Ponencia publicada en *Los aportes de la didáctica de las ciencias sociales, de la historia y de la geografía a la formación de la ciudadanía en los contextos iberoamericanos* (2018), Miguel A. Jara; Graciela Funes; Fabiana Ertola y María Cristina Nin (Coord.). Serie de Actas. Parte III. XVII Jornadas Nacionales y VI Internacionales de Enseñanza de la Historia II Jornadas Nacionales Red de Docentes e Investigadores en la Enseñanza de la Geografía IV Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 57-70.

Eje Temático N° 3: “La investigación en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia en Iberoamérica”.

Título: Clases populares, alteridad y antagonismos. La subalternidad en la enseñanza de la historia.

Mg. Patricio Grande patriciogrande@yahoo.com.ar

Universidad Nacional de Luján (UNLu), Departamento de Educación. JTP Ordinario.

Introducción:

La presente ponencia tiene como su principal objetivo divulgar algunos de los desarrollos de una investigación cuyo objeto central de estudio reside en examinar y analizar la presencia, las ausencias, las conceptualizaciones y el tratamiento dado a las clases y grupos sociales subalternos en la historia enseñada en la educación secundaria entre los años 1993 y 2016 en la provincia de Buenos Aires (Argentina). Esta investigación, dirigida por la Dra. María Elena Barral (UNLu/CONICET/Ravignanani), se realiza como Trabajo Final para la Carrera de Especialización en Ciencias Sociales con mención en Historia Social de la UNLu.

En la ponencia, tomando como hilo conductor primario el objeto de estudio de la investigación (los grupos subalternos como contenido en la enseñanza de la historia), se analizan algunas de las relaciones de asociación, disociación y tensiones establecidas entre la llamada “historia académica o profesional” y la “historia escolar” entre finales del siglo XIX, la centuria de 1900 y las primeras décadas del siglo XXI en Argentina. Se busca así componer un panorama o cuadro general sobre la problemática investigada.

1. “Nación” y “Nacionalismo” como elementos constitutivos de la historia en la escuela (fines del siglo XIX y XX):

a) La construcción de un relato estatalista-nacionalista sobre la nación

En el libro titulado “Esquizohistoria. La Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar” (2008), Gonzalo De

Amézola arriba a la conclusión de que en Argentina el nacionalismo fue el objetivo primordial de la historia en la escuela desde el momento de su instalación, hacia fines del siglo XIX, hasta por lo menos la reforma educativa de 1993. No obstante, como explica este autor, durante esos años el nacionalismo fue experimentando una serie de transformaciones “desde su interés por cohesionar ideológicamente a la nación frente a la llegada de los inmigrantes a un particular culto a la patria para justificar el protagonismo de los militares (...) y el autoritarismo” (p. 51).

En esa línea interpretativa, entre finales del siglo XIX y las primeras décadas del XX, con el objetivo “argentinizar” a los extranjeros se buscó crear desde el propio Estado central, siguiendo la obra historiográfica de Bartolomé Mitre, una representación en el imaginario colectivo centrada en la construcción una nación mítica compartida por todos, con un pasado glorioso y un destino de grandeza. Así, se instituyó en las escuelas un relato de características teleológicas sobre el pasado “nacional”. Un pasado plagado de certezas, sin fisuras interpretativas, donde la idea de nación se suponía previa a la existencia de las naciones mismas y a los Estados nacientes como resultado de las guerras de independencia en América. Es decir que desde arriba, a través de las distintas esferas del poder estatal, se construyó (no sin tensiones internas y externas) una idea y un discurso hegemónico sobre la nación como una suerte de entidad autónoma que se colocaba por encima de la voluntad de las/os individuos, signada por una esencia atemporal (su origen se “pierde en el tiempo”) y un destino propio hacia la emancipación. Se apelaba así a una narrativa esencialista centrada en la gesta patriótica con héroes individuales (varones) canonizados. Así esa nación se encontraba desprovista de historicidad, construyéndose de esa manera una suerte de “ficción historiográfica” donde se eliminaban los caminos alternativos en la construcción de ordenamientos políticos e identidades colectivas (Barral, Gómez Giusto y Ratto, 2010: 13).

Para poner en acción o materializar estos postulados se utilizaron como instrumento rituales patrióticos o cívicos. Por ejemplo la construcción de efemérides como el 25 de mayo de 1810 y el 9 de julio de 1816 y la exaltación de héroes como modelos/referentes positivos para ser imitados por los jóvenes ciudadanos/as. Esas fechas se fijaron, año tras año, como mojones temporales que establecieron momentos fundacionales de esa nación mítica. Aunque, en paralelo, existía la “nación completa” desde siempre porque era una especie de producto natural (prefigurado) y ahistórico (Romero, 2004). Según el relato canonizado esa nación existente desde “siempre” será la que, hacia fines del siglo XIX, posibilite el nacimiento de la llamada “Argentina Moderna”. Es decir, una nación modernizada que se suponía portadora de los valores civilizatorios (occidentales) más elevados o avanzados del mundo contemporáneo.

En un artículo publicado en el año 2010, Marta Poggi demuestra cómo en la escuela la versión histórica de Mitre fue la que se impuso. En el relato histórico mitrista, y por tanto en la escuela, la Revolución de Mayo era un acontecimiento privilegiado. Junto a las Invasiones Inglesas, se constituyó en el basamento del heroico pasado nacional. Esta revolución se hizo sin violencia, por la vía legal. El pueblo era un actor pasivo y fue una revolución sin bayonetas, madura y excepcional. Así, tal como explica Poggi, la nación (que ya existía) “emprende en mayo un camino común”.

Según Devoto y Pagano (2010) uno de los elementos claves en la eficacia del modelo mitrista se hallaba “en la consumación de una conciencia histórica que le permitía hilvanar convenientemente una imagen del pasado, presente y futuro de una nación que fraguaba en el relato y en la gestación política” (p. 16). De esta manera, en el contexto de construcción del Estado-nación el proyecto historiográfico de Mitre convergió con un proyecto educativo estatal (de masas) centrado en una fuerte campaña pública que buscaba como propósito la construcción de una ciudadanía culturalmente homogénea, sin alteridades. Este proyecto educativo se puso en marcha bajo una coyuntura demográfica signada por la llegada al joven país de grupos humanos que portaban tradiciones culturales, sociales e identitarias heterogéneas. Ambos proyectos, el historiográfico y el pedagógico, se imbricaron.

Empero la construcción de este relato histórico estatista-nacionalista sobre la nación (casi desprovisto de antagonismos internos), donde los protagonistas de forma cuasi excluyente eran las blancas y urbanas clases dominantes, debe enmarcarse en un contexto internacional de época mucho más amplio. El libro “Naciones y Nacionalismo desde 1780” de Hobsbawm (2015 [1990]) brinda un interesante marco teórico para dimensionar y comprender las bases de este fenómeno internacional a partir, fundamentalmente, de las experiencias en países europeos y de los Estados Unidos de Norteamérica durante la “era liberal clásica”. El autor arriba a la conclusión de que “no podemos atribuir a la ‘nación’ revolucionaria nada que se parezca al posterior programa nacionalista consistente en crear estados-nación” (p. 29).

Además, en esta coyuntura existía una suerte de consenso entre distintos intelectuales acerca de la viabilidad o inviabilidad de una nación. Hobsbawm lo denomina como el “principio del umbral” de las naciones. Según este principio para que una nación lograra proyectarse exitosa o “normalmente” en el tiempo debía reunir una serie de requisitos imprescindibles, tales como: contar con numerosa población, con un territorio extenso, con múltiples recursos naturales y con la capacidad probada de conquista o de expansión. Su contracara eran los Estados más pequeños, quienes se pensaba estaban destinados a desaparecer. Así “el único nacionalismo históricamente justificable era el que encajaba en el progreso” (p. 51).

En una buena dosis, la extendida idea de la “excepcionalidad” o el carácter extraordinario de la Argentina (respecto a sus países vecinos), tan difundida por las clases dominantes locales, parece haberse inspirado o al menos corresponderse en este “principio del umbral”.

A partir de esta tan difundida concepción sobre la nación y la nacionalidad argentina, resulta interesante recuperar aquí algunos de los postulados del Grupo de Estudios Subalternos Latinoamericano acerca de cómo repensar y trabajar con la categoría de nación en el actual siglo XXI, ya que analizarla crítica e históricamente significa “cuestionar determinadas representaciones ‘nacionales’ sobre las élites y los grupos subalternos”. A su vez, puede ser re-conceptualizada como un espacio donde existe contraposición y colisión a partir de las múltiples fracturas interiores realmente existentes “de lengua, raza, etnia, género, clase, y las tensiones resultantes entre asimilación y confrontación” (Manifiesto Inaugural, 1995). Ello significa desnaturalizar las jerarquías racializadas que existen al interior de la nación.

b) De las historias generales a la invención de un “código disciplinar”

En la primera parte del libro “Esquizohistoria. La Historia que se enseña...” su autor, Gonzalo De Amézola, introduce o presenta la discusión teórica/interpretativa acerca de la naturaleza socio-histórica, el origen y el desarrollo de la historia escolar (en la secundaria especialmente) en nuestro país a partir de las contribuciones (sobre este mismo fenómeno en España) de dos autores españoles: Raimundo Cuesta Fernández y Pilar Maestro González. Sin embargo, De Amézola a largo de la obra no le otorga mayor tratamiento o profundidad a este importante tema que brinda marcos interpretativos para pensar, desde un cierto nivel de abstracción, el problema. Por ello aquí se intentará profundizar este debate y arribar a alguna conclusión, al menos provisional, a partir de la evidencia recogida y lo explicado más arriba.

En primer lugar, Cuesta Fernández en su obra “Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia” (1997), estudia el origen y el desarrollo de la historia como disciplina escolar en España desde fines del siglo XVIII hasta el último cuarto del siglo XX. Como tesis central, el autor plantea que la historia enseñada en las escuelas españolas presenta una independencia constitutiva prácticamente total de la “historia científica” como ciencia de referencia; a este saber diferenciado Cuesta Fernández lo denomina como “código disciplinar”. Siguiendo esta tesis, las disciplinas escolares poseen una autonomía constitutiva con respecto a las ciencias de referencia, debido a que surgen en contextos y ámbitos sociales diferentes, por tanto tienen reglas propias. El espacio social de la escuela es el que convierte a este saber científico en otro distinto, en un tipo especial de conocimiento. Así, debido a la intervención de distintos

actores escolares, se produce en las escuelas una especie de “alquimia” o mutación de los saberes considerados científicos.

Para este investigador las características principales de la historia como disciplina escolar son: su durabilidad a lo largo del tiempo (aunque ello no implica que sea invariable), la perdurabilidad del conocimiento histórico y la autonomía respecto a su ciencia de referencia.

En la obra de Cuesta el concepto de mayor centralidad, densidad y potencialidad explicativa es el de “código disciplinar”, al que define como una tradición social inventada que se configura históricamente caracterizada por su perdurabilidad a lo largo del tiempo y compuesta de: valores, suposiciones, rutinas e ideas (impuestas por las clases dominantes), contenidos, prácticas docentes, normas/reglamentaciones y discursos. Además de su carácter civilizatorio, patriótico/nacionalista, eurocéntrico, patriarcal, blanco, elitista, fáctico, enciclopedista, moralizador y memorístico. Es decir que en torno a la historia como disciplina escolar se constituyó una suerte “sentido común normalizador” sobre lo que debe (y no debe) ser su enseñanza institucionalizada para niños/as y jóvenes. Además, para que el conjunto de normas y reglas que constituyen el “código” funcione adecuadamente o tenga éxito a lo largo del tiempo, todos los actores escolares deben compartirlo, conocerlo y practicarlo. Es decir, deben compartir un mismo lenguaje o sustrato.

En segundo lugar, Maestro González en un artículo denominado “El modelo de las historias generales y la enseñanza de la historia: límites y alternativas” (2003), muestra y argumenta que la historias nacionales o generales españolas del siglo XIX fueron las que influyeron y marcaron decisivamente “la imagen y la forma” de la disciplina escolar; es decir que, según esta autora, ambas historias tendrían un vínculo muy estrecho e inescindible, forjado centralmente en torno a las necesidades de legitimación de los nacientes Estados-nacionales del liberalismo burgués: “El modelo historiográfico de las historias generales influyó de forma decisiva en la forma de plantearse la creación de conocimiento histórico en el aula, tanto en la docencia universitaria como en secundaria y en primaria” (pp. 174-175).

Si se siguen las consideraciones y aportes teóricos de ambos investigadores y se piensa en una posible “aplicación” para el caso argentino, se podría argumentar que, tomando los lineamientos esbozados algunos párrafos más arriba sobre nación y nacionalismo, en los comienzos de la historia escolar argentina existiría un estrecho vínculo de asociación entre las grandes historias nacionales eruditas (la obra de Mitre especialmente) y la construcción de un relato histórico hegemónico escolar. En ese sentido, lo sucedido en Argentina se acercaría a la propuesta interpretativa de Maestro González para el caso de España.

No obstante, esa relación de cercanía o estrechez entre disciplina escolar y ciencia de referencia, en Argentina luego de algunas décadas comenzará a bifurcarse, hasta transformarse en dos campos escindidos o, al menos, con muy escaso contacto (casi nulo). En ese sentido, sí resulta interesante recuperar para este momento histórico, en todo su potencial explicativo, la categoría de “código disciplinar” de Cuesta. Ello en la medida en que la historia en las escuelas se va conformando en una disciplina o campo de conocimientos autónomo de la historia científica con sus propias reglas, saberes, valores moralizantes, discursos, prácticas pedagógicas, tradición selectiva de contenidos, etc. Pero, ¿cuándo acontece ese punto de bifurcación o disociación?

Antes de desarrollar una respuesta cabe aclarar que, tal como señalan Negrin (2002), Del Valle y Santos La Rosa (2005) y Pagés Blanch (2007), el saber escolar histórico no puede concebirse como un mero resumen (o transferencia lineal) del conocimiento académico. Ambos “saberes obedecen a lógicas y a propósitos distintos y posibilitan desarrollos prácticos diferentes con diversos protagonistas” (Pagés Blanch, 2007). Empero, resulta un ejercicio investigativo necesario detectar y analizar los cruces y las bifurcaciones entre ambos espacios. Respecto a la pregunta sobre el momento de la bifurcación, De Amézola plantea que luego de la reforma educativa de 1884, donde se introdujeron modificaciones en los programas de historia, “los contenidos se mantuvieron casi iguales por más de cien años” (2008: 24). También en esa línea analítica, María Paula González afirma que “los cambios en los planes de estudios del siglo XX para el nivel secundario [de 1956 y 1979] no produjeron transformaciones sustanciales en el enfoque” (2016: 2). Así, como expresión de los intereses simbólicos y materiales de las clases hegemónicas, de manera intencional se instauró en las instituciones de enseñanza secundaria una “tradición selectiva” del conocimiento escolar.

Durante la primera mitad del siglo XX el campo historiográfico en Argentina se fue profesionalizando y experimentó un conjunto de desarrollos, innovaciones y debates de la mano de la “Nueva Escuela Histórica”, el “Revisionismo Histórico” y la “Historiografía de las Izquierdas” (Devoto y Pagano, 2009). Empero sólo los desarrollos de la “Nueva Escuela” derramaron en las instituciones escolares.

De alguna manera los intelectuales de la “Nueva Escuela” (Levene, Ravignani, Carbia y Molinari) canonizaron la versión mitrista de la historia nacional. Para éstos, “el relato histórico debía tener como objetivo la formación de la nacionalidad y la difusión de un conjunto de valores asociados con ella” (Romero, 2004: 41).

Fue a partir de la década de 1960 cuando se produjo una notable y evidente bifurcación entre ambas historias. A partir de entonces la historiografía en nuestro país se profesionalizó

definitivamente de la mano de la denominada “Renovación historiográfica” con historiadores e historiadoras como José Luis Romero, Gino Germani, Tulio Halperín Donghi, Roberto Cortés Conde, Ezequiel Gallo, Nicolás Sánchez Albornoz y Reyna Pastor. Estos investigadores/as (diversos entre sí), influenciados por la francesa escuela de los Annales, pusieron en práctica nuevos criterios interpretativos e historiográficos incorporando a sus estudios históricos aportes de otras ciencias sociales como la sociología y la economía.

A comienzos de los años ‘70 también desde y al interior del marxismo o materialismo histórico se produjeron profundas y resonantes discusiones historiográficas centradas por ejemplo en el estudio de los modos de producción y las formaciones económico-sociales en América Latina durante el período colonial y las primeras décadas independentistas. Miradas que tenían como premisa superar los enfoques y moldes nacionalistas sobre el pasado colonial “nacionalizado”, enclaustrado en las fronteras geográficas del Estado-nación argentino, para posibilitar la construcción de escalas y modelos de análisis de carácter regional. La publicación de *Modos de Producción en América Latina* (1973), que reúne aportes de Carlos Sempat Assadourian, Juan Carlos Garavaglia, Horacio Cíaardini, Ernesto Laclau y Ciro Flamarión Santana Cardoso, resulta un interesantísimo exponente de las producciones y preocupaciones académicas de la época.

Mientras que el plano internacional (europeo particularmente), a partir de los años de la pos segunda guerra mundial, emergieron miradas historiográficas innovadoras tal como el caso la británica “historia social desde abajo” (revista “Past and Present”).

Sin embargo, como se dijo más arriba, ante este conjunto de transformaciones sucedidas en el campo académico los contenidos escolares se mantuvieron prácticamente sin variaciones. Absolutamente alejados de las motivaciones e intereses de las/os de historiadores profesionales tanto del ámbito nacional como internacional. Así, fue durante estos años que “historia académica” e “historia enseñada” se convirtieron en dos campos casi totalmente escindidos o bifurcados. Mientras que el campo investigativo se profesionalizó, la historia escolar se consolidó como una disciplina de conocimientos autónoma con sus propias reglas cuya característica central fue la perdurabilidad de los contenidos enseñados o regulados.

Los contenidos prescriptos en los Programas de la asignatura Historia de los años 1956 y 1979 y en los manuales escolares más difundidos en las aulas¹ durante esas décadas, ofrecen un valioso testimonio sobre cuáles eran por entonces los intereses (evidentemente disociados del campo académico) centrales de la historia escolar. Según Luis Alberto Romero, dando

¹ La escritura de libros escolares estuvo a cargo de profesores de escuelas medias que no tenían relación con los ámbitos académicos o de investigación.

continuidad a la visión de la “Nueva Escuela Histórica”, los planes de estudio de 1956 no hicieron más que consagrar una perspectiva o impronta curricular anterior donde “la nación, que funciona simultáneamente como sujeto protagónico y principio último explicativo de todo devenir histórico, es radicalmente ajena a toda historicidad” (2004: 48). Así, el hilo conductor del relato sobre el pasado seguía siendo el propio Estado-nación, dentro de un esquema *cuadripartista* de la historia. Es decir, que se consolidó una suerte de relato “Estado-nacióncentrista”. El derrotero del Estado-nación era el que posibilitaba hilvanar épocas y acontecimientos históricos lejanos o recientes temporalmente y ponderar sus resultados.

Además de su protagonismo y de su carácter ahistórico, es una nación (o un Estado-nación) de y para pocos/as. Tiene rasgos marcadamente racializados, clasistas (transmisión del sentido común de las clases dominantes), monocultural (principios civilizatorios occidentales). Por tanto, sus artífices exclusivos y sus custodios históricos son europeos (o sus descendientes criollos), blancos y varones pertenecientes a las elites de poder.

Entonces, hacia el último cuarto del siglo XX las clases subalternas, los antagonismos históricos y las múltiples alteridades presentes en la vida cotidiana de las sociedades se encontraban huérfanas de la más mínima representación en el currículo oficial. En la más absoluta invisibilidad histórica.

Así esta perspectiva general, que fue incorporada acríticamente por los libros de textos de historia, a través de su amplia difusión continuó siendo un relato hegemónico sobre el extenso “pasado nacional” desde “El descubrimiento y la ocupación española del actual territorio argentino” hasta “Las presidencias. Período 1880-1943” (Ibañez, 1969)².

Los programas reformados en 1979 no sólo continuaron con este enfoque nacionalista de la historia sino que incorporaron contenidos directamente asociados con el carácter terrorista, autoritario y represivo (contra todo “enemigo interno”) de la dictadura cívico-militar.

De esta manera con la reforma curricular de 1956 y con la renovación en el mercado editorial en los libros de textos (hacia comienzos de la década de 1960) se produjo una notable y evidente bifurcación entre las preocupaciones de la historia investigada (profesionalizada y con renovadas preguntas y objetos de estudio) y las de la historia escolar. Así, se consolidó en Argentina desde la segunda mitad del siglo XX una disciplina escolar cuyo interés primario continuó siendo la transmisión del nacionalismo o patriotismo (con características cada vez más autoritarias) sustentado en un relato “Estado-nacióncentrista”.

² Ibañez, J. (1969 [1961]). Historia Argentina. Buenos Aires: Troquel.

2. Las modificaciones curriculares recientes:

a) Los '90

Bajo la complejidad de las condiciones expuestas más arriba, la enseñanza de la historia escolar se acercaba a las postrimerías del siglo XX, retorno democrático mediante desde diciembre de 1983. En esa coyuntura la historia era una de las asignaturas escolares con mayor disociación de su ciencia de referencia. En un estudio comparativo con otras tres asignaturas escolares realizado por Silvia Finocchio en 1989, la autora llega a la conclusión que la “historia se caracteriza por un prolongado retraso en relación con la disciplina científica, y por su escasa respuesta actual a lo que demanda la sociedad de este saber” (p. 52). En una publicación posterior, en 1991, la investigadora profundizó esa tesis afirmando que “es muy poco lo que llega a la escuela de la nueva producción historiográfica”. Es decir, una historia escolar absolutamente fracturada o divorciada de los intereses y los renovados objetos de estudios de la disciplina científica.

De acuerdo con ese diagnóstico, hacia comienzos de la década de 1990 existía una opinión generalizada entre las y los historiadores académicos respecto a la necesidad de renovar el currículum escolar, de adecuarlo a los recientes avances científicos de la historia y al mismo tiempo de acercar los nuevos contenidos a los intereses reales de los y las estudiantes. En definitiva, se pretendía establecer puntos claros de intersección o contacto entre “ambas historias” o al menos tender hacia el acortamiento de las enormes fronteras.

Como explica De Amézola en un artículo publicado en 2005, en el marco de la reforma educativa sancionada en 1993 (Ley Federal de Educación N° 24.195), desde el Ministerio de Educación de la Nación se convocó a tres historiadores en carácter de especialistas con el objetivo de delinear los nuevos contenidos. Cabe aclarar que entre las múltiples implicancias y consecuencias de la nueva ley educativa se implementó, hacia finales de la década, una extensión de la escuela primera de dos años (8° y 9° año) de carácter obligatorio bajo la denominación Educación General Básica (EGB) y en contrapartida una reducción del nivel medio (que cambió su vieja denominación de “Secundaria” por la de “Polimodal”) de cinco a tres años (1°, 2° y 3° año) de carácter no obligatorio³.

Los especialistas de historia consultados fueron Fernando Devoto (UBA-UNMdP), Luis Alberto Romero (UBA) y Carlos Segreti (UNC). “Las propuestas de estos estudiosos debían ser el punto de partida con el que los equipos técnicos ministeriales comenzarían a definir los nuevos planes de estudio” (De Amézola, 2005: 71). Sus intervenciones giraron en torno a

³ Para un análisis crítico sobre las principales transformaciones de la Ley Federal consultar Vior (2008).

cuatro ejes centrales, a saber: la tensión entre “lo universal” y “lo nacional”, las concepciones de tiempo y espacio, la pertinencia de la historia local en la escuela y el carácter provisorio del conocimiento histórico. Si bien tal como muestra De Amézola, las posiciones no fueron unánimes, los historiadores consultados arribaron a ciertos puntos de consenso tales como: dejar atrás la memorización de datos y fechas y tender hacia formas más globales de periodización; interpretar al espacio como resultante de procesos sociales; comprender al proceso histórico argentino en el contexto latinoamericano, occidental y de la humanidad; trabajar los procesos históricos desde problemas concretos. Sin embargo, estos y otros aportes realizados por los especialistas no fueron tenidos en cuenta al momento de definir los nuevos contenidos. De este modo, concluye De Amézola, los nuevos Diseños Curriculares (en referencia a los CBC) fueron una concreción de las burocracias ministeriales, sin tener en cuenta la opinión de especialistas y docentes en ejercicio.

Al respecto, en un artículo elaborado al calor de esos acontecimientos Raúl Fradkin (1998) realiza una serie de observaciones y reflexiones críticas sobre los CBC para la EGB (área de Cs. Sociales), el Polimodal y la Formación Docente. Entre ellas, se recuperan aquí tres:

En primer lugar (respecto a los CBC para EGB), sobre su perspectiva explícitamente *occidentalista* que conlleva a una “suerte de destino final” en el que se inscriben Argentina y América Latina. Por tanto, sólo se reconocían algunas de las vertientes culturales que moldearon la formación de, por ejemplo, nuestro país. En segundo lugar, particularmente sobre los CBC del Polimodal, Fradkin observaba críticamente el carácter *contemporaneísta* o *presentista* de los nuevos contenidos (desde la segunda mitad del siglo XVIII hasta el presente), a los que caracterizaba globalmente como “la historia como historia del capitalismo”. Los contenidos seleccionados omitían, por ejemplo, “referencia alguna a los imperios coloniales en América Latina” (época colonial) (p. 311), un hecho que, según este autor tiende hacia una naturalización y eternización del capitalismo y la nación (moderna). En tercer lugar, también sobre los CBC del Polimodal, una ausencia total al movimiento obrero y una omisión casi total a formas organizativas contemporáneas alternativas al capitalismo. “La palabra socialismo sólo aparece enunciada una vez (...). [Así] los CBC pueden ser leídos como una suerte versión del discurso único adaptada para la escuela” (p. 315). No obstante, a pesar de estas y otras vacancias, Fradkin reconocía que uno de los logros más destacables de los CBC fue “el abandono de una forma de mirar la historia, de seleccionar y organizar los contenidos que estaba centrada en la evolución institucional y el culto a los héroes” (p. 316). Al mismo tiempo, el autor manifestaba que varios aspectos de estos nuevos contenidos no dejaban de representar “un avance en la tradición escolar argentina” (p. 309).

También, y en relación con las consideraciones críticas de Fradkin, entre las modificaciones curriculares introducidas, los CBC en su conjunto postulaban a la “diversidad cultural” como un valor central para la sociedad: “El conocimiento de la diversidad entre los seres humanos, tanto en relación con los modos de vida, como respecto a las creencias, pasando por los diferentes rasgos físicos, permite, también, asumir actitudes flexibles y respetuosas frente a los demás” (CBC de EGB Ciencias Sociales, 1995: 167-168).

Sin embargo, ese enunciado general se hallaba en una substancial contradicción con los contenidos generales y las expectativas de logro, denotando una perspectiva o enfoque multiculturalista⁴ de muy baja intensidad, más bien formal y exento de referencia a la conflictividad y a los antagonismos sociales y políticos más significativos (Grande, 2015). En definitiva lo que en verdad parece importar allí es la cultura y el mundo occidental. Éste, según la manera en cómo fueron presentados los nuevos contenidos, es quien le otorgaría el sentido o el molde identitario a la Argentina. Un país que seguía sin auto-reconocerse, al menos plenamente, como parte del entramado histórico de países latinoamericanos. Por el contrario, se la ubicaba en una suerte de límite o de frontera un tanto difusa. A continuación, se introduce un fragmento de los CBC a modo de ilustrar esta problemática: “(...) se concede un lugar destacado al análisis de la cultura occidental. La Argentina, las sociedades latinoamericanas y la mayor parte de las sociedades de las cuales procedieron las corrientes migratorias son parte de esa cultura occidental” (CBC de EGB Ciencias Sociales, 1995: 177). Hasta aquí se presentó un panorama general sobre las modificaciones curriculares derivadas de la Ley Federal de Educación, tomando como instrumentos para el análisis algunos valiosos aportes de investigadores/as y documentación curricular oficial de carácter nacional. Si bien los documentos normativos o curriculares estatales por sí solos no garantizan que en las aulas se produzca una renovación de los contenidos para la enseñanza (de la historia en este caso), brindan un importante marco orientativo de referencia política, ideológica y epistemológica en cuanto a la formulación e implementación de políticas públicas tendientes a la formación de ciudadanos y ciudadanas.

b) El siglo XXI

Los documentos educativos abordados con antelación perdieron vigencia legal en el marco de las nuevas leyes educativas promulgadas por el parlamento nacional durante la presidencia de Néstor Kirchner. Principalmente, a través de la Ley de Educación Nacional N° 26.206

⁴ En abierta contraposición a las visiones “monoculturalistas” que hegemonizaron la enseñanza desde el S. XIX.

sancionada en 2006. De ese modo, el Estado nacional y los Estados provinciales diseñaron un nuevo marco normativo en materia educativa que reemplazó a la Ley de Federal de Educación. En términos generales la nueva normativa cambió la denominación de los niveles y estableció una modificación substancial en la estructura del sistema educativo. A contrapelo de la reforma de los '90, se instituyó un nivel primario de seis años de duración (acortamiento) y una secundaria también de seis años (restitución y alargamiento), de carácter obligatorio por primera vez en la historia argentina. Este proceso de reforma se inició en el año 2004 y continuó, al menos, hasta el 2012⁵.

A partir del 2004, el Ministerio de Educación de la Nación, junto con el Consejo Federal de Cultura y Educación comenzaron un proceso de discusión, acuerdo y definición en el marco de lo que denominarían como Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAPs, vigentes a la fecha) para la Educación Inicial, Primaria y Secundaria en las áreas de Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Tecnológica, Educación Artística, Educación Física y Formación Ética y Ciudadana. Estos documentos fueron elaborados por representantes políticos y técnicos de las provincias y del ministerio nacional. Los NAPs (documentos de carácter nacional), de manera similar a los CBC en la década anterior, sentaron las bases para los nuevos Diseños Curriculares en las provincias o jurisdicciones.

Particularmente sobre la enseñanza de la historia (área de ciencias sociales) para el nuevo nivel Secundario “Ciclo Básico” (1º, 2º y 3º año), en un artículo sobre las reformas curriculares recientes, Mariano Santos La Rosa (2009) observa que “sorpresivamente (...) coinciden casi exactamente con los contenidos establecidos en 1999 por el diseño curricular de la Pcia. de Buenos Aires para 7º, 8º y 9º año” (p. 10). Siguiendo entonces el análisis de Santos La Rosa se puede verificar, al menos en este tema puntualmente, una línea de continuidad entre los contenidos escolares prescriptos en los CBC y en los NAPs.

En cuanto a los NAPs para el denominado “Ciclo Orientado” de la Educación Secundaria (4º, 5º y 6º año), la centralidad de los contenidos apuntaban claramente al estudio de los procesos políticos y económicos de la segunda mitad del siglo XX, combinando “diferentes escalas de análisis (local, nacional, regional y mundial) con especial énfasis en la situación de Argentina” (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Ciclo Orientado. Educación Secundaria, Ciencias Sociales, 2012). Por tanto, también aquí se observa un claro predominio de una visión *contemporaneísta* o *presentista* de la historia (con la hegemonía del capitalismo como modo de producción y sus distintos modelos de acumulación del capital) donde, por ejemplo,

⁵ Para un análisis sobre los alcances y limitaciones de esta normativa consultar: Más Rocha y Vior (2016).

las menciones a formas organizativas no capitalistas, como las extendidas experiencias socialistas, durante los siglos XIX y XX son nulas. Esto no hace más que reforzar una vieja y arraigada tradición selectiva de los contenidos (la de aquellos hechos triunfantes), negando a docentes y estudiantes la posibilidad de reconstruir históricamente aquello que “ya no existe” porque, como explica Adamovsky (2010), fue negado o reprimido en su momento de existencia.

También en el Ciclo Orientado se observa una marcada correspondencia o coincidencia con los contenidos establecidos en el Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires para el 1° y 2° año del Polimodal en el año 2004. No obstante, los NAPs presentaban algunas (pocas) particularidades o innovaciones que merecen ser destacadas:

“El conocimiento de los regímenes populistas latinoamericanos, en especial del peronismo, atendiendo a la movilización de los sectores subalternos y a la participación de los empresarios industriales. (...) El análisis de las formas de intolerancia, discriminación y genocidios del siglo XX”.

A modo de establecer algún balance general sobre estos documentos de alcance federal, cabe manifestar que es un hecho notorio y hasta evidente que estos nuevos contenidos (como también en buena medida sucedió con los CBC) se aproximan y emparentan más con algunas de las preocupaciones y desarrollos de la “historia académica o investigada”, que con los clásicos contenidos otrora seleccionados por la tradición “nacionalista-patriótica” de enseñanza en Argentina. Empero, las múltiples intervenciones de las clases subalternas y de los grupos sociales de matriz no occidental (salvo excepciones), al igual que las minorías sexuales y religiosas, las mujeres y los afrodescendientes, entre otros, tienen una escasa u opaca visibilidad, siendo así sujetos de la historia prácticamente ausentes en la formación identitaria de las y los jóvenes. Así, estas omisiones en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia atentan directamente contra la posibilidad de discutir públicamente los modelos de sociedad y ciudadanía construidos a lo largo del tiempo en diferentes espacios geográficos.

A modo de cierre:

En la ponencia se analizó principalmente, a partir de la utilización de fuentes primarias y secundarias, las relaciones y las tensiones establecidas entre “historia académica” e “historia escolar” desde finales del siglo XIX hasta la primera década del siglo XXI en nuestro país. En ese marco se abordó el proceso de construcción y consolidación de un relato histórico escolar de corte estatalista-nacionalista sobre la nación. Durante ese contexto se instituyó en las escuelas una narrativa de características teleológicas sobre el pasado “nacional” en donde la nación se suponía previa a la existencia de las naciones mismas y a los Estados nacientes. Esa

nación, que se desarrollaba bajo una “ficción historiográfica”, se encontraba desprovista de historicidad. Empero, este fenómeno debe enmarcarse en un contexto internacional mucho más amplio signado por la edificación de naciones modernas durante la “era liberal clásica”.

Hacia finales del siglo XIX, en las escuelas de Argentina la versión histórica de Bartolomé Mitre fue la que se impuso. El proyecto historiográfico de Mitre convergió con un proyecto educativo estatal (de alcance nacional) centrado en una fuerte campaña pública que tenía como uno de sus objetivos la construcción de una ciudadanía culturalmente homogénea en el contexto de la inmigración masiva. Así, en los comienzos de la historia como asignatura escolar (en secundaria) en Argentina existió un estrecho vínculo de asociación entre las grandes historias nacionales eruditas y la construcción de un relato histórico escolar.

Esa estrecha relación entre disciplina escolar y ciencia de referencia, luego de algunas décadas comenzó a bifurcarse, hasta transformarse en dos campos escindidos o, al menos, con muy escaso contacto. La historia escolar (al menos desde lo regulado o pretendido por el Estado) se fue transformando en una disciplina autónoma de la historia científica, con sus propias reglas, saberes, valores, discursos, prácticas pedagógicas, tradición selectiva de contenidos, etc. Para conceptualizar este hecho se apeló a la categoría de “código disciplinar”. Fue a partir de la década de 1960 cuando se produjo una notable y evidente bifurcación entre las dos historias. Mientras que el campo académico se profesionalizó definitivamente, en la historia escolar los contenidos para la enseñanza se mantuvieron absolutamente alejados de las motivaciones e intereses de las y los historiadores profesionales. La reforma en los programas de estudios de 1956 consolidó, durante cuatro décadas, el relato hegemónico “Estado-nacióncentrista”, con sus rasgos marcadamente racializados y clasistas.

De esta manera, hacia comienzos de la década de 1990 la historia era una de las asignaturas escolares con mayor disociación de su ciencia de referencia. La renovación curricular (CBC y NAPs) resultante de dos reformas educativas nacionales (1993 y 2006) mostró, en términos generales, un importante avance en la tradición escolar argentina y un acercamiento con las preocupaciones de la historia investigada. Empero, en esos nuevos contenidos de alcance nacional prevaleció una visión *occidentalista* y *contemporaneista* o *presentista*. Al mismo tiempo se vislumbra que, salvo excepciones, en esta renovación existió una notoria ausencia de las múltiples intervenciones históricas de las clases y de los grupos sociales subalternos, de sus antagonismos sociales, alteridades culturales e iniciativas políticas autónomas.

Referencias bibliográficas

- Adamovsky, E. (2010). ¿Para qué estudiar la Revolución Rusa? En Cernadas, J. y Lyvovich, D. (eds.). Historia para qué. Revisitas a una vieja pregunta. Buenos Aires: Prometeo.
- Barral, M., Gómez Giusto, C. y Ratto, S. (2010). Introducción. En García, M. (coord.). Bicentenario. 1810-2010: Memorias de un país. CABA: Ministerio de Educación de CABA.
- Cuesta Fernández, R. (1997). Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia. Barcelona: Ediciones Pomares Corredor.
- De Amézola, G. (2005). Los historiadores proponen cómo cambiar la enseñanza: La reforma educativa argentina en las Fuentes para la transformación curricular. Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, 10, 67-99.
- ----- (2008). Esquizohistoria. La Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar. Bs. As.: Libros Zorzal.
- Del Valle, L. y Santos La Rosa, M. (2005). Entre la teoría y la práctica. Los modelos de enseñanza en la Historia. 2º Congreso de Didác. de las Cs. Soc. Necochea, octubre de 2005.
- Devoto, F. y Pagano, N. (2009). Historia de la Historiografía Argentina. Bs. As.: Sudamericana.
- Finocchio, S. (1989). Programas y textos en la historia de cuatro asignaturas de la escuela media: historia, Lengua y Literatura, Educación cívica y Física. Propuesta Educativa, 1, s/d.
- ----- (1991). ¿Qué llega de nuestra investigación a la escuela media? Entrepasados, 1, s/d.
- Fradkin, R. (1998). Enseñanza de la historia y reforma educativa. Algunas reflexiones críticas sobre los Contenidos Básicos Comunes. Anuario IEHS, 13, 310-317.
- González, M. (2016). La historia escolar a inicios del siglo XXI: cambios, pérdidas y conquistas. Sociohistórica, 37, s/d.
- Hobsbawm, E. (2015). Naciones y nacionalismo desde 1780. España: Crítica.
- Maestro González, P. (2003). El modelo de las historias generales y la enseñanza de la historia: límites y alternativas. En Carreras Ares, J. y Forcadell Álvarez, C. (eds.). Usos públicos de la Historia. Madrid: Marcial Pons.
- Más Rocha, S. y Vior, S. (2016). Diez años en la educación secundaria (2003-2013). XXIII Seminario Internacional de Investigación sobre la Formación de Profesores del Mercosur – Cono Sur, Caracas, noviembre de 2015.
- Pagés, J. (2007). ¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?, ¿qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado? Escuela de Historia, 6, 17-30.

- Poggi, M. (2010). La consolidación y difusión de un mito fundacional. La revolución de mayo en los textos escolares, 1880-1905. Anuario de Historia Argentina, 10, 165-198.
- Romero, L. A. (2004). La Argentina en la Escuela. La idea de Nación en los textos escolares. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Santos La Rosa, M. (2009). Reforma curricular y enseñanza de la Historia en la Provincia de Buenos Aires (1994-2009). 22° Congreso de Historia de los Pueblos de la Pcia. de Bs. As.
- Vior, S. (2008). La política educacional a partir de los '90. Educación, Lenguaje y Sociedad, 5, 59-78.