prácticos infinita y tiene un campo de efectos de *sentidos posibles*, el sentido producido llega a ser visible en relación con el sistema productivo que lo ha engendrado, es una relación de “*otredad*” constituida por relaciones de producción, circulación y reconocimiento.

Ahora bien, en toda relación de otredad es importante la función del lugar desde donde se produce la investigación histórica, él nos revela distintas facetas de la vida material, intelectual y emocional de los hombres de aquellos lugares y podemos reconocernos en sus afanes, anhelos, dolores, luchas, miserias y grandezas, es posible también obtener información que nos ayude a construir un espacio teórico de comprensión de las sociedades humanas en sus regularidades y también en el despliegue de su diversidad. Hoy más que nunca, después de la ilegítima invasión a Irak llevada a cabo por EE.UU y sus aliados queda en evidencia la necesidad urgente de ese espacio de diálogo y convivencia y se pone también de relieve la persistencia y la utilización política del reforzamiento de los prejuicios y las perspectivas etnocéntricas. La búsqueda, como latinoamericanos, consiste en desocultar y recuperar la presencia de los “*otros*”, de aquellos iraquíes que escriben otra historia , ya que existen matrices de experiencias sobre las que se han desarrollado ‘las historias’ humanas.

En ellas, las valoraciones que se construyen contribuyen a crear “*una red de significados*”, ¹²⁶un magma de representaciones; ese juego de significaciones depende de la posición social de los sujetos que la significan y articulan las tres funciones básicas de la representación: cognitiva de integración de la novedad,

¹²⁴ Hemos escuchado y visto frases como: “las cámaras están en todos lados”; “la televisión nos ofrece una guerra en cadena”; “existe una puja de poder sostenida por las cadenas informativas y por los medios independientes”; “¿la guerra es el nuevo reality de la TV?”; “las mentiras como partes del show de la guerra”; “la imagen descarnada borra el límite entre la realidad y la ficción”; “la imagen cancela la palabra, en tanto trabaja con el registro emocional del espectador”; “la guerra nos compromete, tenemos que reflexionar acerca de ella”; “el vértigo de la TV justifica todo”...Afirmaciones dudosas que permiten analizar los juegos de poder y el poder de los medios constructores de la agenda pública.

¹²⁵ La invasión a Irak, ha sido trabajada en las escuelas primarias y medias de la región como la “Guerra de Irak”.

¹²⁶ Castoriadis, C. (1983) *La institución imaginaria de la sociedad* .Tusquets. Barcelona.

de interpretación de la realidad y de orientación de las conductas y las relaciones sociales.

En las sociedades complejas del siglo XXI, el desarrollo de los medios masivos de comunicación conforman la agenda pública y desarrollan estrategias discursivas para cimentar los contenidos de las representaciones sociales, es decir las imágenes concretamente construidas ¹²⁷

Los contenidos de las representaciones sociales son diferentes para todos y cada uno de los miembros de la comunidad lingüística, alimentadas por las diferencias: de edades, de pertenencia a grupos sociales, de actividades, de creencias; pero también comparten dichas representaciones por la necesidad de dar cohesión a la comunidad.

En el magma de significaciones que una determinada sociedad construye, hay muchísimas representaciones y no todas están activadas al mismo tiempo ni con el mismo nivel de actividad; en los contenidos de la representación activa, los medios masivos de comunicación tienen un papel central ya que conforman la agenda pública convirtiéndose en emisores institucionales.

El alcance de los mismos permite llegar a muchos miembros de la comunidad de manera simultánea, constituyendo el género de discurso de los medios, donde la participación del lector es diaria, en tanto la noticia es de todos los días y no se genera para durar en el tiempo. Las características de actualidad, novedad, simultaneidad, inmediatez caracterizan este discurso, en él que no hay una posición única de enunciación, esta puede estar en boca del periodista, locutor, editorialista, experto, personaje, protagonista "...los enunciadores particulares quedan prisioneros en la enunciación del espectáculo que crean..., son leídos, vistos o escuchados dentro del producto que les sirve de contexto de aparición..."¹²⁸ y al igual que en el discurso histórico, el discurso de los medios tienen acceso privilegiado a fuentes y documentos.

Los discursos entendidos como conjunto de acontecimientos discursivos en los que el acontecimiento tiene su sitio y debe tratarse como cesuras que rompen el instante y dispersan al sujeto en una pluralidad de posibles posiciones y funciones. El instante y el sujeto introducen en la misma raíz del pensamiento el azar, el discontinuo y la materialidad

Por otro lado, la aceleración del tiempo histórico ha tenido el efecto muy perjudicial por cierto- de romper con la comunicación intergeneracional necesaria para garantizar la transmisión de valores sociales e identidades que fueran centrales. Este cortocircuito en la comunicación intergeneracional, que ya planteara R Williams¹²⁹, promueve una generación que desarrolla su vida cotidiana dentro de un presente eterno. Es decir, de una dimensión temporal que carece tanto de contactos reconocidos con el pasado- ausencia de identificación con un pasado determinado- como así también con un futuro sobre el que la velocidad del cambio y el surgimiento continuo de lo imprevisto impiden elaborar proyectos de vida. El historiador inglés Eric Hobsbawm (1997:13) sostiene al respecto "La destrucción del pasado, o más bien los mecanismos sociales que vinculan la experiencia contemporánea del individuo con las generaciones anteriores , es uno de los fenómenos más característicos y

¹²⁷ Raiter, A. (2002) *Representaciones sociales* Eudeba. Buenos Aires

¹²⁸ Raiter: opus cit. Pág 27,28

¹²⁹ Williams, R. (1990) *La política del modernismo*. Paidós. Buenos Aires

extraños de las postrimerías del siglo xx. En su mayor parte los jóvenes, hombres y mujeres, de este final de siglo crecen en una suerte permanente sin relación orgánica, con el pasado del tiempo en el que viven”.

Con estas notas épocales la disciplina escolar historia, arbitrario cultural creado históricamente está lejos de ser un producto técnicamente racional y desapasionado sintetizador del conocimiento más valioso, es portadora y distribuidora de prioridades sociales. Como construcción específica es una creación cultural cuya función esencial es la de re-presentar el mundo para las generaciones de niños y jóvenes. Los aspectos esenciales que se hace necesario re presentar nos permite indagar acerca de los sentidos y significaciones del conocimiento escolar, ya que “ante el niño, el maestro es una especie de representante de todos los adultos, que le muestra todos los detalles y le dice: ‘éste en nuestro mundo’” (Arendt, 1996), entonces se hace necesario una toma de posición respecto a: ¿qué tipo de sociedad tuvimos/ tenemos? ¿Cuál es la que aspiramos construir? Para poder pensar articulaciones que hagan posible su transmisión y adquisición.

Si, al decir de Castoriadis (1993) las significaciones son construcciones sociales imaginarias, que le permiten a las sociedades crear su propio mundo y a los sujetos existir como sujetos y como estos sujetos, una de las instituciones de la sociedad civil constructora de significaciones sociales imaginarias, es la escuela; el conocimiento escolar que en ellas circula, “invención cultural” y construcción social de carácter selectivo -donde juega el poder y el control social- lleva implícita o explícitamente el carácter axiológico de lo que se enseña. El papel del estado en la definición del mismo, como así también el discurso pedagógico académico, el discurso político y los medios masivos de comunicación como las pedagogías que producen los actores directos del ámbito escolar, denotan que como objeto a dilucidar y desentrañar es profundamente complejo.

En algunas aulas patagónicas...

Los *discursos de la guerra* han tenido presencia en la escuela en épocas anteriores, las guerras imperialistas, las independentistas, las nacionalistas, las descolonizadoras, las civiles; han sido objetos de enseñanza con diferentes finalidades en todos los niveles del sistema educativo.

Tradicionalmente se enseñó la guerra como vehículo del *patriotismo* que trataba de afianzar y dar coherencia al estado nación. Era una historia que tenía al estado, y no a los pueblos como sujeto y objeto de la historia.

Con las corrientes renovadoras de la enseñanza de la historia, las guerras como fenómeno desaparecieron de manera exagerada de las aulas, en el mejor de los casos, se convirtieron en temática residual.

En los años setenta y ochenta – para el caso europeo- los movimientos de renovación pedagógica utilizaron a la enseñanza de la historia como vector de la formación de ciudadanos críticos y democráticos, esa concepción teleológica puso nuevamente a la guerra en la escena del aula, dando “la batalla de los valores”¹³¹. En esta perspectiva la historia debía educar y no instruir.

¹³⁰ Goodson, I. (1995) *La historia del currículum*. Pomares Corredor. Barcelona

¹³¹ Enseñados en los temas transversales, se destacan los de la cultura de la paz y los antimilitaristas.

La invasión a Irak es un fenómeno del presente histórico, y por lo tanto es un objeto de estudio de la historia. Hay que estudiarlo porque efectivamente ha sucedido y no debiera estar condicionado por objetivos teleológicos ni mucho menos direccionados sus contenidos por lo que transmiten los medios masivos de comunicación.

El estudio de la invasión como cualquier otro fenómeno histórico debe abordarse en sus matrices teórico metodológico, buscando una enseñanza científica que permita perfilar los valores educativos pertinentes a la problemática.

Por ello es interesante preguntarnos: cuando se decide enseñar la guerra ¿cuáles son las intenciones de la enseñanza? y en relación con la historia ¿cómo se la enseña? ¿cuáles son los recaudos teórico metodológicos? ¿cómo utilizamos las fuentes de la información? .La historia tal como se la practica actualmente, no se aleja de los acontecimientos del presente, extiende por el contrario su campo sin cesar, lo importante es que no se considera un acontecimiento sin la serie de la que forma parte, buceando en la conciencia y en la continuidad, así regularidad, azar, discontinuidad, dependencia, transformación juegan y se articulan a los acontecimientos. ¿Nos preguntamos si los docentes conocen el acontecimiento de la guerra en la serie de la cuál forman parte, si pueden bucear en al conciencia y en la continuidad? O si quedan "atrapados" en la información que despliegan los discursos de los medios masivos de comunicación, estableciendo la agenda pública y la agenda de la enseñanza.

Si esta fuera la opción nos preguntamos ¿Analizan el género de *discurso de los medios*, con sus características de actualidad, novedad, simultaneidad, inmediatez? ¿Enseñan que en este género discursivo no hay una posición única de enunciación y que el discurso de los medios tiene un acceso privilegiado a fuentes y documentos que dan cuenta de una realidad *única* y apelan a sensibilizar los temas que constituyen la agenda pública, ejerciendo el poder de manera reticular? La enseñanza del discurso de la guerra sostenida solo desde el discurso de los medios, colabora en la destrucción del pasado, impidiendo analizar las continuidades en la discontinuidad, el azar y la contingencia del proceso.

Podemos dar cuenta sólo a modo de semblanza que en las escuelas de la región el discurso de la guerra estuvo en la escena del aula. Los docentes y las instituciones han respondido de manera diferente frente a esta situación problemática de la realidad y cotidianeidad. En algunos casos la decisión de la enseñanza quedó en manos del docente, en otros son las instituciones las que definieron la situación, en algunos lugares se convocó a los padres para debatir la temática¹³², hay escuelas en las que los cuerpos directivos solicitaron a docentes no trabajar el problema. Las autoridades educativas y los Consejos de Educación no se expidieron sobre el tema y no emitieron sugerencias ni directivas.

¹³² En las "IV Jornadas Padres en la Escuela" organizadas por la Secretaria de Educación de la ciudad de Buenos Aires, se encuestó a los padres participantes sobre el impacto que la guerra de Irak produjo entre sus hijos. Preguntas: ¿considera que se debe hablar con los chicos/ as acerca de la guerra en Irak?, fueron respondidas por el sí por el 94,3 de los padres. A la hora de responder sobre el lugar donde se debía realizar esa conversación, se responde en el hogar 90,3 y en la escuela 77,9. La fuente de información prioritaria sobre la guerra fue la televisión (87,8) seguida por el hogar (68,8) y la escuela (54,2).

La guerra produjo angustia en los niños, temores de que se propagara a Argentina, se sintió el impacto de las imágenes de niños heridos y muertos que propago la televisión. Pagina 12 .18 abril 2003

Cinco tópicos fundamentan de manera diferente las decisiones pedagógicas desarrolladas:

- Algunos docentes- quizás muy pocos- enseñaron la guerra con todo el espesor del acontecimiento, dando cuenta de la historicidad del mismo; bucearon en las connotaciones de la guerra en el tercer milenio, dieron cuenta de las especificidades y particularidades del mundo iraquí y de las apetencias e intenciones de la primera potencia mundial. El fundamento de su enseñanza se sostiene en la disciplina historia, atendiendo a la construcción social de carácter selectivo -donde juega el poder y el control social-y lleva explícitamente el carácter axiológico de lo que se enseña. El discurso de los medios en esta propuesta opera como fuente de información de las acciones y decisiones más inmediatas. El discurso de la historia y el discurso de los medios se complementan en la construcción del objeto de enseñanza.
- En algunas instituciones se apeló a la intervención de "*especialistas*" en la temática, para que informen y analicen el acontecimiento y a partir de esta acción generaron estrategias de enseñanza en el aula. El lugar asignado a los especialistas en la propuesta de enseñanza es central, ya que en algunos proyectos le asignan el lugar de "*suplantar*" al docente, operó una sensación de que con la información que este otorga es suficiente para que los alumnos aprendan. En otros casos en cambio, la enseñanza esta diseñada para preguntar, indagar al invitado y una vez concluida su participación, se sigue trabajando la temática en el aula. En este segundo caso, el especialista es demandado como fuente de información que se completa con las que provee el discurso de los medios, las fuentes documentales, las audiovisuales...
- En algunas propuestas se respondió a inquietudes del alumnado- generadas por la sobre exposición mediática de varios meses- en esta instancia se trabaja la temática sostenida sólo en el discurso de los medios y con las "*opiniones*" del docente¹³³. En esta matriz probablemente los alumnos no aprendan significativamente, a pesar de la participación e interés que manifiesten. Subyace en el imaginario docente que esta área de conocimiento se remite sólo a la "*opinión*"¹³⁴. El trabajo con la opinión es pertinente e implica un avance respecto de las propuestas tradicionales ya que el conocimiento incluye opiniones y creencias; no tenerlas implica una carencia básica, que lleva a la indiferencia frente a la realidad. Los docentes optan por trabajar fuertemente el área desde el lugar de la opinión ya que esto parece permitirles- a partir del trabajo de la cotidianeidad de sus alumnos- el acceso a mejores aprendizajes. Por otro lado es bueno aclarar que el trabajo con la opinión y la cotidianeidad es un buen punto de partida, pero en algunos casos pareciera ser "*todo lo que se hace*" y en este sentido transformado en un punto de llegada, obtura la construcción de las conceptualizaciones y complejizaciones que los objetos sociales ofrecen. En el conocimiento social se impone la vigilancia epistemológica ya que la

¹³³"Es fundamental que los docentes trabajen con el tema de la guerra. Primero tratamos de enterarnos que concepto de guerra manejan los chicos. Y de ahí en adelante, ver cuál es el tipo de conocimientos que les hacen falta. En principio se trata de un trabajo con noticias, seguido por una puesta en contexto que consiste en una dosis vertiginosa de geografía e historia y un debate en clase"; En: Diario Río Negro 19/03/03.

¹³⁴ Davini, M; Funes, A.(2001) " De estudiantes a maestros. Aprendiendo a enseñar ciencias sociales en contextos de reforma educativa" Investigación desarrollada en la Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Nacional del Comahue analizamos que el área de las ciencias sociales, en algunas ocasiones, se constituía como un lugar sólo para la opinión, desde esta perspectiva se esfuman y/ o desaparecen las categorías teóricas a la hora de enseñar Ciencias Sociales.

separación entre la opinión común y el discurso científico es más imprecisa que en otros casos la cercanía con el universo social conforma el obstáculo epistemológico por excelencia ¹³⁵.

- Otras modalidades se centraron en finalidades éticas y valorativas, a fin de que niños y jóvenes construyan significaciones valorativas sobre la paz y reconozcan los horrores de la guerra. La ciencia es un saber público, no es individual y, si bien los valores no pueden estar sujetos a verificación, el desarrollo teórico que los sustenta sí puede, y debe, ser validado. Porque lo que está en juego no son los valores individuales sino que se trata de valores socialmente relevantes. Y esta relevancia puede, y en efecto debe ser demostrada. Conocimiento y valor, lejos de oponerse o de reducirse el uno al otro, se constituyen conjuntamente. El juicio de valor y la decisión son también el fruto de procesos cognoscitivos y no sólo nuevas respuestas emocionales.
- En esta perspectiva es probable que la enseñanza se diseñe y fundamente en la guerra en general y no en la "guerra de Irak", más allá que la información que reciben los alumnos de los mass media se remitió a ella. Fundamentan la decisión en "*la gravedad del horror no permite que como docentes seamos meros espectadores de algo que pasa en algún lugar remoto. No es así, esto incumbe a todo el mundo; además de tener la obligación de responder y contener las preocupaciones de nuestros alumnos*"¹³⁶. Centrada la enseñanza en los valores que la escuela transmite el discurso de la guerra permite trabajar los derechos y la convivencia y en este caso la valoración de la paz, como una faceta de la condición humana

Si sostenemos que la escuela es una de las instituciones en las que se constituyen y construyen las significaciones como *construcciones sociales imaginarias*, es interesante reflexionar sobre enseñanzas que produzcan "*miradas más esperanzadoras del futuro*" y "*que no clausuren los sentidos del pasado*", más allá de que el presente nos ofrezca "*el horror descarnado*".

Bibliografía

- ⇒ **AAVV** ¿Enseñar la guerra? Conflictos bélicos del siglo XX. En Revista *Iber* Nº. 25. Septiembre 2000. Graö.
 - ⇒ **AAVV** (1998). *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales*. AUPDCS. Universidad de Lleida. España.
 - ⇒ **AAVV** "Escuelas y Medios de Comunicación" En *Cuadernos de Pedagogía* Nº 297. 2000 Barcelona
 - ⇒ **AAVV** "Educar en el conflicto" En *Cuadernos de Pedagogía* Nº 287. 2000. Barcelona.
 - ⇒ **AAVV** "Siglo XXI Competencias para sobrevivir" En *Cuadernos de Pedagogía* Nº 298. 2001. Barcelona.
 - ⇒ **AAVV** "La guerra de Bush" En *Le Monde diplomatique*. Abril 2003
 - ⇒ **Rodríguez Frutos, J.** (ed.) (1989) *Enseñar historia: Nuevas propuestas*. Barcelona Laia.
 - ⇒ **Sesto, C.** (2003). "Una metodología foucaultiana para la Historia del Presente" en *CDR IX Jornadas Escuelas/ Departamentos de Historia*. UN Córdoba.
 - ⇒ **Pescader, C.** (1999). "Historia del presente: dimensiones cognitiva y pragmática" en *CDR VII Jornadas Escuelas/Departamentos de Historia*. U. N. Comahue.
- Fuentes periodísticas:**
- ⇒ Diario Río Negro- Diario Página 12- Diario La Nación

¹³⁵ Bourdieu, P. (2000) *Los usos sociales de la ciencia* Nueva Visión. Buenos Aires

¹³⁶ Braslavsky, C.; En: *Diario Río Negro* 5/3/03.



Guerra, Paz y Resistencia en la Historia Contemporánea

Un caso de historia 'inmediata': la invasión a Iraq

Graciela Iuorno*

"El siglo XX se ha acabado. El XXI empieza en medio del crepúsculo y la oscuridad". (E. Hobsbawm, 2002)
"Ni su guerra ni su paz". San Francisco, EEUU

El Problema

Desde sus comienzos, en las reconstrucciones históricas de la humanidad, las guerras y la paz han sido hitos demarcatorios de un antes y un después en la vida de pueblos, de continentes o del mundo. Asimismo, en la denominada 'Edad Contemporánea'¹³⁷, los acontecimientos bélicos se constituyeron en mojoneros asidos por los historiadores para subdividir períodos, fases, momentos, al interior de la misma. Aunque es la única -entre las Edades de la Historia- que se sale del marco europeo y deja un lugar a los países de Asia, de África y de América, esto se realiza con un sesgo euro-céntrico bastante marcado. Ejemplos muy claro de ello se encuentran en las prácticas historiográficas de diferentes escuelas y tradiciones europeas, con las marcas o cortes que nos proponen para abordar la historia del siglo XX.

Así, cuando muchos historiadores examinan temas, épocas y procesos históricos de los últimos doscientos años, los suelen ubicar bajo títulos integradores como: '*Europa en la época de las guerras napoleónicas*', '*de la Paz Armada a la Primera Guerra Mundial*', '*El período de entreguerras*', '*la guerra civil europea: 1917-1945*', '*La Post-guerra*', la '*Guerra Fría*' y para finalizar, '*La post-guerra Fría*'¹³⁸. En Estados Unidos la historia nacional está organizada en tres grandes conjuntos, en función de los ejes fundamentales que son la guerra de Independencia a fines del siglo XVIII, y la guerra de Secesión en 1860-1864. Asimismo, existen trabajos recientes como el extenso libro del historiador norteamericano Paul Kennedy, quien nos propone una interpretación a partir del análisis la interacción entre economía y estrategia a medida que los estados punteros del sistema internacional luchaban por aumentar su riqueza y poder, por llegar a ser ricos y fuertes. Por lo tanto el '*conflicto militar*' se examina en el contexto del '*cambio económico*'. El resultado de las grandes guerras de coalición en el periodo de 1500-1945 confirma las oscilaciones que en un periodo tan largo se han producido en el terreno económico. El nuevo orden territorial estableciendo al final de cada guerra refleja así, la redistribución del poder que han tenido lugar dentro del sistema internacional¹³⁹. Por otro

*Departamento de Historia. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Comahue. CEHEPYC - Clacso.

¹³⁷Recordemos que en Francia, el estudio y la enseñanza de la historia como disciplina integrada en la máquina universitaria están organizados en cuatro grandes conjuntos, entre los cuales el tiempo histórico se supone repartido del siguiente modo: Historia Antigua, de la Edad Media, Moderna y contemporánea. Este cuatripartismo simple cierto número de funciones precisas, al nivel de las instituciones universitarias y de la ideología. En: Jean Chesneaux, *¿Hacemos tabla rasa del pasado?*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1984.

¹³⁸Para muchos historiadores, la segunda guerra Mundial ha sido el acontecimiento histórico más importante del siglo XX, habida cuenta que no sólo dominó la política y la economía mundiales durante el periodo 1939-45, sino que sus consecuencias han afectado directamente a todas las generaciones posteriores.

¹³⁹Para ampliar sobre esta propuesta ver a Paul Kennedy, *Auge y Caída de las Grandes Potencias*, Barcelona, Plaza & Janes, 1995, p. 833. Para este autor no había ningún estudio disponible que contara la historia de los cambios que se producían en los equilibrios de poder económico y estratégico.

parte, el planteo de Lester Thurow advierte que el próximo medio siglo será un juego económico tripartito competitivo y cooperativo entre Japón, Estados Unidos y Europa "... para prosperar colectivamente, tendrán que cooperar en la creación de una economía mundial eficaz y un ambiente global que les permita sobrevivir y gozar con lo que producen"¹⁴⁰.

En este sentido, Hobsbawm, el historiador británico con mayor reconocido público en la actualidad, nos propone analizar el siglo XX en clave de 'siglo corto', que comienza en 1914 -'punto de inflexión natural' en la historia- con la decadencia de los valores de la civilización y la cultura occidental. Y después de 1917 se inaugura una 'era de guerras de religión', expresión acuñada para dar cuenta de la confrontación de los dos modelos de sociedad: *capitalista versus comunista*, convirtiendo un espacio de tiempo en un período histórico con su propia estructura y su propia coherencia o incoherencia que tiene en 1989-91 su signo de puntuación. Pareciera que, "la historia del siglo XX escrita en el decenio de 1990 tiene que ser cualitativamente distinta de la que se haya escrito antes"¹⁴¹.

Parecería que, a juzgar por la lectura de un número significativo de manuales de historia general de las civilizaciones, de historias universales e historias de las relaciones internacionales, el par de conceptos contrarios plenamente simétricos: la fórmula '*guerra y paz*' constituye el eje de análisis para el estudio de procesos claves de la historia mundial¹⁴². Sin embargo, consideramos que nuestras investigaciones históricas deben dar cuenta de los acontecimientos bélicos, no sólo de la guerra -iniciación y finalización del conflicto-, sino también de las resistencias populares: "*Descontento hay siempre, pero la resistencia sólo tiene una probabilidad de triunfar contra un régimen liberal -democrático, o contra un sistema autoritario anticuado e incapaz*"¹⁴³. En este marco, nos proponemos reflexionar históricamente a partir del eje 'guerra-paz' e incluimos además, e incluir el par conceptual '*dominación y resistencias*,' a través del estudio de las representaciones y *conductas colectivas*¹⁴⁴ de un 'pueblo' y las respuestas de sus miembros ante un nuevo poder dominante¹⁴⁵. Esto implica el análisis de distintas formas de resistencia - en el interior y fuera del espacio en conflicto- generadas frente a la dominación externa, para detenernos en el caso de la resistencia iraquí tras la ocupación de las fuerzas de la coalición -EEUU, británica y española- que invadió el país a comienzos de 2003.

¹⁴⁰Lester Thurow, *La guerra del siglo XXI* (Head to Head), Buenos Aires, Vergara, 1992, p. 20.

¹⁴¹Eric Hobsbawm, *Sobre la Historia*, Barcelona, crítica, 1998.

¹⁴²La colección Historia Universal siglo XXI está constituida por 36 volúmenes, cada uno de ellos independientes, y abarca desde la prehistoria hasta la actualidad. Podemos citar algunos títulos articulados los contenidos por el eje de la guerra-paz: "El siglo XX Europa 1918-1945"; "Europa después de la segunda guerra mundial 1945-1982", dos tomos.

¹⁴³E.Hobsbawm, "La barbarie: guía del usuario" en: *Sobre la Historia*, Barcelona, Crítica, 1998, p 263.

¹⁴⁴Alain Touraine, *Los movimientos Sociales*, Buenos Aires, Editorial Almagesto, Colección Mínima, 1991, pp. 9-11.

¹⁴⁵Recordemos lo que manifiesta un historiador alemán cuando expresa: "La fórmula 'amigo y enemigo'..., hay que entenderla en el horizonte de esperanza de la humanidad que depende sólo de sí misma. Después de que el siglo XX se vaciara de contenido la pareja de conceptos universal y también dualista, hubo que formalizar hasta tal punto la producción científica de Carl Schmitt que articulaba sustancialmente las oposiciones funcionales y manipuladas ideológicamente de las clases y los pueblos, que sólo fue visible la estructura básica de las posibles oposiciones. La pareja de conceptos amigo y enemigo se destaca por su formalidad política, proporcionando una red de posibles antítesis sin nombrarlas propiamente. Rainhart Koselleck, *Futuro pasado*. Para una semántica de los tiempos históricos. Barcelona, Píados, 1993, p. 249.

Transformaciones en torno a la guerra. Guerras nacionales y mundiales

El surgimiento de los estados antiguos -con importantes recursos agrícolas- permitió organizar ejércitos más numerosos que acabaron convirtiéndose en permanentes. La evolución histórica del poder político y la violencia -con respecto a la guerra- plantea dos cuestiones a tener en cuenta, por un lado, los elementos tecnológicos y humanos y por otro, la argumentación jurídica sobre las guerras justas o injustas. En este segundo aspecto centramos nuestra atención.

Los progresos técnicos, el disciplinamiento de los soldados, los gastos militares dentro del gasto público, fueron componentes claves en la intersección del capitalismo y el estado moderno. La Revolución francesa hizo aparecer, a la vez que uno de los primeros estados-nación, el primero de los ejércitos nacionales. Los soldados no combatían en las guerras del rey sino en las de la patria. Más adelante, los problemas de transporte y de equipamiento que generaban las guerras de masas se resolvieron con el ferrocarril y con el desarrollo de la industria.

Ya en el siglo XX, la segunda guerra mundial, tendrá entre sus características esenciales la importancia de la aviación y el sufrimiento infligido a las poblaciones civiles. De hecho el conflicto en el área del Pacífico acabó con los bombardeos de las poblaciones japonesas de Hiroshima y Nagasaki -alrededor de 280.000 muertes-. Recordemos que antes de 1914 la opinión de que la guerra se hacía contra los combatientes y no contra las personas que no lo eran la compartían los rebeldes y los revolucionarios.

En algunas situaciones históricas particulares como las guerras europeas de independencia del siglo XIX y en las guerras de liberación nacional de los países coloniales, no puede establecerse una analogía entre la guerra y una institución jurídica, y por tanto, el término de la comparación es el de revolución dado que proponen subvertir un viejo orden por uno nuevo. Todo proceso revolucionario lleva en sus entrañas la guerra civil. Durante la revolución francesa, los nuevos dirigentes del estado alternaron diferentes sistemas de gobierno en el cual a los capitalistas les correspondió un papel fundamental, suscitando un movimiento de resistencia contrarrevolucionario -antiburgués-¹⁴⁶.

En este sentido, frente a una guerra concebido como revolución, una distinción entre guerras justas y guerras injustas no tiene razón de ser, dado que la justificación de la revolución es posterior, cuando el orden nuevo queda establecido y es aquí donde la revolución encuentra sus títulos de legitimidad -revolución de Mayo de 1810 en Buenos Aires, la independencia de Chile, etc.-. La causa principal de una guerra revolucionaria es el deseo de reconquistar la libertad y la emancipación de un pueblo.

Desde algunas perspectivas teóricas, la guerra no es simplemente un acto político, sino un verdadero instrumento político, una continuación de las relaciones políticas, una gestión de las mismas con otros medios. La guerra no es sino la continuación de las transacciones políticas, llevando consigo la mezcla de otros medios. Decimos la mezcla de otros medios, para indicar que este

¹⁴⁶Charles Tilly, *Las revoluciones europeas 1492-1992*, Barcelona, Crítica, 2000, p. 199-220

comercio político no termina por la intervención de la guerra. Tan pronto como el despliegue de fuerzas que exija, sea tan grande que no se encuentre equilibrado con la importancia del fin político, debe abandonarse éste y seguir la paz. El mismo fin político como motivo originario de la guerra nos dará la medida así para el resultado que pretende alcanzarse por medio del acto guerrero, como para los esfuerzos que deben realizarse¹⁴⁷. La teoría de la guerra justa -entre las teorías pacifistas y las teorías belicistas- ha cumplido en la historia funciones cambiantes, algunas veces, para negar la validez de las teorías pacifistas.

¿Guerras Justas e injustas? Falso dilema

La concepción de guerra justa o injusta y los criterios de legitimidad y legalidad de la misma han generado a lo largo de la historia -desde San Agustín en adelante- debates y discusiones en el marco del derecho internacional que han reaparecido después de la Gran guerra¹⁴⁸. La paz hoy, como el concepto de guerra en el siglo XIX, está sometida al derecho internacional que han conducido a través de conferencias para el desarme a una intervención de los organismos supranacionales para el control de un área fronteriza, más que a una expansión de los movimientos por la no-violencia.

Si hacemos un poco de historia de la *polemología*, para el enigmático Sun Tzu, autor de "*El arte de la guerra*"-500 años AC-, "hacer la guerra es en general algo malo en sí; sólo la necesidad debe hacer que se emprenda"¹⁴⁹. Al citar la primera justificación moral de la guerra, que es "la protección del inocente contra el mal", los intelectuales evocan a Agustín de Hipona. El autor en "*La Ciudad de Dios*" -contribución universal a la reflexión sobre la guerra justa-, sostiene haciendo eco a Sócrates, que para el cristiano vale más soportar el mal que cometerlo. Pero la renuncia a la autodefensa, que es un compromiso personal, ¿puede ser moralmente impuesto a otro? Para San Agustín y para la mayor parte de otros tratadistas de la guerra justa, la respuesta es negativa. En 1799, Enrique de Bülow" en *Espíritu del nuevo sistema militar*" apunta que, cuando se cree en la necesidad de librar una batalla es que se han cometido muchas fallas. En ese contexto el general austríaco Karl von Clausewitz¹⁵⁰, es el único que puede compararse a Sun Tzu, aunque sus recomendaciones militares

¹⁴⁷ Respecto al modo en que la guerra ha sido justificada o no, se pueden distinguir tres grupos de teorías: 1) las que tienden a justificar todas las guerras; 2) las que tienden a no justificar ninguna; 3) las intermedias que aprueban unas y condenan otras.

¹⁴⁸El concepto de guerra justa "Bellum justum" despierta actualmente un renovado interés y su genealogía que se retrotrae a la tradición bíblica, hoy reaparece como parte del relato central en discusiones políticas como consecuencia, particularmente, de la Guerra del Golfo -1991-. Según Michael Hardt y Antonio Negri en el libro *Imperio* en el mundo postmoderno se reduce por un lado, la guerra a la condición de acción política y por otro, se caracteriza el nuevo poder ejerciendo legítimamente funciones éticas a través de la guerra, que se ha convertido en una actividad que se justifica a sí. Para enriquecer este debate sobre una epistemología del concepto de guerra desde la "perspectiva posmoderna" con otras visiones como las de Norberto Bobbio; Grenville Clark y Louis B. Sohn en *La paz por el Derecho Mundial*, Barcelona, Bosch, 1961; Giovanni Arrighi, *El largo siglo XX*, Tres Cantos, Akal, 1999. Michael Walzer, *Guerras justas e injustas*, Barcelona, Paidós, 2001.

¹⁴⁹Por eso, aconseja: "Conservar la posición de los enemigos es lo que debéis hacer en primer lugar, por ser lo que existe de más perfecto; destruirla debe ser efecto de la necesidad". El estratega sostiene que si un príncipe o un general se ven obligados a hacer la guerra, deben esforzarse en ganarla sin derramar sangre; es decir, sin librar batalla. De esa forma prueban su habilidad.

¹⁵⁰ El tratado "*De la guerra*", en la primera parte de su estudio, titulada "Sobre la naturaleza de la guerra" se establece: "La guerra no es otra cosa que un duelo en una escala más amplia. (...) Es, en consecuencia, un acto de violencia para imponer nuestra voluntad al adversario. (...) La violencia física -porque no existe *violencia moral* fuera de los conceptos de ley y Estado-, es de este modo el medio de imponer nuestra voluntad al enemigo, es el objetivo".

son, en el fondo, los adversos impiadosos¹⁵¹. Mientras que para David Lloyd George¹⁵² "la guerra es un ultraje perpetrado en nombre de la libertad".

En 1861, el anarquista P. J. Proudhon publica "La guerra y la paz", donde afirma que la guerra diferencia al hombre de los animales. Sin ella, "la civilización sería un establo", (...) "la guerra es nuestra historia, nuestra vida, toda nuestra alma; es la legislación, es la política, el Estado, la patria, la jerarquía social, el derecho de las gentes, la poesía, la teología; una vez más, es todo". Por otra parte, Winston Churchill, quien fue soldado y corresponsal del "Morning Post" en África del Sur durante la Guerra de los Bóers, en enero de 1900 describe a las tropas que avanzan hacia el frente como "una incesante riada de vida... y ante ella, como estrella conductora, el brillo rojo de la guerra". En las paginas que escribió sobre los incidentes e impresiones de la segunda guerra mundial y la historia de cómo se aproximó la humanidad a la más terrible tragedia de su tumultuosa existencia que a su juicio pudo ser evitada..."el poder, la civilización, la cultura y la ciencia no supieron satisfacer tan modesta pretensión"¹⁵³.

La descripción de la guerra como *acto de fuerza* no tiene utilidad sino se especifica el contexto en el que dicho acto se desarrolló y quién es el encargado de otorgarle su significado, de allí que las condiciones sociales e históricas deben considerarse habida cuenta que la guerra es una creación social. "Tanto las explicaciones antropológicas como las explicaciones, sugieren que la gente es capaz de decidir que la guerra ha de significar guerra limitada y así lo ha decidido en una considerable variedad de circunstancias culturales...quién puede combatir, qué tácticas son aceptable, cuándo debe suspenderse una batalla y cuáles son las prerrogativas que deben acompañar a la victoria cuando se profundiza en la propia idea de la guerra"¹⁵⁴.

Para Hobsbawm el carácter general de la guerra es un problema más importante que las razones específicas que la determinan, por ejemplo es más importante que si es una guerra justa ó no, tratar de comprender ¿cómo ha cambiado la guerra, tanto en el sentido político cómo tecnológico? ¿es todavía posible una guerra entre las grandes potencias mundiales? ¿es posible una guerra nuclear? ¿Son posibles las guerras entre estados, al viejo estilo, a las que estamos más habituados?. Muchas preguntas a las que caben ensayar pocas respuestas.

No obstante, debemos recordar que en el pasado se han inventado infinitas teorías para justificar la guerra, la mayoría de ellas no resistió a la prueba de la guerra termonuclear. Hasta la implosión de la URSS, existía la "preocupación" de que el decurso histórico de la humanidad había llegado a un cambio decisivo con la aparición y proliferación de armas termonucleares y que dicho cambio consistía en considerar a la guerra como camino bloqueado por el temor recíproco a lo Hobbes: *terror a la destrucción total*. Que los estados se encontraban en sus relaciones recíprocas en una situación

¹⁵¹ Clausewitz (1780-1821) ingresó al ejército prusiano a los doce años, fue instructor en la Academia Militar de Berlín, sirvió en el ejército ruso en 1812 y participó en la batalla de Waterloo. Desde 1818 hasta su muerte dirigió la Escuela de guerra prusiana.

¹⁵² David George, (1863-1945) fue jefe del Partido Liberal inglés, ministro de Armamento en la Primera Guerra Mundial y primer ministro de 1916 a 1922.

¹⁵³ Winston Churchill, *La Segunda Guerra Mundial*. De Guerra a Guerra, Madrid, Hyspamerica, 1985.

¹⁵⁴ Michael Walzer, *Guerras justas e injustas*. Un razonamiento moral con ejemplos históricos, Buenos Aires, Piados, 2000, p. 55.

comparable al estado de naturaleza 'hobbesiano' es una vieja teoría que reaparece en los momentos más graves de crisis internacional. La teoría del equilibrio del terror no era una teoría del fin de la guerra, o sea del paso inevitable del estado de guerra al estado de paz, sino una teoría de la continuación del estado de tregua, o sea del no pasar inevitable del estado de paz entendido como tregua al estado de guerra, no ya por la muerte de la guerra sino por su perenne vitalidad¹⁵⁵.

Pero el objetivo político no es un tirano, debe adaptarse a la naturaleza de los medios, y por ello puede ser alterado con frecuencia, más siempre debe atenderse a él preferentemente. Ya que los primeros propósitos políticos varían mucho en el curso de la guerra y al final pueden ser completamente distintos, justamente por que están determinados por los resultados y por la probabilidad de los acontecimientos. Otra distinción que actualmente reaparece con fuerza es la planteada entre guerra ofensiva y guerra defensiva. La segunda puede ser entendida tradicionalmente en sentido estricto como respuesta violenta a una violencia ejercida y en sentido amplio, como respuesta violenta a una violencia temida o amenazante, es decir como guerra preventiva¹⁵⁶.

Tras el atentado de las torres gemelas-11/09-, el mandatario estadounidense delineó las características que debía tener la guerra contra el "terrorismo" con el inmediato apoyo a la Alianza del Norte en Afganistán y la 'reactivación del proceso de paz' en el Medio Oriente. Mientras que, la política exterior norteamericana agresiva, en el marco de la doctrina de la "*guerra preventiva*", es acompañada por una política represiva en lo interno, en un contexto de *incertidumbre económica*¹⁵⁷ y de inseguridad para la población civil. El recurso en estos casos es la *intervención*, es decir el ataque anticipatorio y la denominada guerra preventiva, la contra-intervención, algo que sucede muy a menudo en un contexto de guerra civil. Para algunos teóricos coetáneos el nuevo marco de legitimidad incluye nuevas formas y nuevas articulaciones de ejercicio de la fuerza legítima. "*Durante su formación, el nuevo poder debe demostrar la efectividad de su fuerza y, al mismo tiempo, que están sentando las bases de su legitimación*"¹⁵⁸.

Las viejas reglas de la guerra y de la paz que distinguían los conflictos internos de los internacionales -guerras justas e injustas- han sido quebrantadas. Hoy, la legitimación del orden mundial no nace de acuerdos internacionales previamente existentes, nace al menos en parte, de las industrias de la comunicación y de las decisiones cuasi-unilaterales de EEUU. El síntoma más significativo de la transformación en el derecho internacional es el llamado '*derecho de intervención*'. Estados en guerra contra organizaciones descentralizadas transnacionales y control de los flujos de información por ambas partes son algunas de las características principales de este escenario.

La denominada 'guerra en Irak' es un ejemplo de la 'frivolidad', la hipocresía y el 'cinismo' de quienes toman decisiones en Washington. No obstante, Irak, ser un país derrotado, segmentos de su población resisten a someterse al invasor. En este contexto, nuestro objetivo es reflexionar sobre la

¹⁵⁵ Norberto Bobbio, *El problema de la guerra y las vías de la paz*, Barcelona, Altaya, 1999, p.49.

¹⁵⁶Ibidem, p. 54.

¹⁵⁷ Recordemos que el concepto tiene un significado preciso para los caso que es imposible establecer cualquier clase de apreciación, sobre la probabilidad que presenta el rendimiento de una inversión, pero también se aplica para expresar un estado de duda sobre el desarrollo futuro de los acontecimientos. En: Congdon- Mc Williams, *Diccionario de Economía*, Barcelona, Grijalbo, 1984.

¹⁵⁸ Michael Hardt y Antonio Negri, *Imperio*, México, Paidós, 2000, p. 47.

llamada fase de "reconstrucción política y económica" -compleja encrucijada del Imperio de cara al futuro inmediato- y sobre los modos de resistencias del 'pueblo irakí'. Todo esto enmarcado en una nueva situación política, donde chiitas y sunnitas se disputan el consenso popular.

Dos acontecimientos fundamentales señalaron el fin de un proceso que se abrió en 1989 con la caída del muro de Berlín: la guerra del Golfo Pérsico - para algunos analistas la primera guerra del golfo- y la implosión de la Unión Soviética en 1991. A partir de allí, comenzó el periodo conocido como 'posguerra fría' y tras la disolución del Pacto de Varsovia nuevamente sonaron las voces de "paz definitiva". Mientras tanto, muchos intelectuales en occidente comenzaron a pergeñar la idea de que las futuras confrontaciones estarían determinadas no por el poderío militar, sino por los enfrentamientos comerciales: '*guerras económicas*'.

La '*intervención moral*' es el primer acto que prepara el escenario para la intervención militar. Hoy esta situación se produce cada vez menos por decisiones emanadas del antiguo orden internacional o siquiera de las estructuras de la ONU sino una decisión *unilateral* de EEUU¹⁵⁹. A los enemigos los llaman "terroristas" -vulgar reducción conceptual y terminológica- que tiene sus raíces en una mentalidad policíaca. El orden imperial se forma no sólo sobre la base de sus poderes de acumulación y su extensión global sino que se extiende a través de una urdimbre bio-política de la sociedad mundial. El imperio y su régimen de *biopoder foucaulteano*, la producción económica y la constitución política tienden a coincidir cada vez más¹⁶⁰.

Un grupo de intelectuales norteamericanos, en el contexto del atentado a las Torres Gemelas, definieron que la *guerra justa* se arraiga en hondas tradiciones laicas y religiosas del mundo; las enseñanzas judías, cristianas y musulmanas contienen reflexiones sobre la *guerra justa*. Algunos, por supuesto, en nombre del realismo, estiman que la guerra es esencialmente un conflicto de intereses y rehúsan la pertinencia de todo análisis moral. Para ellos, pues, hay que desechar la tesis Clausewitz, de que la guerra es la prolongación de la política por otros medios; es decir, de que la guerra es sólo un conflicto de intereses. La guerra, según ellos, es un asunto no sólo material sino también moral, una lucha del bien contra el mal. Por lo tanto, hacen una clasificación de las cuatro concepciones básicas sobre la guerra en general.

Las concepciones con respecto a la problemática de la guerra se definen de acuerdo a sus posiciones y perspectivas como: una es la visión llamada '*realista*'¹⁶¹, otro enfoque es denominado '*guerra santa*'¹⁶², la tercera puede ser caracterizada de '*pacifismo*'¹⁶³ y la cuarta es la típicamente llamada '*guerra justa*'¹⁶⁴. Con relación a esta última, aún en el caso en que los beligerantes no

¹⁵⁹Para ampliar sobre este tema, Samuel Huntington "La super-potencia solitaria", en: *Política Exterior*, Madrid, Septiembre/octubre 1999, 71, donde señala que el unilateralismo de Estados Unidos no sólo está logrando la enemistad de buena parte del planeta; también revela una política exterior retórica y un poder hegemónico hueco. En el mundo multipolar del siglo XXI, las potencias rivalizarán y se unirán unas con otras en permutaciones y combinaciones, careciendo de tensiones y conflictos entre la superpotencia y las principales potencias regionales características definitoria de un mundo unimultipolar.

¹⁶⁰ Michel Hardt y Antonio Negri, op. cit., p. 53.

¹⁶¹Es la creencia según la cual la guerra es fundamentalmente una cuestión de poder, de interés, de necesidad, de sobrevivencia, y que descarta por consiguiente el análisis moral abstracto.

¹⁶²El tema es la creencia según la cual Dios autoriza la coerción y la muerte de los incrédulos o una ideología laica particular autoriza la coerción y la muerte de los infieles.

¹⁶³Es la creencia según la cual toda guerra es intrínsecamente inmoral.

¹⁶⁴Es la creencia según la cual la **razón moral universal**, llamada igualmente **ley moral natural**, puede y debe aplicarse a la guerra.

constituyan una autoridad pública reconocida en sentido propio -por ejemplo, el alzamiento del 'ghetto de Varsovia' en 1943 contra la ocupación nazi- la exigencia de la autoridad legítima en la teoría de la *guerra justa* no invalida moralmente el recurso a las armas por aquellos que resisten la opresión y buscan derrocar a la autoridad impuesta. Las guerras de independencia nacional -a pesar de que involucran necesariamente a las autoridades públicas de dos naciones en conflicto- aunque son nacionales para la nación opresora, son en cambios internacionales para la nación oprimida, pues la autoridad de la nación que lucha por su independencia se afirma no sólo frente a las anteriores. Las guerras de sucesión, por ser conflictos esencialmente internos y en los que la autoridad legítima está en tela de juicio, y las guerras de resistencia contra la opresión de la autoridad, aunque esta autoridad sea legítima y los que la resisten no tengan "autoridad reconocida en sentido propio".

Las relaciones internacionales vienen padeciendo hace tiempo el peligroso avance de los sectores más duros y militarizados. Esto se evidencia, en especial, luego de los atentados del 11 de setiembre, que hasta la fecha no se sabe quiénes fueron los responsables de tales actos habida cuenta que nadie ha asumido la responsabilidad, como suelen reconocerlo los denominados 'grupos terroristas'. Recordemos que los blancos de los atentados del 11/09 fueron cuidadosamente seleccionados. Nada de diques de contención, ni centrales nucleares, ni estadios deportivos, que hubieran provocado devastaciones apocalípticas, sino símbolos de poder: poder económico (Centro Mundial de Comercio en Nueva York), poder militar (Pentágono en Washington) y poder político (si se toma en cuenta que el avión que cayó en Pennsylvania iba dirigido posiblemente contra la Casa Blanca o el Capitolio). Estos atentados le permitieron al núcleo duro de los 'neoconservadores belicistas' -halcones-, elaborar una estrategia para materializar sus ideas en imprimirla a la política externa norteamericana un giro radical. En la nueva concepción estratégica quedan sepultadas las doctrinas de coexistencia pacífica, contención y disuasión durante la denominada *Guerra Fría* -1947/1986- y el principio de no proliferación de armamentos basado en negociaciones y en tratados. En nombre de un 'enemigo'¹⁶⁵ evanescente -representa el mal- se 'bendice' la *guerra infinita*¹⁶⁶.

Sin embargo hay miles de desconocidos afganos que murieron del 9 octubre 2001 a la fecha debido a los violentos bombardeos norteamericanos, todos los cuales eran civiles, no combatientes, y perfectamente desconocidos de aquellos que los mataron, es decir, de los pilotos de la fuerza aérea de EEUU. A pesar del carácter sagrado de la vida humana, mataron hombres, mujeres y niños inocentes. No es necesario aclarar que ninguna de esas víctimas pertenecía a la organización 'terrorista'. En el discurso oficial estadounidense como el discurso periodístico: hablar sólo de los 'suyos' y no de los 'otros', van contra los principios que dicen sostener, en lo relativo a preservar y reflejar, aún en la tragedia de la guerra, la verdad fundamental según la cual 'los otros' también son seres humanos y tienen el mismo derecho a vivir que todos los demás. ¿No es lamentable esta omisión? En cambio, si fue un acto de guerra,

¹⁶⁵Amigo y enemigo son categorías de conocimiento cuyo contenido puede servir, de acuerdo con la experiencia histórica, para que se rellenen asimétricamente ambos campos semánticos. Carl Schmitt también concretó esta oposición con su propia toma de partido, en principio acuñó una fórmula que no se podía superar en tanto que condición para la política posible. Pues se trata de un concepto de lo político, no de la política. En: Reinhart Koselleck, *Futuro pasado*, Barcelona, Piados, 1993, p. 249.

¹⁶⁶Ver Ana Esther Ceceña y Emir Sader (Coordinadores), *La guerra infinita. Hegemonía y Terror Mundial*, Buenos Aires, CLACSO, 2002.

como parece haber sido, entonces su organización, envergadura y objetivos respondieron no tanto a la sádica satisfacción de eliminar civiles sino a un nuevo modo de hacer la guerra, en la que los civiles representarían inevitables '*daños colaterales*'- expresión difícil de sostener por parte de los militares norteamericanos-. Las masacres genocidas de más de 3000 personas en Afganistán, y que por confesión propia, no desean más que recomenzar su lucha contra Irak, Irán y Corea del Norte. Esto no es para ellos un ejemplo puro de agresión contra vidas humanas inocentes. Ni un flagelo mundial. Ni un peligro contra la humanidad.

¿Dónde han quedado las reglas de conducta - *ius in bello*- que se deben seguir: a) evitar que los civiles, o inocentes, sean blancos directos de las fuerzas armadas- asegurar la inmunidad de los no-combatientes; b) proporcionalidad entre beneficios y costes como aspectos que deben considerar también en la planificación de ataques específicos. La reflexión sobre la guerra justa, en particular el análisis que propone Walzer, puede descomponerse en tres partes: 1) el *ius ad bellum*, que se ocupa de la justicia relativa al recurso de la guerra; 2) el *ius in bello* que examina la justicia o injusticia de las conductas que se dan o pueden o pueden darse una vez iniciadas las hostilidades; 3) el *ius post bellum* que trata de la justicia o injusticia de los acuerdos o tratados de paz, de la terminación de la guerra y de la *reconstrucción y rehabilitación posbélica*¹⁶⁷. En los tres campos la aportación es apropiada para analizar la conflictividad armada de la posguerra fría, la que los conflictos armados entre estados es la excepción.

Las acciones llevadas a cabo en Kosovo¹⁶⁸ -EEUU entró en conflicto a través de la OTAN, porque comprendió que una zona de los Balcanes era *estratégica* y arguyó que la ONU no había resuelto la crisis bosnia- y en la campaña contra Afganistán son un ejemplo claro del denominado '*terrorismo internacional*' es la representación más acabada de las organizaciones a las cuales el Imperio se enfrentará en este nuevo siglo. Las viejas reglas de la guerra y de la paz que distinguían los conflictos internos de los internacionales - guerras justas e injustas- han sido quebrantadas. El síntoma más significativo de la transformación en el derecho internacional es el llamado *derecho de intervención*. La ONU se ubica dentro del antiguo esquema del derecho internacional definido por pactos y tratados, hoy desde EEUU se discute cual será su papel en Irak en la etapa posbélica.

Una buena pregunta que se formula Mario Benedetti ¿Existe la paz? ¿Es existencia o concepto? La paz no es ausencia de guerra o "el estado de un país que no sostiene guerra con ningún otro". La paz no debe ser definida por lo que no es sino por lo que es. La es el consentimiento de las contradicciones y la aceptación de la otredad, de lo que piensa, siente y es el otro, la admisión del derecho que tiene a ser otro. Es precisamente la negación de ese derecho lo que lleva al conflicto y, en el caso de naciones, a la guerra. "Para llegar a la guerra es posible que exista un número infinito de relaciones entre gobierno o naciones o pueblos; en cambio para llegar a la paz que es una meta por cierto más ardua, las posibilidades de relaciones no son infinitas y normalmente se

¹⁶⁷Michael Walzer, *Guerras... op. cit.* . p. VI a XI.

¹⁶⁸Dice Norberto Bobbio que la guerra de Kosovo no ha sido una guerra legal según las reglas del pasado. "Las viejas reglas de la guerra y de la paz que distinguían los conflictos internos de los internacionales, han sido vulneradas y no parece en modo alguno que vayan a ser restauradas en breve". En: Eric Hobsbawm, *Entrevista sobre el siglo XXI*, Barcelona, Crítica, 2000. p. 25.

inscriben en un sistema que, por ser tal, debe asumir su propia coherencia y su unidad de propósitos" (Benedetti, 1990: 48) Por lo tanto, la ilegalidad de la guerra se combina con una abierta inmoralidad. Se trata de una guerra injusta habida cuenta que fue una agresión unilateral 'preventiva' sin respaldo en la legítima defensa sin ser el resultado de una respuesta a un ataque inminente. La inmoralidad esta dada por el cinismo del establishment norteamericano para justificar las acciones con relación a liberar al pueblo iraquí de la tiranía, derrocar al régimen baasista en razón de sus supuestas conexiones con Al-Qaeda y con el 'terrorismo' internacional y fundamentalmente para erradicar la amenaza del uso de armas químicas, biológicas y nucleares.

Resistencias: 'guerras de guerrillas'. La invasión a Iraq insurgencias locales

Debemos recordar, que la guerra de guerrillas es tan antigua como la guerra misma. Los inicios de una doctrina sobre la pequeña guerra, los tenemos (Heilbrunn,75:41) en la primera mitad del siglo XIX, basadas en las experiencias de España y Rusia. Para el general ruso D. V, Davydov, partisano que luchó contra Napoleón, para el cual el objetivo esencial era destruir las líneas de comunicación, a los vehículos que pretendían conectarse a tropas regulares, ataques por sorpresa al enemigo. Para Clausewitz el teatro de operaciones de los partisanos era el interior del territorio enemigo y que pueden operar con éxito si el escenario de guerra es grande, si el campo es de difícil acceso y el pueblo es combativo. Tanto las afirmaciones del primero como del segundo estratega se hicieron clásicas desde el punto vista científico-militar y sobre esas concepciones nació una teoría de la realización de operaciones de elementos auxiliares de guerrilla, todavía válidas. Las guerrillas se han convertido en una fuerza que influye sustancialmente en los asuntos internacionales y en la política interna de los países. Es un fenómeno que hay que comprenderlo desde diferentes perspectivas, una de ellas, fuertemente crítica, dado que las interpreta como acciones políticas contraproducentes¹⁶⁹. El concepto 'guerra de guerrilla' en sentido laxo, comprende a una multiplicidad de actividades armadas que no son "bandillaje" o "disturbios locales", ni guerra convencional, guerra atómica o intervenciones de unidades especiales. En el pasado hay guerrillas que han apoyado al ejército nacional como es el caso de los partisanos soviéticos en la Segunda Guerra Mundial o las guerrillas que luchaban autónomamente, denominadas "independientes", como los partisanos yugoslavos en la misma guerra. Como la guerra de guerrilla constituye una lucha de los más débiles contra los más fuertes, éstos no obtienen una victoria rápida pues requieren de un tiempo largo para poder transformar su debilidad en fortaleza. Generalmente las guerrillas victoriosas fueron aquellas que contaron con el apoyo de la población civil ¹⁷⁰, tanto en la aceptación de esa metodología de lucha como la dependencia en alimentos, reclutamiento e informaciones del enemigo.

El presente y el futuro del modo occidental de hacer la guerra depende en última instancia de dos cosas: de una capacidad sostenida para controlar las

¹⁶⁹Richard Clutterbuck, *Guerrilleros y terroristas*, Buenos Aires, FCE, 1988, p. 13.

¹⁷⁰Históricamente a veces las guerrillas responden a una osadía como lo fue la guerrilla argelina que en sus inicios no gozaban del apoyo de la población ni se habían ganado su simpatía, la estrategia del contacto con el pueblo, las establecieron después mediante la designación de un intermediario el "comisario político".

crisis internacionales y evitar que se conviertan en conflictos armados y de una voluntad continuada de pagar para defenderse contra los peligros no evidentes todavía de un desenlace posible de enfrentamientos. La exportación de la violencia occidental jugó un papel importante en el surgimiento del propio Occidente. La expansión occidental tuvo como base la superioridad militar y naval combinada con la organización económica, esto dio como resultado que pocas veces los ejércitos africanos, asiáticos, y esporádicamente mongoles y árabes tuvieran victorias fugaces sobre el continente europeo. Los turcos sólo afectaron regiones periféricas de Europa. Ninguna de las incursiones lograron la destrucción total del enemigo.

Actualmente, asistimos a movimientos sociales¹⁷¹, de protesta y a numerosas iniciativas en los ámbitos económico y social. Asimismo, el presente esta atravesado por reacciones culturales a la desintegración social, manifestándose a través de expresiones nacionalistas, religiosas y regionalistas¹⁷². En este escenario de la globalización económico- financiera los iraquíes resisten¹⁷³. De acuerdo con Naomi Klein la guerra al igual que la globalización es unilateral. Y lo que está ocurriendo es que al mismo tiempo se está generando un movimiento de rechazo globalizado: la guerra lo que esta haciendo es intensificar las fuerzas globales que ya estaban funcionando previamente... lo que describe es una batalla de imperios una puja entre EEUU y Europa¹⁷⁴. Recordemos que en mayo de 2003 el administrador estadounidense para Irak -Jay Garner- había anunciado que en un mes estaría conformado el núcleo de un gobierno interino de 9 miembros, integrado por dirigentes de la ex oposición al régimen de Hussein.

La resolución del Consejo de Seguridad de la ONU para legalizar la ocupación coaligada, que significó un 'éxito' diplomático para la gestión Bush, entre sus puntos destaca que el Consejo de Seguridad deberá dar su apoyo a la formación de un gobierno de transición en Irak¹⁷⁵ con la Ayuda de EEUU y Gran Bretaña¹⁷⁶. Debió, además, confirmar formalmente que estos dos países son responsables del 'ejercicio de la autoridad' en el espacio durante los próximos doce meses. Tarea que se ve complejizada a la hora de reconstruir una infraestructura fuertemente dañada, enfrentar las resistencias étnicas- religiosas y a los 'señores de la guerra' que aprovechan el vacío de poder. Prueba de ello son las protestas en Basora -sur del país de mayoría chiítas- que condujeron a una toma de conciencia por parte de las fuerzas de ocupación que los focos de resistencia no sólo están en el norte y oeste de

¹⁷¹Para Ofte los grupos terroristas no esperan que la comunidad amplia en la que se mueven puede reconozcan como legítimos y correctos los medios violentos a que recurren como fueron las Brigadas Rojas en Italia y la Rote Armee Fraktion (RFA 9 en Alemania

¹⁷²José Seoane-Emilio Taddei (Compiladores), *Resistencias Mundiales. De Seattle a Porto Alegre*, Buenos Aires, CLACSO, 2001.

¹⁷³Los estudios sobre el partisano se realizaron a partir de la guerra española tras la ocupación de los franceses entre 1808-1813, como así también el fenómeno de la resistencia y la colaboración, que la historia ha conservado del episodio con el título de "guerra de independencia". "... El partisano combate dentro de una formación política y justamente el carácter político de sus acciones valoriza el significado etimológico de la palabra *partisano*... ese término deriva de *partido* y remite al vínculo con una parte o con un grupo de algún modo combatiente, ya en guerra, ya en política activa..." Carl Schmitt p. 123.

¹⁷⁴Diario *Río Negro*, abril de 2003.

¹⁷⁵Ahmed Chalabi es designado jefe del Consejo Nacional de Irak.

¹⁷⁶La resolución 1483 prevé que se levanten inmediatamente todas las sanciones internacionales, excepto las referidas a armamentos, que la ONU impuso a Irak tras su invasión a Kuwait en agosto de 1990. Dicha resolución prevé que EEUU y Gran Bretaña tutelen los ingresos derivados de la venta del petróleo de Irak, segundo país del mundo en reservas hidrocarburíferas, a través de un Fondo de Desarrollo para la reconstrucción del país, hasta que tome posesión un nuevo gobierno iraquí elegido democráticamente. Pero también se invita a la ONU a que participe en la puesta en marcha del futuro gobierno que debe ser 'representativo y reconocido internacionalmente' con un "representante especial" del secretario del organismo. Diario *Río Negro*, viernes 23 de mayo de 2003, p. 28.

Bagdad con la mayoría musulmana sunnita. Por otra parte, los ataques a la Embajada de Jordania y a las oficinas de la ONU en Irak constituyen el punto de inflexión de una sucesión de hechos políticos¹⁷⁷ que obligan a Washington a pensar en cambios estratégicos para el espacio y la región¹⁷⁸. Otro suceso que golpeó fuertemente a la ocupación, pero en el terreno económico, fue la 'voladura' del estratégico oleoducto de Kirkuk que lleva petróleo hacia la costa de Turquía desde el norte de Irak, obligando a suspender las exportaciones¹⁷⁹ acertando un duro golpe al mercado petrolero y a los fondos para reconstruir el país.

Frente a las actuales confrontaciones, atentados y acciones de sabotaje no es fácil discernir cuando la lucha es legal o ilegal, regular o irregular o terrorista. De acuerdo con Hugo Chumbita el "terrorismo de oposición"¹⁸⁰, también llamado revolucionario, subversivo, tiene similitudes con las características centrales de los partisanos de la segunda guerra mundial. Mientras que el 'terrorismo' en sentido laxo sería una metodología dirigida a imponer, mantener o cambiar una situación política excediendo las formas de lucha o de represión que puede considerarse legítima en condiciones históricas determinadas. Podemos ver la cuestión desde el punto de vista del "terrorismo y revolución" en el cual se centra especialmente la teoría marxista para juzgar la práctica política, el recurso de la lucha violenta para la conquista del poder y la guerra de guerrilla¹⁸¹. Para Carl Schmitt, en el partisano, *sujeto histórico* de la II Guerra Mundial, se funden las oposiciones regular-irregular y legal-ilegal, destacando además, lo que su identificación 'telúrica' representa a la lucha anticolonial en tierra firme¹⁸². En agosto, la prensa internacional difundía una información, desde Egipto, que "*un grupo integrista iraquí, hasta ahora*

¹⁷⁷Este fue el primera atentado contra una legación árabe en Irak desde que fue derrocado el régimen el 9 d abril de 2003. Por otra parte, la muerte de 55 soldados norteamericanos era el resultado de los atentados en suelo iraquí desde el 1 de mayo a comienzos de agosto de 2003.

¹⁷⁸Bush afirmó en varias oportunidades que la eliminación de Saddam Hussein y el advenimiento de la democracia en Irak permitirán adelantar la solución definitiva del conflicto entre israelíes y palestinos. Olivier Knox, "La política de Bus en Medio Oriente sufrió un doble revés", En: Diario *Río Negro*, jueves 21 de agosto de 2003. p. 10.

¹⁷⁹Mientras tanto, acciones de sabotaje en la cañería de agua originaron una inundación de calles de Bagdad en interrumpió el servicio en algunos sectores de la ciudad y en el sur donde el robo de cables de electricidad causando apagones y disminuyó la producción de petróleo.

¹⁸⁰Desde fines del siglo pasado hasta hoy, se observan numerosas experiencias de grupos anarquistas, revolucionarios de izquierda, reaccionarios de derecha, movimientos nacionalistas o separatistas, bandas fascistas, organizaciones de resistencia anticolonial, "guerrilleros urbanos", etc. Como se desprende el fenómeno se registra en distintos contextos y presenta rasgos ideológicos muy diversos.

¹⁸¹El concepto "guerra de guerrilla", en sentido laxo, comprende a una multiplicidad de actividades armadas que no son "banditaje" o "disturbios locales", ni guerra convencional, guerra atómica o intervenciones de unidades especiales. En el pasado hay guerrillas que han apoyado al ejército nacional como es el caso de los partisanos soviéticos en la Segunda Guerra Mundial o las guerrillas que luchaban autónomamente, denominadas "independientes", como los partisanos yugoslavos en la misma guerra. Como la guerra de guerrilla constituye una lucha de los más débiles contra los más fuertes, éstos no obtienen una victoria rápida pues requieren de un tiempo largo para poder transformar su debilidad en fortaleza. Generalmente las guerrillas victoriosas fueron aquellas que contaron con el apoyo de la población, tanto en la aceptación de esa metodología de lucha como la dependencia en alimentos, reclutamiento e informaciones del enemigo. Son notables los escritos de León Trotsky desde Marx hasta los marxistas de nuestro siglo como es el citado caso. Los movimientos sociales y revolucionarios expresaron en regiones "marginadas y atrasadas" mientras los movimientos de esta especie siguieron siendo "episódicos y arcaicos". Con relación a la guerra de guerrillas, Trotski considera al 'terrorismo' como expresión de las masas frente a las acciones individuales que devalúa el papel de las masas en su propia conciencia y las hace resignarse a su impotencia y volver la mirada hacia un héroe vengador y liberador que espera llegará un día y cumplirá la misión. En: Der Kampf, 1911, "*Por qué los marxistas se oponen al terrorismo individual*". Según Lenin la lucha armada es sostenida por individuos aislados y pequeños grupos. Unos pertenecen a organizaciones revolucionarias y otros no. Luego señala que es preciso distinguir "rigurosamente en primer lugar, esta lucha se propone la ejecución de personas aisladas de los jefes y subalternos de la policía y del ejército; en segundo lugar, la confiscación de fondos pertenecientes tanto al gobierno como a particulares. Parte de las sumas confiscadas va al partido, parte está consagrada especialmente al armamento y a la preparación de la insurrección". En: Proletari, Nº5, 30 de septiembre de 1906, Archivo MIA.

¹⁸² Carl Schmitt escribió un singular trabajo sobre la "Teoría del partisano" en 1962.

*desconocido ha pedido que intensifique la 'guerra de guerrilla' en Irak, al considerara que es el único medio para expulsar a los ocupantes*¹⁸³.

La resistencia de los iraquíes se observó inmediatamente. La mayoría iraquí no parece coincidir con el sentido y el significado de '*liberación*' que la política de ocupación esgrimió, excepto por parte de los kurdos. Las manifestaciones de religioso-políticas de chiítas que reivindican la reconstrucción de un país sin intervención extranjera crecen día a día. El diseño de un gobierno más o menos representativo de las principales comunidades y grupos étnicos, religiosos bajo el control de los EEUU no es aceptado por una amplia mayoría. Recientemente, la misión de la ONU en Iraq descartó la posibilidad de celebrar elecciones directas ante del traspaso de poderes de la coalición a los iraquíes. Las explosiones de vehículos -coche-bomba- contra las fuerzas de ocupación y los colaboracionistas continúan hasta la fecha.

El número de soldados estadounidenses muertos en el Irak de la pos-guerra ya superó a los caídos durante la invasión y las sombrías estadísticas de los iraquíes muertos en la invasión subrayan la magnitud de la resistencia a las fuerzas de ocupación. Resistencias provenientes, tanto, de algunos ex miembros de las fuerzas de seguridad del régimen caído como de grupos de militantes nacionalistas que ingresaron por Siria o Irán que apuntan a lanzar una yihad con las tropas extranjeras¹⁸⁴. Hoy se amplían las formas de resistencia, el secuestro de ciudadanos de países que se encuentran en la ocupación es otro estrategia política para establecer presión sobre los gobierno involucrados en el escenario para obtener su retirada pronta.

Un cierre...

Tras la finalización de la fase convencional de la 'guerra' se abrió la etapa denominada '*reconstrucción política y económica*' de Irak. La situación actual inaugura un proceso socio-histórico mucho más complejo e imprevisible que la propia 'guerra'; sin las supuestas armas de destrucción masiva que fue la principal justificación del ataque y sin el recibimiento festivo que la población local daría a las tropas invasoras la ocupación armada de la fuerza coaligada anglo-americana se hace cada día más insostenible. La guerra dejó tras de sí "*un país devastado por el sufrimiento humano, la pérdida de vidas inocentes, la destrucción de la infraestructura y el patrimonio cultural, y el caos generalizado que acompañó el desmoronamiento del régimen y la disolución del Estado*"¹⁸⁵.

Cuando se produjeron los 'actos de protesta' en Basora -con mayoría chiíta- se pudo visualizar que los 'focos' de resistencia estaban en diferentes espacios y que, además, se expandían en el tiempo. Será una pretensión de los 'autores' de los actos: ¿Qué se reconozcan como legítimos sus medios de acción y que sus objetivos sean asumidos por la comunidad amplia, y poder calificar como 'político' su modo de actuar?¹⁸⁶. En la esfera de lo político, los

¹⁸³Diario *Río Negro*, 10 de agosto de 2003, p. 28.

¹⁸⁴Los líderes de la mayoría chiíta rechazaron el veto de Paul Bremer -administrador estadounidense en Iraq- si el gobierno provisorio iraquí adopta al Islam como principal fuente de la futura constitución.

¹⁸⁵José María Gómez, "EL Leviatán imperial, el caso "jurisprudencial" de Irak y algunos dilemas del movimiento de resistencia global", En: *OSAL, CLACSO*, Año IV, Nº10, Buenos Aires, enero-abril 2003. p. 252.

¹⁸⁶Los nuevos movimientos sociales políticamente relevantes como los movimientos que reivindican ser reconocidos como actores políticos por la comunidad amplia, y que apuntan a objetivos cuya consecución tendría efectos que

líderes de la ONU pretenden que en pocos meses las fuerzas de ocupación cedan la soberanía a un gobierno interino, expandiendo el Consejo de Gobierno provisional que podría, luego, pedir asistencia política y militar¹⁸⁷. Porque un proceso democrático y electoral dilataría en el tiempo la ocupación y ésta se tornaría insostenible. Mientras, EEUU enfrenta duras críticas por los diversos incidentes violentos y la inseguridad en Irak, que no dan garantías a los potenciales inversores en el proceso de reconstrucción económica, sectores de la sociedad estadounidense protesta masivamente contra la política seguida tras anunciar el 1 de mayo el fin de la guerra. Asimismo, la ayuda financiera recibida está muy lejos de la cifra de 56.000 millones de dólares que el Banco Mundial y la ONU dijeron se necesitaban en un período de cuatro años.

En la lucha contra los 'poderosos' es mucho lo que puede perderse. Pero quién verá la luz al final del túnel, dado que durante algún tiempo se alternaran momentos de cooperación y de ruptura. Es en el ruedo del consentimiento y la resistencia, en parte, el sitio donde la hegemonía surge y se afianza. Consideramos que las 'acciones conflictivas' buscan transformar las relaciones de dominación que se ejercen, con la ocupación pos-bélica, sobre los principales recursos culturales, la producción y las formas de organización política. La historia y los actores en el devenir podrán zanjar este presente dilemático preñado de aporías. El resultado de las luchas es incierto. Pero en la 'era de transición' (Wallerstein) nadie puede darse el lujo de quedarse al margen.

Las respuestas de los miembros de una sociedad invadida expresadas en acciones de resistencias individuales o colectivas, deberían formar parte de una propuesta de abordaje que incluya otros planos para la explicación de un hecho histórico: la guerra. En síntesis, estudiar históricamente la guerra no es fácil. Ninguna guerra es una farsa. El número de 'bajas' en los conflictos da cuenta de ello. No obstante, las imprecisiones y las inexactitudes con respecto a las cifras de pérdidas humanas es sólo un aspecto a considerar, una alternativa debería incorporar el estudio de las resistencias generadas ante la dominación externa. Re-pensar otros procesos históricos de la historia contemporánea teniendo en cuenta la dialéctica entre la guerra y la resistencia implica ubicarse en otro lugar del poder y de la historia de los vencedores, evitando caer en la recepción acrítica de las alternativas de la historia académica.

Pensar desde una visión de la historia que nos 'sirva' para basar en ella unas perspectivas acordes con las necesidades sociales de nuestro tiempo es un desafío de los historiadores y educadores, en un contexto global y local en que la distancia entre los aparatos políticos y la opinión pública, entre las ideologías y las costumbres se ha tornado tan grande que la vida social parece desarticulada entre ayer, hoy y mañana. Como expresa Joseph Fontana "... *hemos creído siempre que nuestra disciplina tenía una extraordinaria importancia en la educación, tanto por su voluntad totalizadora, (...) como porque puede ser, empleada adecuadamente, una herramienta valiosísima para la formación de una conciencia crítica.*"¹⁸⁸ Por otra parte, el historiador Pierre Vilar, en sus reflexiones y recuerdos, asume que guerra y cautiverio han otorgado a los episodios de su vida más espacio del que se había propuesto, considerando esta situación como bastante lógica. *"La guerra y el cautiverio*

afectarían a la sociedad en su conjunto más que al mismo grupo. Claus OFFE, *Partidos Políticos y nuevos Movimientos sociales*, Editorial Sistema, Politea, Madrid, 1992, p. 176.

¹⁸⁷El CSRII se mostró inflexible: Estado Unidos debe ajustarse a suplir lo inicial, que preveía la organización de una Comisión nacional, cuyo delegado elegiría a un 'gobierno de transición'.

¹⁸⁸Joseph Fontana, *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*, Barcelona, Crítica, 1982, p.248.

*son, de una forma clara, consecuencias habituales de estas divisiones del mundo. La experiencia vivida en este terreno bien merece ser objeto de reflexión*¹⁸⁹.

La incorporación en la enseñanza de la historia de los fenómenos de fin de siglo, no implica un simple 'aggionamiento' temático y bibliográfico sino que es una tarea más compleja que contempla el análisis de los procesos históricos desde otros 'lugares' que incluye a otros actores y a las representaciones colectivas de los 'pueblos'. Intentando superar la perspectiva de historiadores de países centrales que presentan a la historia del siglo XX como una especie de díptico. Desde 1914 al periodo posterior a la primera guerra mundial es presentado como una época catastrófica durante la cual se derrumbaron todos los aspectos de la sociedad liberal del siglo XIX y a la era post-bélica -1945- como de recuperación, reformulación y florecimiento de la sociedad y economía capitalista. Los usos y los límites de la historia en particular y de las ciencias sociales en general, para ayudarnos a entender cuestiones tales como el sentido de la guerra y la libertad de los actores históricos son conocidos. Lo mejor que puede hacer la historia al tratar el problema de la guerra es suministrar herramientas para el análisis de situaciones concretas. Se pueden proveer de conceptos para el estudio de los numerosos factores interrelacionados en un entramado demasiado complejo, pero a la que debemos presentar algunas hipótesis

Las problemáticas coetáneas a los historiadores también son objeto de su estudio como profesionales de las ciencias sociales. Desde esta perspectiva consideramos que las últimas del siglo XX constituyen una historia del presente habida cuenta que nos plantea cambios de época que requieren de explicaciones históricas superadoras de los comentarios con una actualidad efímera que aparecen en diversos medios de comunicación, recobrando así importancia los acontecimientos del presente cargados de pasado; donde se pone en tensión el trabajo del historiador y la emergencia actual. En este sentido no se puede sustituir al análisis histórico que comprende el conflicto en su complejidad específica. La historia es siempre *experiencia*, la de los antecesores, pero también la nuestra, la de los que vivimos este presente. Se dice que la historia es siempre '*historia contemporánea disfrazada*' prueba de ello es el conjunto de obras escritas al calor de los '*hechos*'.

En síntesis, para el ciudadano común, la diferencia entre la guerra y la paz no es simplemente la diferencia entre más o menos libertad, sino el contraste entre un poco o nada. Los ciudadanos movilizados y/o organizados para resistir, no siempre son capaces de influir sobre el decurso de los acontecimientos ni de afectar el destino político de su nación, dada las dificultades de una 'integración estable' (Touraine) por las diferencias -hasta la fecha irreconciliables- étnico-religiosas y políticas dentro de la población.

¹⁸⁹ Pierre Vilar, *Pensar Históricamente*. Reflexiones y Recuerdos, Barcelona, Crítica, 1997, p. 192.

Bibliografía

- ⇒ **Ana Esther CECENA y Emir SADER** (Coords.), *La guerra infinita. Hegemonía y Terror Mundial*, Buenos Aires, CLACSO, 2002.
- ⇒ **Asa BRIGGS y Patricia CLAVIN**, *Historia Contemporánea de Europa 1789-1989*, Barcelona, Crítica, 1995.
- ⇒ **Carlos Antonio ARGUIRRE ROJAS**: *Pensamiento historiográfico e historiografía del siglo XX, Prohistoria*, Rosario, Manuel Suárez Ed., 2000.
- ⇒ **Jean CHESNEAUX**, *¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y de los historiadores*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1984.
- ⇒ **Josefina CUESTA BUSTILLO**: "Historia del presente: conceptos y cualidades", en: *Memoria e Historia*, Madrid, Marcial Pons, 1998
- ⇒ **Julio AROSTEGUI, C. BUCHRUCKER y J. SABORIDO**: *El mundo contemporáneo: historia y problemas*. Barcelona, Crítica, 2001.
- ⇒ **Richard CLUTTERBUCK**, *Guerrilleros y Terroristas*, Buenos Aires, FCE, 1988.
- ⇒ **Joseph FONTANA**, *La historia después del fin de la Historia*, Barcelona, Crítica, 1992.
- ⇒ -----, *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*, Barcelona, Crítica, 1982.
- ⇒ -----, *Introducción al estudio de la historia*, Barcelona, Crítica, 1999.
- ⇒ **José María GÓMEZ**, "EL Leviatán imperial, el caso "jurisprudencial" de Irak y algunos dilemas del movimiento de resistencia global", En: *OSAL*, CLACSO, Año IV, Nº10, enero-abril 2003.
- ⇒ **Michael HARDT y Antonio NEGRI**, *Imperio*, México, Paidós, 2000.
- ⇒ **Eric HOBBSAWM**, *Sobre la Historia*, Barcelona, Crítica, 1998.
- ⇒ -----, *Historia del siglo XX*, Barcelona, Crítica, 1998.
- ⇒ -----, *Años Interesantes. Una vida en el siglo XX*, Barcelona, Crítica, 2003.
- ⇒ **Alain TOURAINE**, *Los Movimientos Sociales*, Buenos Aires, Editorial Almagesto, Colección Mínima, 1991.
- ⇒ **Claus OFFE**, *Partidos Políticos y Movimientos Sociales*, Madrid, Editorial Sistema, 1992.
- ⇒ **Immanuel WALLERSTEIN**, *Después del Liberalismo*, México, Siglo XXI, 1996.
- ⇒ **Lester THUROW**, *La guerra del siglo XXI (head to head)*, Buenos Aires, Vergara, 1992.
- ⇒ **Michael WALZER**, *Guerras justas e injustas. Un razonamiento moral con ejemplos históricos*, Buenos Aires, Paidós, 2000. p. VI a XI.
- ⇒ **Paul KENNEDY**, *Auge y Caída de las Grandes Potencias*, Barcelona, Plaza & Janes, 1995.
- ⇒ **Pierre VILAR**, *Pensar Históricamente. Reflexiones y Recuerdos*, Barcelona, Crítica, 1997.
- ⇒ **Reinhardt KOSELLECK**, *Futuro pasado. Para una semántica de los Tiempos Históricos*, Barcelona, Paidós, 1992.
- ⇒ **Stanley HOFFMANN**, *Jano y Minerva*, Buenos Aires, GEL, 1991.
- ⇒ **Sun TZU**, *El Arte de la guerra*, Buenos Aires, Estaciones Empresa, 1996.

Fuentes Periodísticas

- ⇒ *Diario Río Negro*, Gral. Roca, Río Negro - *Diario Clarín*, Buenos Aires.



Introducción

La historia de la invasión a Iraq es un problema histórico a enseñar porque está ausente de las curriculas de la enseñanza primaria, media, terciaria y de la mayoría de las universidades. Todavía quedan los resabios en muchos historiadores que hacen historia con metodologías de abordaje e investigación con tradición positivista. Ellos están apegados a la exigencia metodológica de la existencia de la fuente escrita y a la distancia del tiempo pasado para comprobar que determinado problema histórico pueda ser considerado "*Historia*".

Centrándonos en el tema Iraq, ocultar y deformar su historia termina siendo un tema ideológico, ya que, dicha acción responde a no descubrir la historia de un país pobre como el nuestro. Si bien Iraq pertenece a lo que se denomina geográficamente "*medio oriente*" su historia del siglo XIX y la actual tiene mucho que ver con nuestra historia: dependencia económica, luchas por liberarse de las potencias, políticas nacionalistas, militarismo en la política y alianzas estratégicas con las potencias mundiales.

No enseñar la historia de Iraq significa adherir al patrón ideológico dominante, diseñado por las potencias hegemónicas dentro de los marcos teóricos de la historia eurocéntrica dependiente, que nos lleva y nos ha entrampado a todos en la política colonial y en la dependencia eterna. La alianza estratégica por ser un país pobre debería ser enseñar la historia desde el eje de poder sur-sur.

La invasión a Iraq como problema de la historia ha podido ser estudiada gracias al desarrollo y auge en la última década, de la metodología de la "*historia reciente*", abordada desde el planteo de la "*presentificación*". La historia de la invasión a Iraq es un problema histórico a resolver porque refiere a un territorio donde:

1. La mayoría de la población es árabe desde el siglo VII predominando las prácticas religiosas islámicas;
2. La arbitrariedad del trazado de sus límites geográficos;
3. La constitución del estado moderno Iraq, sus antecedentes políticos monárquicos pro-británicos como modelo de gobierno bajo un estatuto colonial;
4. La militarización de su partido político mayoritario Ba'ath¹⁹¹ con una temprana rechazación con el logro de la toma del poder político en una república de ejecutivo colegiado.

¹⁹⁰ ^{190[1]} Una primera versión de este artículo ha sido presentada en el XI Congreso Internacional de ALADAA. Colegio de México. Noviembre 2003.

* Profesora e Investigadora del Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades Universidad Nacional del Comahue.

¹⁹¹"Ba'ath" significa *resurrección* en árabe. Fundado y creado en Siria en 1941 por idealistas intelectuales de la pequeña burguesía que buscan la "*resurrección*" del mundo árabe. Surge en medio de una diversidad ideológica que reconoce influencias del cristianismo, del nacionalismo árabe, del Islam. Contiene en su programa ideas generales, concepciones abstractas, dogmáticas, sectarias, con una marcada ausencia de organización partidaria y de democracia interna. Los

Doctrinas y estrategias de guerra norteamericana

Estudiar la historia de Iraq lógicamente incluye abordar las políticas de dominación estadounidense y entre ellas las bélicas. Si nos remitimos a los últimos veinticinco años del siglo XX, y observamos la relación-articulación de la economía, la política y la guerra está la Trilateral. Conformada en 1973 por Estados Unidos, Europa y Japón. Organizada y presidida por David Rockefeller representó la unión de los monopolios hegemónicos en distintos espacios del planeta de capital financiero, petróleo, industrias químicas.

En 1981 aparece la nueva doctrina de intervención norteamericana: los "*conflictos de baja intensidad*", para llevar adelante guerras no convencionales de carácter irregular. El objetivo de la misma es conquistar e integrar a la población civil en la alternativa contrarrevolucionaria, para neutralizar y desarticular toda posibilidad de reacción antinorteamericana.

A la anterior doctrina militar hay que sumarle los documentos de Santa Fe I de 1982, Santa Fe II de 1988 y Santa Fe IV. Todos ellos fijan la prevención de la seguridad norteamericana en los negocios, las luchas contra los países que practican el capitalismo de estado y contra los que pregonan las políticas populistas de estado. Ésta doctrina militar tiene sentido de aplicación siempre y cuando la relación conduzca a la apertura de mercados. Se crea el sistema internacional de información pública, pero, para el público norteamericano las noticias deben ser depuradas de conflictos para lograr efectos sinérgicos. Las operaciones las realizará la CIA y el FBI, incluyendo también las desinformativas.

En éste marco pro-bélico -ofensivo-defensivo- para referirse a la "*invasión de Iraq*" hay que precisar las intervenciones militares en su territorio y periodizarlas: Primera Guerra del Golfo¹⁹² Irán-Iraq 1980-1988; Segunda Guerra del Golfo¹⁹³ a la intervención multinacional de 1991¹⁹⁴ y, la Invasión y ocupación de Iraq por Estados Unidos en el 2003.

La estrategia militar estadounidense basada en la fuerza precisamente militar, corresponde a la fase de la dominación unipolar en la que el poder es vivido como absoluto. La política internacional de Estados Unidos desprecia la fuerza moral que legitima la acción militar y sólo aplica la técnica. Los tipos de acciones militares en Afganistán e Iraq implican una nueva versión en el marco de la vieja teoría de la guerra: invasión-apropiación territorial-recursos naturales y destrucción de seres humanos. Otra vez las potencias occidentales -Estados

ejes programáticos: la tierra como cuna de los árabes; la autodefinición socialista -unidad-libertad-socialismo; neutralismo exterior. Las alianzas políticas del Ba'ath en el mundo árabe serán con Abdel Nasser y con los comunistas árabes. Saddam Hussein luego de 1978, alternará acuerdos políticos-estratégicos con la URSS y con USA; En: *Zidane Zeraoui*; (1986); *Siria-Iraq. El Ba'ath en el poder*; México; UNAM; pp. 4-13.

¹⁹²La emergencia de un nuevo poder regional -Irán- hace que cambie la política exterior iraquí. Iraq pretendió lograr el liderazgo árabe perdido en Camp David, y tratará de reemplazar al Sha de Persia como gendarme del Golfo. Iraq será el único país que pueda contener la hegemonía de Irán con la ayuda militar occidental y la árabe en dólares de Arabia Saudita. Iraq quería ser el protector del arabismo sunita frente a la ofensiva chiíta persa. El logro de Iraq después de la guerra con Irán, hacia el interior de su sociedad, es una entidad política, caracterizada como concepción general del arabismo, impulsada por el partido gobernante Ba'ath.

¹⁹³Esta se produce ante la invasión de Iraq a Kuwait. Iraq busca recuperar la vieja *vilaya* perdida -Kuwait- del Imperio Otomano, una salida al Golfo, dirimir el litigio con el consorcio petrolero Iraq Petroleum Company, no permitir la baja del petróleo por la inyección kuwaití en el mercado, respetar la OPEP y no pagar las deudas contraídas en la Primera Guerra del Golfo. La decisión de Iraq de ocupar el emirato de Kuwait hizo que Estados Unidos apele ante el incumplimiento del capítulo 7 de la Carta de las Naciones Unidas, correspondiéndole a Iraq la aplicación de sanciones o bloqueo por mar, aire o tierra contra un país agresor de parte de los estados miembros de las Naciones Unidas.

¹⁹⁴*Pedro Martínez Montávez*: "Reflexiones sobre temas capitales del Maxrek actual"; En: VAREA, Carlos y MAESTRO, Ángeles (eds); (1997); *Guerra y Sanciones a Irak. Naciones Unidas y el "nuevo orden mundial"*; Madrid; Libros de la Catarata; p.76.

Unidos- pretenden exportar al Medio Oriente el modelo fallido de la "democracia occidental"¹⁹⁵. Él mismo es impuesto por medio de la formación de fuerzas sociales armadas para crear en el territorio iraquí las condiciones materiales y situaciones de la "democracia basada en intereses económicos".

El Pentágono considera conflictos de baja intensidad dentro de la doctrina militar a las intervenciones contra la "dictadura" de Saddam Hussein. Estados Unidos no declara la guerra simplemente interviene e invade. Como así no hay que olvidar que en éste contexto a la ayuda humanitaria se la considera un arma de guerra y por eso, está en manos del Pentágono¹⁹⁶.

En la década de los noventa se genera un espacio de difusión para la opinión norteamericana pública y académica, es la idea de la "guerra entre civilizaciones" de Samuel Huntington. La explicitación está fundada en las pretensiones de un occidente más universalista haciendo que entre en conflicto con otras civilizaciones. Las formas de establecer relaciones más difíciles que pueden generar conflictos tanto con el Islam como con China "...la supervivencia de Occidente depende de que los estadounidenses reafirmen su identidad occidental y los occidentales acepten su civilización como única no universal, así como que se unan para renovarla y preservarla frente a los ataques, de sociedades no occidentales..."¹⁹⁷.

A modo de síntesis, la visión norteamericana de la política exterior enunciada por el equipo de gobierno "republicano", el experto Robert Kagan: "...EE UU ejerce el poder en un mundo hobbesiano en el que todos luchan contra todos y no se pueden fiar de reglas internacionales ni del derecho internacional público... Sí. Esta es, exactamente, nuestra política desde hace 400 años, cuando éramos sólo unas pequeñas colonias agarradas a la costa atlántica... Hay que enfrentarse a la realidad. Desde el punto de vista estadounidense, un orden internacional sólo puede tener un centro, EE UU, y no el Consejo de Seguridad de la ONU..."¹⁹⁸.

Estados Unidos usa la fuerza militar libremente contra potenciales desafíos de su hegemonía. La tesis de la Estrategia Nacional de Seguridad, a posteriori de septiembre del 2002, empezó con amenazas a Iraq y éste país es elegido para ser el "test case" que instala la doctrina. Lo que se pretende en Iraq es alcanzar una "fachada árabe"¹⁹⁹ "...o sea un Estado que tenga los ornamentos superficiales de la independencia y hasta algunas de las prácticas formales de la democracia..."²⁰⁰.

¹⁹⁵Ya existen críticas de los intelectuales aliados al Departamento de Estado como Francis Fukuyama en la misión estadounidense de "Reconstruir una nación Irak". Advierte el fracaso: "...Bajo la presidencia de Bush, Estados Unidos ha tomado la responsabilidad de la estabilidad y el desarrollo político de dos países musulmanes: Afganistán e Irak. Mucho depende ahora de su habilidad, no sólo para ganar guerras sino para ayudar a crear instituciones democráticas que se sostengan a sí mismas y economías orientadas al mercado. Y no solamente en estos dos países, sino en todo Medio Oriente... Washington esperaba decapitar el liderazgo del partido Baath y permitir a nuevos líderes tomar el poder rápidamente. En lugar de eso hubo un quebrantamiento del orden cuando el ejército se desbandó... Las consecuencias de ese desorden fueron significativas: la infraestructura física del gobierno desapareció. La búsqueda de armas de destrucción masiva se vio afectada por los saqueos y la primera impresión de la 'liberación' de muchos iraquíes fue la de crimen y caos..."; En: Diario La Nación; 22.02.04; Buenos Aires; Sección Enfoques; p.3.

¹⁹⁶Beba Balvé: "Breve esbozo del pasaje de situación de guerra a guerra"; En: Razón y Revolución; (Invierno 2003); N°11; Buenos Aires; pp.178-179.

¹⁹⁷Samuel P. Huntington; (2003); El Choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial; Buenos Aires; Paidós; p.21.

¹⁹⁸Página 12; marzo 2003; Buenos Aires.

¹⁹⁹La metáfora "fachada árabe" es de origen inglesa pero es Estados Unidos quien ejerce el control sobre Iraq.

²⁰⁰Noam Chomsky; (2003); Bush y los años del miedo; Buenos Aires; Capital Intelectual S.A.; p.20.

Las cuestiones históricas a enseñar del problema

El territorio iraquí construido sobre dos ríos -Éufrates y Tigris- presenta una estructura humana muy heterogénea, en la que se superponen y entrecruzan los contrastes étnicos y religiosos, esconden fracturas profundas, con una inestable relación de fuerzas sociales, las cuales propician cambios y conflictos. Desde su origen Iraq siempre tuvo límites geográficos arbitrarios, los que posee hoy, es el producto del trazado inglés de acuerdo a los intereses geoestratégicos²⁰¹ y económicos. Antes que los ingleses colonizaran el suelo iraquí, el mapa fue el resultado de la división administrativa del Imperio Otomano, concebida de acuerdo a las cuencas hidrográficas del territorio y no a las realidades humanas existentes en ese espacio.

El movimiento nacionalista árabe que surge en 1918 tras la derrota del Imperio Otomano, alrededor de los jerifes²⁰² de La Meca -Arabia Saudita-, contaba con seguidores en Bagdad y en la parte central del territorio mesopotámico, árabe-sunní. La situación étnica y política se complica más en el norte con las etnias kurdas. Aquí el territorio del Imperio Otomano coincidía con la administración política de la *vilaya*²⁰³ de Mosul.

Los kurdos son poblaciones iraníes²⁰⁴, arraigadas desde hace mucho tiempo en toda la cordillera del Zagros, migrantes de pastoreo estival de corta distancia extienden sus aldeas trashumantes hasta el sur de los mismos montes. El seminomadismo en gran amplitud es producto de la secuela e ingerencia cultural de las invasiones turcomongolas a partir del siglo X. Luego se convierten en asentamientos sedentarios de las poblaciones kurdas²⁰⁵ provocando el desplazamiento de las poblaciones árabes hacia el norte de Iraq.

En la llanura de Mosul -norte de Iraq- se encuentran practicantes de numerosas corrientes del islam²⁰⁶ variantes del chiísmo, teniendo en cuenta que, las poblaciones kurdas y turcomanas siempre disimularon sus adhesiones al sunnismo porque en realidad practican otras creencias. Los kurdos conservan la influencia de las corrientes místicas-sufíes- de personalidades carismáticas capaz de crear poderosos focos de agitación social y política. En el norte de Iraq también viven las minorías cristianas²⁰⁷ que en el total del país suman un 4%.

²⁰¹Para Gran Bretaña, Iraq fue la vía de comunicación con la India y el Asia Central. Siempre consideró a la zona del Golfo como territorio inglés, la intención de la diplomacia británica contribuyó a sentar las bases del conflicto actual: Iraq-Kuwait. Kuwait era parte del territorio iraquí -la *vilaya de Bassora*- hasta que Inglaterra en 1913 consigue la autonomía ante Turquía de la administración de Kuwait. Luego de la Primera Guerra Mundial, Inglaterra reconoce la "independencia total" del Imperio Otomano. Esta línea divisoria nunca fue admitida por Iraq.

²⁰²Ellos concentraban en primer lugar poder político y luego religioso.

²⁰³*Vilaya* significa división política equivalente a una provincia para los turcos otomanos.

²⁰⁴Las tribus son iraníes y la cultura es la persa desde el siglo IX. Los kurdos pertenecen a la familia lingüística irania. Conservan la lengua *farsi* de la meseta de Fars -Irán-. Uno de los motivos que los hará dominados por el Imperio Otomano será la confesión mayoritaria islámica sunnita; En: *Xavier de Planhol*, (1998); *Las naciones del Profeta*; Barcelona; Bellaterra; pp.316-317.

²⁰⁵Los kurdos según los censos en 1947 eran 500.000; en 1987 1.500.000 y según cálculos ingleses en 1932, 75.000. Iraq cuenta hoy día aproximadamente 25 millones de habitantes. *Bagdad* -que significa "ciudad redonda"- es la más urbana del Medio Oriente con características especiales, con un modelo diferente, con un crecimiento demográfico excesivo en 1918: 185000 a 1955: 1300000 a 1987: 3850000 a 5000000 millones de habitantes al 2003. La Bagdad del Iraq moderno es el centro de la burguesía sunnita pro-occidental, con una división social muy pronunciada, las clases altas viven en los barrios modernos y en la ciudad vieja se amontonan los migrantes pobres de cultura aldeana; En: *Xavier de Planhol*, (1998); *Las naciones del Profeta*; Barcelona; Bellaterra; pp.332-333.

²⁰⁶Ali-ilahíes y alevíes, expresiones de variantes de la práctica del chiísmo, predominante en el sur de Iraq y en todo Irán.

²⁰⁷Las dos terceras partes de los cristianos están en la provincia de Mosul: sirios orientales llamados *jacobitas*, de "semiobediencia romana", y sobre todo asiriocaldeos llamados *nestorianos* de lengua aramea. La mayoría de los caldeos

Estas diferencias religiosas complican aun más el mosaico étnico. De acuerdo a lo expuesto en referencia a la integridad territorial, es casi imposible que Estados Unidos logre implementar en Iraq alguna forma de gobierno, que aúne los intereses religiosos-políticos de los chiítas y los étnicos-geoestratégicos de árabes y kurdos sunnitas²⁰⁸.

La CNN y otros medios televisivos, informáticos y periódicos escritos informan de manera incorrecta a la opinión pública "*la composición étnica de Iraq*" y dividen el mapa iraquí en tres partes sucesivas: "*al norte la etnia kurda, al centro la etnia sunní y al sur la etnia chiíta*". Se confunde rama religiosa islámica -chií/sunní- con el concepto de "*etnia*", si bien la religión forma parte de la cultura de la etnia, no solamente implica afinidad religiosa. Si se analiza desde el concepto eurocéntrico "*etnia*" comprende únicamente a los "*los kurdos*".

El petróleo entre otros intereses norteamericanos

La presencia estadounidense en el Golfo supliendo a los británicos, tuvo como principal aliado estratégico a Irán -a partir de la "*Doctrina Eisenhower*"²⁰⁹-, pues transcurría la guerra de Vietnam y se le hacía imposible un accionar más directo. En éste contexto se da también la guerra árabe-israelí y el embargo petrolero de 1973, que termina beneficiando a los Estados Unidos por varias razones: no depende de éste petróleo, el reciclaje de los petrodólares, la fuerte demanda de mercancías y los servicios requeridos por el aumento del poder adquisitivo de los países productores del "*oro negro*"²¹⁰.

La revolución de la República Islámica de Irán desbarata toda la política estratégica norteamericana pues eliminó al Sha Reza Phalevi como guardián de los intereses petroleros en el Golfo Pérsico. Por un lado, esto obliga a Estados Unidos a replantear doblemente su política regional: rompe la unidad política del mundo árabe logrando que Egipto firme la "*paz para el Medio Oriente*" en Camp David, militarizando la región con nuevas armas convencionales y nucleares para que los rusos no tengan acceso a la zona. Por otro lado, debe frenar la expansión del "*islam revolucionario iraní*" como modelo político alternativo a seguir en el mundo islámico. Norteamérica incentivará una guerra de desgaste: Iraq-Irán. Ninguno de los dos contendientes pudo adjudicarse la victoria.

Estados Unidos para lograr la hegemonía en el Medio Oriente utiliza a Turquía como eslabón y juega con el "*duelo*" del pueblo kurdo -que busca su "*nación perdida*". El apoyo estadounidense a Iraq es decisivo para sus intereses porque es menos peligroso que Irán en cuanto al sentimiento porquinoamericano, y de acuerdo a la ponderación que tiene de la población iraquí donde el islam influye menos. Luego del triunfo pírrico surge Iraq como potencia regional con fuerza militar pero muy endeudado con occidente. Iraq creía que Estados Unidos y sus amigos del Golfo le debían una recompensa por los servicios prestados y esto equivalía a la invasión de Kuwait. Los

del Mosul se unieron a Roma en el siglo XVIII. Los asirios siguieron siendo nestorianos desplazándose sucesivamente luego de la Primera Guerra Mundial entre Turquía e Iraq.

²⁰⁸Ver texto del análisis de la CNN y la "*invasión a Iraq*".

²⁰⁹Rige desde enero de 1957 para el Medio Oriente. Su objetivo proteger con las fuerzas armadas norteamericanas los estados del Próximo Oriente ante cualquier agresión de una nación "*controlada*" por el "*comunismo internacional*".

²¹⁰Román López Villcaña: "El poder estructural y militar norteamericano en Medio Oriente al fin de la Guerra Fría"; En: *Estudios de Asia y África* (Mayo-agosto 1995) 97 N°2; México; Colegio de México; p.328.

estadounidenses le hacen un "guiño"²¹¹. Será el error histórico de Saddam Hussein.

Estados Unidos se deshace del aliado Saddam y lo transforma en rival. La victoria contra Iraq le permitió a los norteamericanos poseer el 50% del comercio mundial de petróleo. Los estadounidenses no terminaron con Saddam²¹², tuvieron mucho cuidado en no destruirlo, ni a él, ni a su régimen, pero sí su peligrosidad, porque a pesar de la radicalización del islam instaló bases militares en su cuna. Todas las naciones que integran la ONU cumplieron el papel de subordinadas al país del norte casi hegemónico en el planeta.

La ONU autorizó a una fuerza internacional de treinta países a intervenir militarmente²¹³. En la primera hora de la guerra de 1991 Estados Unidos-Iraq el 85% de la capacidad eléctrica iraquí es destruida por misiles crucero Tomahawk, equivale a los 11 grandes centros de generación de energía y las 119 subestaciones. Las secuelas de la guerra y el bloqueo económico son causa del alto grado de urbanización, para 1991 el 71% de la población, reside en las ciudades y es el fin de un proceso de industrialización -según el informe de las Naciones Unidas-.

El papel de Iraq en el mercado del petróleo, el mayor y más valioso de sus recursos naturales, es radicalmente diferente si se analiza desde el punto de vista de la producción o el tamaño de sus reservas. Con 2,4 millones de barriles por día producidos en 2001, Iraq sólo representó el 3,3 por ciento del total mundial, cifra que se redujo a los 1,5 millones por la falta de acuerdo con la ONU respecto al programa "petróleo por alimentos"²¹⁴. Según datos recientes Iraq dispone del 11 por ciento de la reserva mundial convirtiéndolo líder en la relación reservas-producción. El potencial de producción en un plazo de cinco años, puede aumentar la producción hasta los 5 millones de barriles diarios y, alterar sustancialmente los equilibrios del mercado.

El problema: la condicionante histórica

La condicionante histórica más importante para analizar la "invasión a Iraq" es el embargo económico que el 25 de agosto de 1991 le impuso la ONU por medio de la Resolución 665 luego de la Guerra del Golfo de 1991²¹⁵. Este es uno de los pilares centrales para comprender hoy, no sólo la ocupación del territorio, sino la escasa resistencia del gobierno iraquí a tal acción.

²¹¹ "...La intención de John Kelly fue difundida por la radio a través del 'World Service' y escuchada en Bagdad... Kelly acababa de transmitir a Saddam Hussein una señal que podía traducirse por una garantía de la no intervención de los Estados Unidos..."; En: Pierre Salinger, Eric Laurent; (1991); *Guerra del Golfo. El Dossier Secreto*; Barcelona; Ediciones de La Tempestad; p.83.

²¹² "...Iraq constituía lo que la CIA llamaba una zona 'negada'. Todo tipo de comunicación debía realizarse a través de enlaces, ningún miembro de la CIA estaba autorizado a visitar el país controlado por Saddam..."; En: Robert Baer; (2002); *Soldado de la CIA*; Barcelona; Crítica; p.187.

²¹³ El 15 de enero de 1991 en la zona del golfo se concentran 680.000 soldados de los cuales 410.000 son norteamericanos. Los bombardeos aéreos duraron 39 días. El 2 de agosto de 1991 Iraq entra en Kuwait; el 7 de agosto es el gran despliegue norteamericano. En 19 días de guerra el tonelaje de bombas arrojadas en Iraq fue tres veces mayor al utilizado en la 2ª Guerra Mundial.

²¹⁴ Eva Forest (coord.); (1999); *Iraq: ¿un desafío al nuevo orden mundial?*; Guipúzcoa; Hiru; pp. 29-33. El texto del Consejo de Seguridad autorizaba a los estados miembros a importar de Iraq una cuota de crudo equivalente a 1.000 millones de dólares cada 90 días, para la adquisición de las medicinas y alimentos para la población, bajo la supervisión del organismo internacional. Esta exención era sensiblemente más amplia que la contenida en la resolución 706 del 15 de agosto de 1991, rechazada por Iraq que estipulaba, ventas de petróleo por 1.600 millones de dólares en un período de 180 días. El 10 de diciembre de 1996 Iraq reanudó parcialmente sus exportaciones de crudo.

²¹⁵ La Resolución N°661 creó el *Comité de Sanciones* compuesto por seis miembros salidos del Consejo de Seguridad de la ONU. Con el veto de cualquiera de ellos se paralizaba todo contrato con una empresa extranjera. Este Comité estaba por encima del negocio estipulado en la Resolución 986.

Ya en 1996 un informe rezaba: "En Iraq se ensaya un modelo de intervención inédito en la Historia contemporánea, un modelo que incluye la destrucción material de un Estado en el umbral de su desarrollo, el secuestro definitivo de su soberanía y la aniquilación física, moral y psicológica de todo un pueblo... Es por ello que en Iraq nos jugamos todos el futuro de las relaciones internacionales, la configuración de aquello que se ha denominado 'Nuevo Orden Mundial'..."²¹⁶. El embargo fue un arma de intervención más perniciosa que la guerra, el propio Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas estuvo al servicio de los intereses estratégicos y neocoloniales de Estados Unidos en el Medio Oriente. Iraq sólo siguió siendo soberano en lo referente al recuento de necesidades y de contraer algunos contratos supervisados con las firmas petroleras y los proveedores extranjeros.

Desde 1996 el territorio iraquí tenía una zona de exclusión en el norte y otra en el sur controlada por Estados Unidos. La ingerencia extranjera en Iraq era notable. El norte de Iraq estaba administrado íntegramente por las agencias de la ONU cuyo trabajo se vio dificultado por el estatuto de la autonomía kurda, aquí las ONGs pudieron operar menos. La ONU fracasó con sus enviados en la región kurda y se tuvo que retirar.

En 1998 comienza la tarea de la UNSCOM "United Nations Sanctions Commission". La mayoría de los miembros de la comisión son británicos y norteamericanos sin tener obligación de informar de sus actuaciones a la ONU. La Resolución 986 "petróleo por alimentos" se desarrolló en tres fases siendo teóricamente revaluadas y negociadas en función de las necesidades y acuerdos. Su misión sería la eficacia, la equidad y adecuación de la distribución de recursos con relación a las necesidades humanitarias. En cuanto a los alimentos²¹⁷ el total del norte de Iraq estaba integrado administrativamente por las agencias de la ONU que disponía de dos almacenes en Mosul y Kirkuk, el sistema dio prioridad a la "canasta de compras" que distribuyó los tickets de racionamiento varios años.

En cuanto a la salud en Iraq los insumos estaban condicionados por la Resolución 986, ésta regulaba la entrega. Se produjeron vetos a la importación de sábanas para los hospitales o neumáticos para ambulancias. Cuando las entregas de materiales eran realizadas por americanos o británicos había conflictos y diferencias con los iraquíes. Los medicamentos que se necesitaban en invierno llegaban en verano. Durante este tiempo la gente moría. En verano eran mayores las epidemias en los niños. Se entregaba sólo el 28% de los medicamentos solicitados. En el hospital los servicios seguían siendo gratuitos por la mañana y por la tarde eran pagos²¹⁸.

Para ilustrar la evolución de los últimos años en cifras, Iraq cuenta con un Producto Interno Bruto que disminuyó en los últimos años. Estimado en el año 2000 de 52.668 millones de euros, el PIB *per cápita* ha pasado de 1.385

²¹⁶Carlos Varea y Ángeles Maestro; (1996); *Iraq, laboratorio del "Nuevo Orden Mundial"*; Informe del Comité de Campaña por el Levantamiento de las Sanciones a Iraq.

²¹⁷Según el informe de la FAO de 1995 y publicado en 1996 en Roma: "La situación en todo el país es crecientemente desastrosa, con un declive económico que se extiende por casi todos los sectores de la sociedad iraquí... desde la aplicación de las sanciones la mortalidad en menores de un año se ha multiplicado... por dos... y la registrada en menores de cinco años por cinco... UNICEF establecía en octubre de 1996 una tasa de sobremortalidad mensual a causa de las sanciones de 4500 menores de cinco años..."; En: VAREA, Carlos y MAESTRO, Ángeles; (1997); *Guerra y Sanciones a Irak. Naciones Unidas y el 'nuevo orden mundial'*; Madrid; Los Libros de la Catarata; p.247.

²¹⁸Los gastos se cubrían con las rentas de los servicios y las prestaciones pagas. Las "tiendas para particulares" instaladas alrededor del hospital arrendaban aranceles en beneficio del mismo. Se trataba de compatibilizar los servicios del sector público con el privado.

euros a 911 en el 2001. Igualmente se ha resentido la exportación de bienes y servicios, que ha pasado en sólo dos años del 64,8 por ciento del PIB bajó al 41,2.

Los medios de comunicación y la invasión

Aunque no es mi profesión el análisis de los medios de comunicación es importante rastrear la concepción y visión de la guerra que ellos transmiten y generan. En definitiva los mass media son quienes construyen el imaginario de "la invasión a Iraq" en las clases medias y populares. En este trabajo se toma como ejemplo sólo la versión de la CNN, para ello tomaremos algunas previsiones en la comprensión del mensaje de lo que denominó "guerra contra el terrorismo".

Ya que cuestiones y premisas aparecen todos los días ante nosotros sin analizar el porqué, que pareciera se trasmiten mecánicamente, hay que indagar *¿qué hay detrás de las noticias?* En todas las expresiones que se vierten en los medios es posible analizar jugando con el poder y con el poder de los medios, muchos de ellos -hoy en día- generan y diseñan la agenda pública.

Cada palabra y cada imagen puede transformarse en un arma. No es casual que la prensa internacional sea controlada en Iraq. Una foto puede dar coordenadas que ayuden a dirigir un misil. Una imagen de un soldado norteamericano muerto puede significar un par de puntos menos en la aprobación popular del conflicto²¹⁹.

Los agentes sociales necesitan símbolos que les permitan identificarse, pero también que los constituya como comunidad. Es un doble papel de la imagen que hoy está en crisis. Es como si las imágenes se hubieran independizado de nosotros como si fueran autónomas. Por una parte, no tienen fuerza de representación; por otra, no sirven para identificar al grupo. Al mismo tiempo nada nos es extraño y sin embargo todo nos es ajeno. El otro aspecto peligroso es la manera en que las imágenes se nos presentan en la vida cotidiana a través de los medios: las consumimos solos de un modo desordenado.

La televisión debilita la diferencia entre realidad y ficción, tanto que la primera, es definida como un mero espectáculo. A ésta forma de leer realidad hay que sumarle otra problemática más compleja para los historiadores, la aceleración del tiempo histórico, porque nadie hace mención al pasado para explicar una cuestión reciente, produciendo el efecto de cortar con la comunicación intergeneracional. Dicha estrategia comunicacional es muy importante porque garantiza la transmisión de valores sociales e identidades esenciales de nuestra sociedad.

La "invasión" a Iraq desde la visión de la CNN

"...La del Golfo corresponde al clásico escenario teatral, con héroe [Bush y/o Schwarzkop], villano [Sadam] y víctima [Kuwait]... ¿Fue Gorbachov el villano o la víctima del Golfo?... ¿Fue la guerra librada en Kuwait e Irak la misma

²¹⁹Rodrigo Araya Dujisín: "Irak: el éxtasis de la comunicación y la primavera ciudadana"; En: *Nueva Sociedad* (Mayo-Junio 2003) N°185; Caracas; p.156.

guerra que los espectadores siguieron a través de los medios informativos? ¿Será que la Guerra del Golfo nunca ocurrió, pues vista con criterio retrospectivo parecen ser dos realidades separadas? ..¿se trató de una guerra... pues normalmente en las guerras se supone que hay dos contendientes y los iraquíes apenas se defendieron?..." Pedro Orive Riva

En la primera guerra del Golfo, los mass media disputaban los derechos de emisión: "Las cadenas de televisión de todo el mundo continúan su lucha burocrática para regresar a Bagdad. De momento, la exclusiva es de la CNN y su reportero Peter Arnett²²⁰... la televisión británica BBC y tres cadenas estadounidenses no han obtenido de las autoridades..."²²¹. Si nos remitimos a análisis de la guerra del Golfo del año 1991 nos damos cuenta que las condiciones variaron en poco más de una década: "La llamada 'Guerra del Golfo' no ha hecho más que confirmar lo que ya se sabía después de Vietnam: cualquier planteamiento estratégico que se haga en nuestros días tiene que tener en cuenta la opinión pública. El 'éxito' americano ha sido posible en tanto en cuanto ha mantenido siempre a su favor la opinión pública, tanto la de su propio país como la internacional..."²²².

Sin embargo esta vez -en el 2003- Estados Unidos declaró la invasión unilateralmente sin contar siquiera con el apoyo de las Naciones Unidas. Y si bien tuvo el consenso relativo de la opinión pública norteamericana lo fue más por la "censura" y "control" a la prensa impuesta por el Pentágono²²³, porque las manifestaciones de protestas callejeras "contra la guerra" son y fueron muchas.

La visión de la CNN en el 2003, erigida en "Líder mundial en noticias" muestra una contradicción constante al espectador, lo que difunde propagandísticamente lo niega y anula con los contenidos de las noticias -en este caso la "invasión" a Iraq-. Los temas de las propagandas de las bandas de la CNN son moralizantes: el amor de pareja, el amor filial, la solidaridad, el hambre, la desertización, el agua, prevención de accidentes automovilísticos, adicciones a drogas y alcohol. Las primeras vistas que mostró la CNN al inicio de la invasión de Bagdad son imágenes brillantes verdes-caqui-naranjas con luces fugaces que titilan "tipo hollywoodense". Luego de las "postales nocturnas" de Bagdad aparecen en secuencia de forma paralizante: rostros humanos, rezagos de armas, de edificios y de personas amenazadas por hombres armados.

¿Cuáles contenidos de la invasión a Iraq muestra la CNN?: lo que la CNN llama "imágenes sanitarias", es decir imágenes que impactan psicológicamente, destellan luces y colores que parecieran ordenadas artísticamente, no muestran

²²⁰El mismo periodista en la última invasión a Iraq -2003- fue despedido de una conocida cadena de noticias americana por criticar el accionar de las tropas estadounidenses.

²²¹Antonio Sánchez Sánchez-Serrano: "Guerra del Golfo: conclusiones"; En: ORIVE RIVA, Pedro (comp.); (1994); *Del Golfo Pérsico a los Balcanes (Dos guerras en la era "multimedia")*; Madrid; Complutense; p.192.

²²²Fernando Ripoll Molines: "La Guerra del Golfo: El armamento y la información pública"; En: ORIVE RIVA, Pedro (comp.); (1994); *Del Golfo Pérsico a los Balcanes (Dos guerras en la era "multimedia")*; Madrid; Complutense; p.50.

²²³Prohibir la exhibición de las películas "11 de septiembre" y "Bowling for Columbine" en todo el territorio de los Estados Unidos. El Departamento de Defensa norteamericano solicitó no reproducir automáticamente los comunicados de Bin Laden; Rodrigo Araya Dujisín: "Irak: el éxtasis de la comunicación y la primavera ciudadana"; En: *Nueva Sociedad* (Mayo-Junio 2003) N°185; Caracas; p.154. También la suspensión de varios académicos en universidades americanas considerados como incidentes de antipatriotismo. Comparando con la situación de la guerra del Golfo de 1991, sólo la cubrieron 126 periodistas norteamericanos e ingleses, que debían respetar "las instrucciones basadas en un Libro Verde elaborado tras las lecciones aprendidas en la guerra de las Malvinas, cuando la severidad de las restricciones informativas colocó a la prensa y al ministerio [de Defensa] casi en trincheras enfrentadas". Los periodistas franceses eran 34 y emitían las informaciones que debían ser refrendadas por un 'visto bueno' de la Oficina de Prensa del Ejército francés. Estas restricciones estaban contenidas en las denominadas 'normas sobre el terreno' -reconocido por escrito para todos los periodistas integrados en los 'media pools'; Antonio Sánchez Sánchez-Serrano: "Guerra del Golfo: conclusiones"; En: ORIVE RIVA, Pedro (comp.); (1994); *Del Golfo Pérsico a los Balcanes (Dos guerras en la era "multimedia")*; Madrid; Complutense; p.194.

muertes ni "prisioneros de guerra", ni sangre, salvo que, otras cadenas televisivas hayan mostrado ésas imágenes y por tanto, la obligue a sacarlas al aire. Por ejemplo, luego que la televisión de Qatar, Al-Jazeera, emitiera la situación de los marines norteamericanos apresados por iraquíes de los cuales sus rostros salieron al aire, la CNN explicó que, por razones de seguridad e inteligencia y respeto a sus familiares no podía emitir las fotografías. De ahí en más, comenzó a mostrar "fotos estáticas-animadas de la guerra".

La CNN intenta demostrar al mundo que el lugar geográfico donde se realiza "la invasión-ocupación británica-estadounidense" es en un "teatro de operaciones". Esta presentación de la situación trata de des-vincular con todo el horror de las vidas mutiladas y las muertes de civiles iraquíes -en su mayoría mujeres, niños y ancianos-. El "teatro" es mostrado con imágenes organizadas de manera "gestáltica" en trozos que van componiendo un todo -el mapa de Iraq-, luego un tanque, un fusil, un "marine", un avión de ataque, todas en línea sucesiva. El relator/a acentúa la pronunciación adjetivando la acentuación de sustantivos cuando se mencionan características de la "lucha enemiga" mostrando por detrás de ellos la "vídeofoto", que a veces, no tiene relación alguna con el lugar geográfico del que está hablando.

En cuanto a las fuentes de provisión sobre datos de filiación de los muertos, la CNN y sus periodistas advierten al público "según reglas que rigen de en nuestra estancia en ésta base aérea". Por tanto la identificación de los muertos en combate o asesinato o por error -que significa "en el blanco del objetivo"-, se transforman recién en información e imágenes emitidas y transmitidos al público, luego de ser tamizadas por el Pentágono. Los rostros de los que emiten la información, sus actitudes y sus gestos demostrativos: se sonríen cuando hablan de los mensajes de Saddam Hussein o del Ministro de Informaciones de Iraq. En cambio, lo hacen con rostro muy serio, cuando algo sucede con las fuerzas armadas estadounidenses. Cuando hablan de las "fuerzas de la coalición" dicen "**estarían rodeando** el aeropuerto -de Bagdad- tras una ardua resistencia lo que anticipa una batalla sangrienta en una guerra puerta a puerta casa a casa". Cuando se refieren a Iraq dicen: "...**el régimen de alerta** aunque **hasta ahora tiene solo una batalla ganada** la de la gran opinión pública internacional"²²⁴.

En cuanto al lenguaje del ministro de información iraquí, también manipula, cuando se refiere al enemigo anglo-norteamericano: "la imagen brillante que podemos tener es que el animal puede ser derrotado..."; la "operación iraquí del martirio" es presentada como una forma de lucha renovadora: "...los voluntarios pueden morir como mártires..."; cuando alude a la desinformación estadounidense dice: "...los perdedores se vanaglorian, los hemos derrotado, los hemos arrollado, los hemos expulsado...".

Algunas conclusiones

Una reflexión general del tema es que Iraq posee grandes riquezas petrolíferas y potencialmente zonas para agricultura. Pero ése estado está construido sobre diferencias sociales y culturales que lo hacen un país poco

²²⁴La participación de la población es masiva en las marchas por la paz: 2.000.000 millones de personas en Londres; 500.000 en New York; 800.000 en San Francisco; *Rodrigo Araya Dujisín*: "Irak: el éxtasis de la comunicación y la primavera ciudadana"; En: *Nueva Sociedad* (Mayo-Junio 2003) N°185; Caracas; p.151.

integrado social y políticamente. Tal vez su "arabidad" se legitime más, por ser frontera que hace frente al mundo iraní-chiíta-persa.

Una primera conclusión es que el conflicto en Iraq en los mass media, se muestra a la mayoría de la opinión pública con "el patriotismo" y según la ideología de los propietarios de los medios de información y de la potencia hegemónica. La marginación de aquellos críticos de una ideología disidente a las fuerzas de la "coalición" y una aceptación de las restricciones de acceso a las fuentes, que muestran desconocimiento técnicos para discernir los acontecimientos en función de indicios o de informaciones aparentemente inconexas. Junto al olvido, al desconocimiento y desinformación sobre los antecedentes del conflicto.

La segunda conclusión es que en los informes no se relaciona para nada con el accionar de Estados Unidos en el año 1991, no sólo se oculta el porqué dejar a Saddam Hussein en el poder, el tema meneado de la destrucción de las armas y el embargo, sino que se lo trata de asociar a una supuesta complejidad congénita-estática de la situación étnica. Se presenta entonces a la población una versión de la sociedad reducida a una simple parcialidad, cuando se destaca la urdimbre étnica-religiosa en el contexto cultural de Iraq, a la que habría agregar al análisis los estudios antropológicos de las redes poder originadas en el parentesco²²⁵ aldeano y clánico.

La tercera conclusión es que la invasión a Iraq no es sólo la retórica de los documentos de seguridad estadounidenses publicados en setiembre del 2002, sino que Norteamérica busca dar una lección al resto del mundo y reorganizar-reconfigurar el mapa del Medio Oriente. La apuesta de Estados Unidos de controlar las riquezas y las rutas petrolíferas, redistribuir el mapa del Asia Central; imponer una larga economía de guerra; modificar las relaciones internacionales con Europa; redefinir las organizaciones mundiales, tales como: Naciones Unidas, la Alianza del Atlántico Norte y la Organización Mundial de Comercio, entre otras.

Para finalizar dos especulaciones sobre la actualidad de la denominada fase posbélica:

1. En el contexto de la cultura dominante de nuestro tiempo y el enrarecimiento del clima frente al incremento de las tensiones geopolíticas, las acciones de las gentes -múltiples marchas por la paz, diversas estrategias de movimientos pacifistas, diferentes manifestaciones contra la invasión a Iraq -desde una contracultura -contra-hegemonía- nos permite pensar que una declinación histórica de EEUU y una mutación de las fuerzas sociales favorables a los movimientos desde la sociedad civil a escala global modifiquen las actuales relaciones de poder y riqueza.

2. Si observamos la historia desde los procesos sociales este momento es retrógrado en el mundo sociohistóricamente hablando por la fragmentación social y la desarticulación de los pueblos correspondiéndose con el dominio monopólico de la burocracia civil-militar. Estados Unidos impone un "viejo mandato" sobre Iraq, porque pretende organizar la depredación de los recursos petrolíferos y advierte ya sobre nuevas intervenciones militares -más poderosas aún- en otras partes del planeta, China, Irán, Corea considerados enemigos estratégicos.

²²⁵Dos artículos sobre el tema se publicaron en la versión española del "Dipló" (Le Monde Diplomatique).

Bibliografía

- ⇒ **BAER, Robert;** (2002); *Soldado de la CIA*; Barcelona; Crítica.
- ⇒ **CHOMSKY, Noam;** (2003); *Bush y los años del miedo*; Buenos Aires; Capital Intelectual S.A.
- ⇒ **de PLANHOL, Xavier;** (1998). *Las naciones del Profeta*; Barcelona; Bellaterra.
- ⇒ **FOREST, Eva (coord.);** (1999). *Iraq: ¿un desafío al nuevo orden mundial?*; Guipúzcoa; Hiru.
- ⇒ *Estudios de Asia y África*, (Mayo-agosto 1995) 97 N°2; México; Colegio de México.
- ⇒ **HUNTINGTON, Samuel P.;** (2003). *El Choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*; Buenos Aires; Paidós.
- ⇒ *La Nación*; Buenos Aires; 22.02.04.
- ⇒ *Nueva Sociedad*; (Mayo-Junio 2003). N°185; Caracas.
- ⇒ **ORIVE RIVA, Pedro (comp.);** (1994). *Del Golfo Pérsico a los Balcanes (Dos guerras en la era "multimedia")*; Madrid; Complutense.
- ⇒ *Página 12*; marzo 2003; Buenos Aires.
- ⇒ *Razón y Revolución*; (Invierno 2003). N°11; Buenos Aires.
- ⇒ **SALINGER, Pierre; LAURENT, Eric;** (1991). *Guerra del Golfo. El Dossier Secreto*; Barcelona; Ediciones de La Tempestad.
- ⇒ **VAREA Carlos y MAESTRO Ángeles** (1997). *Guerra y Sanciones a Irak. Naciones Unidas y el 'nuevo orden mundial'*; Madrid; Los Libros de la Catarata.
- ⇒ **ZERAOUI, Zidane;** (1986). *Siria-Iraq. El Ba'th en el poder*; México; UNAM.

