

EL DESAFÍO DE ENSEÑAR HISTORIA DE AMÉRICA LATINA EN LA ACTUALIDAD

Ana Teresa Fanchin ¹

Resumen: En tiempos de profunda crisis social y cultural, como la que vivimos, cuando somos invadidos por mensajes que distorsionan la realidad, sosteniendo falacias basadas en una posverdad que desacredita saberes científicos, es preciso recapacitar acerca de qué manera contrarrestar esta necesidad con respecto a la enseñanza de la historia. Ante esta preocupación es que propongo reflexionar sobre los contenidos de los currículos educativos sobre Nuestra Historia, la de América Latina, que en esencia es la que aprendimos como herederos de una modernidad europea y que el capitalismo encubre bajo el manto de la globalización.

Palabras claves: Colonialismo* América Latina* Currículo de Historia* Cambio de temas*

Abstract: In times of deep social and cultural crisis, such as the one we are experiencing, when we are invaded by messages that distort reality, sustaining fallacies based on a post-truth that discredits scientific knowledge, it is necessary to reconsider how to counteract this foolishness with respect to the teaching of history. In view of this concern, I propose to reflect on the contents of the educational curricula on Our History, that of Latin America, which in essence is the one we learned as heirs of a European modernity and that capitalism hides under the cloak of globalization.

Keywords: Colonialism* Latin America* History Curriculum* Content Review*

¹Universidad Nacional de San Juan.

Introducción

En esta contribución propongo reflexionar acerca de la enseñanza de la historia, en especial sobre los contenidos curriculares que se imparten sobre Nuestra Historia, la de América Latina, que en esencia es la que aprendimos como herederos de una modernidad europea y sigue vigente en los textos y planes de estudio.

Esta es una cuestión que amerita nuestra atención ya que presenta distintas aristas problemáticas, siendo una de ellas la constante preocupación por el desinterés de los alumnos en el aprendizaje de la asignatura; a pesar de innovadoras propuestas didácticas. Por ello es que el problema no radica exclusivamente en el cómo se enseña sino en qué se enseña, resultando perentorio plantearnos en qué medida los contenidos se adecuan a los requerimientos de nuestro tiempo. Mientras se evidencian cambios en las formas sociales y culturales, la historia que debería contribuir a comprenderlos mediante el análisis crítico del pasado, fundamental para entender el presente y hasta prever acciones futuras, los programas de historia siguen aferrados a una historia lineal, mayormente episódica, que se ajusta a los parámetros de la llamada “historia oficial”. Así es que la permanencia de este enfoque les impide a los/las estudiantes identificarse con ese pasado, siendo buena parte de ellos/ellas sucesores de agentes que han sido invisibilizados por la persistencia de una historia colonialista, que privilegia los acontecimientos y procesos de una [mal llamada] historia universal [siendo que sólo se circunscribe a Europa].

A partir de una revisión de lo que aprendimos y enseñamos, siempre ajustándonos a los lineamientos planteados institucionalmente, se evidencia que son esas versiones transmitidas en las aulas las que se difunden en medios masivos de comunicación –no pocas veces haciendo “uso” o “abuso” al tergiversar el relato en favor de intereses políticos particulares-. Pero también por completa ignorancia, pues, si con hechos tangibles como son los vestigios de restos paleontológicos, o cuestiones tan indiscutibles como la esfericidad de la tierra están siendo desmentidos, qué se puede esperar del conocimiento de la historia. Cuando estos desaciertos circulan en las redes alentados por políticas de extrema derecha, el desafío que debemos afrontar se acrecienta.

Por ello es que propongo revisar la estructura curricular de historia que se imparte en nuestro país, Argentina, que guarda afinidad con otros países latinoamericanos, y cuyas bases se diseñaron al mismo tiempo que se organizaron los estados nacionales en la región. Entonces, más que nunca, la historia académica tiene que contribuir a allanar los canales de comunicación y un paso importante ha de ser replantear los problemas y enfoques empleados, los que han de ser apropiados para la comprensión de sociedades pluriculturales, en contraposición a la única identidad nacional pensada en el siglo XIX.

Los contenidos que aprendimos y enseñamos de historia de América Latina

Si admitimos que toda narración histórica tiene su correlato en un presente dado y que se proyecta en el sistema educativo, es indispensable que quienes investigamos y enseñamos historia recapacitemos acerca de nuestra realidad actual. Sin embargo, para una mayoría de personas, incluso para algunos maestros y profesores, cada época tiene principio y fin, compartimentos estancos que solo se conectan en una gráfica lineal donde se señalan períodos de tiempo fijos y delimitados por determinados acontecimientos. Esto explicaría apreciaciones, especialmente de los progenitores de nuestros alumnos, quienes afirman que para aprobar asignaturas como matemáticas, física o química se requiere mucho más estudio y análisis, porque para aprender historia con leer basta.² Claro que esta opinión denota una concepción errónea sobre la actividad lectora, desligándola de todo análisis reflexivo y crítico, pero a la vez se fundamenta en la metodología usualmente aplicada en la enseñanza de esta materia, a pesar de ingentes propuestas de innovación pedagógica, no pocas veces se recae en vetustos sistemas autoritarios.

² Esta opinión la he oído en reuniones con padres y madres de alumnos de nivel medio, siendo en vano los argumentos que esgrimí para disuadirlos de esa errónea percepción.

No obstante, nunca faltan en las planificaciones de clases objetivos que aluden a estimular en las/los jóvenes el espíritu crítico, pero a la postre no es más que una quimera.

Ahora bien, recapitulemos acerca de los contenidos que se abordan en los planes de estudio. En el nivel de educación primaria, al que asisten obligatoriamente los niños desde los seis años (después de un aprestamiento en jardín de infantes) se les enseña historia nacional principalmente, reafirmando en actos conmemorativos de efemérides patrias la exaltación de los próceres que integran el panteón nacional.

Esto es así desde la organización del estado nacional en Argentina, como en el resto de Latinoamérica, en las últimas décadas del siglo XIX, las jurisdicciones emergentes eran conformadas a imagen y semejanza de las formaciones nacionales europeas. En coincidencia, esos estados modernos ingresaron al mercado internacional como productores de materias primas y sus dirigentes vislumbraban como óptimo el modelo cultural europeo, patentizando la antinomia de Civilización y Barbarie.

Las políticas de inmigración implementadas eran afines a esa concepción y con el propósito de alentar el arribo de inmigrantes europeos –civilizados– se dibujó un imaginario magnífico para recibirlos, pero irreal. Se inventó el desierto para exhibir los extensos territorios de La Pampa y la Patagonia “desocupados” merced a las victoriosas campañas de exterminio de “salvajes”. Asimismo, afirmaron la inexistencia de descendientes afro. Esos discursos, no carentes de vehemencia, pero sí impregnados de falsedades, quedaron impresos en los textos escolares y grabados a fuego en la memoria colectiva.³ Por eso es que han sido retomados cada vez que asumieron gobiernos de facto, así es que se incorporaron efemérides alusivas a la campaña del Gral. Julio A. Roca, o instauraron la idea de que el primer golpe de estado lo llevó a cabo el Gral. San Martín, el indiscutible Padre de la Patria como lo enalteciera la historia mitrista. Estos, como otros tantos ejemplos se repiten sin someter a análisis crítico alguno, como si fueran verdades irrefutables, sin embargo, bien cabe

³ Baste citar la conocida frase atribuida a Octavio Paz: “los mexicanos descienden de los aztecas, los peruanos de los incas y los argentinos de los barcos”, opinión reproducida en distintas oportunidades por ex presidentes argentinos (Mauricio Macri, 2018 y Alberto Fernández en 2021).

considerarlos en la categoría sugerente de Hosbown y Ranger como tradiciones inventadas.⁴ Más grave aún es que son admitidas sin más por algunos académicos responsables de la formación de docentes, admiradores de un supuesto orden que añora épocas de totalitarismo y privación de derechos sociales –los que solo son, a su entender, exclusivos de unos pocos–, pensamiento propio de los populismos de extrema derecha.

Al culminar los estudios de primaria, en el nivel medio ante la imposición de un abanico de saberes se reproduce una estructura enciclopedista. Con respecto a la disciplina que nos ocupa, se organiza siguiendo un orden cronológico que concuerda con teorías evolucionistas decimonónicas. El ciclo principia con Prehistoria –que considera los períodos paleolítico y neolítico, con un par de clases dedicadas a las culturas juzgadas como las más representativas de América: Mayas, Aztecas e Incas– y con respecto a las demás ni siquiera se las menciona o tan sólo les muestran vestigios exhibidos en museos de cuerpos momificados e instrumentos que fabricaban. Seguidamente, con mayor profusión, aprenden sobre las tan mentadas primeras civilizaciones del Cercano Oriente, la Antigüedad Clásica –Grecia/ Roma– y Edad Media. Esas historias de tiempos tan lejanos y ajenos a su propio entorno, quizás puedan causarles curiosidad como si fuera un cuento o asimilarlas a series televisivas estadounidenses de dibujos animadas. El desconcierto de ese/a estudiante de 12 ó 13 años ha de ser mayor cuando observa la localización de esas civilizaciones en un planisferio, entre otras cosas porque ese llamado Cercano Oriente está lejísimo y se encuentra hacia occidente desde donde ella/él se encuentra. Luego, en siguientes años será agobiado con una historia igualmente extraña y distante que girará en torno a los avatares de las monarquías europeas, revolución industrial inglesa, revolución francesa y de rebote las independencias americanas. Claro que esta secuencia recaerá en una historia argentina que inicia con la Revolución de

⁴ “La «tradición inventada» implica un grupo de prácticas, normalmente gobernadas por reglas aceptadas abierta o tácitamente y de naturaleza simbólica o ritual, que buscan inculcar determinados valores o normas de comportamiento por medio de su repetición, lo cual implica automáticamente continuidad con el pasado. De hecho, cuando es posible, normalmente intentan conectarse con un pasado histórico que les sea adecuado”. Hosbawm, Eric y Ranger, Terence (2002) *La invención de la tradición*. Barcelona, Crítica. Trad. Omar Rodríguez [1º Ed. Cambridge: 1983], p.8.

Mayo en 1810, declaración de la Independencia..., y he aquí que a más de uno se le produce un embrollo acerca de cuándo efectivamente nos separamos de España, acaso confunda el 9 con el 4 de julio que es la fecha tan rememorada en las filmaciones estadounidenses, sin darse cuenta que esa confusión no es fortuita, sino inculcada por otra vía del colonialismo.

Desde mediados del siglo pasado, especialmente con posterioridad al dictado de la Ley de Educación Federal, a comienzos de la década de 1990, se emprendieron cambios en educación, motivando el despliegue de cursos de capacitación y actualización docente, así como también la edición de manuales adaptados a esas directivas. Al mismo tiempo que se evidenció un notable interés por el conocimiento de la historia y esa demanda fue cubierta mayormente por divulgadores, no siempre historiadores profesionales.

El meollo de la cuestión no se encuentra en el quehacer docente, sino en la formación recibida y que después es trasladada al aula; en efecto, la disposición de los contenidos en las planificaciones destinadas a niños y adolescentes concuerdan plenamente con las impartidas en las clases universitarias. Sin embargo, salvo la incorporación de algunos temas en los planes de estudio, como el de la Historia Reciente –espacio curricular destinado a analizar procesos históricos ocurridos en tiempos cercanos– haciendo hincapié en las políticas de terrorismo de estado durante la última dictadura cívico-militar en Argentina (1976-1983)–. Esa época tan siniestra, que respondió a un plan sistemático aplicado simultáneamente en otros países latinoamericanos, fue considerada más que nada dentro de las fronteras nacionales, sin un análisis integral y comparativo con los otros países de la región. Es de lamentar que los objetivos previstos no se alcanzaron plenamente, en parte porque gran mayoría de docentes carecían de la capacitación necesaria, ya sea porque se formaron en tiempo de extrema represión que les condicionó sus puntos de vista, pero también porque el paradigma de la historiografía positivista predominante en los centros de estudio les dificultó la interpretación de hechos contemporáneos. Tampoco podemos dejar de lado otra razón de peso como es el aferrarse en un sitio de confort y repetir lo aprendido, sin cuestionar en lo más mínimo.

Así es que la disposición curricular de los planes de estudio de las carreras de Historia es invulnerable, salvo modificaciones introducidas en algunas asignaturas, principalmente, por iniciativa particular de los responsables de su dictado. En ellos se incluye una Prehistoria⁵, las de la llamada Antigüedad Clásica, Historia Moderna e Historia Contemporánea. Estos cortes temporales que delinean una historia lineal de Europa, son aglutinados bajo el rótulo de Historia Universal, lo cual es una prueba por demás elocuente de la imposición del poder colonial o colonialidad del poder.⁶ Por otra parte, el área de Historia de América comprende asignaturas ordenadas en una línea de tiempo que principia en 1492, asimismo, junto con las historias nacionales prácticamente tienen la misma carga horaria que las llamadas universales.

Hasta mediados del siglo XX era contundente la idea de que con el triunfo de la conquista se había producido un trasplante cultural, pero las voces de los vencidos –al decir de León Portilla- comenzaron a alzarse y a ser escuchadas. Simultáneamente, se planteaban argumentos sólidos sobre descolonialidad. Esos planteos coincidieron con la configuración de un mundo bipolar de post guerra, cuando dirigentes de países no alineados a ninguno de ellos optaron por adoptar la identificación de Tercer Mundo.

En ese nuevo esquema en el que se congregó a los países pobres, o como se nos enseñaba en la escuela: países en vías de desarrollo, es donde se comenzaron a diseñar nuevas alternativas de descolonización que ha de examinarse sin perder de vista las condiciones de raza, género y clase. Las consabidas clasificaciones impuestas a la población desde los primeros tiempos de la colonización, perfeccionadas en el siglo XVIII, signaron la discriminación de los individuos según determinados atributos, como el

⁵ Denominación que suele variar por: Arqueología y Prehistoria, que contempla cuestiones inherentes al quehacer del arqueólogo y exposición de investigaciones emprendidas en Egipto, Asia, Europa por supuesto, y una unidad es dedicada a América –principalmente sobre antiguas civilizaciones de México y Perú.

⁶ La colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista que se origina y mundializa a partir de América [entiéndase Iberoamérica, salvedad necesaria ante la apropiación del nombre por parte de EEUU]. Mientras que colonialismo es un concepto diferente, aunque vinculado, refiere estrictamente una estructura de dominación y explotación, donde el control de la autoridad política, de los recursos de producción y del trabajo de la población lo detenta otra jurisdicción territorial y no siempre, ni necesariamente implica relaciones racistas de poder. (Quijano, 2014, p.285)

color de piel, distinguiendo a un otro diferente. Esos fenotipos se equipararon a determinadas categorías socio-económicas, así es que en los manuales de texto escolar siguen reproduciendo una pirámide que sitúa a los españoles [blancos] en la cúspide, luego mestizos y en las escalas inferiores indios y negros. A propósito, esas dos últimas designaciones se mantienen en el uso vulgar para señalar a pobladores marginales –en relación al orden social establecido en aquella época–, en carácter de insulto y menosprecio. A esa rígida catalogación expuesta en las fuentes de época nos ajustamos los/las historiadores/as, en especial, en los referidos a historia de la población; pero su revisión y el cruzamiento de datos procedentes de otros testimonios nos revelaron que existía una movilidad social mayor a la que suponíamos. Al estar tan aferrados a los documentos escritos, sustento erudito indispensable para respaldar nuestras investigaciones, nos resultaba difícil (aún hoy para muchos colegas) admitir que esos documentos, al haber sido producidos en un contexto de dominación, no podían reflejar fidedignamente la realidad de los “vencidos” y precisan ser re examinados a la luz de otras evidencias, marcos teóricos y metodológicos enriquecidos merced al diálogo interdisciplinar.

Al establecer el inicio de los tiempos históricos en coincidencia con la aparición de la escritura, las sociedades ágrafas como las nuestras quedaron sumidas en una nebulosa de olvido, silencios y aniquilación. Sus voces fueron acalladas, imponiéndoles una historia que no era la propia. Al recuperar sus memorias es necesario atender también a la percepción que las sociedades tienen de sí mismas –la que no pocas veces habrá sido moldeada por criterios europeizantes inculcados sistemáticamente de generación en generación.

En fin, la demanda actual es poner en marcha un renovado revisionismo –el cual está implícito en el ejercicio de nuestra profesión–, puesto que los argumentos que explican los hechos del pasado son objetables, sin que culminen en verdades absolutas, están sujetos a una permanente revisión. Por consiguiente, el desafío ahora es cómo pensar algo que se niega,

Aunque pueda ser dificultoso, debemos arremeter contra ese viejo estigma del eurocentrismo que “sigue allí incólume. Y esto ocurre muchas

veces inconscientemente. Necesitamos, una vez más, hacer una discusión sobre nuestra historiografía académica” (Di Meglio, 2012). Esa discusión ha de invitarnos a recapacitar sobre las distintas miradas que han afectado a nuestra manera de interpretar el pasado, identificando las huellas dejadas por la modernidad. Una de ellas ha sido la delimitación de los territorios nacionales, dejando fisuras latentes entre países vecinos desde las que pudiesen arbitrar ulteriores conflictos. Al mismo tiempo se le asignó a cada estado una identidad propia y única, de tal modo, bajo una misma bandera se encubrieron culturas pre existentes. Cada una de esas naciones emergentes tuvo una fecha de nacimiento, al inicio de los movimientos revolucionarios que culminaron con la declaración de sus independencias y la cuna de esos comienzos fueron las ciudades capitales de las anteriores jurisdicciones coloniales, erigidas a partir de entonces como rectoras de los destinos nacionales. En esa sintonía es que la historia fue escrita desde las metrópolis.

A todo esto, quienes han transitado por las aulas pueden recitar de memoria capitales europeas, pero es muy probable que no reconozcan países de Iberoamérica, menos aún sus ciudades cabeceras.

Si una historia sirvió para cimentar las bases de la nación hace más de cien años, es pertinente actualizarla, porque la realidad y expectativas no son las mismas. En definitiva, esa otra historia ha de desplazar a aquella que incrustada en el sistema educativo legitima la dominación colonial.

Avances y retrocesos en la promoción de un cambio en la enseñanza de la historia

A fines del siglo pasado, con el afán de renovación en didáctica de la historia se impartieron cursos y charlas sobre lo que se denominó “estudio dirigido”.⁷ Se trataba de una muy buena iniciativa que pretendía desterrar

⁷ Uno de los referentes fue Elena Echegaray de Juárez, quien dictó cursos de especialización referidos a técnicas de enseñanza aprendizaje para “Enseñar a aprender con estudio dirigido” –título de una de sus publicaciones–, yo tuve oportunidad de asistir a uno de ellos en 1979 que dictó en San Juan, en sede del Colegio Nacional.

la clase puramente expositiva, en la que el docente disertaba sobre un tema dado y las/los estudiantes tomaban nota para luego memorizar y repetir.

Las estrategias propuestas para motivar una clase eran por demás atrayentes, pero presentaban [presentan aún] inconvenientes en su aplicación. Algunos obstáculos son la distribución de los bancos en filas perfectamente alineadas, la escasa carga horaria dada a la materia y la estructura de los planes de estudio con distintas asignaturas que se imparten en un mismo día, entre un breve receso de cinco o diez minutos. Esa disparidad de temas dificulta la concentración requerida para el aprendizaje, cuando por ejemplo al concluir una clase de biología comienza la de historia y seguidamente otra de química, una verdadera miscelánea de saberes con diferentes exigencias académicas, más los problemas personales de los educandos, forman un combo que justifica la desatención y falta de interés. Estas razones, a las que podrían añadirse otras tantas sirven para justificar su fracaso, porque, en definitiva, lo que se concretó en la práctica es la elaboración de guías —muchas veces con formulación de preguntas que requieren una respuesta precisa— direccionando el estudio de modo tal que refuerza el aprendizaje más memorístico que razonado.

Ante la preocupación por mejorar el sistema educativo en general, y de la historia en particular, que había permanecido incólume desde la Ley 1420 de comienzos del siglo XX, se plantearon reformas mediante una nueva normativa: la Ley Federal de Educación de 1993 que tendía la finalidad de replantear contenidos e introducir prácticas didácticas. Pero los resultados no fueron los esperados, en parte, debido a los avatares políticos y medidas económicas de esos años (Amézola, 2006, p. 227), aunque también porque los principios que había sustentado el sistema anterior referidos a la enseñanza de la Historia no se modificaron sustancialmente. Además de mantener la estructura eurocéntrica, la historia nacional continuó con el despliegue temático análogo al planteado por Mitre que concordaba con el modelo de nación pergeñado hacía más de un siglo. Recordemos que en sus inicios aquella historia respondió a los requerimientos propios de una época, cuando se organizaba el estado nacional con vistas a su inserción al mercado internacional. Entre otras medidas alentó el arribo de inmigrantes, que para atraerlos y en respuesta de las expectativas del momento se idearon algunos mitos, tales como aseverar la inexistencia de descendientes

afro y de “indios”, aludiendo a su desaparición por haber participado en las guerras de independencia unos y los otros por haber sido exterminados desde tiempos coloniales y definitivamente con la campaña emprendida por el Gral. Roca que culminó en 1879.

En definitiva, con esa exclusión, unificaron a todos los habitantes bajo una misma identidad, se organizó el país y se escribió su historia desde la metrópoli porteña. Este enfoque provoca un desfase de contenidos por cuanto subsume al centro capitalino a las restantes regiones, lo cual presenta una contraposición entre el federalismo establecido constitucionalmente y una narrativa historiográfica que irradia desde Buenos Aires. En las conmemoraciones del nacimiento de la patria, el 25 de mayo, conforme a lo consensuado por la llamada generación de 1880, desde sus primeros años de escolaridad los/las pequeños/as asisten a un acto que tiene por telón de fondo un cabildo, edificio que no se conserva en todas las ciudades argentinas, o algunas jamás lo tuvieron porque no habían formado parte efectiva de la ocupación hispanocolonial, sino fundadas e incorporadas tardíamente al territorio nacional.⁸ Pero es el de Buenos Aires el que se representa en el escenario y que se graba en esas mentes infantiles. Alguna vez hemos de preguntarnos sobre sus efectos de esta impronta, porque acaso ese imaginario va en desmedro del reconocimiento de sus propios orígenes lugareños, las variadas historias locales y regionales quedan deslucidas desde ese comienzo, algunos próceres locales son reivindicados en distintas instancias, pero aun así prima el convencimiento de que a la patria la hizo Buenos Aires y su gente.

En igual sintonía, esa historia oficial que enaltece a los próceres deja a la gran mayoría de la población al margen, aunque en los últimos años se los muestra como personas de carne y hueso siguen estando en el centro de la escena.

⁸ Se trata de los centros urbanos situados en la región del Chaco y de la Patagonia, los que fueron anexados al estado nacional a partir de 1870, a medida que se incorporaban tierras para el desarrollo productivo y consolidación del modelo agroexportador, proceso que implicó el despojo de sus naturales habitantes, quienes recién a fines del siglo XX y comienzos del actual han logrado la aprobación de un marco legislativo que respalda sus derechos; pero que vuelven a ser vulnerados ante los embates de políticas neoliberales.

Sin lugar a dudas los avances historiográficos han sido significativos, en especial a partir del advenimiento de la democracia a comienzos de la década de 1980, nuevos protagonistas del pasado fueron objeto de estudio y renovados marcos teóricos respaldaron sus análisis, entre ellos los referidos a historia económica, social, de la mujer, estudios de género y de grupos subalternos. Cada uno de estas nuevas líneas contributivas se encaminó exitosamente a través el diálogo interdisciplinar, dejando de lado algunos preceptos de exclusividad planteados en el siglo XIX cuando la historia alcanzó el escalafón de ciencia. A la par de la formulación de nuevos problemas para investigar se valorizaron nuevas fuentes, no exclusivamente los documentos escritos, además, otras áreas del conocimiento que antes eran catalogados como “auxiliares” de la historia dejaron de ser tales para ser interpelados y resolver conjuntamente inquietudes planteadas.

Algunos de esos nuevos temas fueron incluidos en los libros de texto escolar, con imágenes, cuadros explicativos y actividades sugeridas, con lo cual se proporcionaba un material más atractivo para el estudio y herramientas para el docente que les habría de facilitar la tarea, siendo esto último lo que resultó de mayor provecho. He aquí uno de los principales inconvenientes que giran en torno al escaso tiempo destinado a la actualización de la disciplina y a la falta de experiencias concretas de participación en proyectos interdisciplinarios de estudio; cuestión que por cierto ha sido propuesta en distintos ámbitos institucionales. No obstante, aunque casi nadie dudaría de su eficacia, el problema es la imposibilidad de coincidir en horarios de reunión para debatir y coordinar actividades conjuntas. Por otra parte, esto demandaría cambios en la distribución de horas áulicas, haciendo coincidir asignaturas que eventualmente pudieran emprender estas experiencias.

A estos obstáculos de organización cabe añadir la falta de hábitos de trabajo grupal que tanto se ha insistido sin éxito alguno en la práctica y la resistencia de los docentes para implementar cambios en su rutina, no hallándose entre sus preocupaciones investigar sobre determinados temas que enseña.

Si bien en los centros universitarios se ha institucionalizado la práctica complementaria entre la producción y la transferencia de contenidos, y aunque ante los cambios normativos de los currículos educativos del nivel secundario se promueven similares prácticas, no siempre se logra tan loable conjunción. No sólo la escasez de tiempo ante las múltiples exigencias que implica la labor docente, sino también el hondo desafío que involucra el planteo y resolución de problemas de investigación. De hecho, se debe admitir que son dos actividades con exigencias distintas, con la generación de habilidades particulares.

Un buen docente debe ser un artífice en el manejo de los contenidos con fines formativos, más que un especialista en la materia específica de su incumbencia ha de ocuparse por los modos de transmisión, y más aún, asumir su rol en la formación ciudadana. Se enseña para la vida, no para modelar sabios (Pagés Blanch, 2008), porque, en definitiva, ese es el cometido de la educación media. No todos nuestros discípulos seguirán estudios universitarios, pero sí todos conformarán la sociedad, y no es un simple eslogan publicitario el afirmar que la escuela tiene el cometido de capacitar personas con pensamiento crítico, con libertad para decidir y opinar con fundamentos. Por eso es primordial involucrar más a los alumnos y desarrollar en ellos habilidades de segundo orden, donde el aprendizaje de esta materia sea algo más que la memorización de importantes fechas, hechos históricos o personajes de ciertos periodos. (Lahera Prieto y Pérx Pinon: 2022, p.135). A la par de estas atinadas e indiscutibles aseveraciones debemos replantearnos sobre cuál es la historia que demanda nuestro tiempo, ya que experimentamos en los últimos años una profunda desazón porque tantos esmeros parecen haber desembocado en francas derrotas.

Conclusiones

En estas páginas he pretendido desplegar algunas ideas que no son originales, han sido planteadas y compartidas en encuentros especializados y en reuniones informales con colegas, pero no siempre acordadas en su totalidad, hay quienes sostienen que “siempre fue así, para qué cambiar”. Pero esa respuesta simplista que revela indiferencia y deseo de resguardarse

en una zona de confort es inadmisibles en nuestro tiempo, porque las inquietudes y los/las protagonistas de la historia no son las mismas de hace ciento cincuenta años atrás. Aunque se incorporaron otros temas en los planes de estudio en las últimas décadas, en esencia, la historia que se enseña sigue sustentándose en aquella “historia oficial” que, en líneas generales se caracteriza por sostener una temporalidad lineal, secuencia de acontecimientos enlazados en una periodización que no nos incluye, por el contrario, América Latina es incorporada a partir de la modernidad europea.

La cuestión es que la base de dicha historia fue planificada para una Nación moderna de una época que ya fue, a pesar de que rebotes del liberalismo pretenden revitalizar, a esta altura es imposible acallar las voces silenciadas, costumbres y experiencias de vida diferentes a las sustentadas por discursos obsecuentes con el poder colonialista.

Sin lugar a dudas, la historia que debemos enseñar más que mostrar una identidad nacional esbozada desde Buenos Aires, omitiendo realidades de otras latitudes regionales y latinoamericanas, ha de revelar la existencia de una pluralidad cultural. Además, antes que, a los héroes nacionales, enaltecidos unos o defenestrados otros según políticos de turno, salvo los ya consagrados como los padres de la patria, es hora que revaloricemos a los agentes sociales que han permanecido en el anonimato y que sin su accionar aquellos personajes no habrían alcanzado la gloria. Acaso la falta de interés por el estudio de la historia radique en esa cuestión, pues, los méritos de aquellos próceres no son compatibles con las expectativas presentes. Las formas de vida y ambiciones han cambiado. Por otra parte, el aula que siempre fue el ámbito educativo por excelencia ha sido desplazada por las pantallas, a través de ellas agentes –mayormente sin formación docente ni especialización disciplinar alguna- expresan virtualmente ideas que deprecian principios éticos, falta de empatía hacia los sectores más vulnerables, aceptación sin más de expresiones soeces y manifiesta disociación cognitiva.

A los/las historiadores/as nos compete la gran responsabilidad de revisar nuestras investigaciones y prácticas educativas, de re plantear problemas y métodos necesarios para entrever hechos y agentes que habían

sido invisibilizados por la persistencia de una historia colonialista. Más que privilegiar acontecimientos y procesos de una [mal llamada] Historia Universal, un renovado revisionismo ha de responder a los requerimientos de nuestro tiempo, ver el mundo desde nuestro lugar en América Latina, salir de las fronteras nacionales para conocer los procesos históricos que nos asemejan y que posibilitarían la aplicación de estrategias propicias para el desarrollo mediante políticas de integración.

Bibliografía

AMÉZOLA, Gonzalo de (2006) “Autoritarismo e historia escolar. Apuntes sobre el caso de Argentina, Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR, v. 1, n. 1, p. 35-44, jan.-jun 2006.

AMÉZOLA, Gonzalo de (2006) “Cambiar la historia. Manuales escolares, currículum y enseñanza de la historia recientes desde la “transformación educativa”, en KAUFMANN, C. (dir.) Dictadura y Educación, pp. 227-271.

AÑÓN, Valeria y RUFER, Mario (2018) “Lo colonial como silencio, la conquista como tabú: reflexiones en tiempo presente”, Tábula Rasa, 29, pp. 107-131. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39657713006> [Consulta: 15/02/2019]

CARRERA, Julián (2018) La perspectiva decolonial en los planes de estudio de historia en la Argentina, conjeturas de una ausencia, Otros Logos-Revista de Estudios Críticos, Universidad Nacional del Comahue, pp. 110-129. https://www.ceapedi/otroslogos/Revistas/0009/8_2018_Carrera_7.pdf

CATTARUZZA, A. Y EUJANIAN, A., Políticas de la Historia. Argentina 1860-1960. Buenos Aires, Alianza.

CATTARUZZA, Alejandro (2015) Debates históricos, polémicas políticas: la historiografía argentina desde fines del siglo XIX. Buenos Aires, Mimeo.

DEBOTO, Fernando y PAGANO, Nora (2010) Historia de la historiografía argentina (2º ED.). Buenos Aires, Sudamericana.

DI MEGLIO, Gabriel (2012) “Para una nueva discusión sobre nuestra historiografía académica”, blog de acceso libre, La historia en cuestión. Historia y Política en

tiempos kirchneristas, [http://historiaencuestion.blogspot.](http://historiaencuestion.blogspot.com.ar/2012/05/para-una-nueva-discusion-de-nuestra.html)

[com.ar/2012/05/para-una-nueva-discusion-de-nuestra.html](http://historiaencuestion.blogspot.com.ar/2012/05/para-una-nueva-discusion-de-nuestra.html) [Consulta: 2/02/2025]

LAHERA PRIETO, Deilyn Y Pérex Pinon, Francisco Alberto (2022) “La enseñanza de la historia en las aulas: un tema para reflexionar”, *Debates hist.* [online]. 2021, vol.9, n.1, pp.129-154. Epub 20-Jun-2022. ISSN 2594-2956. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v9i1.629>.

PAGÉS BLANCH (2008) “El desarrollo de la competencia histórica en la enseñanza obligatoria como requisito para la formación democrática de la ciudadanía”, Conferencia Inaugural de las X Jornadas de Ciencias Humanas UNRC-Instituto Superior Ramón Menéndez Pidal-APEHUN.

PRESTA, Ana María (2016) *Aprendiendo y Enseñando Historia Latinoamericana Colonial. Los Andes del sur en perspectiva historiográfica*, Americania, Revista de Estudios Latinoamericanos. Nueva Época (Sevilla), n. 4, p.11-76, jul-dic, 2016.

QUIJANO, Aníbal (2014) *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*/Aníbal Quijano; selección y prólogo a cargo de Danilo Assis Clímaco, 1a ed. Buenos Aires: CLACSO.

RUFER, Mario (2020). “El perpetuo conjuro: tiempo, colonialidad y repetición en la escritura de la historia”, *Historia y Memoria*, Número Especial, Tunja-Colombia, pp.271-306, <https://doi.org/10.19053/20275137.nespecial.2020.11590>

.