


Historical school stories: tensions and challenges for the formation of the citizen subject in secondary school

 Valeria Morras

Universidad Nacional de Quilmes/ Universidad Nacional de La Plata, Argentina
vmorras@gmail.com

Clio & Asociados. La historia enseñada

núm. 40, e0062 2025

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

ISSN: 2362-3063

Periodicidad: Semestral

revistaclio@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 17 diciembre 2024

Aprobación: 23 febrero 2025

DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.2025.40.e0062>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/111/1115370007/>

Resumen: Partiendo de un diálogo entre los aportes de la historia de la educación y la enseñanza de la historia, en este trabajo analizo los relatos históricos presentes en los materiales curriculares de profesores/as de historia de una escuela secundaria en la Provincia de Buenos Aires. A partir de ello advierto y reflexiono sobre algunas tensiones y desafíos que dichos relatos presentan para pensar la formación del sujeto ciudadano para la vida democrática. Particularmente me interesa indagar y analizar cómo desde la escuela, especialmente desde la enseñanza de la historia, se transmiten a través de los relatos históricos sentidos de identidad ciudadana y con ello un modo de ser sujeto. En una primera parte desarrollo el marco teórico metodológico construido, a partir de un entramado entre autoras y autores latinoamericanos y europeos, para poder llevar adelante el análisis de los relatos históricos. Posteriormente abordo algunos relatos históricos que usaron profesores/as de historia para sus clases.

Palabras clave: escuela, formación ciudadana, relatos históricos, materiales curriculares.

Abstract: *Starting from a dialogue between the contributions of the history of education and the teaching of history, in this work I analyze the historical stories present in the curricular materials of history teachers of a secondary school in the Province of Buenos Aires. From this I warn and reflect on some tensions and challenges that these stories present to think about the formation of the citizen subject for democratic life. I am particularly interested in investigating and analyzing how from school, especially from the teaching of history, senses of citizen identity and with it a way of being a subject are transmitted through historical stories. In the first part, I develop the theoretical methodological framework built, from a framework between Latin American and European authors, to be able to carry out the analysis of the historical stories. Later I address some historical stories that history teachers used for their classes.*

Keywords: *school, citizen training, historical stories, curricular materials.*

Introducción

Este trabajo se enmarca en mi tesis de maestría donde me interesa indagar la relación entre historia escolar y formación ciudadana en la escuela secundaria, situada en la Provincia de Buenos Aires, a partir de los cambios introducidos en la Ley 26.206 de Educación Nacional (2006) y la Ley 13.688 de Educación Provincial de Buenos Aires (2007). Partiendo de un diálogo entre la historia de la educación y la enseñanza de la historia, que lo construyo a partir de la relación entre escuela, historia escolar y formación ciudadana, en este trabajo presento las primeras ideas alrededor de un tema que comenzó a interpelarme cuando leía los relatos históricos que aparecen en los materiales curriculares que utilizaban profesores/as de historia para sus clases. ¿Qué características presentan esos relatos y qué significados portan acerca de la sociedad y los sujetos que aparecen mencionados? ¿Qué acciones se remarcan y cuáles se silencian? ¿Quiénes son los sujetos excluidos y en qué contextos históricos se los excluye?

En nuestro país, como en muchos otros países latinoamericanos, en las últimas décadas se ha venido produciendo mucho acerca de la necesidad de revisar discursos y sentidos instalados alrededor de la identidad nacional y, ligado a esta, la formación de sujetos ciudadanos para el sostenimiento de la democracia (Siede 2007; de Amézola, 2008). En este sentido, las leyes mencionadas como los Diseños Curriculares de Historia de esta provincia, se pueden evidenciar parte de esas transformaciones discursivas (Morras 2014, 2015). Es sobre la consideración de formar ciudadanos para la vida democrática que abordo en este trabajo. Para ello analizo los relatos históricos presentes en los materiales curriculares^[1] de profesores/as de historia de una escuela secundaria de la ciudad de La Plata en 3ro y 4to año para poder advertir y reflexionar sobre algunas tensiones y desafíos que dichos relatos presentan para pensar la formación del sujeto ciudadano para la vida democrática.

Particularmente me interesa indagar y analizar cómo desde la escuela, especialmente a través de la enseñanza de la historia, se transmiten a través relatos históricos sentidos de identidad ciudadana y con ello un modo de ser sujeto (Buenfil Burgos, 1991; Rodríguez, 2014).

En una primera parte desarrollo el marco teórico metodológico construido, a partir de un entramado entre autoras y autores latinoamericanos y europeos, para poder llevar adelante el análisis de los relatos históricos. Posteriormente abordo algunos relatos históricos que usaron profesores/as de historia para sus clases.

1. Problematicación del tema y perspectiva teórica metodológica

Siguiendo a Viñao Frago (2008) la historia sociocrítica de la escuela plantea a la escuela y la escolaridad como una construcción histórica, por lo que importa explicar y comprender cómo han llegado a ser lo que son. A su vez, esta mirada pone bajo sospecha el modo con el que la escuela se presenta socialmente en torno a lo que se considera “justo” y “verdadero”, al considerar esos valores como una construcción histórica que refleja relaciones de poder. Asimismo, el enfoque sociohistórico y etnográfico propuesto por Rockwell (2007, 2009) nos permite prestar atención a los significados y comprender los procesos educativos “dentro de las matrices socioculturales y considerar las relaciones de poder y desigualdad que también inciden en ellos” (p. 26-27).

En esta línea de análisis tomamos la perspectiva relacional Elias quien nos propone pensar relacionalmente el análisis social a partir de una concepción de sociedad como figuración, es decir, como un entramado de interdependencias entre individuos donde está presente la cuestión del poder: estas interdependencias entre individuos se producen en un marco de desigualdad (ya que no todos dependemos de todos de la misma manera), por lo que es necesario pensar en las relaciones de poder en el entramado de esas interdependencias, bajo una construcción de poder que es simbólica (Elias, 2000).

Ahora, es importante tener presente que “las figuraciones humanas [como la escuela] en general poseen un ritmo más lento de transformación que el de las personas que las forman” (Elias, 2005, en Veiga, 2011: 88) lo que nos posibilita analizar la formación ciudadana, la construcción de sentidos de identidad y la historia escolar en relación a los cambios, pero también a la continuidad, las tensiones, las resistencias y adaptaciones que se producen en la institución escolar a través de los actores involucrados. La perspectiva interpretativa elegida nos ayuda a pensar a la escuela y a la historia como disciplina escolar tanto como espacios sociales que contribuyen a establecer ciertas relaciones de poder pero a la vez que como espacios donde se disputan esas relaciones de poder. Rockwell, quien incorpora la perspectiva interpretativa de Elias para abordar las tensiones y nuevos equilibrios que intervienen en los campos de la educación, nos invita a pensar en una “...concepción del mundo como un entramado de relaciones tejidas en la tradición y por los procesos de larga duración pero a su vez sujetas a lo contingente, insertas en configuraciones de poder y susceptibles de transformación. Tal entramado de relaciones, al tiempo que condiciona y limita a los

individuos, les brinda posibilidades para la acción creativa o la resistencia” (Roldán Vera, 2012: 14).

Siguiendo esta perspectiva recupero el análisis realizado por Emiliozzi (2012) quien desde la mirada teórica de Foucault y Lacan propone la necesidad de problematizar el modo de pensar al ciudadano y su formación en la escuela: la formación de una identidad ciudadana que la educación ha tomado como un *modo universal de ser sujeto*. Si pensamos al ciudadano a partir de la *relación con* el Estado, y el status que le otorga la política, y la comunidad de la que forma parte, no hay naturaleza alguna que lo constituya. Por ello, parto de considerar al sujeto-ciudadano como una relación, resultado de una “construcción en la que discursos e instituciones forman los dispositivos que los constituyen y les posibilitan la conformación de la subjetividad” (2012: 105). Por lo que el ciudadano es una construcción social, histórica y política “en la medida en que el sujeto se convierte siempre en un efecto del significante y no es posible pensarlo sin el poder de lo simbólico” (2012:107).

Ahora bien, ante estas consideraciones es importante tener presente las relaciones de poder que se construyen en una sociedad y que está en relación a la construcción del sujeto ciudadano. Elias (2000) nos ayuda a pensar la construcción de sentidos de identidad como un aspecto central de la relación que se construye entre grupos dentro de una sociedad con un diferencial de poder desigual. Nos plantea pensar en la larga duración y en este sentido Foucault (1988) plantea como el poder “impone una ley de verdad que (el individuo) tiene que reconocer y al mismo tiempo otros deben reconocer en él. Es una forma de poder que construye sujetos individuales” (p. 7), posibilita la estigmatización, la discriminación, la marginación o invisibilización...

2. Escuela, formación ciudadana y los relatos históricos

Partiendo de esta perspectiva establezco los vínculos entre escuela, formación ciudadana y enseñanza de la historia en un marco más amplio: la relación del Estado Nación Liberal y la expansión del capitalismo.

La formación del ciudadano es hija de la educación pública, es decir, de un Estado que asume la función educadora de su población como una necesidad de política pública. Este vínculo estrecho entre ciudadanía y educación se inaugura, en el mundo occidental, hacia finales del siglo XVIII con la Ilustración y la Revolución Francesa (Barreiro Rodríguez, 1991; Enguita, S/F; Ossensbach, 2002) y se consolida hacia finales del siglo XIX con el triunfo de la escuela moderna (Pineau, 2001) y la escolarización de las masas en el

contexto de consolidación de los Estados Nación y sus correspondientes Sistemas Educativos Nacionales (Ossenbach, 2002). En Argentina, siguiendo a Puiggrós (1991), la creación de un sistema educativo nacional se convertiría en uno de los instrumentos para estructurar y consolidar la nación, legitimar el orden y la constitución de un sujeto universal. La educación pública a través de la escuela jugará entonces un rol fundamental: la ciudadanía como pertenencia a una comunidad política implicó a partir de ese momento formar al nuevo sujeto político en una cultura en común.

Siguiendo Giovine en la escuela se establece la cultura nacional legítima, un patrón de formación que supone reglas que los ciudadanos van asimilando y recreando: la función de los sistemas educativos modernos, sostiene la autora, “no es solamente la de socializar en una cultura común a las nuevas generaciones, sino también la de gobierno y regulación moral de los sujetos” (2000: 17). En este marco, la cultura civilizada primero y luego ligada al ser nacional pasa a ser el patrón de gobernabilidad del sujeto político y la escuela el principal instrumento de gobierno para lograrlo. La formación ciudadana implica entonces formar en hábitos, valores y actitudes compartidas acerca de la vida y el sistema político, lo que incluye ideales políticos-culturales y normas operativas de funcionamiento de espacio público (Siede, 2007).

La formación de sujetos ciudadanos bajo una identidad colectiva común implicó, por un lado, la producción de un pasado común “nacional” y su enseñanza y, por el otro, la transmisión de cualidades y pautas de conductas morales que formarían al ciudadano argentino. Como veremos, ambas dimensiones están relacionadas y fuertemente ligadas al ideal del proceso civilizatorio. La construcción del “ser argentino”, pensando la ciudadanía como modo de ser (Emiliozzi, 2012), implica la conciencia moral de la ciudadanía. Ser argentino es un modo de ser ciudadano en la que la escuela y la enseñanza de la historia ocuparon un lugar central en esa construcción.

Ahora bien, los criterios de ciudadanía son históricos y polisémicos, como también los sentidos de la educación para formar al ciudadano. Dichos criterios y sentidos me invitan a interrogarme por la concepción de sociedad y de sujeto que hay detrás de las ideas de concebir la ciudadanía. Al respecto, recupero a Ruiz Silva y Chaux Torres (2005) quiénes definen a la ciudadanía como “la condición política que nos permite participar en la definición de nuestro propio destino, es algo que o bien se acata o bien se ejerce” (2005: 15).

En referencia a una ciudadanía que se acata, ser ciudadano implica saber adaptarse a un orden social e institucional ya instituido que hay que preservar, que se presenta como natural y por ello todo cambio a ese orden es mirado con reticencia (Siede, 2007; Cullen, 1997). Es por ello que esta condición ciudadana, es considerada pasiva en tanto

el ciudadano sólo conoce y acata las normas. Por el contrario, una ciudadanía que se ejerce implica participar democráticamente en el espacio público y en el ejercicio de los derechos; porque la realidad social es resultado de las acciones de los sujetos que participan en la construcción de lo público. Esta perspectiva considera a la ciudadanía activa, como práctica política, en tanto el ciudadano no solo conoce y acata las normas, sino que también participa de la producción de las normas que regulan la vida social, para construir o reconstruir de un orden social justo e incluyente (Ruiz Silva y Chaux Torres, 2005) con la conquista o defensa de derechos.

Estas dos formas de considerar la ciudadanía entran en tensión en las instituciones escolares, tanto por las normativas como por las prácticas de los sujetos que intervienen en ella, porque implican dos maneras de pensar el mundo social y la inserción del sujeto ciudadano en el mismo y por consiguiente pensar su formación en y desde la escuela.

Llegados a este punto es necesario remarcar que tanto la ciudadanía como la educación (escolarizada) implican formar un (determinado) sujeto político. Y, si tenemos en cuenta que la idea de ciudadanía remite a una doble dimensión -la dimensión política y la dimensión comunitaria- la formación de ese sujeto supone la construcción de identidad(es) político-culturales. La cuestión cultural y social y no sólo política atraviesa la ciudadanía.^[2]

En este trabajo, como se mencionó más arriba indago y analizo los relatos históricos presentes en la propuesta curricular que llevaron adelante profesores/as de historia de una escuela secundaria de la ciudad de La Plata en 3ro y 4to año. Seleccioné algunos relatos históricos en el contexto de construcción y consolidación del Estado Nación y que contribuyeron a la construcción de un modo de ser ciudadano que ha perdurado a lo largo de nuestra historia, y que se ha reproducido con más fuerza bajo gobiernos dictatoriales y ha entrado más en disputa en gobiernos democráticos.

Me propongo leer los relatos históricos en esta clave interpretativa, prestando atención no sólo en relación a lo que se dice y cómo se dice, sino también en lo que se silencia, en lo que no aparece. Es por ello que planteo indagar en los relatos históricos de la historia enseñada las relaciones de poder que se pueden advertir en la construcción de los mismos. Porque lo que está en juego en la formación ciudadana es el papel de los ciudadanos en la vida pública, el espacio dónde se construye lo público, lo común en la sociedad (Siede, 2007).

3. Los relatos en la Historia y una propuesta de análisis

Trouillot (2017) invitó a mediados de los años noventa a problematizar la ambivalencia semántica de la historia al sostener que la distinción entre “lo que ocurrió” –énfasis en el proceso socio-histórico, incluyendo a los actores- y “lo que se dice que ha ocurrido” –énfasis en el relato de ese proceso, que incluye al narrador- no siempre es tan clara y a su vez ambos modos son históricos. Esta distinción que nos trae problematiza aún más las características de la historia escolar si a su vez tenemos presente que, como afirma, “la historia se revela sólo a través de narrativas específicas (...) y que sólo a través de la superposición entre los procesos y las narraciones podemos descubrir el ejercicio diferencial de poder que hace posible algunas narrativas y silencia otras” (Trouillot, 2017: s/d).

Es por ello que, abordar un estudio de los relatos históricos escolares ligados a la formación del sujeto ciudadano implica reconocer, como invita Roldán Vera (2012) razones de orden ético y político en la construcción y transmisión de dichos relatos. En relación a la ética en la interpretación y escritura de la historia la autora recupera a Hayden White cuando sostiene que la operación ética, que forma parte de las operaciones que hace el historiador para explicar el pasado^[3] se ve reflejada en la implicación ideológica en la escritura de la historia. “White habla a tres tipos de explicaciones de lo histórico: ‘explicación por la trama’, ‘explicación por argumentación formal’ y ‘explicación por implicación ideológica’ (White, 1992). Tales formas de explicación son a menudo no conscientes para el historiador pero son inherentes a cualquier intento sistemático de comprensión del pasado” (Roldán Vera, 2012: 10). En relación a White sostiene Roldán Vera que,

Las implicaciones ideológicas en la escritura de la historia [y lo puedo pensar también en la enseñanza de la historia] no se refieren a la pertenencia de los historiadores [o profesores de historia] a partidos políticos, sino que representan actitudes éticas con respecto a la posibilidad del cambio social en el pasado y en el presente, así como a los medios y a la dirección que debe tener ese cambio. También se refieren a la concepción del historiador [o profesor de historia] acerca del pasado, el presente o el futuro como “repositorio de un paradigma de la forma “ideal” de la sociedad. (Roldán Vera, 2012: 15-16)

Esta perspectiva implica reconocer los conflictos que atraviesan a la sociedad, las experiencias y voces silenciadas, los relatos ocultados que han contribuido a la construcción de un determinado relato histórico que ha perdurado, más allá de las revisiones historiográficas imperantes en la construcción del relato nacional. Y más aún cuando ese relato es parte constitutivo de modelos de ciudadanía específicos y termina circulando en la sociedad.

Considero al relato histórico entonces como discurso político y ético, que configura significados y sistemas de pensamientos, por lo

que se convierte en un espacio de lucha por fijar sentidos sobre lo social. Dentro de esta línea interpretativa, partiendo de una mirada del análisis político y crítico del discurso en educación (Buenfil Burgos, 1991, Southwell, 2020) abordo la dimensión política de los relatos históricos que se construyen para ser transmitidos en la escuela a través de la Historia enseñada, por lo que indago fundamentalmente el significado político de ese relato y no el relato historiográfico de la historia en la escuela. El análisis político del discurso, sostiene Buenfil Burgos (1991), se ocupa de la dimensión política de cualquier configuración significativa, de la constitución de fronteras entre lo incluido y lo excluido. Sostiene esta autora que el discurso es diferencial en el sentido de que “ni el discurso como totalidad, ni sus elementos discretos, tienen una significación intrínseca o inmanente: no son positivities sino que adquieren sentido por el lugar que ocupan dentro de cadenas o sistemas discursivos más amplios, debido a las relaciones que establecen con otros discursos o con otros elementos (signos) dentro de un mismo discurso” (1991: 7). Esta perspectiva en el análisis de los relatos invita a mirar *entre los sujetos* y no *en los sujetos*, presentando atención a las relaciones (o ausencia de relaciones) que se establecen entre diferentes sujetos y cómo éstos se construyen a partir de esas relaciones.

4. Los relatos históricos escolares: tensiones y desafíos para pensar la formación del sujeto ciudadano

En los materiales curriculares que los docentes utilizan analicé los relatos históricos de los manuales como también textos elaborados por los propios docentes. Cabe aclarar que para 4to año, las profesoras armaron un cuadernillo^[4] que funciona como material de lectura básico que compartieran todos los cursos de 4to año.

En este primer acercamiento analizo de manera preliminar relatos vinculados a la formación de la sociedad argentina moderna, especialmente aquellos donde podemos rastrear *modos de ser ciudadano* a través de la participación política directa -de varones adultos- y algunos otros sobre la modernización económica vinculada a la expansión capitalista.

Tomo la formación ciudadana bajo la identificación de *ser argentino* -como modo de internalización de una identidad común- a partir de dos líneas de análisis que están interrelacionadas. Por un lado, la inculcación de modelo de conductas socialmente aceptables vinculadas a *una* moral ciudadana (en relación a las cualidades que forman al sujeto ciudadano de un Estado) y, por otro lado, la

promoción de sentimientos de identificación comunitaria (en relación a un pasado común nacional).

¿Qué características presentan estos relatos y qué significados portan acerca de la sociedad y los sujetos que aparecen mencionados? ¿Qué acciones se remarcan y cuáles se silencian? ¿Quiénes son los sujetos excluidos y en qué contextos se los excluye? Y sobre todo, ¿cómo y cuándo aparece representada la violencia o el conflicto como forma de acción política? ¿Cuándo se menciona y cuándo se omite? Develar estrategias de ocultamiento o desprestigio, de énfasis o de omisión, en relación a las acciones políticas de los sujetos, así como también el significado político del relato es una puerta de entrada a pensar el lugar de estos relatos históricos en la formación del sujeto ciudadano.

5. Modelo de conductas vinculados a una moral ciudadana y la promoción de sentimientos de identificación comunitaria

5.1. Los relatos vinculados al surgimiento del Partido Radical (UCR)

Los relatos vinculados al surgimiento del Partido Radical aparecen presentes en el cuadernillo utilizado por las profesoras de 4to año a través de recortes del “Manual de Historia Argentina y el Mundo Contemporáneo” de Editorial Aique (1996), dentro del apartado “La organización del Régimen Oligárquico”.^[5] En el cuadernillo, consta de seis carillas, de las cuáles las tres últimas páginas se destinan al surgimiento de la Unión Cívica/ Unión Cívica Radical (UCR). La primera página de destina a caracterizar a la democracia restringida y al concepto de oligarquía. El tema se enmarca dentro de la democracia restringida, el fraude electoral y la crisis del 90. En esos relatos ocho veces aparece la palabra revolución (para referir a la de 1990 o a la de 1905) para referir al surgimiento de la UCR. En esos relatos se puede leer:

Ante estas manifestaciones de descontento social, la oposición política ganó confianza e inició una revolución con el objetivo de derrocar al gobierno.

El 26 de julio de 1890 se produjo un enfrentamiento armado. La Unión Cívica estaba apoyada por un sector del ejército y el gobierno contaba con la policía. Sin embargo, la revolución fue derrocada, porque ante la posibilidad de que si la revolución triunfaba Leandro N. Alem fuera presidente de la República, los militares rebeldes sólo desarrollaron movimientos defensivos. (...) la experiencia de 1890 sentó las bases de la organización de una nueva oposición política vigente al régimen.

Resulta llamativo que no hay descripción ni referencias a cómo fue esa revolución. La palabra violencia no aparece, ni ningún comentario que refiera a la misma más allá de indicar sólo una vez “enfrentamiento armado” (sin más ampliación que esa palabra). No hay heridos, fusilados, ni disparos de balas... Esto me lleva a pensar que aparece justificada en el relato el intento de revolución por parte de los sectores que lo llevaron a cabo. Esto se destaca a su vez porque -tanto en el cuadernillo como en el manual- aparece un relato crítico sobre el derecho a voto llevado adelante por los reformadores del 1912, ligado ahora a la aparición también de otros sujetos políticos. Puede leerse:

El 1905, la revolución impulsada por Yrigoyen con el apoyo del ejército coincidió con una creciente agitación social protagonizada por organizaciones obreras. Aunque la revolución no triunfó, el gobierno advirtió los riesgos de mantener por mucho más tiempo la restricción del sistema político y de que la oposición social se uniera a la oposición política. (...) El mantenimiento de la exclusión parecía más peligroso que una incorporación política controlada de la oligarquía.

El relato relaciona la ampliación democrática a través del voto masculino con el miedo a la revolución frente a la presencia de movimiento obrero. Interpretación que se fortalece en otro apartado más adelante, en el marco de la explicación de la Ley Sáenz Peña, al recuperar la explicación de “una retirada estratégica” siguiendo la interpretación del historiador inglés David Rock.

En otro relato, que aparece en un manual utilizado por un profesor de 3er año^[6], cuatro veces aparece la palabra revolución en un relato de media carilla.

Hacia 1890, surgieron grupos que se oponían a la sucesión fraudulenta en el gobierno. Diversas facciones (...) se unieron contra el gobierno y provocaron una revolución. Así se formó la Unión Cívica, cuyo objetivo era destituir al presidente (...). (...) “Así, en 1891, nació la Unión Cívica Radical (UCR), cuyo principio básico era la lucha contra el fraude. (Manual Tinta Fresca, ESS 3. 2007: 197)

Nuevamente hay ausencia de palabras relacionadas con la acción violencia que ese hecho significó. Y ¿por qué una Revolución? ¿Qué cambio revolucionario traía aparejado ese episodio? No hay referencia al asunto.

Para el abordaje de este tema una profesora de 4to año, que llamo Analía, que utiliza el cuadernillo elaboró un material complementario para su curso que tituló “Los dueños del poder”, donde luego de mencionar algunos de los alzamientos revolucionarios con el apoyo de oficiales del ejército y el triunfo del gobierno sobre “los rebeldes”, refiere a que el partido Radical planteó lo que “llamaba la “abstención revolucionaria” que consistía en no presentarse a elecciones para no

convalidar el fraude y producir hechos violentos en contra del gobierno oligárquico”. Esta misma profesora también adjunta, para trabajar en sus clases, un texto de un manual (sin referencia) que se titula “Historia y revolución” donde aborda el concepto de revolución, contemplando distintas interpretaciones, para entender por qué se produce una revolución, sobre todo política. El resto de las profesoras entrevistadas no entregó otros materiales ni hizo referencia en la entrevista al uso de otros recursos para reponer o complementar el abordaje del tema en sus clases.

5.2. Los relatos vinculados al surgimiento-organización del movimiento obrero

Los relatos vinculados al movimiento obrero aparecen presentes en el cuadernillo de 4to año íntegramente a través de recortes del “Manual de Historia Argentina y el Mundo Contemporáneo” de Editorial Aique (1996), y se encuentran en el mismo apartado que el anterior tema, “La organización del Régimen Oligárquico”. En el cuadernillo, cuatro carillas se destinan a “La organización política de los sectores populares”, donde se encuentra la organización del movimiento obrero como también los subtítulos “La respuesta a la oposición política: una apertura parcial” y “La respuesta a la oposición social: reforma legislativa y represión”. Por último, una carilla en el cuadernillo se destina a “La ley Sáenz Peña: hacia la democracia ampliada”.

Lo primero a destacar es que los relatos enfatizan la presencia de obreros extranjeros en el sindicalismo y el anarquismo. En los socialistas se menciona tanto que provenían de sectores medios urbanos, especialmente profesionales como su participación parlamentaria. Los sindicalistas aparecen identificados más la promoción de las huelgas. En los relatos sobre los anarquistas se destaca que “proponían, en cambio, la acción directa y revolucionaria para lograr mejoras y beneficios en forma inmediata”, como también “...las huelgas generales y los atentados contra personas y edificios impulsados por los anarquistas...”. El primer acto de violencia explícito que aparece en el relato está vinculado a anarquistas. No se mencionan otros aspectos ligados a ese movimiento o la pluralidad de posturas o tensiones dentro del mismo como las tendencias anarquistas pacifistas.^[7]

Algo importante a mencionar es que estos sentidos se enmarcan en un relato donde no hay referencia previa en el cuadernillo a las condiciones de vida y de trabajo de estos sujetos.^[8] Si bien su presencia en los relatos aparece ligada a la exclusión del sistema político para las mayorías, la organización del movimiento obrero

termina apareciendo centrado en su organización política más que en las causas que lo genera.^[9]

Posteriormente, en el cuadernillo aparecen dos cuadros estadísticos que refieren al “Número de huelgas y de obreros afectados por ellas” de 1907 a 1913 y a las “Causas de la huelga” (que incluye salarios, horario, organización, etc). Estas referencias aparecen a su vez en el marco de las respuestas políticas y de reforma legislativa y represión por parte del gobierno oligárquico. Más allá de los datos cuantitativos no hay relato u otro tipo de estadística sobre las condiciones de vida y trabajo que permitan generar empatía con los obreros para poder comprender algo vinculado a la organización de sus huelgas. En un apartado puede leerse, “Los motivos de la huelga fueron diferentes a lo largo de ese período. En un primer momento, las huelgas obreras se proponían obtener mejoras en las condiciones de trabajo; pero desde principios de siglo, el objetivo fue el aumento de salarios y la legislación de las asociaciones obreras”. Más allá de esa mención, no hay referencia alguna a cómo eran esas condiciones de trabajo ni sobre sus salarios. La palabra violencia que aparece en el relato está vinculada a un “clima de violencia generalizada entre los obreros” y aparece en relación a la “represión ejercida por el gobierno” sin más referencia.

En otro pasaje, si bien se vincula la escalada de violencia obrera con la represión oficial, debajo de ese relato aparece una fotografía de la manifestación anarquista del 1ro de mayo de 1909. En el epígrafe se hace referencia a la masacre obrera de anarquistas ordenada por Jefe de policía Ramón Falcón en un renglón, pero se destinan más renglones y mayor precisión para narrar su asesinato. El relato se cierra en cómo la respuesta del gobierno incentivó la respuesta de anarquistas y socialistas en vez de neutralizarlas.

En la misma página, en un recuadro aparece el “Informe de Biale Massé”: “El informe afirmaba que el único camino de solución de la cuestión social es el de la justicia bajo la égida de la libertad y de la democracia. También defendía al trabajador criollo -frente a los inmigrantes- por la aptitud para los más diversos trabajos”. En el recuadro, como a lo largo de las cuatro páginas que refieren a la organización política del movimiento obrero, no hay referencia a las condiciones de vida y de trabajo que tan crudamente Biale Massé denuncia en su informe.

Llegados a este punto sostengo que la organización del movimiento obrero aparece en el contexto de construcción de una imagen del sujeto político convertido en ciudadano entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Esta imagen aparece vinculada a la búsqueda de conformación del ser argentino, ese ciudadano ideal en tanto aparece ligado a sus modos de reclamo, identificado tanto como sujeto político y como trabajador. Advierto una relación explícita en los

relatos abordados del vínculo entre inmigrantes (que no se nacionalizan) y organización movimiento obrero. Esto lo destaco porque, en primer lugar, la referencia a sectores de la población urbana u obreros aparece menos que la mención a inmigrantes u obreros extranjeros, como si se quisiera dejar en claro el carácter extranjero de estos sectores organizados, no así cuando se refiere a las condiciones de vida o trabajo. En segundo lugar, por la referencia del informe de Bialek Massé y la explicitación de su defensa a “la aptitud para los más diversos trabajos” del trabajador criollo por sobre los inmigrantes.

¿Desde dónde se narran las acciones de los obreros? Lo que quiero destacar es que los relatos expuestos no permiten establecer relaciones con los empresarios, dado que estos sujetos están ausentes, dificultando la promoción de una conciencia crítica de los hechos estudiados. Frente a esto me surgen las siguientes preguntas: ¿Las condiciones de vida y de trabajo que atravesaban los obreros y las obreras, incluso los niños y las niñas obreras, no generaban también violencia? ¿Aparecen tan naturalizadas sus condiciones de vida y trabajo por lo que no es necesario narrarlas, evidenciarlas para quien lee, en este caso los estudiantes?

En otro manual Tinta Fresca, que es mencionado por un profesor de 3er año, en el apartado “El estado y los trabajadores” (ESS 3. 2007) están ausentes términos que vinculen a las organizaciones obreras a acciones violentas y remarca al inicio del texto el arribo de inmigrantes trabajadores “experimentados en la lucha por la defensa de sus derechos sociales” (ESS 3. 2007:200). Se hace referencia a muy duras las condiciones de trabajo y las diferentes respuestas del estado a la cuestión social: Estado de sitio, ley de residencia como legislación a través de la creación del Departamento Nacional del Trabajo. Páginas más adelante, en el apartado de “La Argentina en el Centenario” aparece un recuadro de los anarquistas con el atentado de una bomba en el teatro Colón, en el marco de la sanción de la Ley de Defensa social (ESS 3. 2007:200). Dicho recuadro aparece al lado de la fotografía, que ocupa mucho más espacio, sobre el “Desfile militar en la Av. de Mayo por los festejos del Centenario”. Los anarquistas aparecen ligados a la penetración de ideas extranjeras, portadores de acciones violentas, como si fuera homogéneo el movimiento.

Tomando un estudio que analiza distintas investigaciones sobre el conflicto armado y la violencia en los libros de texto escolares de diferentes países Escobar Rincón (2018) identifica como, frente a la violencia o situaciones de conflicto, se difunden estereotipos o representaciones sobre sujetos o hechos promoviendo ideas discriminatorias o sesgadas de sujetos para legitimar determinados conflictos en diversos contextos u omitir otros. Coincidiendo con la autora “el desarrollo de contenidos [en los libros de textos escolares]

sobre periodos de violencia, se acomoda a un interés ideológico particular de las elites o de los regímenes políticos por difundir un determinado sistema de creencias para imponer, omitir, enfatizar u olvidar ciertas perspectivas de los hechos” (2018:11). En relación a esto veamos otro ejemplo.

En el cuadernillo utilizado en 4to año, en el aparato que refiere a los gobiernos radicales también se encuentra referencia al movimiento obrero, bajo el título “Las relaciones con el movimiento obrero”. El relato está extraído del Manual “Historia Argentina y el mundo contemporáneo” Aique (1996). En este relato la presencia empresarial aparece vinculada a las presiones que ejercía sobre el gobierno de Yrigoyen en relación al tipo de respuesta que ofrecía sobre los reclamos de los trabajadores. En relación a la “Semana Trágica” puede leerse: “Presionado por los empresarios metalúrgicos, el gobierno decidió imponer el orden enviando primero a la policía y después al ejército, que reprimieron a los trabajadores. Los enfrentamientos se sucedieron durante varios días y hubo alrededor de cien muertos”. Previamente se menciona que el origen de la huelga estaba en la demanda de la jornada laboral de 8hs y el pago de horas extras. En otro aparato puede leerse: “...el mayor o menor grado de movilización de los obreros dependía del nivel de satisfacción que los gobiernos daban a sus reclamos” dejando en claro como el origen de esas movilizaciones tenían relación con la respuesta del gobierno a reclamos de mejoras de las condiciones de trabajo. A su vez los relatos son claros en las contradicciones que se le presentaban al gobierno radical reprimiendo los reclamos obreros. Aparece también una fotografía que refiere a la Liga Patriótica. El epígrafe dice:

Durante la 'Semana Trágica', una organización integrada por miembros de la élite que declaraba defender el orden social y la 'nacionalidad más pura del país'. En grupos armados, recorrían las calles de la ciudad en autos, protegían a los rompehuelgas y fueron muy activos en la represión de las huelgas. En la imagen, delegados de la 'Comisión patriótica de la juventud' recorriendo las calles para mantener el orden durante el movimiento de enero de 1919.

Este epígrafe es la única referencia a la Liga Patriótica. Al lado de esa imagen aparece otra fotografía de los peones rurales detenidos por el Ejército luego de los enfrentamientos por la Patagonia Rebelde.

Estos relatos contrastan un poco con un texto elaborado por la profesora de 4to año Analía, que titula “Los tiempos de Yrigoyen” donde hacia el final del mismo vincula el surgimiento de la Liga Patriótica a patrones y empresarios, identificados como sectores ultranacionalistas que constituyeron grupos de choque atacando a organizaciones gremiales, a judíos, “avivando sentimientos de xenofobia, el odio a los extranjeros”. En el relato también se menciona que “los precios subían y los salarios seguían siendo bajos”, como

causante de una serie de huelgas que terminaron en la Semana Trágica y se explicita cómo el gobierno toleró “que las fuerzas militares reprimieran con ensañamiento”, como también deja en claro los reclamos obreros en la llamada Patagonia Rebelde que pedían por “una pieza y una cama limpia, o no trabajar a la intemperie los días de lluvia”.

Esta profesora, en la entrevista realizada en el marco de la investigación, considera que la historia tiene una importancia fundamental en la formación ciudadana. Sostiene la idea de que se enseña ciudadanía no sólo desde lo discursivo sino también con ejemplos concretos vividos en la escuela. A lo largo de la entrevista advierto como ella se concibe como sujeto político activo en su participación en proyectos y actividades para la escuela y la comunidad, como también en la manera de ver a los jóvenes y su involucramiento como docente en su educación. Esta profesora trae algo, que también lo observé en las entrevistas a otros dos profesores de historia de 3ro: un vínculo en cómo piensan la ciudadanía y la enseñanza de la historia y cómo se piensan a sí mismos en tanto sujetos políticos como ciudadanos/as. Y frente a esto encuentro una relación con los relatos históricos que eligen o construyen para enseñar historia, ya que enseñan a partir de un relato histórico más complejo, donde el conflicto, la identificación de distintos sectores y la defensa de sus intereses como también las relaciones de poder, las injusticias y las miradas contrapuestas se hacen presentes.

Es frente a la presencia del contraste entre los relatos abordados presentes en el cuadernillo -construidos enteramente con los manuales- y los elaborados por la profesora Analía, que la perspectiva relacional nos ayuda a analizarlos: la propuesta de mirar entre los sujetos y no en los sujetos cuando en los relatos sobre los obreros no aparecen los empresarios, o sólo aparece la respuesta del gobierno.

El contraste de estos distintos relatos me lleva a pensar en las relaciones de poder en el entramado de las interdependencias en una sociedad y como, siguiendo a Elias (2000), la balanza de poder desigual posibilita la construcción de estigmatización del grupo con una distribución de poder diferencial mayor con respecto al grupo estigmatizado. Recuperando a este autor percibo como en la construcción de ciertos relatos históricos aparece un grupo dominante que, arriesgo a decir, se cree humanamente mejores que otros: Se consideran poseedores de una virtud humana superior a tal punto que las acciones violentas que ejercen sobre ciertos sujetos o colectivos sociales no suelen aparecer en los relatos. Un claro ejemplo se presenta en relación a lo que dicen los relatos sobre la violencia. ¿Quiénes la ejercen? ¿Sobre quiénes recaen? Al respecto considero que los hechos acontecidos alrededor del Jefe de Policía Ramón Falcón o

la aparición y las acciones de la Liga Patriótica y las respuestas del gobierno de Yrigoyen son un claro ejemplo.

Resulta pertinente traer lo narrado por Larraquy (2017) en su libro “Argentina. Un siglo de Violencia política”. Siguiendo sus argumentos la Liga Patriótica, que concentraba a la elite conservadora, actuaba en nombre de la argentinidad, desconfiando del régimen democrático, “y en defensa de un orden jerárquico y de una nación que los tenga solo a ellos como exclusivos depositarios de su identidad” (2017: 133). Según este autor, la expresión “yo argentino” en el lenguaje popular se instaló como certificado de inocencia política e ideológica en el contexto de la caza del enemigo extranjero, llevada adelante por las “guardias blancas” como fuerza de choque paraestatal durante la Semana Trágica de 1919 (días más tarde surgía la Liga Patriótica Argentina). Su relato deja en evidencia cómo la violencia que se vive en las primeras décadas del siglo XX proviene más de la elite conservadora, de empresarios y del Estado que del movimiento obrero en un contexto donde se configura el nacionalismo patriótico.^[10]

Tal como se demuestra con Larraquy se puede advertir en otros relatos históricos como aparecen ciudadanos “ideales” actuando con métodos violentos que sin embargo no suelen ser reproducidos con asiduidad en los relatos históricos escolares que aparecen en los manuales escolares. Por lo que una serie de preguntas se abren e invitan a pensar el poder en la construcción y transmisión de los relatos históricos: ¿Quiénes son esos sujetos ciudadanos que actúan violentamente en estos relatos y lo hacen sobre todo en defensa de la nación? ¿Qué idea de violencia, de lo violento se construye en los relatos? ¿Hay violencias más justificadas que otras? ¿Hay acciones ciudadanas violentas no sólo no cuestionadas, sino incluso legitimadas cuando se hacen en defensa de los intereses capitalistas? ¿Por qué hay relatos de participación política violenta silenciados o no abordados como si están presentes otros relatos? ¿Qué sucede con la reconstrucción de los relatos históricos cuando la violencia es ejercida por supuestos “ciudadanos respetables” argentinos? ¿Por qué la violencia política (que ha caracterizado a la historia argentina) aparece usualmente concentrada en grupos bien definidos como los anarquistas, para el caso analizado? ¿Por qué las acciones violentas emanadas desde el Estado Nacional se silencian en muchas ocasiones? ¿Qué relatos sobre acciones violentas son más denunciados?

Si bien el planteo de estas preguntas puede contener cierto grado de ingenuidad, considero necesario traerlas para seguir abriendo interrogantes y revisar las tensiones y desafíos que dichos relatos o ausencias de dichos relatos les presentan a los profesores de historia a la hora de enseñar la historia nacional en un país que tanto le costó y le cuesta el ejercicio de la democracia. Tal como lo demuestra el caso

de la docente Analía que elabora algunos textos propios o como el caso de otro docente de 3º año que recurre a películas para contraponer relatos y trabajar distintas memorias^[11], destaco el lugar clave de los y las docentes en la selección o construcción de relatos históricos para trabajar con sus estudiantes por una enseñanza crítica de la historia y la formación ciudadana democrática. Como también se evidencia en otros profesores cuando proponen trabajar con el uso de fuentes históricas en las aulas para complementar o contraponer relatos o puntos de vistas, tensiones o conflictos entre los sujetos históricos.

5.3. “Progreso” y “civilización”: Modelo agroexportador como relato fundante de la Argentina Moderna

La continuidad de la presencia de un relato de la historia esencializado, es una característica observada en los relatos de los manuales que forman parte de los materiales curriculares analizados. En dichos relatos, se naturalizan opciones e invisibilizan decisiones políticas –económicas por parte de los sectores dirigentes de la sociedad lo que conlleva a la naturalización de ciertos procesos históricos vistos como únicos o inevitables. La invisibilización de los sujetos en estos relatos tiende a naturalizar la toma de decisiones alrededor del desarrollo capitalista en el país como también cierta idea ligada a lo que se entiende por progreso, creando lo que denomino un efecto de neutralidad que termina invisibilizando las desigualdades e injusticias...

Un ejemplo de ello se puede observar en el abordaje del plano económico en donde aparece el crecimiento de Buenos Aires por sobre el Litoral y el Interior, como si fuera natural ese desarrollo, vinculado a la expansión de una economía capitalista con fuerte vínculo con Gran Bretaña. En relación al perfil económico (1820-1829) puede leerse en un manual utilizado por una profesora de 3º: “En el proceso de la guerra revolucionaria se produjo un florecimiento de la economía bonaerense a la vez que comenzaba la lenta decadencia de las economías regionales del Interior”. (Puerto de Palos, S/F p. 51) sin ninguna otra mención que permita explicar la decadencia de las economías regionales.

En relación al desarrollo de la economía agroexportadora y el desarrollo desigual entre las provincias en otro manual se lee “Las otras provincias quedaron al margen de las riquezas y se distanciaban cada vez más de las vinculadas a la economía agroexportadora. No obstante, esa fue la época del gran progreso argentino, la que convirtió al país en granero del mundo” (Tinta Fresca, ESS 3. 2007: 198). En la continuidad del relato es difícil percibir alguna otra referencia a las

desigualdades que ese progreso generó entre regiones o entre sujetos de distinta condición social o étnica.

¿Estos relatos afectan de alguna manera el modo de pensar la participación ciudadana en el desarrollo de la economía? Si estos tipos de relatos contribuyen a afianzar la idea de que el desarrollo de la economía se da por forma “natural”, como único camino posible a seguir, ¿qué grado de participación en la toma de decisiones o en las influencias puede llegar a percibir que tiene el ciudadano? ¿El que participa, moviliza, cuestiona no estaría interrumpiendo ese “normal” o “natural” devenir de la economía?

Consideraciones finales

Lo presentado en el trabajo son las primeras aproximaciones a un análisis de los relatos históricos presentes en los materiales curriculares que utilizaron profesores de historia para sus clases. Tomé como ejemplo relatos vinculados al surgimiento del Partido Radical y al Movimiento Obrero, como también al desarrollo del modelo agroexportador en Argentina, temas que se abordan en la escuela secundaria de la Provincia de Buenos Aires en 3ro y 4to año. Si bien es necesario seguir indagando, tanto en más materiales curriculares como en otros períodos históricos, creo poder arribar a algunas conclusiones provisorias sobre lo analizado.

En principio me parece importante referir a algunas regularidades en relación a qué se menciona y cómo se menciona y en relación a lo que se omite o invisibiliza en la mayoría de los relatos presentes.

- Lo que se menciona y cómo se menciona. La participación política de los hechos mencionados refiere sólo a varones adultos. Los actos de violencia cometidos por obreros inmigrantes no nacionalizados se explicitan, enfatizando especialmente el carácter violento del accionar anarquista. En lo referente a la organización del movimiento obrero es claro el énfasis en el componente extranjero cuando el relato refiere a su organización política. No así cuando se refiere a las condiciones de vida. El desarrollo del capitalismo y las condiciones en las que se expande en Argentina aparece naturalizada.

- Lo que se omite o silencia, se invisibiliza. Las acciones de violencia en “la revolución” que se puedan relacionar con el surgimiento del Partido Radical prácticamente se omiten. La violencia ejercida desde los empresarios y la elite conservadora prácticamente se silencia. La violencia ejercida desde el Estado se menciona sin llegar a profundizar el relato. Los relatos sobre las condiciones de vida y de trabajo de los obreros no suelen aparecer, más allá de alguna referencia estadística, vinculados con la organización del movimiento obrero. Las tomas de decisiones de política económica para el desarrollo del capitalismo no aparecen.

Coincidiendo con lo desarrollado con Escobar Rincón (2018) sobre la violencia en los textos escolares, en los relatos analizados se pueden identificar tendencias relacionadas con disputas ideológicas en relación a olvidos, énfasis u omisiones como cuando “no se reconoce la participación de diversos actores e invisibilizan hechos” (p. 15) o cuando “las representaciones que hacen de la violencia son incompletas” (p.16), como lo demostrado a través de los relatos sobre el surgimiento de la UCR o sobre la Liga Patriótica. O como en la construcción de la Argentina moderna y del progreso los sujetos violentos identificados son los anarquistas, que además son identificados como inmigrantes no nacionalizados. En estos casos, la violencia aparece más bien cosificada, y representativa o identificada a ciertos sujetos, más que como parte de una relación social, generada y ejercida desde distintos espacios de poder.

Las acciones callejeras violentas o más radicalizadas quedaban claramente excluidas del repertorio de métodos de reclamo de un ciudadano “respetable” y se denuncian en los relatos cuando son realizadas por sujetos que pueden poner en cuestión el orden establecido como se pudo ver con los anarquistas y la organización del movimiento obrero (sobre todo si son extranjeros y anticapitalistas). Pero se silencian, se omiten incluso hechos más atroces^[12], cuando la violencia es ejercida ilegalmente por aquellos grupos en nombre de mantener el orden instituido -actuando en “defensa” de la Nación Argentina y del orden social capitalista-, quedando claramente no denunciadas del repertorio de métodos de un ciudadano “respetable”. Al respecto es interesante ver como aparecen estas formas de actuar de los sujetos en los relatos de historia según los sectores sociales que lo ejercen. Considero importante detenerme en estas últimas palabras para indagar desde esta mirada los relatos históricos presentes en las propuestas curriculares de los docentes. Como sostuve en otro trabajo, en la construcción de un relato escolar sobre la historia nacional, construida sobre una imagen de la Argentina del “progreso” y la “civilización”, “el ciudadano ideal era aquel identificado con la patria y sólo emplea métodos “legales” para hacer valer sus derechos, actuando políticamente de manera “razonable”^[13] (Morras, 2017:17).

Por otro lado, pensando en la enseñanza de la historia no quiero dejar de mencionar el lugar de los docentes, como en el caso de la docente que identifiqué como Analía quien complementó los relatos seleccionados en el cuadernillo con otros relatos históricos que complejizan la realidad social e identifica claramente a otros sujetos y explicita su accionar.

Frente a los detractores que piden que en la escuela no se adoctrine^[14], ligada a la presencia de una fuerte tradición que

sostiene la neutralidad de lo que los docentes enseñan en la escuela y que, por ello mismo, la escuela tiene que ser neutral, este trabajo pretende sumar argumentos para seguir debatiendo esas premisas. Porque la historia (y los relatos de la historia) nos invita a interpelar esos discursos construidos. Y más aún, a los profesores de historia, quiénes transmitimos relatos de la historia. Si estos relatos ofrecen modos de ver el mundo y de configurar sujetos e identidades, poner la atención en otros sujetos silenciados, invisibilizados y no sólo en los relatos que visibilizan sujetos y acciones es una tarea necesaria en la formación de sujetos ciudadanos para la vida en democracia. Porque, como suele ocurrir, los relatos neutrales suelen naturalizar la realidad social, las desigualdades, las injusticias, las relaciones de poder en la construcción de lo social. Y nos aleja de las luchas y conflictos que configuraron esa realidad, sus repercusiones en el presente, sobre todo en quiénes más la han sufrido o padecido. Y nos ancla en la idea de que ciertos procesos son inevitables.

En este sentido, y recuperando la perspectiva de H. White sobre lo ético en el relato histórico, pensando en el lugar que ocupan los relatos históricos en la enseñanza de la historia para la formación ciudadana, recupero las palabras de Adamovsky cuando afirma que “no hay motivos de peso para expulsar los juicios éticos de la labor historiadora ni mucho menos de la práctica docente”. Porque el pasado “se trata de una tierra habitada por nuestros ancestros y porque ellos claman, desde las sombras de la historia, que no olvidemos sus padecimientos” (2012: 41).

Pensar cómo aparece la violencia remarcada en algunos sectores y como se silencia más en otros ¿no lleva a naturalizar cierto orden desigual e injusto? Sostengo que la formación ciudadana para la democracia, implica -entre otras cosas- reconocer las desigualdades e injusticias y las relaciones de poder que operan sobre ellas, para poder identificarlas como causantes de la dificultad de acceder a determinados derechos.

Por último, recuperar las voces silenciadas o las alternativas que no pudieron ser en la enseñanza de la historia implica abordar la multiperspectiva en la explicación histórica. Como sostiene Rodríguez “No se trata de construir una historia ‘paralela’ de los vencidos, de las resistencias, de las luchas. Se trata de articular un relato constituido también por esas otras voces” (2014: 74). Porque coincidiendo con la autora y recuperando la idea de no quedar atrapado en la lógica de una sola perspectiva para el relato, ampliar la mirada e incluir otras voces forma parte de una decisión y exigencia política, científica y también ética.

Bibliografía.

- Adamovsky, E. (2012). La historia y la valoración ética del pasado. *Novedades Educativas*, 257, 38-41.
- Adamovsky, E. (2015). *Historia de la clase media argentina*. Planeta-booket.
- Buenfil Burgos, R. (1991). *Análisis del discurso y educación*. DIE-CINVESTAV-IPN.
- Cullen, C. (1997). Educar para la convivencia y la participación ciudadana. En Cullen, C. *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación* (pp. 209-217). Paidós.
- De Amézola, G. (2008). *Esquizohistoria. La Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Libros del Zorzal.
- Elias, N (1989). Bosquejo de una teoría de la civilización. En Elias, N. *El proceso civilizador: investigaciones psiogenéticas y psicogenéticas*. FCE.
- Elias, N. (2000). Ensayo teórico sobre las relaciones entre establecidos y marginados. En Elias, N. *La civilización de los padres y otros ensayos*. Norma.
- Elias, N. (2005). *Introdução a Sociologia*. Edições 70.
- Emiliozzi, M. E (2012). Hacia una interpretación de la educación ciudadana en Argentina. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*. 6(2), 103-114. <https://intersticios.es/article/view/10369/7322>
- Escobar Rincón, L. (2018) El conflicto armado y la violencia en los libros de texto escolares de Ciencias Sociales: miradas desde su campo investigativo. *Clio & Asociados. La historia enseñada*, 26, 8-28. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i26.7231>
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. La Piqueta.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20. <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.1988.3.61350>
- Giovine, R. (2000). Instituciones escolares y hombres públicos para un proyecto de Nación. *Culturas políticas, ciudadanías y gobierno educativo en el ámbito de la provincia de Buenos Aires*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. FLACSO.
- Grimson, A. (2001). *Los límites de la cultura. Críticas a las teorías de la identidad cultural*. Siglo XXI.

- Grimson, A. (Comp.) (2007). *Pasiones Nacionales. Política y Cultura en Brasil y Argentina*. Edhasa.
- Larraquy, M. (2017). *Argentina. Un siglo de violencia política. 1890.1990. De Menem a Roca. La Historia de un país*. Sudamericana.
- Morras, V. (2014). Intenciones y tensiones del vínculo entre historia y ciudadanía en la Escuela Secundaria Básica de la Provincia de Buenos Aires. *Clío y Asociados. La historia enseñada*, 18-19, 183-197. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i18/19.4743>
- Morras, V. (2015). La política educativa en relación a la enseñanza de la historia en la Provincia de Buenos Aires. Una mirada crítica para abordar los Diseños Curriculares de Historia. *XV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.
- Morras, V. (2017). La historia escolar y la construcción de sentidos de identidad: un análisis a partir de los aportes del pensamiento de Elias y Foucault. *Revista de Educación*, 8(11), 113-126. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/2042/2448
- Rockwell, E. (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología Social*, 16, 175-212.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura de los procesos educativos*. Paidós.
- Rodríguez, L. (2014). Historia de la Educación Latinoamericana: aportes para el debate. En Southwell, M. y Arata, N. (comps). *Ideas de la educación Latinoamericana. Un balance historiográfico* (pp. 65-77). UNIPE.
- Roldán Vera, E. (2012). Ética y estética en la historia de la educación “desde abajo”: la obra de Elsie Rockwell. *Anuario Historia de la Educación*. 3(1), s/n. <https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/409>
- Ruiz Silva, A. y Chau Torres, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Asociación Colombiana de Facultades de Educación.
- Siede, I. (2007). *La Educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Paidós.
- Southwell, M. (2020). Análisis político del discurso y la investigación educativa o la insistencia sobre la desactivación de determinismos. En De la Fare, M., Rovelli, L., Da Silva, M. O. y Atairo, D. (Orgs.). *Bastidores da pesquisa em instituições educativas* (pp. 79-100).

EDIPUCRS/Universidad Nacional de la Plata. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.6147/pm.6147.pdf>

Trouillot, M. R. (2017). *Silenciando el pasado. El poder y la producción de la Historia*. Comares.

Veiga, C. (2011). Cuestiones teóricas y conceptuales para la investigación de la psicogénesis y sociogénesis de los procesos escolarizadores. *Universitas Humanística*, 71, 85-110. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/2191/1466>

Viñao Frago, A. (2008). La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la Historia de la Educación. *Historia da Educaçao*, 25, 9-54. <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29059/pdf>

Notas

[1] Por materiales curriculares entiendo todos los objetos, libros o instrumentos que el docente utiliza para enseñar en sus clases y propiciar el aprendizaje. La muestra que analizo se basa en los materiales de 3 docentes de 4to año y 3 docentes de 3er año recolectados en el 2015. Asimismo realicé entrevistas semi-estructuradas a cada uno/a de los docentes.

[2] Sugiero ver Grimson, 2001; 2007.

[3] Para Hayden White la explicación que hace el historiador del pasado consiste en operaciones no sólo cognitivas sino también estéticas y éticas (Ver Roldán Vera, 2012)

[4] Así lo expresa una profesora: la idea es que los estudiantes “tuvieran el mismo porque cuando se llevan la materia y les queda previa todos sabíamos lo que era una base para que a partir de eso cada uno podría agregar lo que quisieran, pero como base está bien”. En las clases algunas docentes añaden a ese material diversas fuentes u otros textos ampliatorios o complementarios, algunos construidos por ellas mismas. Al cuadernillo lo construyeron a partir de recortes de apartados de fundamentalmente manuales de Aique donde incorporan los textos centrales, recuadros de otros textos que amplían o profundizan algunos temas y consignas con preguntas problematizadoras, que aparecen en los mismos manuales.

[5] Dicho apartado se encuentra dentro del Manual en el capítulo III: La organización del modelo agrario exportador y el Régimen Oligárquico (1880-1916). Apartado A. La economía y el modelo agrario exportador; Apartado B. La sociedad: los

sectores populares y la elite tradicional; Apartado C. La organización del régimen oligárquico.

- [6] Si bien en el libro de temas de 3ro no figura que dio el tema en su clase, es el manual que el docente utiliza para sus clases. Decido abordarlo para analizar también dicho relato, por ser un manual que fue muy usado en las clases de historia en la Provincia de Buenos Aires.
- [7] Al respecto sugiero la lectura de autores que han indagado en el anarquismo como Osvaldo Bayer, Suriano, entre otros.
- [8] En el Manual Aique sobre el cuál se organiza el cuadernillo se hace alguna referencia a las condiciones de vida centrado en el conventillo y una referencia a la huelga de inquilinos. No así a las condiciones de trabajo de los obreros.
- [9] Algo para mencionar también es que hay dos referencias en páginas anteriores a cómo la expansión capitalista permitió mejorar las condiciones de vida. Al respecto se sugiere la lectura de Adamovsky (2015), el capítulo “La expansión del capitalismo y las nuevas bases de la desigualdad”.
- [10] Según Marcelo Larraquy (2017), “el ‘terror blanco’ fue la metodología de aniquilamiento contra el supuesto ‘terror rojo’. Pero, adicional al odio de clase, el ‘terror blanco’ desplegó su antisemitismo. (...) Yrigoyen observó el *dossier* de denuncias de persecución y ordenó sancionar los *excesos* de represión, pero no reprobó la vinculación de sectores del oficialismo en el interior de la Liga Patriótica ni el carácter clasista y antisemita de la organización.” (p.130)
- [11] Un profesor de 3er año propone pasar en su curso la película Tierra adentro (2011, Dir. Ulises de la Orden) ya que le permite contraponer miradas sobre la llamada “conquista del desierto”, al presentar distintos relatos sobre el avance del estado sobre el territorio mapuche y la lucha de ese pueblo por recuperar su territorio.
- [12] Traigo como otro ejemplo los relatos silenciados sobre el bombardeo a Plaza de Mayo en 1955, previo al golpe de estado que se autodenominó “Revolución Libertadora”.
- [13] Dicho ideal traía aparejado desestabilizar y desprestigiar modos de lucha traídos por inmigrantes anarquistas. Ver Adamovsky, 2015.
- [14] Desde el gobierno nacional, bajo la presidencia de Javier Milei, se comunicó que se abrirá una vía para denunciar lo que consideran el adoctrinamiento en las escuelas. Ver <https://www.argentina.gob.ar/noticias/se-abrira-un-canal-para-denunciar-adoctrinamiento-en-la-escuelas-0>

AmeliCA

Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/111/1115370007/1115370007.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en portal.amelica.org

AmeliCA

Ciencia Abierta para el Bien Común

Valeria Morras

Relatos históricos escolares: tensiones y desafíos para la formación del sujeto ciudadano en la escuela secundaria
Historical school stories: tensions and challenges for the formation of the citizen subject in secondary school

Clío & Asociados. La historia enseñada

núm. 40, e0062, 2025

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

revistaclio@fhuc.unl.edu.ar

ISSN: 2362-3063

DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.2025.40.e0062>



CC BY-ND 4.0 LEGAL CODE

Licencia Creative Commons Atribución-SinDerivar 4.0 Internacional.