

> Mariana Lewkowicz

Universidad de Buenos Aires
Universidad Nacional de Luján

Martha Rodriguez

Instituto Ravignani
Universidad de Buenos Aires / CONICET

Balances y perspectivas: 40 años de enseñanza de la Historia en Democracia

RESUMEN

Este año se cumplen 40 años del retorno de la Democracia en la Argentina. Este aniversario es una buena oportunidad para la reflexión. Generalmente, las conmemoraciones de números redondos promueven esfuerzos que exceden la mera evocación del pasado y habilitan reflexiones y balances que interpelan al presente en sus logros y, sobre todo, en sus asignaturas pendientes. En esta línea, realizamos un balance de las transformaciones operadas en la historia investigada y, sobre todo, en la historia enseñada, así como en las relaciones entre ambas. Intentamos dar cuenta tanto de los avances hacia una historia explicativa o interpretativa como de las cuestiones pendientes.

Palabras clave: Historia escolar, Historiografía, Enseñanza de la Historia, Educación, Argentina.

LAS CONMEMORACIONES COMO OPORTUNIDADES PARA LA REFLEXIÓN Y EL BALANCE COLECTIVOS

Este año se cumplen 40 años del retorno de la Democracia en la Argentina. Su inauguración fue acompañada por un amplio proceso de reconstrucción

institucional en muchas esferas de la vida pública y el sistema educativo no fue una excepción. La recuperación de un clima de pluralismo ideológico y político permitió consolidar procesos de transformación y renovación sustantivos en un sistema que había sufrido de manera especial los efectos de la dictadura.

Este aniversario es una buena oportunidad para la reflexión. Generalmente, las conmemoraciones de números redondos promueven esfuerzos que exceden la mera evocación del pasado, habilitando reflexiones y balances que interpelan al presente en sus logros y, sobre todo, en sus asignaturas pendientes. Queremos situar esta comunicación en esa estela, proponiendo una mirada que nos permita reflexionar sobre los cambios que se produjeron tanto en la historia académica como en la historia escolar, así como las relaciones entre ambas.

LOS CAMBIOS EN LA HISTORIOGRAFÍA

Es casi un lugar común colocar las transformaciones operadas en la historiografía occidental desde las últimas décadas del siglo XX bajo un signo de crisis. Los consensos epistemológicos y metodológicos sobre la disciplina cedieron paso a una gran heterogeneidad en los modos de entender cómo hacer y cómo enseñar Historia. Otra transformación resultante del estallido de los grandes paradigmas fue una ampliación extraordinaria del repertorio de problemas, temas y formas de abordaje de las investigaciones. Esta ampliación también ha impulsado a los historiadores a reflexionar sobre su propio trabajo, sobre las formas en que producen conocimiento y lo transmiten más allá de los muros de la Academia, así como sobre sus vínculos con el Estado y la sociedad (Le Goff, Chartier & Revel, 1988; Burke, 1996; Iggers, 2012).

En la Argentina, desde la restauración de la Democracia en 1983, las prácticas historiográficas predominantes se caracterizaron por un fuerte cuestionamiento a su politización, frecuente en décadas anteriores, y por un creciente esfuerzo destinado a abrir diálogos con los procesos desarrollados a nivel internacional. El objetivo era reconstruir la profesión sobre bases científicas, lo que implicó la adopción de una serie de pautas de trabajo rigurosas en consonancia con estándares internacionales (Pagano, 2010).

El énfasis en dotar a la profesión de estándares estrictos de trabajo y consolidar su posición institucional condujo en los primeros años de la transición a un repliegue de los historiadores sobre su propio campo. Salvo aisladas excepcio-

nes, sus intereses se concentraron más en la validación de las prácticas vinculadas con la producción de conocimiento que en la potencial utilidad social de ese conocimiento producido.

Por fortuna, esto ha comenzado a revertirse en la última década y media. La mayor visibilidad pública de los discursos sobre el pasado, acicateada por los efectos de la crisis de 2001, los bicentenarios y las políticas públicas relacionadas con la memoria del pasado reciente contribuyeron a revalorizar la capacidad orientadora de la Historia y, por ende, la necesidad de intervenir en el espacio público. El resultado de este revitalizado interés de los historiadores profesionales es, entre otras cosas, una abundante producción de divulgación elaborada por especialistas, en particular en el marco de los medios públicos, cuya presencia en las escuelas es difícil de cuantificar, pero resulta imposible ignorar (Rodríguez, 2019).

Las nuevas tendencias historiográficas se trasladaron más o menos rápidamente al sistema educativo.¹ La gran cantidad de profesores universitarios e investigadores que durante los años 1990 y 2000 formaron parte de los elencos de funcionarios y técnicos del Ministerio de Educación, de los planteles de autores de las editoriales de libros de texto o de los grupos de capacitadores docentes de los programas nacionales y provinciales de apoyo a la reforma educativa, así como la inserción de egresados universitarios como docentes en los institutos de formación para los niveles obligatorios fueron decisivos.

LOS CAMBIOS EN LA HISTORIA ENSEÑADA

El retorno al régimen democrático en 1983, luego de siete años de dictadura, supuso importantes cambios en el sistema educativo. Significó repensar entre otras cosas el concepto de autoridad, los procesos de enseñanza y aprendizaje, la inclusión de nuevos contenidos, todo esto en un clima de apertura y recepción de novedades teóricas y metodológicas desarrolladas en otros contextos nacionales.

En los siguientes diez años el sistema experimentó también transformaciones estructurales. Se completó el proceso de transferencia de los niveles educativos a las jurisdicciones. Además, en 1993 se sancionó la discutida Ley

¹ Desde nuestra perspectiva es deseable que en el sistema educativo se enseñen contenidos actualizados y rigurosos. Pero no estamos hablando de un movimiento simple y unidireccional, de lo que suele llamarse “bajada a la escuela”. Consideramos que el sistema educativo no es un receptor pasivo de los cambios disciplinares. Hablamos de relaciones mucho más complejas entre la historia académica y la historia escolar.

Federal de Educación (LFE) que trajo aparejada una reforma de los contenidos curriculares, cuyo eje fueron los Contenidos Básicos Comunes (CBC).² Estos contenidos fueron el resultado de distintas instancias de consulta a expertos de diferentes áreas disciplinares, docentes, equipos técnicos nacionales y provinciales.

Esta política curricular produjo una modernización y actualización de los contenidos de ciencias sociales (área que absorbió a las materias Historia y Geografía pero que también incluyó aportes de la sociología, la economía, la antropología y la ciencia política). Se reemplazó la estructura de materias por áreas de conocimiento, lo que introdujo grandes cambios en los contenidos, especialmente en los correspondientes a los años del anterior Nivel Secundario repartido ahora entre el Tercer Ciclo de la Educación General Básica (EGB) y el Polimodal.

En relación con la Historia, los nuevos CBC enfatizaron la necesidad de orientar la enseñanza de las ciencias sociales hacia la explicación de los procesos históricos como resultado de las relaciones sociales, políticas, económicas y culturales establecidas entre grupos sociales en el tiempo y el espacio, con énfasis en las épocas más recientes y en el contexto argentino y regional. Otro de los ejes de estos nuevos contenidos fueron los procedimientos relacionados con la comprensión y la explicación de la realidad social, es decir con el modo en que las disciplinas del campo de las ciencias sociales producen conocimiento.³

Más tarde, los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), concertados entre 2004 y 2012, así como la reforma del año 2006 aceleraron y profundizaron estos cambios manteniendo las orientaciones generales establecidas, enfatizando los procesos históricos contemporáneos y los acontecidos en el ámbito nacional y regional.

² La LFE asociada a las políticas neoliberales adoptadas en los años 90 (achicamiento del Estado nacional y corrimiento de su función de garante del Derecho a la Educación, descentralización financiera y administrativa, etc.) fue fuertemente cuestionada desde el momento mismo de su elaboración (Cfr. Paviglianiti, 1995). Sin embargo, los cambios curriculares asociados a los CBC permitieron una actualización tanto pedagógica como académica de los contenidos en la mayor parte de las áreas.

³ Aunque los CBC no prescriben una organización curricular para la enseñanza de las ciencias sociales, sino que fueron pensados como el conjunto de saberes socialmente relevantes que debían ser enseñados y a partir de los cuales cada jurisdicción debía elaborar sus propios diseños curriculares, en la práctica funcionaron como referentes para las editoriales en la producción de libros de área y manuales durante los años que siguieron a la reforma.

Con el retorno a la Democracia no solo cambiaron los contenidos sino también los sentidos de la enseñanza de la Historia en las escuelas primarias y secundarias. Como es sabido, durante casi un siglo se enseñó una Historia nacional que hacía foco en los hechos políticos e institucionales, protagonizada por hombres excepcionales y fuertemente centrada en la década revolucionaria, entendida como momento fundante y performativo de la Nación Argentina.

Esta enseñanza era consistente con los propósitos dominantes a fines del siglo XIX: la construcción de una identidad nacional uniforme. Y mostró para ello una eficacia indiscutible. Por otro lado, reflejaba claramente el contexto en el que se había conformado el sistema educativo a nivel nacional, fuertemente marcado por la alta proporción de inmigrantes, una población nativa dispersa y heterogénea y una conflictividad social que llegó a alimentar la figura del extranjero como amenaza. En ese marco, la Historia (tanto académica como escolar) desempeñó un papel estratégico como constructora de un relato nacional que diera fundamento a una identidad nacional homogénea, capaz de conjurar el conflicto y evitar la desintegración social.

Aunque se registran algunos intentos de cambio antes del golpe de 1976, fue solo a partir del retorno de la Democracia en 1983 que se dieron pasos decisivos hacia la transformación de los sentidos de la enseñanza del área de las ciencias sociales (Aisenberg, 2007). Los cambios no son lineales ni homogéneos, experimentan ritmos y matices diferentes en las distintas jurisdicciones del país, los distintos niveles, los tipos de instituciones, y también varía según los temas abordados. Aun así, se observa una tendencia más o menos generalizada hacia la enseñanza de una historia procesual y explicativa.

Desde entonces, y en línea con propósitos renovados que apuntan a la formación ciudadana y al ejercicio de un pensamiento crítico y comprometido de los estudiantes, la historia tradicional ha ido perdiendo lugar en las aulas a expensas de los enfoques actualizados, como se puede constatar no solo en las prescripciones curriculares sino también en manuales escolares, materiales didácticos y documentos y propuestas emanados de los Ministerios de Educación de las distintas jurisdicciones.

Hoy podemos decir que la enseñanza de la Historia tiene como horizonte que los estudiantes construyan ideas acerca de qué es una sociedad, de cómo se la puede conocer y estudiar, de cuáles son las características específicas de la realidad social como objeto de conocimiento (la complejidad, la transformación como característica inherente, la temporalidad, los diversos

intereses entre los actores que la componen, la diversidad de dimensiones de lo social, la contingencia, la implicación de quienes la estudian, etc.). De acuerdo con las prescripciones vigentes, hoy se enseña Historia para que los chicos puedan “leer” críticamente la sociedad (cualquier sociedad) y el lugar que ellos mismos ocupan en ella.

Trazar un panorama de la enseñanza de la Historia conlleva dificultades insalvables. Además de las diferencias jurisdiccionales, institucionales y de diverso tipo señaladas, hay fuertes contrastes en el grado de actualización entre unos temas y otros. Por ejemplo, el tratamiento de la historia argentina de las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX experimentó profundos cambios muy tempranamente. El clásico abordaje, que se limitaba a la sucesión de presidentes y la enumeración de las principales medidas de gobierno de cada uno, fue desplazado por otro muy diferente. Procesos como la gran inmigración o el modelo agroexportador pensados en el contexto de la Segunda Revolución Industrial tienen hoy décadas de tradición escolar. La dimensión política de esta etapa se presenta en relación con las formas de participación y el régimen político, verbi-gracia, el régimen conservador, el fraude electoral y la sanción de la llamada Ley Sáenz Peña.

Aun teniendo en cuenta las dificultades, creemos posible y necesario elaborar una imagen de la enseñanza de la Historia en el sistema educativo de los últimos cuarenta años a partir de la información que puede extraerse de algunas fuentes. La normativa nacional y jurisdiccional, las prescripciones curriculares, los textos escolares, los materiales elaborados por los Ministerios, así como nuestra propia experiencia de transitar distintas instancias del sistema ofrecen un panorama que refleja, de un modo aceptablemente ajustado, el estado actual de la enseñanza.⁴

La crítica de la historia escolar que caracterizó el retorno de la Democracia también alcanzó a las efemérides. A principios de este siglo se incorporaron nuevas fechas al Calendario, como la conmemoración del aniversario de golpe el 24 de marzo o el 2 de abril en homenaje a los caídos en la Guerra de Malvinas, el 16 de septiembre para el Nivel Medio, más tarde en 2010 la reintroducción del Día de la Soberanía Nacional, los bicentenarios y más recientemente el homenaje a Güemes. Además, hay que señalar la revisión de las formas de celebrar algunas efemérides tradicionales. El 12 de octubre y el 11 de septiembre llevan la delan-

⁴ Aunque por una cuestión de espacio en este artículo no nos detenemos en el análisis de los planes de estudio para la formación de maestros y profesores, la oferta de formación inicial y de cursos de formación continua, maestrías, actualizaciones, postítulos, investigaciones anteriores nos permiten señalar que sus características abonan buena parte de las conclusiones aquí expuestas.

tera entre conmemoraciones renovadas, mientras que las fechas ligadas a los procesos y a los hombres de la Revolución y la independencia mantuvieron –y en muchos casos mantienen– sus rasgos más tradicionales.⁵

TEMAS NUEVOS Y TEMAS RENOVADOS

Para poder dar cuenta de las transformaciones operadas en la historia enseñada, seleccionamos algunos contenidos en particular. Consideramos que estos recortes resultan necesarios para profundizar y precisar la naturaleza de las transformaciones a reseñar. En primer lugar incluimos dos temas de larga presencia en la escuela: la historia de los pueblos originarios (aun cuando no se los denominaba así) y la Revolución de Mayo. En segundo lugar, veremos cómo se produjo la incorporación de un nuevo contenido: la historia del pasado reciente.

LOS PUEBLOS ORIGINARIOS EN LA HISTORIA ENSEÑADA

La versión canónica que adoptaba sin más la mirada del conquistador, que hablaba de *indios salvajes* en una *América precolombina* comenzó a mostrar claras fisuras desde la década de 1980.⁶

⁵ Nota aparte de los bicentenarios, el 12 de octubre cambia fundamentalmente a partir de los debates que se dieron en ocasión del quinto centenario de la llegada de Colón a América en 1992. La idea de descubrimiento, así como la de una raza hispana van a ser fuertemente criticadas. Por su parte, el homenaje centrado en la figura de Sarmiento que caracterizaba a las celebraciones del Día del Maestro es hoy por hoy muy diferente. Aunque el homenaje a Sarmiento no desaparece, pierde exclusividad. La celebración de carácter solemne ocupa solo una parte del acto escolar que luego suele adoptar un tono de fiesta dedicada a los docentes que trabajan en cada escuela, así como a sus jubilados y jubilados. Ver, por ejemplo Lewkowicz, M. & Villa, A. (2009) y Lewkowicz, M. & Villa, A. (2012).

⁶ Con el retorno de la Democracia, el estudio de las sociedades indígenas empezó a concitar mayor atención, especialmente por parte de antropólogos e historiadores. Se empezaron a revisar y reformular los estudios sobre las bases materiales de las sociedades indígenas, las investigaciones sobre su economía, por ejemplo, mostraron la complejidad de su estructura y organización y el amplio espectro de actividades que incluían, poniendo en discusión la calificación de “depredatorias” que se les había adjudicado e iluminando los complejos sistemas de intercambio que vinculaban a los distintos grupos indígenas y a estos con las sociedades criollas. Otro tanto podría decirse de los estudios sobre las estructuras sociales y políticas que señalaban procesos de diferenciación social, acumulación de riqueza y formación de grandes unidades políticas como los cacicatos entre los siglos XVIII y XIX (Lewkowicz & Rodríguez, 2016).

En los libros de texto y distintos documentos curriculares comienza a afianzarse a partir de allí la imagen de una *Argentina indígena*, habitada por sociedades diversas y complejas. Cambian los contenidos prescriptos, el *poblamiento de América* gana espacio así como *las distintas respuestas a la conquista* y la necesidad de *explicar las causas de la derrota* frente al español; a la inversa, pierde peso la idea de un ordenamiento jerárquico entre sociedades más y menos desarrolladas.

A fines del siglo XX es claro que el panorama ha cambiado; textos y documentos hablan de los primeros habitantes del territorio, de pueblos aborígenes que son diferentes (no inferiores) y que existen en la actualidad; se recogen aportes de la arqueología para abordar la construcción de conocimiento sobre ellos y se incluye diversidad de fuentes, así como algunas referencias a su situación en la actualidad. A partir del 2000 y sobre todo con la Ley Nacional de Educación (LEN) hay un despliegue y una profundización mucho mayor en el estudio de estas sociedades.⁷ Para 4º grado/año de la escuela primaria, en los NAP se propone el conocimiento de las diferentes formas en que las sociedades indígenas:

El conocimiento de las diferentes formas en que las sociedades indígenas cazadoras-recolectoras y agricultoras se relacionaron con la naturaleza para resolver sus problemas de supervivencia, distribuyeron los bienes producidos, constituyeron distintas formas de autoridad y elaboraron distintos sistemas de creencias previo a la llegada de los europeos (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006, p. 50).

A diferencia de lo que ocurría tradicionalmente, los pueblos originarios no desaparecen por completo después de la conquista española. La conquista deja de ser presentada como un proceso rápido y uniforme, casi sin resistencias. Estos pueblos ocupan un lugar relevante en la Historia antes, durante y después de la conquista. En los libros de texto se incluyen mapas, testimonios y fotografías, así como información cuantitativa. Por otra parte, el tratamiento de las diversas formas de resistencia que ofrecieron los pueblos originarios a la conquista española primero, y a los estados nacionales después, va ganando espacio. En algunos textos y documentos el problema de

⁷ Es de subrayar que la preocupación por la realidad actual de los pueblos originarios, así como por el estudio de estas sociedades en su devenir histórico, quedó planteada en el cuerpo mismo de la LEN.

la resistencia a las conquistas se despliega y profundiza considerablemente.⁸

En síntesis, como resultado de las transformaciones a lo largo de los 40 años de Democracia, la enseñanza de las sociedades indígenas y de los procesos de conquista han avanzado –en diverso grado– ganando espacio, dinamismo y complejidad.

LA REVOLUCIÓN DE MAYO Y LOS PROCESOS DE INDEPENDENCIA COMO CONTENIDO ESCOLAR

Sin lugar a dudas la Revolución de Mayo y los procesos de independencia han sido, desde los tiempos de la organización del sistema educativo, tópicos a los que se dedicaron –y aún se dedican– innumerables horas del tiempo escolar. Su presentación tradicional, como acontecimiento fundacional y a la vez catalizador de una nación preexistente, condensa todas las características de la Historia que se enseñó a lo largo de más de 100 años y que solo comenzó a cambiar decididamente con el retorno de la Democracia. Hasta entonces el tratamiento de la Revolución de Mayo de 1810 en el sistema educativo evidencia una larga continuidad del relato tradicional. En los años de la dictadura y la transición, estos contenidos mostraban un alto grado de desactualización y escasa rigurosidad, por lo general se priorizaban los aspectos políticos y la anacrónica escala “nacional” era pocas veces superada.

La reforma de 1993 abrió la puerta a cambios muy significativos. Hubo un esfuerzo por incorporar a la enseñanza los aportes de la historiografía académica. Gradualmente, el relato cronológico ceñido a los acontecimientos políticos y militares fue perdiendo peso como eje organizador exclusivo de la narración. Se registra una perspectiva más explicativa, más atenta a la diversidad de grupos sociales –y los conflictos entre ellos– y a los factores económicos.⁹ Se analizan las consecuencias de la Revolución y la guerra para las distintas regiones y grupos de la sociedad.

Los marcos de referencia se expanden, la escala continental y mundial se hace presente en prescripciones y textos. Se integra el abordaje de la Revolución y la independencia a un considerable desarrollo de otros procesos que se dan simultáneamente como la Revolución Industrial, la Independencia

⁸ Cfr. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007, p. 57-99.

⁹ Por ejemplo, se dedica espacio a la actuación de actores individuales y colectivos como las mujeres y los niños o las personas esclavizadas.

de los Estados Unidos y la Revolución Francesa. Las cuestiones relativas al Río de la Plata son vistas en estrecha relación con el contexto americano y mundial.¹⁰ Así, la Revolución de Mayo se presenta como caso dentro de un proceso de independencia a escala americana desencadenado por la caída de los imperios ibéricos y ligado a su vez al movimiento juntista peninsular.

En todos los textos y los documentos analizados, la Revolución aparece como un momento de transformaciones trascendentes, de resultado incierto en el que intervienen actores diversos con intereses también diversos. El eje que guía el análisis de la esfera política, a partir de allí, es la idea de las dificultades que surgieron para la organización de un Estado, la falta de unanimidad y las resistencias a la organización de un gobierno central.

Transcurridos estos 40 años de Democracia, podemos decir que los acontecimientos del periodo revolucionario se presentan protagonizados por sujetos individuales y colectivos con ideas e intereses diversos cuyas acciones tienen resultados que no pueden determinarse *a priori*. No se postula la existencia de un proyecto revolucionario definido desde los comienzos ni la unanimidad entre los grupos que participaron, y se evitan las apreciaciones y el juicio moral.

LA HISTORIA RECIENTE: UN CAMPO DE CONOCIMIENTO NUEVO EN LA HISTORIOGRAFÍA Y EN LA HISTORIA ESCOLAR

En las últimas cinco décadas, junto con la renovación de algunos campos y perspectivas dentro de la disciplina histórica, de las que hemos dado cuenta más arriba, es perceptible también la emergencia de algunos nuevos. Sin duda el de la historia reciente merece especial atención. La configuración de un campo de estudios dedicado a la historia reciente comenzó hace unos cuarenta años.

Estas transformaciones que ocurrían en la Academia estaban en sintonía con cambios de clima social y cultural en los que pasados-presentes dolorosos o aún abiertos impulsaron tanto la necesidad del recuerdo y la reparación como la de dar explicaciones que permitieran comprender cómo habían sido posibles.

¹⁰ Las invasiones inglesas están inextricablemente ligadas a la Revolución Industrial y, entre sus efectos, se subrayan el proceso de la militarización y politización de amplias capas de la población y la organización de grupos con ideas revolucionarias mucho más que el romántico despertar de una identidad criolla.

La significación, cronología y alcances de esos pasados-presentes traumáticos concebidos como momentos de ruptura inaugurales (guerras, exterminios, genocidios) difieren entre las distintas historiografías nacionales. Si en la mayoría de los casos europeos ese pasado se retrotrae al ya lejano mundo de entreguerras, en Latinoamérica la periodización remite generalmente al pasado más próximo de los años 60 y 70, caracterizados por la radicalización política, violencia, represión y dictaduras.

Denominada de manera diversa en distintos ámbitos –historia reciente, inmediata, del tiempo presente, actual– esas designaciones connotan diferencias epistémicas pero, al mismo tiempo, dan cuenta del esfuerzo por recortar un área cuya especificidad no radica solo en el estudio de pasados próximos, contemporáneos al historiador y a las sociedades estudiadas, en las que existe todavía una *memoria viva*, sino que refiere también, y especialmente, a la indagación sobre procesos históricos cuyas consecuencias mantienen sus efectos en el presente (Franco & Lvovich, 2017).

Es decir, un campo delimitado por una cronología, pero al mismo tiempo por el carácter abierto o traumático de ese pasado estudiado, lo que impone desafíos epistemológicos, éticos y políticos a quienes la practican (Franco & Levín, 2007; Levín, 2017).

En la Argentina el desarrollo de la historia reciente como ámbito específico e institucionalizado dentro de la historiografía se inicia entre fines de los años 90 y principios del siglo XXI. Excede las posibilidades de este artículo un análisis pormenorizado de las causas de esta tardía constitución, baste decir que puede ligarse con las formas que adoptó la reconfiguración del campo historiográfico luego de 1983, especialmente por el fuerte cuestionamiento a la politización de la práctica historiográfica y la aspiración a la distancia crítica con el objeto de estudio.

No fue desde la historiografía sino desde otros campos –el periodismo, el cine, la literatura, el teatro–, otras ciencias sociales, organismos vinculados a los derechos humanos e incluso el sistema educativo que comenzaron los intentos de construir narrativas sobre el pasado reciente (Pittaluga, 2010).

Así, la inclusión de la historia reciente entre los contenidos de la historia escolar fue el resultado de un proceso en el que confluyeron las transformaciones propias del sistema educativo y sus sentidos, los desarrollos de distintas ciencias sociales, del campo cultural, así como las políticas de memoria (González, 2014).

Aunque desde 1983 los cambios impulsados en el sistema educativo con-

centraron en la historia/ciencias sociales/educación cívica la función de formar sujetos críticos capaces de conocer la realidad social, interpretarla y operar sobre ella, la incorporación de la historia reciente como contenido escolar se produjo recién hacia 1993 con la sanción de la LFE.

Los CBC, especialmente para el último año del Tercer Ciclo, incluían cuestiones como los golpes militares, la inestabilidad política, la violencia, así como la Guerra de Malvinas y la crisis de la dictadura militar. En los NAP estos contenidos adquirieron mayor grado de especificidad, especialmente en los establecidos para el Ciclo Orientado de la Educación Secundaria. Se identificaban como algunos de los núcleos prioritarios:

El análisis de la violencia política de comienzos de la década de 1970 (...). El análisis del modelo económico neoliberal implementado en América Latina en las últimas décadas del siglo XX, priorizando los casos donde se articula con el terrorismo de Estado (...). La comprensión del golpe cívico-militar de 1976 y del Terrorismo de Estado como plan sistemático para destruir a las organizaciones populares y disciplinar a la sociedad (Ministerio de Educación, 2012, p. 17).¹¹

Asimismo, con la sanción de la LEN la historia argentina reciente extendió su presencia, ya no solo como un contenido de historia escolar que contribuye a la formación de una ciudadanía crítica, sino también como herramienta para la construcción de una memoria colectiva sobre los procesos que llevaron a las sucesivas rupturas del régimen democrático y a la implantación del terrorismo de Estado.¹²

A MODO DE BALANCE

Como hemos mostrado, la enseñanza de la Historia ha experimentado importantes transformaciones a lo largo de los 40 años de Democracia transcurridos. Las relaciones entre historia investigada e historia enseñada se han

¹¹ La presencia del pasado reciente en la escuela también se da en relación con la conmemoración de las llamadas *fechas infelices* que obliga a tratar estos temas aun cuando muchas veces “no se llega” en las clases de Historia.

¹² En el artículo 92 la ley establece: “... El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos...”.

estrechado en contraste con el divorcio que las caracterizaba hacia el final de la dictadura.

De un modo esquemático puede decirse que desde la conformación del sistema educativo hasta el retorno de la Democracia –es decir, durante prácticamente un siglo– se mantuvo en el sistema educativo una enseñanza de la Historia al servicio de la educación patriótica con más continuidades que rupturas.

A partir del año 1983, las transformaciones se vinculan no solo con la necesidad de actualización y revisión de los contenidos en sintonía con la historiografía académica sino también, y muy especialmente, con los nuevos sentidos formativos que para la enseñanza de la Historia trajo aparejados la Democracia.

Ahora bien, ¿qué tipo de historia puede dar cuenta de los nuevos propósitos? Sin duda una que destaque el carácter construido e inacabado de los procesos históricos y la indefinición *a priori* del desenlace de esos procesos. Asimismo, esa historia debería incluir los conflictos y enfrentamientos, también los consensos, así como los elementos que los vinculan con las estructuras económicas, sociales, mentales, normativas que influyen sobre ellos; los proyectos alternativos que “fracasaron”, la construcción de acuerdos –siempre parciales, siempre provisorios– y los inevitables desacuerdos.

Del mismo modo, una historia que pueda dar cuenta de los propósitos mencionados debería ser capaz de convocar reflexiones sobre la forma en que se construye el conocimiento sobre el pasado; mostrarse ella misma como un saber en construcción, siempre provisorio, subjetivo, pero no arbitrario sino resultado de un oficio ejercido por personas –los autores– con estrictos protocolos de investigación y ajustados consensos disciplinares, tanto heurísticos como hermenéuticos.

Como señalamos, no se trata de saber –solo o centralmente– cosas que pasaron. El aporte de la Historia a la educación tiene que ver con la formación de una conciencia histórica, de una identidad al servicio del ejercicio de una ciudadanía crítica y plural. Y para ello es indispensable que construya algunas ideas acerca de qué es una sociedad, cómo se conformaron los elementos que caracterizan a la propia y a otras, y que propicie las condiciones para que cada estudiante pueda leer de un modo ajustado la realidad social pasada y la presente.

En síntesis, se trata de enseñar el pasado como el presente que le tocó vivir a otros, a fin de que las chicas y los chicos conciban su presente, su realidad social como resultado contingente de un proceso histórico, como uno de los

tantos futuros posibles de ese pasado estudiado, que no es lineal y no es tampoco el punto de llegada de la Historia.

Claramente aún estamos lejos, pero es innegable que hemos avanzado.

FUENTES

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2006). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria*.

<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/secundaria1anio.pdf>

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2018). *Diseño Curricular para la Educación Primaria: Primer Ciclo y Segundo Ciclo*.

<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/primaria/2018/dis-curricular-PBA-completo.pdf>

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2004). *Diseño curricular para la Escuela Primaria. 2° ciclo*.

<https://buenosaires.gob.ar/areas/educacion/tec/pdf/bibliografia2.pdf>

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación (2015). *Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria 2015-2020. Ciclo Básico y Ciclo Orientado*.

<https://buenosaires.gob.ar/educacion/docentes/disenio-curricular-del-ciclo-basico-de-la-nes>

Honorable Congreso de la Nación (1993, 14 de abril). Ley 24.195. *Ley Federal de Educación*.

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24195-17009>

Honorable Congreso de la Nación (2006, 14 de diciembre). Ley 26.206. *Ley de Educación Nacional*.

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1995). *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*.

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001215.pdf>

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1997). *Contenidos Básicos para la Educación Polimodal*.

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004387.pdf>

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2005). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 2º Ciclo de EGB/Primario*.

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001229.pdf>

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2007). *Cuadernos para el aula, ciencias sociales 4*.

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000696.pdf>

Ministerio de Educación de la Nación (2012). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Campo de Formación General. Ciclo Orientado Educación Secundaria. Ciencias Sociales*.

<https://www.educ.ar/recursos/150199/coleccion-nucleos-de-aprendizajes-prioritarios-nap>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aisenberg, B. (2007). La historia escolar en la Argentina: continuidades del modelo de la "identidad nacional" e intentos de ruptura. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 5.

Braslavsky, C. (1993). Una función para la escuela: formar sujetos activos en la construcción de su identidad y de la identidad nacional. En D. Filmus (comp.), *Para qué sirve la escuela*. Norma.

Burke, P. (ed.) (1996). *Formas de hacer historia*. Alianza Editorial.

Carnovale, V. & Larramendy, A. (2010). Enseñar la historia reciente en la escuela: problemas y aportes para su abordaje. En I. Siede (coord.), *Ciencias Sociales en la escuela*. Aique.

Finocchio, S. (1999). Cambios en la enseñanza de la historia: la transformación argentina. *Revista Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 22.

Franco, M. & Levín, F. (2007). El pasado reciente en clave historiográfica. En M. Franco & F. Levín (comps.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Paidós.

Franco, M. & Lvovich, D. (2017). Historia Reciente: apuntes sobre un campo de investigación en expansión. *Boletín Del Instituto De Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani*, 47.

González, M. (2014). *La historia reciente en la escuela: saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*. Universidad Nacional de General Sarmiento.

_ (2019). Para una historia de la Historia argentina reciente en la escuela: inclusiones, dilemas, transformaciones y desafíos (1979-2018). *Avances del Cesor*, 21.

Iggers, G. (2012). *La historiografía del siglo XX. Desde la objetividad científica al desafío posmoderno*. Fondo de Cultura Económica.

Jelin, E. (2002). *Las conmemoraciones: Las disputas en las fechas "in-felices"*. Siglo XXI Editores.

Le Goff, J.; Chartier, R. & Revel, J. (eds.) (1988). *La nueva historia*. Ediciones Mensajero

Levín, F. (2017). Escrituras de lo cercano. Apuntes para una teoría de la historia reciente argentina. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, 6.

Lewkowicz, M. y Rodriguez, M. (2015). Las sociedades aborígenes en los textos escolares: de "indios salvajes" a "pueblos originarios". Una mirada en la larga duración. *Clío y Asociados*, 20.

Lewkowicz, M. & Villa, A. (2009). *Abriendo sentidos. 12 de octubre*. Ministerio de Educación/Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

_ (2012). *Abriendo sentidos. Día del maestro: una fiesta para las escuelas*. Ministerio de Educación/Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Pagano, N. (2010). La producción historiográfica reciente: continuidades, innovaciones, diagnósticos. En F. Devoto (dir.), *Historiadores, ensayistas y gran público. La historiografía argentina, 1990-2010*. Biblos.

Paviglianiti, N. (1995). *La Ley Federal de Educación como elemento de regulación de la realidad socioeducacional en la argentina: Sus orientaciones hacia la privatización, la provincialización y retiro del Gobierno Nacional del financiamiento de la educación pública*. Universidad de Buenos Aires.

Pittaluga, R. (2010). Notas sobre la historia del pasado reciente. En J. Cernadas & D. Lvovich (eds.), *Historia, ¿para qué? Revisitas a una vieja pregunta*. Prometeo/Universidad Nacional de General Sarmiento.

Rodríguez, M. (2019). Los historiadores y la divulgación de su saber. Un vínculo con avatares. *Todo es Historia: la revista de cinco décadas*. Biblioteca Nacional.