

Intenciones y tensiones del vínculo entre Historia y ciudadanía en la escuela secundaria básica de la provincia de Buenos Aires

por *Valeria Morras*

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

Recibido: 24|04|2014 · Aceptado: 15|05|2014

Resumen

En este trabajo realizamos un análisis de la relación entre la formación de ciudadanía y la Historia como disciplina escolar a partir de lo establecido en la última reforma curricular para la Educación Secundaria en la Provincia de Buenos Aires. Consideramos que el replanteo de la concepción ciudadana y el reconocimiento de la diversidad cultural propia de la sociedad requiere revisar y problematizar la formación ciudadana en la escuela en torno a cómo se ha propuesto, desde la Historia como disciplina escolar, la construcción de identidad en nuestra sociedad. Este trabajo constituye una invitación a la reflexión y discusión de este tema.

Palabras clave

Historia escolar, formación ciudadana, identidad, diversidad cultural



Intention and tension in the relationship between history and citizenship in Basic Secondary School in Buenos Aires Province

Abstract

In this study, we analyze the relationship between citizenship formation and history as a school discipline within the last curriculum reform for Higher Education in Buenos Aires province. We think that the reconsideration of citizenship and the recognition of society's cultural diversity call for a revision and problematization of citizenship formation at school about how training has been proposed, since history as school discipline, the construction of identity in our society. This paper invites reflection and discussion on this matter.

Keywords

School history, citizenship formation, identity, cultural diversity



La batalla del discurso histórico se convierte en la batalla por la identidad, se funde con la batalla por la definición de qué comunidad política, de qué cives, de qué ciudadanía (Alberto Rosa, 2006:47).

Escuela, formación ciudadana e identidad

La revisión de la concepción ciudadana que aparece en las nuevas normativas legales y curriculares a partir de la Reforma Educativa (Nº 24195) de la década de 1990 y que se profundiza con la Ley de Educación Nacional (Nº 26206) de 2006, y para el caso de la Provincia de Buenos Aires con la Ley de Educación Provincial (Nº 13688) de 2007, se aleja de la que históricamente ha prevalecido en la escuela argentina: la formación de un ciudadano patriótico ha sido desplazada por la formación de un ciudadano democrático y crítico a la vez que respetuoso de la diversidad cultural de la sociedad.¹

En lo que respecta a la Provincia de Buenos Aires en la revisión de la formación ciudadana se establece que «un propósito central de la escuela sea establecer y sostener valores y prácticas democráticas. La escuela necesita hacer lugar al pluralismo de culturas así como al pluralismo de sujetos y de elecciones individuales» (DGCyE, 2005:4). Nos encontramos frente a una «idea de una ciudadanía que permite conciliar la construcción de proyectos compartidos y la valoración del pluralismo y la diversidad cultural» (DGCyE, 2005:3). Esta revisión de la formación ciudadana toma distancia del mandato homogeneizador que ha prevalecido casi todo el siglo XX en la escuela argentina.

Partiendo, entonces, de la valoración del pluralismo y la diversidad cultural, y teniendo en cuenta que ciudadanía e interculturalidad se convierten en conceptos considerados claves de los fundamentos de la Propuesta para la Educación Secundaria en la Provincia de Buenos Aires, los principales planteos que desarrollamos en este trabajo giran en torno a la dimensión comunitaria de la ciudadanía.

Sostenemos que para hablar de formación ciudadana, y el papel desempeñado por la Historia como disciplina escolar en este proceso, es necesario referir a la identidad. Si partimos de considerar que la ciudadanía implica no sólo el plano político —que permite el acceso a los derechos (principalmente políticos, pero también civiles, económicos, sociales y culturales) y a las obligaciones que un ciudadano tiene para con el Estado—, sino también el plano comunitario —que posibilita sentirse parte de una identidad compartida— ser ciudadano implica *pertenecer* a una comunidad, a una identidad, lo cual requiere el *reconocimiento* como parte de ella, reconocimiento que no ha implicado a todos por igual.

Ahora bien, lo que proponemos es problematizar la formación ciudadana en la escuela en torno a cómo se ha propuesto, desde la Historia como disciplina escolar, la construcción de una identidad compartida, a través de la cual se han promovido algunas identidades, limitando y hasta negando otras. Esta problematización parte de considerar que la afirmación de los derechos y de la plenitud de la ciudadanía supone el reconocimiento de las identidades culturales (Candau, 2010). Plantear pues la formación ciudadana desde el plano comunitario, implica el reconocimiento de la dimensión cultural de la ciudadanía.

La Historia escolar: un relato para la construcción de una identidad nacional

La identidad es considerada como una relación que se construye, histórica y socialmente, en referencia a la producción de un «otro». Esta construcción se realiza dentro de unas relaciones de poder determinadas, estableciéndose jerarquías, hacia el interior de una sociedad (Grimson, 2008; Hall, 2003). Sostiene Stuart Hall que «porque las identidades se construyen dentro del discurso y no fuera de él, debemos considerarlas producidas en ámbitos históricos e institucionales específicos en el interior de formaciones y prácticas discursivas específicas, mediante estrategias enunciativas específicas» (Hall, 2003:18).

Construida para la transmisión del conocimiento, la escuela ha tenido un rol preponderante en la determinación del conocimiento considerado legítimo socialmente, en la reproducción de un orden social y cultural, y en la configuración de identidades de los sujetos que en ella intervienen. En la institución escolar, tanto las prácticas escolares como los diseños curriculares expresan significados sobre lo social. Esos significados se construyen en relación a los procesos de afirmación de identidades y diferencias, que son representaciones simbólicas socialmente construidas y no legados heredados pasivamente. Esos significados son producidos y puestos en circulación a través de relaciones sociales de poder (DGCyE, 2007:7-8).

En Argentina, entre finales del siglo XIX y principios del XX la escuela se constituye como una institución fundamental para fortalecer la identidad de los miembros de la sociedad con la Nación, conformándose como un espacio particular para la transmisión, hacia las nuevas generaciones, de determinados valores culturales que desde el Estado se consideraba necesario inculcar para la formación de los ciudadanos. En dicha transmisión una de los pilares básico ha sido la enseñanza de la Historia. A través de ella se ha hegemonizado la transmisión (no sin tensiones y disputas) de *una* memoria, se ha formado a los sujetos implicados en el acto educativo alrededor de *una* determinada identidad y *una* determinada concepción ciudadana.

En el proceso de construcción del Estado Nación argentino, la escuela y dentro de ella la Historia como disciplina escolar han tenido un papel decisivo en la construcción de un relato acerca de una identidad nacional, un relato que brindara puntos de referencia similares que permitieran la identificación de los distintos sujetos con una misma comunidad, que identificara a las jóvenes generaciones con un pasado en común, un pasado nacional. A través de distintas acciones surgidas fundamentalmente a través del Consejo Nacional de Educación (a través de Estanislao Zeballos y, posteriormente, José María Ramos Mejía) y de intelectuales nacionalistas (como Ricardo Rojas), la Historia escolar, entre finales del siglo XIX y principalmente hacia la época del Centenario de la Patria, se constituirá como una disciplina escolar al servicio de la formación de ciudadanos amantes de la patria y defensores de lo que se considerará el ser nacional frente a una diversidad considerada amenazante.

La construcción de esta identidad estuvo fuertemente basada en una concepción esencialista que implicó la conformación de un discurso en torno a un *nosotros* singular, generando un *otro* alterno al interior mismo de la sociedad. Así, la construcción de una identidad cultural única implicó la negación de la diversidad existente para la imposición de una cultura homogénea reconocida como *la* cultura nacional, como así también la negación de las diferencias,

las desigualdades y los conflictos al interior de ella: proceso que implicó la exclusión de las identidades que no se reconocían compatibles con aquella identidad.²

La constitución de los Estados Nacionales hacia finales del siglo XIX, tanto en Argentina como en la América Hispánica, se realizó bajo la impronta de Europa y Estados Unidos, en tanto encarnaban el modelo de la civilización. Como sostiene Maristella Svampa, un nuevo orden comenzaría a construirse bajo la imagen «Civilización o Barbarie», imagen que funcionaría como principio legitimador del orden político y como representación social de una sociedad amenazada propensa a la descomposición, por lo que se instauraría una lucha contra todo lo que comenzaría a identificarse como la barbarie. (Svampa, 2010)

Para que semejante proyecto pudiera concretarse, desde el Estado, a través de las élites gobernantes e intelectuales, se consideró necesario —no sin conflictos y posiciones encontradas aún dentro del mismo Estado— eliminar y silenciar todo vestigio que diera cuenta que en el territorio que llamamos Argentina existía una sociedad pluriétnica, pluricultural, plurilingüe. Así, pues, hacia finales del siglo XIX y principios del XX, la imposición de una homogeneidad cultural se consideró la clave para lograr la instalación de la Argentina en las sendas de lo que se consideraba desde el pensamiento hegemónico europeo occidental —sostenido en estas tierras por variados intelectuales y políticos— el *Progreso* y la *Civilización*. La *Barbarie*, sostiene Maristella Svampa, se constituyó como estrategia para acceder al poder. La alternativa sarmientina de «Civilización o Barbarie» comporta la introducción de un nuevo mecanismo de legitimación del orden (Svampa, 2010:42).

Había que eliminar, según vastos sectores de la dirigencia política, —tanto física como culturalmente, según el caso— la *barbarie*, representada en diferentes comunidades que se organizaban bajo patrones culturales que no se correspondían con el nuevo orden social y cultural que se pretendía imponer desde el Estado. Si bien los inmigrantes —venidos de las zonas «atrasadas» y pobres de Europa hacia finales del siglo XIX y principios del XX— fueron encontrando restricciones para la trasmisión de su cultura en la escuela, fue sobre todo hacia la cultura representada por los indios o gauchos que el mandato «civilizador» de la escuela se dirigió. En 1911 sostenía el pedagogo Víctor Mercante «se necesita una matriz, nutrida de falanges de maestros y una acción disciplinada para emprender esta homogeneización del instinto y del pensamiento que otros y en otras épocas realizaron a lanza y espada» (Mercante en Gagliano, 1999:295).

La asimilación de muchos de estos sujetos a la cultura hegemónica, para integrarlos a la sociedad nacional, ha implicado la convivencia con el racismo de la sociedad, el desprecio y la discriminación.

Lo expuesto lo consideramos importante para revisar la construcción de una determinada identidad acerca de la sociedad argentina —que se ha mantenido durante casi todo el siglo XX— y problematizar el rol de la Historia escolar en este proceso, bajo grupos dirigentes que han impuesto, desde el Estado, un pensamiento hegemónico que ha implicado una determinada concepción de ciudadano y de sociedad «civilizada» radicada en Europa, lo que ha llevado implícito la exclusión, violenta en muchos casos, de todos aquellos sujetos y culturas que no se han ajustado a los cánones establecidos.

En este contexto, ¿qué Historia se consolida en la escuela? La Historia como disciplina escolar, encargada de generar sentimientos de pertenencia y valores considerados nacionales, únicos e iguales a todos, ha transmitido una memoria, ha construido un relato histórico, gestando una tradición en torno a la Historia escolar que ha perdurado y caracterizado su enseñanza durante todo el siglo XX: por un lado, se ha naturalizado la finalidad nacionalizadora de la Historia en la escuela, y por otro lado, la identidad argentina aparece naturalizada, invisibilizando su proceso de construcción. Así, se ha instalado en la escuela un único modo de pensar la Historia y nación Argentina (Ruiz Silva, 2011; Romero, 2004).

Curriculum, Historia escolar e identidad

Como afirmamos más arriba, desde la Reforma Educativa de los años '90 y más aún desde la Ley Nacional de Educación de 2006, y desde la Ley de Educación Provincial de 2007 para la Provincia de Buenos Aires nos encontramos frente a una manera diferente de pensar la formación ciudadana tanto en su dimensión política como comunitaria y, con ella, de revisar la identidad de la sociedad argentina. La educación para la democracia pasa a ser considerada clave en la formación de los nuevos ciudadanos para vivir en una sociedad reconocida como compleja, plural, diversa y democrática.

Pues bien, ante estas nuevas consideraciones en torno a la formación ciudadana en la escuela y la identidad consideramos necesario realizar algunas observaciones en torno al curriculum para poder problematizar el rol de la Historia escolar en este proceso de cambio.

Considerado como producto sociohistórico, el curriculum responde a determinadas prioridades sociales y políticas, produciendo efectos en las relaciones de poder y en las identidades de los individuos y las sociedades (Goosdon, 1995). Sostiene Ivor Goodson que

iniciar cualquier análisis de la enseñanza aceptando sin cuestionar una forma y contenido del curriculum por el cual se luchó y que se logró en algún momento histórico concreto, sobre la base de ciertas prioridades sociales y políticas, aceptar ese curriculum como un elemento dado, significa renunciar a toda una gama de comprensiones acerca de las características del control y funcionamiento de la escuela y el aula. Significa aceptar las mistificaciones de episodios previos de gobernación como elementos dados que no se pueden cambiar (1995:193).

Estos planteos llevan a considerar que las decisiones sobre la selección de contenidos y el modo de presentar una disciplina escolar definen jerarquías y valores sociales y culturales, llevando a la escuela a convertirse en una máquina potente de construcción de jerarquía cultural. De este modo, lo que en la escuela se enseña llega a ser catalogado como legítimo, correcto, objetivo, verdadero. Estos conocimientos constituyen la cultura «oficial» de la sociedad, privilegiándose a través de los contenidos y la forma de un plan de estudios una construcción particular de relaciones políticas y jerarquías sociales y culturales (Goodson, 2000).

Siguiendo a Tomás Tadeu Da Silva, en el curriculum se entrecruzan prácticas de significación, identidad social y poder, por lo que es aquí donde se establecen luchas decisivas por la hegemonía, la definición y el dominio del proceso de significación, por medio del cual construimos nuestra posición social, la identidad cultural y social de nuestro grupo, y procuramos

constituir las posiciones e identidades de otros individuos y de otros grupos (Da Silva, 1998). Concebido como elemento discursivo de la política educativa, a través del curriculum «los diferentes grupos sociales, y especialmente los dominantes, expresan su visión del mundo, su proyecto social, su verdad». Como discurso, es considerado un importante elemento simbólico del proyecto social de los grupos en el poder (Da Silva, 1998:62).

Si consideramos, como sostiene Stuart Hall (2003), que las identidades se construyen dentro del discurso, al curriculum podemos considerarlo como productor de identidades. Sostiene Tomás Tadeu Da Silva «el curriculum no puede verse como un espacio de transmisión de conocimientos. El curriculum está centralmente implicado en aquello que somos, en aquello en que nos convertimos y nos convirtieron. El curriculum produce, el curriculum nos produce» (Da Silva, 1998:74).

Como bien remarcamos anteriormente, la escuela moderna en Argentina partió de la necesidad de construir una identidad cultural única: se debía anular la diversidad para la construcción de una determinada cultura homogénea reconocida como la cultura nacional y esa construcción no ha estado exenta de jerarquías y exclusiones. Así, con sus diferentes prácticas y rutinas, la escuela en la Provincia de Buenos Aires ha generado y sostenemos que aún genera situaciones de violencia simbólica y cultural que consideramos contribuyen a perpetuar las desigualdades existentes en los alumnos y comunidades de pertenencia. La escuela ha estado organizada alrededor de un curriculum «común», pero el mismo ha estado lejos de representar la variedad de sectores socioculturales que se encuentran en las aulas y sus respectivas Historias como miembros de la sociedad argentina. Y es que lo «común» en Argentina ha quedado procesado como lo igual, lo homogéneo, descartando otras posibilidades de pensar lo «común» entre los sujetos que componen la sociedad.

Bajo el curriculum escolar argentino se ha impuesto tradicionalmente el relato de un único pasado, la concepción del saber neutro y objetivo, un modo determinado de entender el mundo que se considera universal, que ignora, silencia o desestima otros modos de pensar el mundo, otros modos de comunicarse con el otro.

La visión homogénea de los individuos y de la sociedad ha traído aparejada una intolerancia que se manifiesta en muchos de nuestros estudiantes, y también en muchos docentes, y en nuestra sociedad en su conjunto, en la dificultad de aceptar y, por lo tanto, discriminar, relegar o excluir lo distinto, lo diferente. Y, lo que es más grave aún, nos recuerda Jurjo Torres Santomé, [estas] «visiones discriminadoras de la realidad aparecen ante los ojos del alumnado [y de los docentes] como naturales, objetivas, lógicas, cómo las únicas existentes, y serán las que conformen y representen el denominado sentido común» (Torres Santomé, 2008:100).

Y es sobre estas cuestiones que nos interesa detenernos. La idea de pensar que existe *una* cultura que se incorpora en la escuela, y a través de ella *una* Historia, implica una acción política de imponer una determinada cultura y una determinada Historia por encima de otras a las que hay que desvalorizar o silenciar. Fernando Calderón afirma:

En América Latina, la discriminación del otro ha constituido un obstáculo importante para el fortalecimiento democrático y el afianzamiento del ejercicio pleno de derechos ciudadanos para todos. Por lo tanto, es también un obstáculo para la posibilidad de libertad real, en el sentido de limitación a la expansión de las capacidades de variados grupos humanos. En

general, sobre esta cultura de la desigualdad vinculada al origen se han construido proyectos políticos autoritarios, así como un patrón de relaciones del mismo carácter en la vida cotidiana (Calderón, citado en Ruiz Silva, 2011:236).

Historias invisibilizadas, sujetos invisibilizados, identidades invisibilizadas

La construcción del Estado y de la identidad argentina implicó el silenciamiento de toda una Historia, o mejor dicho de muchas otras Historias. Sostenemos que este silenciamiento continúa presente en ciertos relatos y contenidos de los Diseños Curriculares de Historia para la escuela secundaria básica en la Provincia de Buenos Aires, aún cuando entrados en el siglo XXI se estén viviendo cambios que están afectando las identidades nacionales, tanto por los movimientos de la globalización como por la revalorización de las culturas tradicionales regionales o locales.

En este apartado pretendemos reponer ciertos relatos y contenidos de dichos diseños que consideramos etnocéntricos, persistentes en la Historia escolar y que se han caracterizado por ser monoculturales y homogeneizadores de los procesos sociohistóricos vividos en Argentina y que invisibilizan las relaciones de poder existentes en la construcción de la/s identidad/es que esos discursos transmiten. Observamos que frente al reconocimiento de la diversidad cultural propia de la sociedad y a la consideración de la formación de una nueva ciudadanía defensora de valores y prácticas democráticas, la Historia como disciplina escolar sigue contribuyendo al mantenimiento de determinadas relaciones de poder y de una jerarquía social y cultural que el relato de la Historia escolar tradicional ha contribuido a construir y que entra en tensión con los fines que a la educación se le atribuyen actualmente.

Para el análisis priorizamos un campo temático. El tratamiento vinculado a los Pueblos Originarios en los Diseños Curriculares de Historia lo consideramos importante para revisar parte de este relato hegemónico en torno a la construcción del Estado y de la sociedad argentina moderna, cuya consecuencia ha sido la invisibilización de Historias, sujetos e identidades que han formado y forman parte de la sociedad argentina.

La permanencia de una visión estigmatizante, como las descalificaciones acerca de los Pueblos Originarios, perduran en el imaginario social. Ubicados en el lugar de «los otros» al interior de la sociedad argentina, los indígenas argentinos han ocupado el lugar, en los discursos y en el imaginario social de muchos, de lo lejano, lo exótico, lo diferente, lo extraño, quedando sus prácticas culturales identificadas y reducidas a prácticas folklóricas. Cómo se ha venido demostrado desde los últimos años la escuela, los discursos, las prácticas escolares —como las referidas a las efemérides— y la enseñanza de las ciencias sociales y la Historia, y sobre todo los relatos aparecidos en los libros de textos escolares, han tenido un papel nada despreciable en la configuración de esas representaciones que han contribuido a la construcción de la mirada racista y discriminadora hacia el indígena (Amuchástegui, 2009; Arieta, 2006; Delrio *et al.*, 2010; Novaro, 2003). Al respecto sostiene Teresa Artieda,

en los textos escolares es posible encontrar numerosas evidencias de una operación simbólica que anula la existencia física de los pueblos indígenas como contemporánea a esos textos, y en todo caso los presenta como «ruinas» del pasado o como «curiosidades» que antropólogos o alumnos y maestros encuentran e investigan. Este tipo de contenidos constituye una de

las más claras operaciones discursivas con la que se contribuyó a la construcción simbólica de un país blanco, europeo y sin indígenas (Artieda, 2006:113)

En la escuela secundaria de la Provincia de Buenos Aires el Ciclo Básico³ en Historia incluye saberes que son considerados como los más significativos e indispensables. Frente a esto nos planteamos, ¿cuáles son en Historia esos saberes significativos e indispensables para la formación del ciudadano democrático y la reafirmación de la identidad nacional frente al reconocimiento de la diversidad propia de la sociedad?

En el curriculum en Historia observamos la pervivencia de una tradición que afecta directamente las cuestiones abordadas. Si bien se han reconocidos ciertos cambios a lo largo del siglo XX en torno al curriculum en Historia,⁴ consideramos que el núcleo de lo que se considera Historia escolar sigue sin grandes modificaciones. Se observa la continuidad de un relato lineal de la Historia de un occidente europeizado, dando cuenta de la expansión de Europa —como una especie de destino teleológico— por casi todo el mundo. Lo que prima es la expansión «natural» del mundo europeo —en todas sus dimensiones— y la «natural» desaparición de todo lo que impida o ponga trabas a su desarrollo y crecimiento, en una palabra, al «progreso».⁵

En el Diseño Curricular de 2do. Año, consideramos muy importante la introducción de la última unidad destinada a la indagación y análisis de las relaciones sociales y la construcción de identidades étnicas en Latinoamérica a partir de la imbricación de lo europeo con lo americano y los pueblos africanos. En el mismo se sostiene:

Numerosas comunidades indígenas conservan en la actualidad su lengua, cosmogonía y valores tradicionales. El papel que dichas comunidades indígenas juegan en la construcción política y social de países como México, Bolivia, Perú, Ecuador o Guatemala es un decisivo elemento a tener en cuenta en la evolución de dichos países en particular, también del continente en su conjunto (DGCyE. Diseño Curricular ESB 2. Historia, 2008).

¿Y en el caso de nuestro país qué papel han jugado y juegan? ¿Por qué no aparece mencionada la Argentina? ¿Por qué el reconocimiento de estas comunidades en nuestra sociedad actual se reduce a la lucha por la tierra o lo que se considera expresiones folklóricas? En la Historia escolar de la Argentina el papel de las comunidades indígenas está relegado más bien al pasado, sobre todo al pasado colonial, tiempo histórico al que queda reducido también el aporte de pueblos africanos.

El relato hegemónico no ha considerado a los pueblos originarios como parte de la sociedad ni del Estado argentino. Su vínculo con esa Historia ha quedado reducido al lugar de los «antiguos argentinos», imposibilitando su inclusión simbólica en un nosotros nación y socavando la posibilidad de articular un nosotros plural e incluyente (Ruiz Silva, 2011). Como bien sostiene Martha Amuchástegui (2009) esta omisión da lugar a percepciones sesgadas acerca de la conformación de nuestra sociedad, percepciones que han llevado a la naturalización del discurso mítico que excluye a la población indígena de la conformación social. Mestizajes no sólo étnicos sino también culturales han sido silenciados. Silencios, omisiones que tienen fuertes repercusiones en cómo nos pensamos como sociedad cuando pretendemos responder la pregunta acerca de *¿quiénes somos?*

Pues bien, para repensar y revisar la construcción del relato triunfante sobre la construcción del Estado y la sociedad argentina moderna una propuesta que exponemos es visibilizar el genocidio indígena —tanto físico como cultural— que ha quedado silenciado bajo la construcción de otros relatos. Tomamos para nuestro análisis el de la «Campaña del Desierto» de Roca realizado por sectores de la elite política e intelectual, constituyente de la Generación del '80, hacia finales del siglo XIX. Mismo grupo que eliminó el ideario de igualdad entre criollos e indígenas, proclamado por varios hombres revolucionarios de mayo, y lo hizo desaparecer de la Historia oficial de nuestra sociedad.

El relato escolar construido sobre la «Campaña del Desierto» ha silenciado tradicionalmente todo un accionar sistemático por parte del Estado en torno a lo sucedido con los pueblos ancestrales habitantes de los territorios del sur, y aún hoy cuando refiere a las matanzas de estos pueblos lo hace frente al argumento legitimador del progreso.⁶ No sólo matanzas, sino también traslado forzoso de poblaciones hacia otros territorios, expropiación de niños, separación de familias, campos de concentración, negación de identidades, subasta de personas, han sido las acciones llevadas a cabo por el Estado argentino para expandir y consolidar la «civilización» y su avance frente al mundo de la «barbarie». Sostiene la antropóloga Diana Lenton «No sólo el Estado se construye sobre un genocidio sino que también nuestro marco de pensamiento se construye sobre el genocidio, de tal manera que no hemos salido aún de él» (*Página 12*, 10–10–11). Afirmación que cobra mayor relevancia cuando se constata el papel jugado por la escuela y el relato histórico escolar en la consolidación de una determinada representación sobre la sociedad argentina blanca y descendiente de los barcos y que silencia el aporte de las poblaciones indígenas en nuestra sociedad.

Al respecto, en el Diseño Curricular para 3er. Año, llama la atención que dentro de los contenidos seleccionados para la unidad 4 que refiere a «Organización de la Argentina moderna. Historia de contrastes» los pueblos indígenas no aparezcan como sujetos históricos visibilizados en los contenidos a enseñar en ese momento histórico clave de construcción del Estado y la sociedad argentina. Los sujetos que si aparecen mencionados, y en relación al crecimiento de la economía agroexportadora, son los inmigrantes (siendo los primeros sujetos que se mencionan). Están presentes también los terratenientes, chacareros, peones y jornaleros y las elites oligárquicas. Marcamos una diferencia en cuanto a la Orientación Didáctica de la unidad, en las que si aparecen como sugerencias a trabajar, apareciendo como un eje posible de trabajo entre otros, «La situación social en la frontera: las acciones de guerra contra los indios, la población de la campaña, intercambios. Integración del territorio» (DGCyE Diseño Curricular ESB 3. Historia. 2008:87). Pero remarcamos que no aparece el Estado como generador principal de la guerra contra los indios, a la vez que se remarcan otras cuestiones como la del intercambio y la integración, pero, en este último caso, del territorio y no de la población indígena. En relación al campo temático que estamos analizando, el recorte temático realizado en esta unidad consideramos que no se condice del todo con la finalidad de formación ciudadana, en el plano comunitario, en relación a la valoración de nuestra diversidad cultural.

Como sostuvimos, los indígenas no suelen ser reconocidos como argentinos, no están incluidos dentro de un *nosotros* sino que más bien aparecen como los *otros* dentro de la nación

argentina. «Cuesta a gran parte de los argentinos considerar la Historia de los pueblos indígenas como parte de la sociedad argentina» sostiene Diana Lenton (*Página 12*, 10/10/2011). En los actuales Diseños Curriculares de Historia para la escuela secundaria básica en la Provincia de Buenos Aires si bien los pueblos indígenas tienen mayor presencia, sobre todo si nos referimos al 1er y 2do año en relación a América precolonial y colonial, no se han introducido cambios fundamentales en las narrativas acerca de *quiénes somos* ni en las que refieren a las relaciones de poder dentro de nuestra sociedad. A pesar de lo dictaminado por la Ley de Educación Nacional y la Ley de Educación Provincial este relato no se ha modificado sustancialmente en los diseños curriculares de Historia para la escuela secundaria en la provincia de Buenos Aires.

Para darle un cierre a estas consideraciones, en torno a las Historias y sujetos que han sido invisibilizados en los relatos históricos escolares, y frente a la formación de ciudadanos que reconozcan y valoren la complejidad, pluralidad y diversidad propia de nuestra sociedad, Nancy Fraser nos ayuda a pensar en torno a la complejidad de la construcción de una sociedad justa. Sostiene que cuando «los *patrones institucionalizados de valor cultural* consideran a algunos actores como *inferiores, excluidos, completamente diferentes* o sencillamente *invisibles* y, en consecuencia, sin categoría de interlocutores plenos en la interacción social» se reconoce la existencia de *reconocimiento erróneo y subordinación de estatus* (Fraser, 2006: 36; el destacado es nuestro).

Así, los patrones eurocéntricos de valor cultural que la escuela ha venido transmitiendo han privilegiado ciertos rasgos y estigmatizado otros, y han contribuido a la devaluación cultural, exclusión social y marginación política de amplios grupos sociales en nuestro país, imposibilitando, como sostiene la autora, el reconocimiento recíproco e igualdad de status para todos los grupos sociales, necesarios para el logro de una sociedad más justa y democrática.

Conclusiones

Frente al contexto actual de aniversario de 200 años del proceso de independencia latinoamericana nos parece que es un buen momento para revisar el relato de la Historia escolar acerca de cómo nos hemos constituido como sociedad argentina. Revisión compleja, ya que implica poner en cuestión y problematizar un discurso que se ha convertido en hegemónico a lo largo del siglo XX. Discurso que aún hoy perdura no sólo en la escuela sino también en amplios sectores de la sociedad, en torno a la construcción del Estado Nación y de la sociedad argentina moderna, que ha naturalizado un relato en torno a esa Historia apareciendo como la única Historia y no como la construcción de un relato en función de determinadas relaciones de poder. Revisar un discurso en torno a la Historia escolar implica poder preguntarnos como invita Da Silva (1997) «en qué medida el currículo no contiene las marcas de nuestro pasado colonial».

Asimismo, la revisión de la formación ciudadana, tal como está planteada en la nueva política educativa bonaerense, implica a nuestro parecer la revisión de la identidad bajo la cual se ha identificado históricamente al ciudadano argentino, ya que constituimos un país más heterogéneo de lo que el imaginario social suele considerar. En dicha revisión consideramos necesario interpelar a las narrativas construidas en torno a la Historia escolar que han contri-

buido a incorporar en el imaginario la idea de identidades inmutables. Así, la escuela, y dentro de ella la Historia escolar, podría contribuir a comprender el carácter histórico-político de nuestra diversidad, si como sostiene Grimson, «el respeto por la diversidad es un patrimonio ideológico que debe ser defendido ante todas las variantes del etnocentrismo» (Grimson, 2008:61). En contraposición a la construcción de la homogeneidad de fines del siglo XIX y principios del XX vista como natural, la Historia como disciplina escolar puede convertirse en una disciplina adecuada para pensar la diversidad cultural menos como realidad natural, tomada como entidad objetiva, sino más bien como construcción sociohistórica (Briones, 2009:37) para poder desencializar la diversidad (Grimson, 2008).

Sostenemos que si realmente se pretende una educación para la construcción de una sociedad justa y democrática, como se proclama a través de las actuales normativas educativas nacional y bonaerense, vinculadas a la interculturalidad, diversidad y pluralidad, consideramos que es necesaria la revisión de cierto discurso, (que implica una revisión epistemológica acerca de la Historia) en torno a la Historia escolar. Trouillot sostiene que la distinción entre «lo que ocurrió» —énfasis en el proceso sociohistórico— y «lo que se dice que ha ocurrido» —énfasis en el relato de ese proceso histórico— no siempre es tan clara. Cuestión que se problematiza aún más bajo las características de la Historia escolar si a su vez tenemos presente que, como afirma este autor, «la mayoría de las teorías de la Historia son construidas sin prestar mucha atención al proceso de producción de narrativas históricas específicas» (Trouillot, 1995).

Pero la revisión planteada en torno a la Historia escolar estaría implicando, al mismo tiempo, la mirada educativa de la interculturalidad crítica (Candau, 2010). Como sostiene López-Hurtado Quiroz la interculturalidad posibilita transformar la sociedad, para crear una articulación más democrática entre las diferentes sociedades y pueblos que integran un país. La interculturalidad supone la aceptación positiva de la diversidad y sobre todo, de nuevos modos de relación social y de más democracia (citado en Candau, 2010:337).

Por lo tanto, no abogamos por una cuestión que puede reducirse a agregar o cambiar los contenidos, sino en revisar *qué es la Historia, y qué entendemos por Historia escolar*, revisión que implica acercarse a los condicionantes ideológicos y políticos que la han modelado. Se ha naturalizado, en general, en la escuela un discurso en torno a la Historia apareciendo como la única Historia y no como la construcción de un relato en función de determinadas relaciones de poder y la continuidad de un determinado orden social y cultural. Abogamos por revisar la Historia y su enseñanza de modo tal que apunte a re-construir Historias que han sido sistemáticamente silenciadas y que ha dificultado la construcción de una identidad en la que todos —en igualdad de condiciones— nos reconozcamos como parte, no bajo la categoría de ciudadanos de primera y de segunda.

Integramos un todo sociocultural complejo. Pretendemos para la construcción de la identidad no la visión de un *nosotros* —homogéneo—blanco—occidental— frente a un *otro* diferente que hay que integrar o asimilar. Es necesario reconocernos como sociedad plural y compleja, con heterogeneidades culturales comúnmente negadas como pertenecientes a la identidad argentina. Cuando nos encontramos con curriculums que imponen una determinada cultura, que históricamente ha deslegitimado hábitos y códigos culturales de los sectores populares

o de otros pueblos, nos encontramos con fuertes límites a la pretensión de construcción de una sociedad más justa y democrática. Los patrones eurocéntricos de valor cultural que la escuela ha transmitido han contribuido a la construcción de imaginarios sociales en torno a determinados sujetos considerados como inferiores, diferentes; privilegiando ciertos rasgos y estigmatizando otros; naturalizando lo propio de esa cultura como si fuera lo de todos, es decir, universal; Produciendo el silenciamiento, desvalorización y hasta la discriminación de sujetos con una matriz de pensamiento diferente a la de la cultura occidental.

El orden social y cultural que conocemos, como afirma Rossana Reguillo, «se trata de un proceso histórico cuya fuerza radica en el convencimiento de que no hay otro orden posible y de que sus normas y reglas, sus preceptos son naturales» (Reguillo, 2000:76). Afirmación que es importante tener presente para repensar, en general, la Historia que se enseña en las instituciones escolares y en particular, la esencialización de la identidad.

La presencia en la escuela de determinados asuntos que aparecen como naturalizados — como por ejemplo las diferencias sociales y étnicas en la sociedad— dificulta poder dar cuenta del carácter construido e histórico de las relaciones sociales, de las relaciones de poder inmersas entre los diferentes grupos socioculturales existentes en la sociedad y causantes de la asimetría social y cultural que actualmente continúan vigentes. En el caso del estudio de Historia Argentina, específicamente del proceso de construcción del Estado y la sociedad argentina, como camino posible para revisar la identidad, identidad que no esencial ni inmutable — como la Historia enseñada se ha encargado de establecer— sino que es histórica y socialmente producida, proponemos lo siguiente: *desnaturalizar* ciertos discursos para poder plantearlos como problemas; *problematizar* contenidos etnocéntricos presentes aún en los relatos escolares; *visibilizar* sujetos sociales y abordar la invisibilización de los mismos en los relatos históricos escolares y *cuestionar* las diferencias y desigualdades que se han construido a lo largo de nuestra Historia entre diferentes grupos socioculturales.

Como remarcáramos más arriba, pese a los cambios curriculares e intencionalidades discursivas en torno a la Historia escolar y la formación de ciudadanos, se continúa construyendo una imagen de la Argentina como nación blanca y de origen europeo. Son los pueblos originarios y los migrantes de países limítrofes y sus descendientes los que quedan «aislados» de la sociedad argentina.⁷ Su cultura continúa sin ser reconocida como cultura integrante de la identidad argentina. La educación intercultural vigente en la política educativa, coincidiendo con Candau (2010), introduce algunos contenidos relativos a diferentes culturas, pero no afecta al currículum como un todo, como tampoco lo que se considera como «cultura común». De este modo, la promoción de un diálogo en condiciones igualitarias entre culturas dentro de la escuela continúa sin estar garantizado. El repertorio dominante correspondiente a la cultura hegemónica, etnocéntrica, es considerado, como sostienen Díaz, Diez y Thisted, «universal y objetivo en tanto que otros como los de los pueblos indígenas/originarios son tratados de modo subordinado y descontextualizado» (Díaz, Diez & Thisted, 2009:5).

La revisión de la narración hegemónica acerca de la identidad para la construcción de una sociedad más justa y democrática no es una tarea sencilla y reconocemos que lleva implícito el germen del conflicto, ya que en el proceso se ponen en juego relaciones de poder y jerarquías

culturales instituidas históricamente en nuestra sociedad. Dicha revisión implica reconocer y respetar las diversidades culturales, lo que implica, como sostiene Grimson, transformar procesos históricos y relaciones de poder. «Implican, explicitémoslo, transformar las diversidades existentes e instruir otras relaciones y vínculos entre las culturas históricas» (Grimson, 2008:66). Lo que implica, como planteáramos anteriormente, la revisión del relato escolar acerca de nuestra Historia. Revisión que asimismo implica, la revisión epistemológica acerca de la Historia instalada en las escuelas.

Notas

¹ El reconocimiento estatal a nivel nacional del carácter multiétnico y pluricultural de nuestra sociedad quedó plasmado en la Constitución Nacional de 1994, incorporándose políticas públicas que en el área educativa se reflejaron en las reformas educativas, incorporándose de a poco la cuestión de la diversidad cultural de la sociedad.

² Sobre la construcción y definición de la nacionalidad argentina ver Bertoni (2001) y Svampa (2010).

³ Abarca 1º, 2º y 3º año, correspondiente a la Secundaria Básica.

⁴ Al respecto ver Lanza (1993) y Palamidessi (2006).

⁵ Al respecto es interesante la investigación que realiza Alexander Ruiz Silva sobre la enseñanza de la Historia y las concepciones de adolescentes en torno a la nación y el progreso (Ruiz Silva, 2011).

⁶ Un interesante estudio en torno a las representaciones de los estudiantes secundarios frente al discurso legitimador del progreso puede verse en el libro de Ruiz Silva (*ídem*).

⁷ Al respecto ver: González Amorena (2004), Delrio *et al.*, (2010).

Referencias bibliográficas

- Amuchástegui, M. (2009).** El discurso sobre los indígenas en los manuales escolares, Ponencia presentada en la *XII Jornadas Interescuelas. Departamentos de Historia*, Universidad Nacional del Comahue, Río Negro.
- Aranda, D. (2011).** El Estado se construyó sobre un genocidio. *Página 12*, 10 de octubre. Entrevista a Lenton, Diana.
- Artieda, T. (2006).** Lecturas escolares sobre los indígenas en dictadura y en democracia (1976–2000). En Kaufman, C. (Dir.) *Dictadura y Educación. Tomo 3*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bertoni, L. A. (2001).** *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Brones, C. (2009).** Diversidad cultural e interculturalidad ¿de qué estamos hablando? En García Vázquez, C. (Comp.). *Hegemonía e interculturalidad. Poblaciones originarias y migrantes. La interculturalidad como uno de los desafíos del siglo XXI*, Promoteo Libros, Buenos Aires.
- Candau, V. (2010).** Educación Intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales, *Estudios Pedagógicos*, XXXVI, Nº 2.
- Da Silva, T. T. (1997).** Descolonizar el currículum: Estrategias para una pedagogía crítica, en Gentili, P. (comp). *Cultura, política y Currículum*. Editorial Lozada, Buenos Aires.
- Gentili, P. (1998).** Cultura y currículum como práctica de significación. En *Revista de Estudios del Currículum*, Vol. 1, Nº 1.
- Delrio, W. et al. (2010).** Del silencio al ruido en la Historia. Prácticas genocidas y Pueblos Originarios en Argentina, ponencia presentada en el *III Seminario Internacional Políticas de la Memoria*, Buenos Aires, 28–30 de octubre.
- Diaz, R.; Thisted, S. & Diez, M. L. (2009).** Educación e igualdad. La cuestión de la educación intercultural y los pueblos indígenas, en *Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación* (CLADE), São Paulo.
- Fraser, N. (2006).** La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación. En Fraser, N. & Honneth, A. *Redistribución o reconocimiento*, Morata, Madrid.
- Gagliano, R. (1999).** Nacionalismo, inmigración y pluralismo cultural. Polémicas educativas en torno al Centenario, en Puiggrós, A. (Dir.) *Sociedad Civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- González Amorena, M. P. (2004).** Formación de la ciudadanía e identidades: los cambios de la reforma educativa argentina. Una mirada desde los libros de textos, Comunicación presentada en el *XV Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Alicante.
- Goodson, I. (1995).** *Historia del currículum*. Buenos Aires: Pomares–Corredor.
- Goodson, I. (2000).** *El cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Grimson, A. (2008).** Diversidad y cultura. Reificación y situacionalidad, *Tabula Rasa*, Nº 8, enero, junio, Bogotá–Colombia.
- Hall, S. (2003).** Introducción: ¿Quién necesita «identidad»? En Hall, S. & du Gay, P. (Eds.) *Cuestiones de identidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Lanza, H. (1993). La propuesta oficial y la propuesta editorial para la enseñanza de la Historia en la escuela media. En Lanza, H. & Finocchio, S. *Curriculum presente. Ciencia ausente. La enseñanza de la Historia en la Argentina de hoy. Tomo III*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Novaro, G. (2003). Indios, Aborígenes y Pueblos Originarios. Sobre el cambio de conceptos y la continuidad de las concepciones escolares, en *Educación, lenguaje y sociedad*, Vol. 1, N° 1 (diciembre): Universidad Nacional de La Pampa, General Pico.

Palamidessi, M. (2006). El currículum para la escuela primaria argentina: continuidades y cambios a lo largo de un siglo. En Terigi, F. (comp.). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Fundación OSDE/Siglo XXI.

Reguillo, R. (2000). Identidades culturales y espacio público. Un mapa de los silencios. *Diálogos de la comunicación*.

Romero, L. A. (Coord.) (2004). *La Argentina en la escuela. La idea de Nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Rossi, L. (2012). El vínculo fue cortado por la Historia, *Página 12*, 25 de mayo. Entrevista a Marcelino Fontán.

Ruiz Silva, A. (2011). *Nación, Moral y Narración. Imaginarios sociales en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Svampa, M. (2010). *El dilema Argentino: Civilización o Barbarie*. Buenos Aires: Taurus.

Torres Santomé, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares, en *Revista de Educación*, 345.

Trouillot, M. R. (1995). El poder en la Historia, cap. 1 de *Silencing the Past. Power and the Production of History*. Boston: Beacon Press (traducción).

Fuentes

DGCyE Fines de la educación. Una redefinición para la secundaria básica. Documento 2. Subsecretaría de Educación. Dirección de Educación Secundaria Básica, 2005.

DGCyE, Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa, Documento de la Dirección de Modalidad Educación Intercultural, mayo 2007.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Diseño Curricular de Ciencias Sociales, 1° Año (2006); ESB 2 y ESB 3 Historia (2008).