

Relato de una investigación: enseñanza de la historia y educación para la ciudadanía en el contexto de la crisis del año 2001

por Talia Meschiany

Universidad Nacional de La Plata – IDIHCS

taliameschiany@gmail.com

Resumen

Este artículo trata sobre la relación entre ciudadanía y enseñanza de la historia desde el punto de vista de las representaciones culturales de los docentes. En la coyuntura de la crisis del año 2001 nos interesaba saber ¿qué contiene una educación para “formar al ciudadano”? y ¿qué significa una educación para la ciudadanía pensada desde el ámbito de la historia escolar?

Palabras clave

Enseñanza de la historia; ciudadanía; crisis de 2001.



Story of an investigation: teaching history and citizenship education in the context of the crisis of 2001

Abstract

The aim of this study is to understand teachers' cultural representations of the relationship between citizenship and the teaching of history during the 2001 crisis.

Keywords

Teaching of history; citizenship; the 2001 crisis.



Introducción

“El problema más difícil de resolver en este campo resulta del doble propósito que la materia Historia cumple en la escuela: el de enseñar un saber, una forma de construir conocimiento, y a la vez de contribuir a la formación de ciudadanos.”
(Sábato, H. 2007)

Hay temas que no pasan de moda y los problemas de la enseñanza de contenidos ciudadanos en la escuela es uno de ellos. Sobre todo porque es una problemática que se reactualiza permanentemente en el ámbito educativo en diferentes coyunturas políticas y, en cada una de ellas, la educación para la ciudadanía —como ha sido ampliamente demostrado— adquirió sentidos divergentes.¹

A partir de la última Ley de Educación Nacional (nº 26206) de 2006, la provincia de Buenos Aires con el marco jurídico correspondiente (Ley de Educación Provincial nº 13688) fue implementando —no sin enconados debates— materias de ciudadanía para los seis años obligatorios de la escuela secundaria. De hecho, cada vez que las políticas educativas se proponen otorgar nuevos sentidos a la educación ciudadana, éstas también repercuten en la sociedad, en la esfera eclesiástica, en los medios periodísticos, etcétera.

Uno de los ejes que articula el curriculum escolar en la actualidad es la concepción de una ciudadanía que se construye y despliega en el espacio público a través de múltiples tácticas y estrategias desarrolladas por los jóvenes estudiantes, considerados sujetos de derecho asignándoles —de este modo— nuevos sentidos como sujetos pedagógicos pero también en tanto actores políticos y sociales.

“Partiendo del reconocimiento de los alumnos/as de la Educación Secundaria como sujetos adolescentes y jóvenes, y considerando que es desde sus propias prácticas que se constituyen en ciudadanos, se busca provocar el reconocimiento de las prácticas juveniles y transformarlas en parte constitutiva de las experiencias pedagógicas de la escolaridad para fortalecer la identidad, la ciudadanía y la preparación par ingresar al mundo adulto.” (Marco General para la Educación Secundaria, Res nº 2495/07)

Las materias orientadas a la construcción y ejercicio de prácticas ciudadanas actualmente se denominan *Construcción de Ciudadanía* —para el ciclo básico— y *Política y Ciudadanía* —para el superior— de la (“nueva”) Escuela Secundaria, aunque no son las únicas asignaturas que se vinculan con la construcción de la sociedad democrática y una conciencia ciudadana para ese particular modelo societal. De hecho, desde el origen de los sistemas educativos en la modernidad múltiples prácticas discursivas estuvieron orientadas a tales fines. La geografía escolar y el idioma nacional junto con intervenciones higienistas, militaristas, conductistas además de un conjunto de rituales, símbolos y efemérides patrias contribuyeron a crear un ideal de ciudadano y ciudadanía y, por supuesto, la historia escolar no estuvo ajena a esa operación creativa. Como sostiene Joan Pagès, “explícita o implícitamente, siempre han existido relaciones entre la enseñanza de la historia y la formación cívica de la ciudadanía” (Pagès, 2007:72).

En el marco de las renovaciones curriculares producidas en los últimos años y en una coyuntura dispuesta a debatir públicamente sobre estos temas, consideramos relevante revisitar los sentidos de la premisa “educación para formar al ciudadano” a través de la enseñanza de la historia en la escuela. A pesar de la afirmación de Pagès, consideramos que la conciencia de que la historia escolar incide necesariamente en la construcción de subjetividades que conviven en el espacio público y, por lo tanto, que intervienen en la constitución política de la sociedad, se expresa de múltiples modos en las representaciones docentes, a veces más conciente y otras,

en cambio, más solapadamente; es decir, no siempre está presente la dimensión ciudadana como soporte de la historia escolar más allá de que se encuentre especificado en la letra de los textos curriculares.

En este artículo presentamos algunas reflexiones sobre concepciones y creencias que un grupo de profesores de historia expresaron acerca del vínculo entre educación para la ciudadanía y enseñanza de la historia. La peculiaridad que poseen estas representaciones radica en el contexto político en el cual fueron producidas.

Para una tesis de Maestría,² en el transcurso del año 2002 y principios del año 2003 se realizaron 12 entrevistas a docentes de escuela media con el propósito de indagar, en una coyuntura aún atravesada por los legados de la crisis institucional, económica, social y política del año 2001, qué vínculos podían establecerse entre la historia y la ciudadanía a través de la enseñanza. Esa pregunta nos conducía hacia el encuentro de las concepciones de los profesores acerca de la educación para la ciudadanía y, por otra parte, hacia representaciones más amplias sobre la sociedad, el estado, la política, la escuela, los jóvenes, la democracia, etc., en una trama histórica afectada por la desarticulación social y la crisis de legitimidad política.

Más arriba decíamos que hay temas que no pasan de moda. Y creo que la crisis del año 2001 y el desencadenamiento social que generó en los años subsiguientes es otro de ellos ya que opera como una especie de memoria que se vivifica constantemente. Aún cuando no produjo la ruptura total que vaticinaba, para el imaginario colectivo constituye sin dudas una especie de bisagra. En este sentido, la coyuntura de la crisis operó como lente para los profesores a través de la cual reelaboran los sentidos de su enseñanza.

Partimos del supuesto de que en las representaciones culturales de los profesores sobre los procesos de transmisión intervienen múltiples factores que van desde teorías específicas (pedagógicas, didácticas, disciplinares) hasta experiencias biográficas, trayectorias estudiantiles, formación profesional, naturaleza de las instituciones educativas, etc., pero en este trabajo, el contexto histórico que circunscribe la representación profesoral es un elemento de primer orden en el análisis que realizamos ya que permitió relevar información acerca de qué tipo de significados le adjudicaban los docentes al vínculo entre educación y ciudadanía en una coyuntura particular de la sociedad argentina.

La distancia que nos separa hoy de los relatos literarios, periodísticos, científicos, artísticos, etc. de aquella época que narraban el clima de “desesperanza”, “desasosiego”, “incertidumbre” autoriza a reinterpretar los testimonios docentes. Si bien estamos lejos de la premisa decimonónica de la recomendable distancia que debía existir entre el historiador y sus hechos, resulta necesario un alejamiento crítico para poder analizar mejor un conjunto de representaciones docentes acerca de la transmisión de contenidos ciudadanos en el aula.

En el primer apartado exponemos la característica de la muestra de la investigación; en el segundo nos adentramos en el contexto histórico que rodea a los acontecimientos del año 2001 y algunas conceptualizaciones generales acerca de la ciudadanía y los modos de trabajo con historia oral; en el tercero se analizan las representaciones culturales sobre la dimensión de la ciudadanía a través de la enseñanza de la historia y, por último, las conclusiones.

¿Quiénes son los profesores que hablan?

La selección de la muestra para la investigación no tuvo en principio ninguna decisión a priori sobre estrato social o filiación ideológica; en cambio sí era importante la pertenencia a un grupo de edad y, por lo tanto, el cúmulo de unas vivencias compartidas. Aun así, la mayoría de los profesores entrevistados puede identificarse con los estratos medios de la ciudad y, las instituciones escolares donde trabajaban, algunas ex escuelas normales nacionales, colegios privados y colegios dependientes de la Universidad Nacional de La Plata también reúnen en gran medida a esa población.

Algunos hitos de la cronología política argentina contribuyen a ordenar las historias de vida y trayectorias escolares de los docentes. De aquí que la dimensión generacional resultaba clave para la investigación.³

La mayoría de los entrevistados transitó su infancia en las postrimerías del segundo gobierno de Perón y el comienzo de la “Revolución Libertadora” y crecieron con la dictadura militar que inauguró Juan Carlos Onganía. La llegada de la última dictadura militar los encontró a casi todos trabajando como docentes en las instituciones escolares. A partir de entonces, algunos continuaron y otros interrumpieron por un tiempo pero en términos generales, cuando realizamos las entrevistas los docentes tenían más de 25 años de antigüedad en el cargo. La alternancia de sucesivos gobiernos militares y civiles en todo el período dejó su huella en el tipo de experiencia política (en sentido amplio: social, cultural, etc.) que construyeron a lo largo de sus vidas al igual que el retorno de la democracia a partir de 1983.

Para circunscribir las representaciones docentes sobre la ciudadanía consideramos necesario dar cuenta del recorrido de su propia experiencia. En este artículo dejamos de lado los primeros años para dedicarnos a las situaciones históricas que devienen a partir de 1983 hasta 2001. Creemos que en este período podemos encontrar algunas de las claves que estructuran sus concepciones en un camino que recorre la experiencia de recomposición (1983) hasta la desarticulación (2001) de las vivencias y expectativas sobre la ciudadanía.

Según sus propias percepciones nos interesaba indagar, a contrapelo de ese recorrido y situados en el punto de llegada *¿qué contiene una educación para “formar al ciudadano”? y ¿qué significa una educación para la ciudadanía pensada desde el ámbito de la historia escolar?* Es decir, qué tipo de enseñanza ciudadana surgía en una coyuntura de crisis social y política. No olvidemos que en el origen y la base de la premisa “formar al ciudadano” existía un fuerte grado de cohesión colectiva.

El contexto de la crisis en el tiempo: entre el retorno de la democracia y el año 2001

En este trabajo consideramos un “largo presente” de la vida democrática que se instala en 1983 —luego de la última dictadura militar— y perdura hasta la crisis institucional, económica, política y social reflejada en los acontecimientos del 19 y 20 de diciembre del año 2001. A simple vista, y a pesar del tiempo transcurrido esas fechas, esos días, aún parecen “hablar por sí mismos” cuando, en realidad, es preciso recordar y, en este caso, también explicar para

comprender cómo se articulaban la dimensión de la ciudadanía y la enseñanza de la historia en aquel contexto de crisis en un conjunto de profesores de historia.

Esos dos días aluden al estallido social y a la renuncia del ex presidente Fernando de la Rúa —surgido de una alianza política entre los radicales y frepasistas en 1999— luego de la creciente ola de protestas que se suscitaron a partir del paquete de medidas adoptadas a lo largo del mes de diciembre por el ministro de Economía, Juan Domingo Cavallo, con el propósito de frenar la crisis financiera. Frente al desborde social, el 19 a la noche se decretó el estado de sitio pero las protestas de diversos colectivos sociales no se detuvieron; la represión, que dejó el dramático saldo de muertos, heridos y detenidos, fue creciendo hasta que finalmente el día 20 por la tarde De La Rúa renunció al gobierno.⁴

Excede los límites de este artículo desarrollar el proceso histórico en toda su complejidad; sólo nos proponemos dar cuenta que entre los dos puntos de nuestra cronología puede identificarse un ciclo que comienza con fuertes expectativas sobre las posibilidades que tenía la democracia para recomponer los derechos civiles, políticos y sociales de la ciudadanía y culmina con la desintegración de esas mismas expectativas ocasionadas por el impacto negativo que provocó la profundización del modelo neoliberal en el transcurso de la década de 1990 en Argentina. Como expresa Hugo Quiroga, el régimen democrático que se instaló en 1983 transitó por un complejo y ambiguo proceso que revelaba, al mismo tiempo, signos favorables de consolidación (la legitimidad democrática y el apego de la mayor parte de los ciudadanos a los partidos y a las reglas de sucesión pacífica del poder) y rasgos preocupantes de imperfección institucional que corroían la estabilidad de la democracia (las profundas desigualdades sociales, la corrupción, etc.) (Quiroga, 2005).

El modelo neoliberal y la educación

Los episodios que giran en torno al 19 y 20 de diciembre están ligados a la modificación del rol del Estado y la aplicación de estrategias neoliberales en el transcurso de los años noventa. Si la idea de democracia que se tenía y quería construir desde 1983 aspiraba a cumplir el sueño de la ciudadanía universal, a partir de entonces fue reemplazado por otros modelos societales implantados no sólo en Argentina sino en el resto de los países del Cono Sur.

En nuestro país, la reforma del Estado se apoyó en cuatro soportes básicos: *privatizaciones, desregulaciones, reforma administrativa y descentralización* de servicios. (idem) La combinación de las reformas produjo una sociedad altamente fragmentada, profundamente desigual a raíz de una caída general de los ingresos, expansión de la desocupación, crecimiento de la pobreza, ampliación de la marginalidad y transformación de la marginalidad en exclusión (Pucciarelli, 2002). La crisis fiscal no sólo amplió el endeudamiento, también puso en estado de colapso al sistema de salud, al sistema educativo, a la seguridad social, al sistema de seguridad personal y a todos los servicios sociales que dependían directa o indirectamente del buen funcionamiento de las instituciones del Estado.

Al “despojo material y simbólico” se le sumaba la “desafección política” de los ciudadanos dado que la política, según Alfredo Pucciarelli, había perdido su capacidad para viabilizar el interés común, generar la integración simbólica de las distintas clases y grupos sociales y tampoco podía, según el autor, dotar de legitimidad a un Estado que había perdido, junto con ella, su posición dominante para promover el bienestar general y generar la proyección futura de la sociedad.

En este contexto de fragmentación y fractura todas las agencias vinculadas al Estado nacional se volvían en el imaginario colectivo configuraciones anómicas sin cohesión ni potencia simbólica con capacidad para producir subjetividades ciudadanas. Y la escuela, institución históricamente relacionada con la formación de ciudadanos, entraba así en un período de crisis. El vínculo estrecho entre educación y ciudadanía que la modernidad había fundado se desvanecía: frente a la desintegración del Estado, estallaban las antiguas certezas heredadas: “educó en nombre de la nación”, “educó para formar al ciudadano”.⁵

Con la apertura democrática en 1983, el nuevo programa educativo tenía el propósito de desterrar las posiciones más autoritarias heredadas de la última dictadura en las culturas escolares y modificar los patrones socializadores de las escuelas a favor de la conformación de una identidad ciudadana compatible con los valores del liberalismo político y un orden democrático basado en la participación pluralista y las instituciones representativas (Tiramonti, 2004:226). El espacio escolar se pensó desde entonces como un ámbito de socialización en la práctica democrática y el eje de la participación en las aulas fue el centro de las renovaciones curriculares.⁶ En la década de 1990 proliferaron —sin embargo— múltiples debates acerca de la inadecuación de los contenidos a las nuevas exigencias de sociedades atravesadas por la lógica del mercado globalizado.

Como sostiene Guillermina Tiramonti, la preocupación de la formación ciudadana asociada a la participación fue desplazada por la de formar la competitividad, el nuevo imperativo de la época. Así —expresó la autora— “se resignificaron las antiguas habilidades que la escuela debía desarrollar en sus alumnos y se reemplazaron por modernas competencias que tenían la ventaja de ser reversibles: servían tanto para competir en el mercado de trabajo como para un ejercicio ciudadano que ya no se resolvía en la participación en la esfera pública sino en la libertad de desplazamiento por el mundo globalizado [—ya no el Estado—nación—] o por la red informática” (Tiramonti, 2004:232).

Fue entre aquellos desplazamientos de sentido otorgados a la educación y a su dimensión ciudadana que se impulsaron un conjunto de reformas educativas contempladas en la Ley Federal de Educación n° 24195, sancionada en 1993. Aunque no fue la única: la década de 1990 marcó una etapa intensa en cuanto a la producción de nuevas bases legales para el campo de la educación entre las que podemos citar la Ley de Transferencia de Servicios Educativos (1991) y la Ley de Educación Superior (1995).

El sistema educativo que —entre otras cosas— extendió la escolaridad primaria adquirió una nueva estructura escolar conformada por ciclos y niveles, integrada por: la Educación Inicial, Educación General Básica, Educación Polimodal y Educación Superior. Para el caso

de la EGB y el Polimodal se reorganizaron contenidos, áreas y temas que fueron incorporados a la enseñanza no sin serios conflictos por parte del cuerpo profesoral. La EGB quedó conformada por tres ciclos que abarcó a una población en edad escolar entre los 6 y los 14 años. El Polimodal, con una duración de tres años no obligatorios, se dividió en orientaciones: Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Sociales, Humanística y Técnica.

Para el Tercer Ciclo de la EGB, Historia, Geografía y Formación Ética y Ciudadana compartían el espacio de las ciencias sociales. En el Polimodal, Historia se reducía a los dos primeros años y se centraba en la enseñanza del período correspondiente a los siglos XIX y XX, con foco en la historia argentina y latinoamericana en el contexto de las transformaciones mundiales.

Las representaciones de los docentes: ciudadanía y enseñanza

Tal como señalamos al comienzo, las reflexiones que presentamos en este trabajo se basan en una serie de entrevistas en profundidad realizadas a un grupo de profesores de ciencias sociales que para la época estudiada se desempeñaban en el Tercer Ciclo de la EGB y el nivel Polimodal. Aquí retomaremos solamente los testimonios de los docentes de historia.

El recurso del testimonio oral fue, en aquella ocasión, la vía de acceso principal para conocer sus experiencias ciudadanas en el devenir de la historia argentina y sus representaciones acerca de la enseñanza.

En términos generales el testimonio oral implica, como expresa Alessandro Portelli, un abordaje de fuentes históricas narrativas cuyo elemento singular es la imposición de la subjetividad del hablante. El autor escribe que “las fuentes orales nos dicen no sólo lo que hizo la gente sino lo que deseaba hacer, lo que creían estar haciendo y lo que ahora piensan que hicieron (Portelli, 2002). Frente al “realismo ingenuo” basado en la creencia de que los testimonios constituyen fuentes directas de información empírica, las fuentes orales ponen en evidencia formas particulares de expresar un conjunto de roles, auto representaciones, recopilaciones y relatos disponibles histórica y culturalmente determinados. (*idem*) Desde esta perspectiva, asumimos que los testimonios orales implican una construcción narrativa de nosotros mismos y una construcción de nosotros mismos en la unidad de una trama.

Esa trama por cierto, cuando se realizaron las entrevistas en el transcurso de los años 2002 y 2003, estaba conformada por las marcas de las políticas de ajuste estructural de la década de 1990 pero no sólo por el presente de la crisis sino, también, una trama articulada sobre la base de vivencias personales, familiares, trayectorias estudiantiles y profesionales, etc. Asimismo, el cambio en la estructura escolar y los reordenamientos que ello implicó provocó un gran impacto en las experiencias profesionales y laborales de los profesores, acostumbrados a un sistema educativo que en términos generales se había mantenido casi intacto desde su constitución.

A propósito de las experiencias educativas, Belmira Oliveiro Bueno expresa que “la propia persona se forma mediante la apropiación de su trayecto de vida y sobre todo de su trayectoria escolar”. De este modo, la “biografía educativa”, en tanto producción reflexiva implica, necesariamente, una toma de conciencia tanto en el plano individual como en el plano colectivo

permitiendo captar las relaciones entre la historia singular y la historia social (Oliveira Bueno, 2002). La “biografía educativa” permite “conocer también las funciones y las intervenciones de los espacios de mediación social —como la escuela— y al mismo tiempo conocer tales espacios a partir de la perspectiva de los individuos”. Es en estos espacios —sostiene la autora— donde se realiza el encuentro, la interconexión de lo individual con la estructura social.

Antes de presentar los testimonios de los profesores, merece destacarse que en las representaciones docentes sobre la enseñanza de la ciudadanía encontramos cuestiones vinculadas con la experiencia (auto)biográfica junto con otras concepciones que pueden estar arraigadas en el sentido común o provenir de teorías del campo científico social y pedagógico que se actualizan permanentemente; saberes que circulan a través de libros escolares, ideas difundidas a través de discursos oficiales, los diseños curriculares, etc. Es decir, en esas representaciones llegan a convivir una amplia gama de concepciones y creencias que en diferentes momentos y circunstancias pueden combinarse, reforzarse e, inclusive, pueden llegar hasta expresar contradicciones entre ellas mismas. En síntesis, reconocemos que el conjunto de “soportes” que forman las representaciones docentes sobre la ciudadanía resultan cambiantes y portadoras de múltiples sentidos históricos, políticos y culturales.

Si asumimos la definición moderna de ciudadanía que —ligada a la estructura del Estado-nación— navega entre la dimensión cívica (deberes y obligaciones) y la dimensión civil (derechos políticos, civiles y sociales) podemos decir que la formación del ciudadano en la escuela ha procurado dar respuestas a este doble cariz.

En función de las dos matrices señaladas, se definió la formación del ciudadano en la escuela como un proceso de enseñanza y aprendizaje de un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes vinculados a los derechos humanos, la relación con la autoridad, con las normas y la construcción de identidades individuales y colectivas. Este proceso se produce a través de múltiples intercambios, experiencias y entramados afectivos que tienen lugar en la cotidianidad escolar (Dussel, 1996). Vale mencionar que desde la apertura democrática el eje de los derechos humanos reemplazó una enseñanza meramente retórica de los derechos y deberes constitucionales predominante en un largo período de la historia argentina en el cual, precisamente, se quebrantaban las leyes constitucionales a través de sucesivos golpes militares.

En este sentido, se reconocieron tres dimensiones para la enseñanza de la ciudadanía y los derechos humanos: una orientada a garantizar el aprendizaje de conocimientos relativos a la ciudadanía y los derechos humanos; otra hacia al aprendizaje de prácticas organizacionales que permiten el ejercicio de derechos tales como elegir y ser elegido, controlar las decisiones, acceder a la información, etc., y por último, radica en el aprendizaje a través de las prácticas institucionales vinculadas al ejercicio y control del cumplimiento de normas instituidas, entre ellas de las referidas a los deberes (Braslavsky, Cosse y Dussel, 1995).

Actualmente la implicancia del vínculo entre ciudadanía y escuela ha sido revisitada en función de los cambios profundos suscitados en todos los órdenes de la vida social —entre ellos la globalización cultural y financiera, la presencia de grupos que luchan por los derechos particulares, el reconocimiento de las diversidades identitarias y multiculturales, etc.— y se

pondera la necesidad de profundizar una educación ciudadana activa, para el presente —basada no ya en el idea de sujeto pedagógico unívoco— sino en el reconocimiento de los jóvenes como sujetos de derecho que despliegan su ciudadanía en el desarrollo de sus prácticas juveniles.

Los fragmentos de testimonios docentes que seleccionamos y presentamos a continuación recorren algunos de los sentidos señalados. Algunos profesores establecieron relaciones históricas para comprender y situar los significados de la ciudadanía en el presente y otros en cambio tendieron a sobrevalorar la enseñanza de una ciudadanía moral orientada hacia una “comunidad imaginada”. Mientras que los primeros encontraron en el pasado claves para comprender los problemas del presente, los segundos tendieron a resaltar la importancia de los valores, los deberes y las obligaciones de los ciudadanos para la restauración de un orden social que parecía perdido.

En los apartados que siguen presentamos los testimonios, los circunscribimos en su contexto y luego desarrollamos algunos aportes y límites del imaginario docente sobre la ciudadanía.

Lecturas de la crisis y el impacto en la enseñanza

Una vez “advertidos” sobre el carácter subjetivo, narrativo y contemporáneo de la construcción del relato y la incidencia del contexto en la producción de representaciones culturales estructuramos los testimonios en torno a dos interrogantes: *¿qué concepciones tenían los docentes sobre la ciudadanía?* y *¿qué implicancias tenían sus modos de concebir la ciudadanía en las representaciones sobre la enseñanza de contenidos históricos?*

Seleccionamos cinco casos ilustrativos que, a nuestro entender, dan cuenta del tipo de concepciones sobre la enseñanza de la ciudadanía a través de la historia que circulaban en el período estudiado pero que también articulan un imaginario sobre la ciudadanía más profundamente sedimentado. A través de los fragmentos salen a la luz distintas lecturas en torno a los sentidos de la educación ciudadana.⁷

a) Lecturas históricas de la ciudadanía.

Según los testimonios que siguen es posible reconocer una concepción en la cual la enseñanza de la historia y la dimensión ciudadana se vinculan a través de la relación que se puede establecer entre el pasado y el presente. A pesar de que los significados que portan las representaciones profesoraes pueden presentar algunas limitaciones metodológicas que merecen ser tenidas en cuenta, resulta ponderable el hecho de que para algunos docentes la historia sirva como herramienta para comprender el presente y favorecer la construcción de un tipo de conciencia histórica.

Caso 1

Los fragmentos que siguen pertenecen a una profesora que ejercía como docente de historia en el circuito provincial y en los colegios de la Universidad Nacional de La Plata. Como a todos los profesores entrevistados, se le preguntó cuáles eran los temas, contenidos o problemas que

consideraba relevantes para una educación ciudadana y la profesora respondió: “Yo creo que necesitamos de la acción, de la participación. Los ciudadanos son los que son activos, los que están, los que participan, los que conocen sus necesidades y comparten con otros las necesidades y están dispuestos a encontrar soluciones entre todos”.⁸

A partir de esta concepción nos interesaba indagar acerca de cómo se podía tramitar esa dimensión participativa que rescataba la profesora en un contenido específico del área de historia. De este modo relacionó la polis griega —símbolo de la democracia directa— con la emergencia de las asambleas barriales en tanto expresiones de organización de la protesta social, canalizada por fuera de los carriles partidarios e institucionales tradicionales.

“Yo a los chicos, sobre todo en Ciencias Sociales (...), empiezo a hacerles preguntas que tienen que ver con la democracia. Ayer [una alumna] hablaba de la democracia ateniense. (...) Entonces yo le preguntaba si ella podía detectar si en nuestro tiempo había algún tipo de participación directa de los ciudadanos para resolución de sus necesidades básicas y la [alumna] ni entendía lo que yo le estaba preguntado. Entonces le decía que pensara si en sus cuestiones próximas, algún familiar, había participado en la resolución de un problema concreto en su barrio. Entonces me dijo que sí, que se habían reunido unos vecinos por un problema de la calle de barro en la que viven. Entonces yo le digo, ‘Bueno, esa cuestión de la participación, de reunirse los vecinos por una cuestión que no es privada sino que es de todos, es pública, es un comienzo de participación’. Entonces le pregunté si conocía las asambleas barriales y entonces, este tipo de trabajo es lo que estoy haciendo en las escuelas de provincia. Que los chicos conecten con estos temas, en donde uno pretende que conozcan el origen, cuándo empezó todo esto, cuándo por primera vez se dieron cuenta que era muy conveniente la participación de la comunidad para resolver las necesidades de esa comunidad.

Entrevistadora: ¿Ud. ha participado de alguna asamblea de su barrio?

Profesora: No, no fui a ninguna asamblea pero tengo amigas que han participado.”

No es propósito de este trabajo abordar todos los sentidos que pueden presentarse en la interpretación del testimonio, principalmente porque esos sentidos además de ser múltiples dependen del investigador que esté trabajando con esas voces como “materia prima” de sus propias investigaciones (Joutard, 1999). Del fragmento citado seleccionamos para analizar aquí dos elementos: un primer aspecto que hace al contexto de la entrevista en tanto que opera como lente para abordar el tema de la ciudadanía a través de la enseñanza de la historia y, segundo, la concepción de ciudadanía que expresa.

Brevemente, diremos que las asambleas barriales constituyeron una de las formas de protesta y organización colectiva que emergieron como respuesta a la crisis del año 2001 y suponían la superación de los marcos tradicionales para expresar las demandas y necesidades políticas y sociales en una coyuntura atravesada por el fin del Estado Benefactor, el descrédito de los representantes de la política y la desesperanza de los ciudadanos. Durante el año 2002 las asambleas barriales fueron tema constante de la agenda mediática, lo que originó la presencia de las asambleas en el escenario público. Según algunos estudios señalan que para el caso de la ciudad de La Plata, luego del auge señalado y exceptuando algunas experiencias más duraderas, comenzaron a disolverse a partir de los años 2003 y 2004.⁹

No es objeto de este trabajo reflexionar en torno a la naturaleza política y el impacto que tuvieron en la sociedad civil los diversos colectivos sociales del período, sobre todo luego de las elecciones del 25 de Mayo de 2003 con la asunción del presidente Néstor Kirchner en el gobierno y la restitución progresiva del orden institucional. Sin embargo, basándonos en los argumentos de Maristella Svampa, las asambleas contenían un fuerte carácter antipolítico y presentaban como elementos centrales la demanda de la democracia directa y/o participativa y el cuestionamiento de toda forma de representación o de delegación de soberanía (Svampa, 2002).

La profesora liga los componentes de la protesta social con el carácter asambleísta de la democracia ateniense, considerada una de las formas de gobierno más perfectas de la Antigüedad Clásica. De todos modos, no podemos dejar de lado que la existencia de este sistema democrático implicaba que algunos grupos sociales para nada reducidos como los extranjeros o los esclavos quedaran fuera del sistema representativo. Al parecer, los mecanismos de la democracia directa ateniense orientaban la reflexión de la profesora hacia el ideal de una ciudadanía “responsable” cuyo propósito consistía en mejorar la calidad de vida pública a través de la participación de los ciudadanos como premisa; fortalecer la sociedad civil frente a la pérdida de legitimidad de los partidos políticos y el Estado para canalizar las demandas sociales. Asimismo, podemos suponer que el ideal participativo se plegaba a otros discursos, escolares en este caso, presentes como señalamos desde los inicios de la democracia en los años ochenta. Las prácticas participativas suelen operar desde entonces como referente de democratización en las instituciones escolares.

Resulta posible asumir que en estas consideraciones la historia sirve como herramienta para interpretar el presente y contribuye a su explicación a través de filiaciones con el pasado. Sin embargo, estas relaciones no dejan de contener algunas contradicciones e, inclusive, pueden conducir hacia operaciones no necesariamente históricas. Entre la democracia ateniense del siglo V a.C. y las asambleas barriales del año 2002 surgen del testimonio las palabras democracia y participación pero pasaron siglos donde las contingencias y las dinámicas históricas han arrojado signos de naturaleza cambiante, compleja y variable.

El establecimiento de relaciones de filiación histórica donde se reconocen ciertas recurrencias entre los acontecimientos del pasado y el presente también surgió en el relato de otra profesora. Al igual que la docente anterior, trabajaba en el nivel secundario en escuelas de la UNLP y también el Tercer Ciclo de la EBG del sistema provincial. La idea de que era necesaria la participación como eje central de la ciudadanía y la referencia a las asambleas barriales también estuvo presente en este testimonio.¹⁰

Caso 2

“E: ¿cómo entiende la formación ciudadana?”

P: [Formación ciudadana] entender nuestro país, defenderlo (...) [¿Cómo?] Muy fácil. Trabajando el presente. Cualquier contenido histórico que vos des lo puedes llevar al presente. Yo trabajo la crisis del siglo III en Roma y hago un paralelo perfecto con... el Plan Austral de Alfonsín.¹¹ (...) Porque todas las medidas, todo lo que pasa en el siglo III... la devaluación y la acción monetaria... la empiezo a trabajar con la época de Alfonsín del '89. La emisión desenfrenada del dinero es la que se dio acá.

O sea, yo no creo que no haya ningún tema que vos no puedas traerlo a la realidad. (...) Yo doy clases y hablo muchísimo de los derechos humanos, pero no lo hago porque lo voy a hablar... inconscientemente. Cuando empiezo a hablar, el primer esclavo que nombro... lo traslado a la alteración de los derechos humanos que ha habido acá en el país. (...) Esa es la idea de la Historia, comprender la sociedad (...). Nosotros estamos formando la gente que vive en la Argentina."

Los historiadores asocian la crisis del siglo III durante el Imperio Romano a una especie de anarquía generalizada en los terrenos político, social, económico, militar, etc. Y es, precisamente, con esa figura de la anarquía que la profesora traslada una situación pretérita a la realidad argentina. Asimismo, lee la crisis del gobierno de Alfonsín a través del cristal de otra crisis, la del año 2001 cuando, también, existía un clima de aparente vaciamiento de poder político, desarticulación social, etc. De este modo, a través de esa imagen se propagan como olas sucesivas tres acontecimientos en una narrativa cronológica que se despliega en el tiempo: la crisis del siglo III, la hiperinflación de 1989 y la crisis del año 2001.

Podemos pensar que, para la sociedad argentina, la hiperinflación del año 1989 operó en la memoria como el Terror Jacobino para los franceses. La potencia de las escenas televisivas mostrando y yuxtaponiendo imágenes de los saqueos a los supermercados de una y otra época contribuyó a profundizar el clima general de violencia, descontrol y desestabilización social.

Alfonsín heredó de la dictadura una economía en crisis y durante su mandato algunas medidas económicas que podían haber resultado favorables para frenar el ascenso de la curva inflacionaria se vieron afectadas por la presión de las corporaciones y una oposición dispuesta a bloquear desde el Senado cualquier tipo de encauzamiento (Damill, 2005). Los índices inflacionarios pasaron vertiginosamente del 7 % mensual en 1988 al 9,6 % en febrero, 17 % en marzo, 33,4 % en abril, 78 % en mayo y 114,5 % en junio de 1989. Asimismo, un clima político tenso signado por un nuevo alzamiento militar, el ataque al cuartel de La Tablada y el triunfo de Carlos Menem en las elecciones de mayo de 1989 se sumaron a la creciente tensión social agravada por la pérdida de los ingresos reales de los asalariados y el nivel de empleo desembocando en saqueos a comercios en distintos barrios populares. El resultado fue la entrega anticipada del gobierno al nuevo presidente electo.¹²

Otra de las nociones presente en el testimonio es la de los derechos humanos aunque nos interesa destacar la presencia de un componente que articuló la mayoría de las representaciones docentes, sobre todo de los profesores de geografía que entrevistamos pero también en algunos de historia. Nos referimos a la relación que se establece entre ciudadanía y territorio: "[Formación ciudadana] entender nuestro país, defenderlo" (...) Nosotros estamos formando la gente que vive en la Argentina".

De esta relación se desprende otro de los soportes de la ciudadanía sustentada en este tipo de argumentos: "la cultura común", en tanto referencia a una identidad colectiva que liga los ciudadanos al Estado-nación.

En la época que estudiamos, el tono de desilusión y desencanto respecto a esa identidad atravesó a la mayoría de los entrevistados: "La Argentina ha perdido mucho, ha perdido el sentido de la identidad. ¡Bah! no se si alguna vez lo tuvo, lo dudo. Salvo algunas personas que

rescato como Moreno y Artigas. Lejos, fueron los que tuvieron claro lo que querían”. De este modo, la historia cumple una función socializadora que debería servir para construir identidad nacional, identidad que por otra parte, por momentos parece natural (Pagès, 2007).¹³

La referencia al relato fundante de la Nación, a través de los hombres de la Revolución de Mayo, operó como eje estructurante de las representaciones de otro profesor de historia para quien, también, la función ciudadana de la disciplina radica en su potencialidad para comprender el presente. A través de la gesta de algunos “héroes” del pasado construyó un tipo de (contra)relato de historia ejemplar.

Caso 3

“[La formación ciudadana] Primero la responsabilidad que tiene uno en función de llevar a cabo un programa con un contenido y una bibliografía que permita el disenso. Es decir, una bibliografía que tome el hecho puntual y la interpretación de diferentes actores. Es decir, los que pueden estar a favor y los que pueden estar en contra. El debate. Para mí es fundamental enseñar o por lo menos incentivar el pensar. (...) [A los alumnos les enseño que] Yo la Revolución de mayo la perdí. Ellos la perdieron, Moreno, Monteagudo, Castelli. El hecho de esas cosas que pasaron, pensarlas en función de que parte de eso es lo que hace que hoy estemos como estamos. Vincular todo.”¹⁴

Existe consenso en la historiografía especializada que aquellos revolucionarios no constituían un grupo homogéneo con ideas igualmente compartidas. La coyuntura política europea abría la posibilidad de diferentes respuestas. En ese sentido, Mariano Moreno (1778–1811), Bernardo de Monteagudo (1789–1825) y Juan José Castelli (1764–1812) representaron el ala más radical de la Revolución de Mayo, opuesta al grupo más conservador dirigido por Cornelio Saavedra (1759–1829), quien orientó finalmente el rumbo de los acontecimientos.

Cuando hicimos la entrevista, el profesor manifestó: “Yo [para mis alumnos] soy una especie de cronista permanente”. Y eso se refleja en la operación que hace el docente al colocarse como protagonista y heredero de la historia junto con los hombres de la Revolución de Mayo: “Yo la Revolución (...) la perdí. Ellos la perdieron”. Lejos de colocarse en un lugar neutral de la enseñanza asume un rol activo y participante en los procesos de transmisión.

Su reflexión sobre los contenidos posee una finalidad cívica: tomar conciencia de las múltiples acciones de los hombres del pasado para evaluar las condiciones del presente. El profesor reconoce la importancia de adoptar puntos de vista diferentes, una historia con sus actores y abreva en el sentido crítico de la enseñanza de la historia a través del debate y el disenso. Una historia a contrapelo de los relatos triunfantes.

En los tres testimonios que citamos existe una preocupación por establecer relaciones entre el presente y el pasado y otorgar a la historia un papel fundamental en la conformación de un juicio crítico sobre los problemas de la actualidad. No podemos dejar de observar un interés por la formación de “subjetividades con criterio” para reelaborar el conocimiento de los hechos históricos a la luz del presente. En este tipo de representaciones, la interpretación de la historia adquiere enorme trascendencia para la educación de la ciudadanía. (Prats, 2007)

Sin embargo, es necesario traer aquí algunas cuestiones metodológicas relacionadas con la construcción del conocimiento histórico y su enseñanza. En primer lugar, el tema del “pragmatismo”, es decir, la utilización del pasado para justificar una interpretación (o acción, escribió Marc Bloch) en el presente.

Si bien es cierto que “el historiador pertenece a su época y está vinculado a ella por las condiciones de la existencia humana” (Carr, 1993), estudiar los problemas del pasado como clave para la comprensión de los presentes puede conducir, como señaló Carr en su clásico libro *Qué es la Historia*, a una “interpretación puramente pragmática de los hechos, manteniendo que el criterio de la interpretación recta ha de ser su adecuación a algún propósito de ahora”. En este sentido, la crisis del Imperio Romano y el ideal de la polis griega fueron “adecuadas” para una interpretación de la por entonces conflictiva coyuntura argentina y, para decirlo en términos de Marc Bloch (1982), “confundir una filiación con una explicación”.

En segundo lugar, y relacionado con lo anterior, surge el tema del anacronismo. La primacía del punto de vista presentista sobre el pasado puede conducir al olvido del marco general donde se circunscriben los hechos históricos que se pretenden estudiar. Si bien resulta necesario establecer una “comprensión imaginativa” que le permita al historiador “establecer algún tipo de contacto con la mente de aquellos sobre los que escribe” (Carr, 1993), no pueden relegarse las particularidades y actualidad del contexto presente, las dimensiones simbólicas y materiales específicas de la época, los sujetos históricos diferentes, etc. En palabras de Bloch (1982), “un fenómeno histórico nunca puede ser explicado en su totalidad fuera del estudio de su momento”. Estas premisas no conducen, sin embargo, a desligar el pasado y el presente en la enseñanza de la historia; muy por el contrario, dado que la comprensión crítica de ese vínculo es su razón de ser requiere, retomando nuevamente a Bloch, adquirir una escala de comparación que autorice a aproximarse a realidades diversas, por tanto emparentadas y descubrir los cambios y las permanencias en la duración.

Para Joaquín Prats, la enseñanza de la historia y la selección de los principales criterios de selección de contenidos no pueden presidir de la referencia epistemológica; es decir “la imposibilidad de plantear en la Educación Secundaria los saberes históricos acabados y (...) la necesidad de ir acercando los conocimientos, los métodos y las técnicas de trabajo en clase hacia lo que podríamos denominar como “lo histórico”. En suma, ir construyendo y enseñando a construir conocimiento histórico” (Prats, 1997).

b) *Lecturas morales de la ciudadanía.*

Otros profesores expresaron un modelo de enseñanza de la historia orientado a formar un determinado modelo de persona, un ciudadano capaz de asumir y responder a los deberes, las obligaciones y las normas. También aquí se ponderó la función socializadora de la historiadora a través de una concepción moral de la ciudadanía. La experiencia de desintegración y desborde social, corrupción política, pérdida de legitimidad de los partidos y la sensación de incertidumbre y desesperanza de los ciudadanos fortaleció la imagen de una educación ciudadana articulada en torno al compromiso de volver a restaurar el orden social. Y esa recomposición era pensada a partir de ciudadanos virtuosos y responsables.

Una frase ilustrativa del núcleo de representaciones morales es: “si me preguntas qué miro primero... las obligaciones. Después miro los derechos”.¹⁵

Caso 4

Si bien es profesora de historia, la Reforma Educativa de la década de 1990 la autorizaba para dar Formación Ética y Ciudadana en escuelas del circuito provincial. En los distintos fragmentos surgen interesantes señales del clima político y social del período evaluado, además, desde una posición de clase.

“En Formación Ética y Ciudadana abordo temas vinculados a la ciudadanía (...). En algunos cursos, gobiernos democráticos y no democráticos; democracia, el origen, la democracia actual, los principios republicanos, la estructura de la constitución nacional, especialmente los derechos humanos, los derechos civiles, sociales y políticos, solidarios. Si vos me decís quién es el ciudadano, es la persona de un lugar que se compromete políticamente con ese lugar. Políticamente digo en el sentido amplio de gobierno. Y tanto como gobernar, como preocuparse si faltan las luces de las calles como elegir al candidato. Me refiero a la política grande, no la política partidista porque no soy partidista pero el ciudadano es el que se compromete. El habitante que se compromete con su realidad social, con la realidad circundante (...). Hablo de derechos y obligaciones. Porque el que se compromete, uno, no tiene sólo que defender lo suyo. La obligación del ciudadano es de todos, la idea del bien común se ha perdido.”

Desde esta perspectiva, la ciudadanía implica una práctica de compromiso orientada a la participación en el ámbito público, la formación de virtudes públicas y la articulación moral del bien común a través de un conjunto de obligaciones.

Con el propósito de que la profesora pudiera relacionar sus concepciones con contenidos de historia, le preguntamos si consideraba que podía establecer algún vínculo entre los saberes escolares de la disciplina y la ciudadanía y se expresó con un tono dubitativo. La base de sus concepciones es una postura crítica respecto a aquello que en las lecturas anteriores se proponía como eje de la ciudadanía: por un lado, discute la participación entendida como práctica que en el espacio público construye su conciencia histórica y, por otro, subsume el ideal de ciudadanía civil (los derechos) a los deberes del ciudadano.

“Sí... se puede. Muchas ocasiones no hay... Es una pregunta que yo te tengo que decir que sí, que se puede. ¿Qué es lo que pasa en realidad? Toda la Reforma Educativa habla de la participación y el protagonismo de los alumnos, que hay que ser democrático y de más. Pero en el perfil de alumnos que se presentan, no existe en ellos el sentido de la obligación, de hacer el esfuerzo, del deber. (...) La Reforma ha sido nefasta en cuanto a la calidad educativa, por esta postura de que los derechos son de los alumnos. La exigencia al docente ha aumentado, ha disminuido el salario y esta conciencia sobreestimada de lo que son los derechos de los alumnos, de los padres, lo que pueden exigir los padres. La conciencia cívica se ha desarrollado para el lado de la exigencia (...) Lo que se agudiza es el reclamo; suponte, si había un nivel 7 de exigencia personales para el ciudadano, lo que es el cumplimiento del deber y la conciencia del deber, ha descendido. No es sólo la clase dirigente, los corruptos, los estafadores, los de allá arriba. No, no. Ahora la miseria convive con nosotros. Nosotros nos hemos empobrecido, la clase media. También nos hemos empobrecido desde el punto de vista moral.”

Al comienzo del artículo planteamos que la conciencia de que la enseñanza de la historia posee una dimensión ciudadana no siempre está presente en las representaciones de los docentes. En este caso, es otra asignatura —FEC— la que cumple esa función. A pesar de ello, procuramos que nos cuente sobre su experiencia como profesora de historia en el nivel Polimodal y se refirió a los temas del pasado reciente:

“En realidad tengo un curso (de Historia) en una escuela técnica (...). El programa es de historia mundial contemporánea, pero en la escuela, los profesores lo hemos adaptado y lo hacemos Historia Argentina y Mundial Contemporánea. (...) Los alumnos tienen un solo año de historia en Polimodal, así que se da siglo XIX. Este año cambié y agarrado de los pelos di de 1930 a 1983; pero con el enfoque de quiebra del orden constitucional, porque el tiempo no da... Básicamente, para que tengan la noción de Golpe de Estado —sobre todo para que les quede la postura de responsabilidad cívica como para no permitir Golpes de Estado—. La cronología, no para que lo memoricen, sino para saber cuántos gobiernos, la diferencia de hecho y de derecho, algunas consecuencias de los gobiernos dictatoriales (...). Un pantallazo muy general, no detallado, sino de períodos. Lo único que di en detalle fue de 1930 a 1943. La parte política y alguna pincelada de lo económico y san se acabó”.

En el testimonio el relato histórico de la ciudadanía asume un sentido memorialista; es decir, acorde con la concepción de la profesora de una ciudadanía basada en obligaciones, el pasado reciente se expresa por un lado como “deber de memoria” y, por otro, como imperativo de adhesión a las leyes de la sociedad, en este caso, al orden democrático (“para que tengan la noción de golpe de Estado —sobre todo para que les quede la postura de responsabilidad cívica como para no permitir golpes de Estado”) Según su relato, la transmisión del pasado reciente se basa en una explicación jurídica de sucesivos gobiernos a través de una narrativa cronológica, tradicional, estructurada por acontecimientos de naturaleza política.

La práctica del compromiso responsable (“les quede la postura de responsabilidad cívica”) se complementó con la presencia de valores que operaban como referentes de la conducta (“buen comportamiento”; “buenas acciones”) En el párrafo que sigue, veremos cómo se vincula la ciudadanía con la figura de la patria, sostenida sobre la base de valores cargados de cierta religiosidad (en este caso no solamente laica).

Asimismo, la coyuntura de la crisis emerge como guía de las reflexiones de la profesora y da cuenta del tipo de práctica política que explicaban los analistas contemporáneos. Por ejemplo, Pucciarelli entendía que el poder político estaba concentrado en una estrecha minoría que controlaba y manipulaba las instituciones político-estatales mientras que ese mismo atributo se dispersaba en la sociedad civil. Si la clase dirigente, corrupta por otra parte, no representaba los intereses de sus representados, recaía sobre los ciudadanos la recomposición del interés general.

Caso 5

“P: (...) no hay sentimiento de patria como debe ser. Yo no hablo de un nacionalismo exacerbado. No, no. (...) Yo veo desgraciadamente que (...) no nos integramos lo suficiente (...).

E: ¿Qué sería este sentimiento de patria para usted?

P: Querer cumplir. (...) Aquí las escapatorias que hay para no cumplir se hacen. Y desde los políticos es peor todavía porque lo utilizan como medio para obtener los votos, con esa finalidad... Con mucho dolor creo que el país no tiene solución. Y me da mucha pena porque a veces me siento mal cuando a mis alumnos le enseño valores y veo que no los hay.

E: ¿Qué valores les enseña a sus alumnos?

*Creo que los que son los universales. Ser honesto, ser solidario, ser sincero. Prácticamente ser coherente con lo que uno dice con lo que uno hace. Ser humilde, sin ser atropellado.*¹⁶

Dos matrices recorren y articulan la mayoría de los testimonios: la desintegración de los lazos sociales y la “desafección política” entendida como pérdida de todo vínculo sustantivo entre los ciudadanos y el Estado. (Pucciarelli, 2002:73) A partir de esta experiencia, surge el ideal (la nostalgia) por el “bien común” (que también puede aparecer bajo la figura de la patria o la nación). Frente a la desarticulación de lazos sociales, el orden social es percibido como un orden moral de interés público. La moral, entendida como regla de conducta, hace posible la convivencia pacífica y la misma supervivencia del grupo (Bobbio, 1989). Desde esta perspectiva, la obligación, el compromiso, la responsabilidad de los ciudadanos tiene que estar orientada a la recuperación o restauración del orden social (concebido moralmente).

Aun en las lecturas históricas de las profesoras que presentamos antes (Caso 1 y Caso 2), que ponderaban las prácticas participativas a través de las asambleas barriales como lucha por los derechos y su reconocimiento, en la mayoría de los testimonios la participación en la sociedad civil surge como una de las primeras obligaciones de la ciudadanía; a través de ella se internaliza la responsabilidad personal, el compromiso mutuo y es donde se aprende el autocontrol voluntario que es esencial para una ciudadanía verdaderamente responsable.¹⁷ No estamos objetando esa premisa, sino más bien reflexionamos críticamente en torno a su sentido imperativo y como principio legitimante que refuerza versiones esencialistas de la nación y lo nacional y circulan en el espacio público (Sábato, 2007).

En esta investigación, partimos del supuesto que en la coyuntura de la crisis los profesores otorgarían a la dimensión civil de la ciudadanía, la que hace hincapié en la importancia de los derechos ciudadanos y la lucha por su reconocimiento un énfasis relevante. Sin embargo, nos encontramos con posiciones conservadoras que le otorgaban a la cuestión de los valores, los deberes y el apego a las normas de la sociedad un lugar gravitante en la construcción de la creencia moral de la ciudadanía.¹⁸

En la coyuntura misma de la crisis, algunos autores percibieron la emergencia y difusión en los años de discursos totalizantes, orientados a ofrecer un elenco de valores estables, trascendentes y ahistóricos que elevaban la potencia discursiva de la moral y estaban destinados a establecer nuevas formas de lazo social y garantizar el funcionamiento de la vida democrática. El poder de este vocabulario radicaba en que funcionaba como un “meta relato global” que operaba sobre las diversas formas de sociabilidad entendida, en aquel entonces, como vínculo moral (Sarlo, 2001; Dussel, 2001; Gagliano, 2001).

Coincidente con los diagnósticos de época, una profesora (Caso 4) decía:

“A mí me parece algo a recuperar, estoy muy de acuerdo con Barylko. Escuché en el último congreso (...). ¡Dijo algo tan obvio pero tan bárbaro! El objetivo de la escuela es enseñar y no tengan miedo de enseñar. El escribió un libro que se llama El miedo a los hijos; no lo leí al libro, pero entiendo —después de haber escuchado algunas cosas— que dijo: el miedo a los alumnos (...). El docente está al servicio del alumno para enseñarle al alumno lo que debe aprender (...). Ayer estuve leyendo un librito de Monseñor Laguna (...) el texto que habla de La soledad de los que no creen. Realmente lo descubro

*como un gran sintetizador y es agudo en cuanto al planteo de la moral de situación. Antes existía la moral de la ley, la verdad estaba y la persona debía ajustarse a esa verdad marcada objetivamente, una objetividad humana, cristiana digamos; pero en cambio la moral de la sociedad globalizada es la moral de situación, en cuanto a que es la persona y la situación que vive lo que marca que un acto esté bien o deje de estarlo”.*¹⁹

Consideramos que la transmisión de la historia a través de un relato que naturaliza y mistifica la idea de un orden social que en el pasado fue armónico, cohesionado y sin conflictos obstruye la posibilidad de pensar históricamente los procesos sociales y promover en los jóvenes actitudes reflexivas en torno a los fenómenos contemporáneos. Aquí radica la fortaleza del vínculo: uno de los modos de relacionar la historia escolar y la ciudadanía alejada de concepciones moralizadoras y ejemplares es fomentar que los estudiantes relacionen el pasado, el presente y el futuro; trabajen con problemas sociales y políticos sobre temas contemporáneos; aprendan a elaborar discursos y aprendan a relativizar y verificar los discursos de los otros; construyan una mirada lúcida sobre el mundo y un sentido crítico, etc. (Pagès, 2007:82). Esto significa asumir que la enseñanza de la historia —al igual que la investigación histórica— “no sólo parte del presente sino que opera sobre él en al medida que genera conocimientos que se incorporan a los debates y proyectos contemporáneos” (Sábato, 2007:230). Estos conocimientos y actitudes analíticas para comprender la complejidad multicausal de la realidad contribuyen a tramitar la subjetividad política de los jóvenes (Meschiany, 2006) y proveer a las nuevas generaciones de herramientas para actuar en el mundo, para transformarlo y transformarse en él (Siede y Schujman, 2007).

Conclusiones: revisar la pregunta “historia para qué” en torno a la relación con la educación ciudadana

La importancia que se le otorga actualmente a las asignaturas escolares como Construcción Ciudadana y Política y Ciudadanía en el transcurso de los seis años de la Escuela Secundaria no dispensa a la historia escolar de intervenir en la construcción de ciudadanos críticos y seguir pensando de qué múltiples maneras se puede desde la historia abonar en la formación de jóvenes con capacidad para intervenir en la sociedad, interrogarla, interpelarla, construirla.

En nuestro país, hasta bien entrado el siglo XX, la enseñanza de la historia estaba conformada por una narrativa cronológica patriótica y nacionalista, una historia ejemplar poblada de héroes virtuosos, fechas y batallas en la cual la disputa revisionista por el relato oficial (liberal) no logró imponer otro tipo de discurso histórico en la escuela. La función socializadora y moralizadora de la historia escolar no ha sido desterrada completamente de las representaciones docentes y a lo largo del artículo nos propusimos dar cuenta de la potencialidad con la que emergen en un contexto de crisis social y política y que tensionan, por esa misma razón, sus creencias con las actualizaciones curriculares, disciplinares y científicas.

Con el objeto de superar la estrechez de miras de la historia enseñada, sobre todo a partir de la crisis del relato homogéneo de la nación, el estallido de múltiples identidades colectivas, la

globalización tecnológica y cultural, etc., las últimas reformas educativas plantean introducir los avances de la ciencia histórica tales como la historia social y cultural, la nueva historia política, la historia intelectual, etc. Si bien resultan relevantes los enfoques renovadores, acordamos con Joaquín Prats cuando el autor expresa que el desarrollo de la historia académica traspasada al aula no siempre contribuye a formar ciudadanos con criterio (Prats, 2007).

La utilización de métodos y técnicas del historiador, el recurso a las fuentes históricas más novedosas, las estadísticas, la apelación a las categorías del tiempo histórico y la multiperspectividad como indican los nuevos diseños curriculares sin dudas abren caminos para construir un pensamiento histórico en la escuela. Sin embargo, no podemos perder de vista, en principio, dos cosas: la primera, que los docentes portan creencias, concepciones, imágenes del sentido de la relación entre la enseñanza de la historia y la ciudadanía en la escuela, sedimentadas históricamente y que en los momentos de crisis se dejan percibir más claramente. Por esta razón resulta relevante, a nuestro entender, emprender investigaciones histórico-educativas que reconstruyan experiencias de vida y biografías educativas.

En segundo lugar, y con relación a lo anterior, resulta fundamental hacer explícitas las preguntas acerca de los vínculos que existen entre la enseñanza de la historia y la ciudadanía y reinstalar la pregunta “Historia para qué” en el terreno no sólo de la reflexión historiográfica sino también en la formulación de contenidos de historia en las currículas escolares.

Concluimos con las reflexiones de Alejandro Cattaruzza (2010) que, en este sentido, reconoce que no resulta lo mismo preguntarse “historia para qué” desde el ámbito de la investigación, la enseñanza, la difusión mediática y periodística, etc. y sin embargo, lo que aún a la respuesta es que la historia puede contribuir a la extensión en la sociedad de un modo crítico de pensar la realidad y exhibir los modos en que construimos nuestro saber. Aquí radica, para algunos especialistas (Siede y Schujman, 2007) y que en parte podemos coincidir, la dimensión política de una ciudadanía activa en el presente vinculada a la enseñanza de la historia: la posibilidad de ofrecer a las generaciones la posibilidad de construir los saberes, las prácticas y las estrategias para situarse en el mundo y actuar en él. Este es el compromiso y la responsabilidad cívica que tenemos los profesores.

Notas

¹ Sólo por mencionar algunos: Gentili, P. (2000), “Educación y ciudadanía: la formación ética como desafío político” en AA. VV. *Códigos para la ciudadanía*, Buenos Aires, Santillana; Romero, L. A. (2004) (coord.) *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires, Siglo XX.; Dussel, I. (1997) *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863–1920)* FLACSO, Buenos Aires; Carli, S. (2003) (dir.), *Estudios sobre comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina*, Stella y La crujía Ediciones, Buenos Aires; Filmus, D. (1996), *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Proceso y desafíos*, Troquel, Buenos Aires; Siede, I. y Schujman, G. (2007) (comps.), *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*, Buenos Aires.

² Tesis de Maestría: “Imaginario, experiencias y biografías docentes: claves para comprender la relación entre ciudadanía, educación y democracia” 2005 (FLACSO/Argentina).

³ El concepto de generación ha sido ampliamente teorizado y también discutido su eficacia histórica. Aquí nos resulta operativo en la medida que lo tomamos como “caja de resonancia en la que se puede apreciar cómo distintos miembros en apariencia aislados van absorbiendo las convicciones de su tiempo y encontrándose poco a poco, con el mundo vigente. Es además, el factor que permite observar la complejidad de la contemporaneidad” (Altamirano, 2002).

⁴ El gobierno de “La Alianza” surgió de un frente conformado por diferentes agrupaciones políticas, FREPASO (Frente País Solidario), y los radicales, con el propósito de luchar contra las políticas neoliberales del gobierno de Menem. De ese frente surgió la fórmula política para las elecciones de 1999: Fernando De La Rúa (presidente) y Carlos “Chacho” Álvarez (vicepresidente). La renuncia del vicepresidente en el año 2000 y el nombramiento de Cavallo —gestor del neoliberalismo de los noventa— fueron dos hechos significativos que marcaron la crisis de la coalición gobernante. Cavallo anunció en diciem-

bre de 2001 el paquete de medidas económicas entre las que se destacaban las restricciones al retiro de depósitos bancarios, denominado popularmente, “el Corralito”, lo que provocó que los “cacerolazos” de la clase media se sumaran a los piquetes y saqueos.

⁵ Resulta preciso señalar que, si bien es corriente el uso de la expresión “crisis del Estado”, no se puede dejar de lado que el “corrimiento” de la esfera social, no implica que éste no haya intervenido decididamente en otros campos de acción como el de la seguridad e, inclusive, en el campo económico, aún dejando en manos de las empresas privadas la delimitación de las reglas de juego en el mercado. Al respecto, cabe mencionar en líneas generales el concepto de “involución de Estado”, que Pierre Bourdieu utiliza para dar cuenta precisamente que éste “se corre” de algunas esferas de acción pero de otras no, de ahí su conceptualización de que el Estado involucre hacia un Estado penal en el cual ejerce una marcada influencia, por ejemplo a través del aumento del gasto en el área. Por ello resulta más preciso hablar de resignificación que de crisis. Véase: Bourdieu, 1996 en Bourdieu, 1999.

⁶ “Jóvenes alumnos: la nueva etapa institucional abierta en nuestra República los convoca a participar, a comprometerse en la tarea común de construir la sociedad que deseamos”. Circular de 1984 enviada por el Ministerio Nacional a las escuelas medias. Citado en Tiramonti, 1985.

⁷ La identidad de los profesores se preserva; en este artículo sólo se aportan datos que contextualizan el testimonio. Vale aclarar que la mayoría de los profesores pidió que sus nombres no fueran publicados y por ello en la Tesis sus nombres están cambiados.

⁸ Entrevista realizada por la autora, La Plata, 2003. En adelante: EA.

⁹ Paula Sombra: “¿La democracia radical de los sectores medios? Recuerdos de una forma de la protesta” <http://www.perio.unlp.edu.ar/cps/Cuaderno-deHIdeasN3/lademocraciaraicaldelossectoresmedios67-89.pdf>; Juan Pablo Rodríguez: “Las ‘asambleas barriales’ en el umbral de diciembre de 2001: una mirada antropológica a partir de un estudio de caso” http://www.psicopol.unsl.edu.ar/set05_notas.htm;

¹⁰ “[La ciudadanía] tiene que ver con pensar, con no permitir injusticias, con participación muy activa en todo lo que pasa en su país, la no indiferencia, porque si no te voy a hablar del concepto de ciudadano que es vivir en una ciudad, en una vida organizada; eso no...no...eso es otra cosa. (...) A mí me encantó el tema de la participación. O sea, la creación de redes de solidaridad de la gente (...) que los barrios estén aunados por solidaridad” (EA, La Plata, 2003).

¹¹ El Plan Austral se implementó hacia mediados de 1985 cuando la cartera económica estaba a cargo de Juan Sourrouille. Con el cambio de signo mone-

tario y el compromiso de no emitir dinero, se apuntaba a controlar la inercia inflacionaria a través de la regulación de precios básicos de la economía como el tipo de cambio, salarios, tarifas públicas y fijó precios industriales, entre otras medidas. Sin embargo, no pudo frenar la inflación acelerada y con un escenario político poco favorable se lanzó un nuevo plan económico: el Plan Primavera en agosto de 1988. Véase Damill, 2005.

¹² *Ídem*. Las Fuerzas Armadas presionaron al gobierno de Alfonsín para que frenara las acciones judiciales que se estaban llevando adelante por los crímenes de la última dictadura. A pesar de la Ley de Punto Final, el primer alzamiento militar fue en el año 1987, durante la Semana Santa, comandado por Aldo Rico. El segundo fue en enero de 1988 en Monte Caseros, Corrientes. El tercero fue el comandado por Seineldín en diciembre de 1988. Otro acontecimiento fue el producido en La Tablada que ocurrió el 23 de enero de 1989 cuando el Movimiento Todos por la Patria, dirigido por Enrique Gorriarán Merlo (ex PRT), asaltó el cuartel militar de La Tablada, sito en el partido de La Matanza.

¹³ Según el autor, a este tipo de conocimiento se refieren los nacionalistas y es un conocimiento histórico parcial que ha escondido y esconde a muchos de los y las protagonistas de la historia, que evita tratar los conflictos existentes en cualquier país.

¹⁴ EA, La Plata, 2002. El profesor trabajaba en colegios de la UNLP y en otros de gestión privada.

¹⁵ EA, La Plata, 2002.

¹⁶ Profesora de un colegio industrial. Cuando en la entrevista le preguntamos por el clima cultural y político de su juventud (los sesenta y setenta) expresó: “yo nunca me embarqué mucho en esa política por una simple razón: yo soy más bien franciscana”. EA, La Plata, 2003.

¹⁷ Kymlicka y Wayne (1997) identifican en el debate sobre la ciudadanía las posturas liberales, republicanas y comunitaristas. Entendemos que, según la interpretación de los autores, ésta es la perspectiva que predomina en las representaciones de los docentes.

¹⁸ Para Emilio de Ipola (1997) la creencia no es una forma inferior, falaz y fallida de conocimiento sino que opera como un modo positivo y específico de aprehender el mundo. El que cree, también afirma, explica el autor, rescatando que a pesar de que parece un concepto ambiguo, permite vislumbrar la relación entre creencia y lazo social habilitando a una indagación de orden más general acerca de la relación entre creencia, comunidad y política.

¹⁹ La profesora hace referencia al libro del Monseñor Justo O. Laguna (1996), *La soledad de los que no creen*, Buenos Aires, Sudamericana; y al de Jaime Barylko (1992), *El miedo a los hijos*, Buenos Aires, Emecé. Vale mencionar que a la gran difusión del libro se le sumó la gran repercusión mediática de Barylko.

Bibliografía

- Altamirano, C. (dir.) (2002):** *Términos críticos de sociología de la cultura*, Paidós, Buenos Aires.
- Bloch, M. (1982):** *Introducción a la Historia*, FCE, México.
- Bobbio, N. (1989):** *Liberalismo y Democracia*, FCE, Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (1996):** “El mito de la “mundialización” y el Estado social europeo”, en Bourdieu, P. (1999): *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*, Anagrama, Barcelona.
- Braslavsky, C.; Cosse, G.; Dussel, I. (1995):** “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos, diez años después” en AA. VV. (1995), *Transformaciones del sistema educativo*, Norma, Buenos Aires.
- Carr, E. (1993):** *Qué es la Historia*, Planeta, Buenos Aires.
- Cattaruzza, A. (2010):** Panel inaugural del ciclo: “Historia ¿para qué?” en Cernadas, J. y Lvovich, D. (eds.): *Historia para qué. Revisitas a una vieja pregunta*, Prometeo, Buenos Aires.
- Damill, M. (2005):** “La economía y la política económica: del viejo al nuevo endeudamiento” en Suriano J. (dir.): *Dictadura y democracia (1976–2001)*, Tomo X, Nueva Historia Argentina, Sudamericana, Buenos Aires.
- De Ipola, E. (1997):** *Las cosas del creer. Creencia, lazo social y comunidad política*, Ariel, Buenos Aires.
- Dussel, I. (1996):** “La Escuela y la Formación de la ciudadanía: reflexiones en tiempos de crisis” Documentos e Informes de Investigación, nº 186, FLACSO, Buenos Aires.
- Dussel, I. (2001):** “Repensando la crisis moral de la escuela: hacia una historia del presente de la educación moral”, en Antelo, E. (ed.): *La escuela más allá del bien y del mal. Ensayos sobre la transformación de los valores educativos*, AMSAFE, Rosario.
- Gagliano, R. (2001):** “Los valores del Sr. Barylko. La ética en el genero de autoayuda”, AMSAFE, Santa Fe.
- Joutard, P. (1999):** *Esas voces que nos llegan del pasado*, FCE, Buenos Aires.
- Kymlicka, W. y Wayne, N. (1997):** “El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría sobre ciudadanía”, en *Agora*, nº 7, España, pp. 5–42.

- Meschiany, T. (2006):** “Tramitar la subjetividad en la escuela. Metáforas de la ciudadanía y la formación del ciudadano”, en *Revista Novedades Educativas*, Año 18, n° 184, Buenos Aires, 7–11.
- Oliveira Bueno, B. (2002):** “O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questao da subjetividade”, en *Educação e Pesquisa*. Revista da Facultad de Educação da Sao Paulo, Vol. 28, n° 1, pp. 11–30.
- Pagès, J. (2007):** “La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado”, en AA. VV., *Las competencias profesionales para la enseñanza—aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*, Asociación Universitaria del Profesorado de Didácticas de las Ciencias Sociales, Bilbao, pp. 205–215.
- Prats Cuevas, J.** “La Historia es cada vez más necesaria para formar personas con criterio» en Revista *ESCUELA*. Número 3753. Madrid. Junio 2007. <http://www.ub.edu/histodidactica/articulos.htm>
- (1997): “La selección de contenidos históricos para la educación secundaria: coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica”, en *IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n° 12, Graó, Barcelona: Abril, 1997. <http://www.ub.es/histodidactica/articulos/Contenid.htm>
- Portelli, A. (2002):** “Las fronteras de la memoria. La masacre de las Fosas Ardeatinas. Historia, mito, rituales y símbolos” en *Revista Sociohistórica*, n° 11/12, UNLP, La Plata, pp. 163–176.
- Pucciarelli, A. (2002):** *La democracia que tenemos. Declinación económica, decadencia social y degradación política en la Argentina actual*, Libros del Rojas, Buenos Aires.
- Quiroga, H. (2005):** “La reconstrucción de la democracia argentina” en Suriano, J. (dir.) *Dictadura y Democracia* (1976–2001), T. X, Nueva Historia Argentina, Sudamericana, Buenos Aires.
- Sábato, H. (2007):** “Saberes y pasiones del historiador. Apuntes en primera persona”, en Levin, F. y Franco, M. (comp.): *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*, Paidós, Buenos Aires.
- Sarlo, B. (2001):** “Los dadores de sentido”, en *Tiempo Presente. Notas sobre el cambio de una cultura*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- Siede, I. y Schujman, G. (comp.) (2007):** *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*, Aique, Buenos Aires.
- Svampa, M. (2002):** “Las dimensiones de las nuevas protestas sociales”, en *Revista El Rodaballo*, Año VIII, n° 14, Buenos Aires.
- Tiramonti, G. (1985):** *¿Hacia dónde va la burocracia educativa?*, FLACSO, Buenos Aires.
- Tiramonti, G. (2004):** “Veinte años de democracia: acepciones y perspectivas para la democratización del sistema educativo”, en Novaro, M. y Palermo, V. (comps.), *La Historia Reciente. Argentina en democracia*, Edhasa, Buenos Aires.