
Los grupos subalternos y las clases populares en la enseñanza de la historia en Argentina. Relaciones bajo tensión entre las producciones historiográficas y las innovaciones de la historia escolar bonaerense

Patricio Grande
Argentina

Recibido Mayo 2019

Aceptado Julio 2019

Resumen

Este artículo reconstruye y analiza el lugar, las representaciones, las ideas, las nociones, los conceptos y el abordaje asignado a los grupos subalternos y a las clases populares en los contenidos, los materiales y las prácticas en la historia enseñada en Argentina. Centralmente, estudia lo acontecido en el nivel secundario en la provincia de Buenos Aires entre los años 1993 y 2016. Sus principales núcleos analíticos proponen, por un lado, recuperar todo un desarrollo historiográfico y conceptual, tomando como eje central el problema de la subalternidad y el llamado “enfoque subalternista” en el quehacer de la historiografía profesional y, por otra parte, analizar las relaciones de asociación, disociación y las tensiones establecidas entre la “historia académica o profesional” y la “historia escolar” entre finales del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XXI en Argentina y principalmente en la provincia de Buenos Aires. Para ello, se examinan distintas fuentes de información como programas y documentos curriculares, libros textos, entrevistas y consultas con docentes de historia, observaciones áulicas y bibliografía especializada.

Palabras clave: Subalternidad – Enseñanza de la historia – Escuela secundaria – Contenidos - Historiografía

Subaltern groups and popular classes in the teaching of history in Argentina. Relations under tension between historiographic productions and innovations in Buenos Aires school history

Abstract

This article reconstructs and analyzes the place, the representations, the ideas, the notions, the concepts and the approach assigned to the subaltern groups and to the popular classes in the contents, materials and practices in the history taught in Argentina. Centrally, it studies what happened at the secondary level in the province of Buenos Aires between 1993 and 2016. Its main analytical nuclei proposes, on the one hand, to recover a whole historiographic and conceptual development, taking as a central axis the problem of subalternity and the so-called “subalternist approach” in the work of professional historiography, and on the other hand, to analyze the relations of association, dissociation and the tensions established between “academic or professional history” and “school history” between the end of the 19th century and the first decades of the 21st century in Argentina and in the province of Buenos Aires, mainly. To this end, different sources of information are examined, such as programs and curricular documents, textbooks, interviews and consultations with history teachers, class room observations and specialized bibliography.

Key words: Subalternity – Teaching of history – Secondary school - Contents - Historiography

Introducción

El presente artículo tiene como uno de sus principales propósitos divulgar algunos de los desarrollos alcanzados en una reciente investigación cuyo objeto central de estudio consistió en analizar la presencia, las ausencias, las conceptualizaciones y el tratamiento dado a las clases y grupos sociales subalternos en la historia enseñada en la educación secundaria entre los años 1993 y 2016 en la provincia de Buenos Aires. Dicha investigación se realizó como Trabajo Final para la

carrera de Especialización en Ciencias Sociales con mención en Historia Social de la Universidad Nacional de Luján¹.

La citada investigación presentó en su corpus tres capítulos o partes nodales. En la primera se realizó un desarrollo de tipo historiográfico y conceptual tomando como eje central el problema teórico y metodológico de la subalternidad y del “enfoque subalternista” en el quehacer de la(s) historiografía(s) profesional(es). En la segunda parte, se analizaron las relaciones de asociación, disociación y tensiones establecidas entre la “historia académica o profesional” y la “historia escolar” entre comienzos del siglo XX y los primeros años del siglo XXI, fundamentalmente, en Argentina. En la tercera, se abordó el objeto de estudio a partir del siguiente caso: la enseñanza de la historia en el nivel medio de la provincia de Buenos Aires desde la década 1990 hasta el año 2016.

En este artículo se recuperan principalmente algunos de los desarrollos y resultados del tercer capítulo. Para ello, se explicitan dos interrogantes: ¿Cuáles fueron los impactos de los desarrollos recientes de las historiografías académicas en la historia escolar? ¿Es posible enseñar una historia capaz de recuperar los distintos conflictos, antagonismos y proyectos alternativos que en su tiempo no lograron imponerse y fueron silenciados por el relato histórico dominante?

En esta línea de trabajo, algunas investigaciones recientes muestran que existiría

“un fracaso en el intento de acercar a la escuela las tendencias actuales de la historiografía, un propósito originado por los cambios en la historia escolar impulsados recientemente en la región” [en referencia a los países del MERCOSUR], donde se buscó ampliar los protagonistas tradicionales del pasado escolar (los “grandes hombres”) hacia las mujeres, los niños, los jóvenes y la “historia desde abajo” (De Amézola y Cerri, 2015: 17).

1 Autor: Patricio Grande. Tutora: Dra. María Elena Barral (UNLu/CONICET/Ravignani). Título: “La subalternidad en la enseñanza de la historia: clases populares, alteridad y antagonismos. La historia en la educación media en Argentina desde finales del siglo XX hasta principios del siglo XXI”. Aprobada en octubre de 2018 con máxima calificación.

No obstante, cabe revisar cuán profundos fueron esos intentos. Además, siguiendo a Gabriel Di Meglio (2012): ¿Es posible comprender historia sin entender en ella la presencia popular y subalterna?

Subalternidad y “enfoque subalternista” en el quehacer de las historiografías profesionales. Algunas notas para el análisis

Antonio Gramsci, en sus escritos de los años 1930, fue el primer intelectual en otorgarle fuerza explicativa y cuerpo teórico al concepto de subalterno. En sus desarrollos teóricos, la subalternidad ocupó un lugar nodal: es la característica central de las clases y grupos dominados y expresa, además, la condición subjetiva de subordinación en el contexto de dominación capitalista².

En ese marco resulta pertinente recuperar los recientes aportes teóricos realizados por Massimo Modonesi (2010 y 2012) en cuanto a la fuerza explicativa y la densidad teórica de los conceptos de subalternidad y de subalterno al interior de la construcción del pensamiento marxista o materialista histórico. De acuerdo con Modonesi

“la noción de subalternidad surge para dar cuenta de la condición subjetiva de subordinación en el contexto de dominación capitalista. (...) Adquiere, por primera vez, densidad teórica por iniciativa de Antonio Gramsci en relación con sus reflexiones sobre la hegemonía en sus Cuadernos de la Cárcel” (2010: 26).

En su reflexión teórica Gramsci advierte que las clases subalternas no están unificadas, y sólo podrán hacerlo cuando se conviertan en Estado. Además, explica este autor, su historia

“es necesariamente disgregada y episódica (...). Sufren la iniciativa de la clase dominante, incluso cuando se rebelan. Por ello cualquier brote de iniciativa autónoma es de inestimable valor” (1975: 299-300).

² Empero, es necesario aclarar que Gramsci no utilizó en sus escritos la palabra subalternidad, prefirió en cambio utilizar el calificativo de subalterno (Modonesi, 2010).

Si bien la fragmentación y disgregación conforman una de las características principales de las clases subalternas, hay al menos un elemento que las unifica. Estas clases, compuestas por un mosaico social diverso, han sido despojadas del control de los medios fundamentales que determinan su existencia material y simbólica. Por lo tanto, comparten una situación común de subalternidad/subalternización respecto de los grupos hegemónicos. Su tendencia hacia la unificación es débil, sufren la iniciativa de la clase dominante pero al mismo tiempo hay en ellas una tendencia hacia la autonomía “en contra de las fronteras de la dominación” (Gramsci, 2014: 490).

Luego de la Segunda Guerra Mundial los escritos de Gramsci se transformaron en un mojón teórico y una referencia intelectual insoslayable para los historiadores/as de las clases o grupos subalternos. En sus “Apuntes sobre la historia de las clases subalternas. Criterios metódicos”, Gramsci introdujo una inmensa agenda de trabajo para avanzar en el estudio histórico de estas clases. Esa agenda fue recuperada y desarrollada por distintos grupos de historiadores/as³. Entre ellos, la Escuela de los Estudios Subalternos (EES) de la India y el Sudeste Asiático quien, influenciada en parte por la experiencia de la británica “historia desde abajo”, intentó desplazar el foco de interés empírico, desde las clases hegemónicas hacia los grupos subalternos y rescatar así aquellas voces negadas por los estatismos⁴. Estos historiadores utilizaron la noción de subalternidad como categoría angular para el análisis histórico. Una categoría utilizada como “atributo general de subordinación ya sea que esté expresando en términos de clase, casta, edad, género, ocupación o en cualquier otra forma” (Guha, 1996: 23).

En el continente americano una interesante experiencia de trabajo fue la del Grupo de Estudios Subalternos Latinoamericano, impulsado por un conjunto de científicos/as sociales que asumieron el desafío de re-escribir un relato histórico capaz de interrumpir la teleología del Estado-nación y mostrar cómo la insurgencia de las clases subalternas interrumpe la narrativa de la formación estatal. Otro de

3 En esa senda, cabe recuperar la pionera experiencia de la británica “historia desde abajo” desarrollada en los años de la segunda post-guerra. De vertiente marxista, fue impulsada desde la revista *Past and Present* fundada en 1952 y promovida durante las siguientes décadas por los historiadores E. Thompson, E. Hobsbawm, R. Hilton, G. Rudé, R. Samuel y C. Hill, entre otros.

4 Surgida a finales de los años ‘70, su figura más emblemática fue R. Guha. Rápidamente, un conjunto de historiadores e investigadores/as se fueron asociando al Grupo: P. Chatterjee, G. Prakash, E. Said, G. Chakravorty Spivak y D. Chakrabarty, entre otros.

sus anhelos era poder plasmar una clara separación entre los subalternos y el proyecto del Estado-nación. Empero, el Grupo se disolvió prematuramente y no logró consolidar su trabajo (2002)⁵.

En cuanto a la historiografía rioplatense/argentina, los recientes y diversos aportes provenientes de la denominada de “historia popular” o de las “clases populares” colocan a los “sujetos comunes” en un lugar central de los procesos históricos⁶. Algo novedoso en la historiografía argentina, sobre todo para la etapa colonial y el siglo XIX, ya que durante largo tiempo esos “sujetos comunes” quedaron invisibilizados u opacados bajo la categoría abigarrada y anónima de “las masas”. Estas producciones locales invitan a pensar “lo popular” o la subalternidad no sólo desde los márgenes de la historia sino también desde el centro mismo de los procesos históricos, como por ejemplo en la compleja construcción de los Estados nacionales en el sur del continente americano.

“Nación” y “Nacionalismo” como elementos constitutivos de la historia en la escuela: la construcción de un relato estatalista-nacionalista sobre la nación y la consolidación una disciplina escolar autónoma

En esta segunda parte, tomando como hilo conductor el objeto de estudio del presente trabajo (los grupos subalternos como contenido en la enseñanza de la historia), se recuperan algunas de las relaciones de asociación, disociaciones y tensiones establecidas entre la llamada “historia académica o profesional” y la “historia escolar” entre finales del siglo XIX y la centuria de 1900 en Argentina. Es decir, desde el momento de su conformación hasta la consolidación de la historia como disciplina escolar. Para ello, se utilizan como base del análisis diversos aportes investigativos realizados por distintos autores especializados, así como también algunos documentos curriculares y libros de textos escolares de difusión masiva.

5 El Grupo, surgido en la década de 1990, se inspiró intelectualmente en la EES. Su composición era interdisciplinaria. Los fundadores fueron J. Beverley, I. Rodríguez, J. Rabasa, R. Carr, P. Seed y J. San Ginés.

6 Algunos referentes para el “período colonial” y el siglo XIX son: J. Gelman, R. Fradkin, G. Di Meglio, A. Borucki, M. Barral, S. Serulnikv, B. Bragoniy S. Ratto.

Hacia finales del siglo XIX, en las escuelas de Argentina la versión histórica de Bartolomé Mitre fue la que se impuso. Su proyecto historiográfico convergió con un plan educativo estatal centrado en una fuerte campaña pública que tenía como uno de sus objetivos la construcción de una ciudadanía culturalmente homogénea en el contexto de la inmigración masiva (Poggi, 2010). Así, en los comienzos de la historia como asignatura escolar existió un estrecho vínculo entre las historias nacionales eruditas y la construcción de un relato histórico hegemónico escolar.

Esa estrecha relación entre disciplina escolar y ciencia de referencia, luego de algunas décadas comenzó a bifurcarse, hasta transformarse en dos campos escindidos o, cuanto menos, con muy escaso contacto. La historia escolar (al menos desde lo regulado por el Estado) se fue transformando en una disciplina autónoma de la historia científica, con sus propias reglas, saberes, valores, discursos, prácticas pedagógicas, tradición selectiva de contenidos, etc. Se conformó así, en palabras de Raimundo Cuesta Fernández (1997), un auténtico “código disciplinar”.

Fue a partir de la década de 1960 cuando se produjo una notable y evidente bifurcación entre las “dos historias” (De Amézola, 2008). Mientras que el campo académico se profesionalizó definitivamente, en la historia escolar los contenidos para la enseñanza se mantuvieron absolutamente alejados de las motivaciones e intereses de las y los historiadores profesionales. La reforma en los programas de estudios de 1956 consolidó, durante cerca de cuatro décadas, el relato hegemónico “Estado-nación centrista”, con sus rasgos marcadamente racializados, clasistas y monoculturales. En este sentido, como escribe Mónica Insaurralde (2009), una categoría explicativa adecuada para comprender este fenómeno es la de “tradición selectiva” del conocimiento o el contenido escolar. Una categoría acuñada por Raymond Williams: “se trata de una fuerza activa que configura una realidad como la expresión de las presiones de los sectores hegemónicos de la sociedad” (1997: 138).

Los contenidos prescriptos en los programas de la asignatura Historia de los años 1956 y 1979 y en los manuales escolares más difundidos en las aulas durante esas décadas, ofrecen un valioso testimonio sobre cuáles eran por entonces los intereses (evidentemente disociados del campo académico) centrales de la historia escolar. Según Luis Alberto Romero, los planes de estudio de 1956

no hicieron más que consagrar una perspectiva o impronta curricular anterior donde “la nación, que funciona simultáneamente como sujeto protagónico y principio último explicativo de todo devenir histórico, es radicalmente ajena a toda historicidad” (2004: 48). Así, el hilo conductor del relato sobre el pasado seguía siendo el propio Estado-nación, dentro de un esquema *cuadripartista* de la historia. Es decir, que se consolidó una suerte de relato “Estado-nación centrista”. En ese relato, el derrotero del Estado-nación era el que posibilitaba hilvanar épocas y acontecimientos históricos lejanos o recientes temporalmente (a través de una selección intencional de contenidos) y juzgar o ponderar sus resultados.

De esta manera, durante el siglo XX se construyó y consolidó una disciplina escolar que se mostró absolutamente incapaz para enseñar a pensar a las y los jóvenes (De Amezola, 2008). Una historia caracterizada por su aprendizaje memorístico y el carácter enciclopedista, patriótico y elitista de sus contenidos. Así, hacia el último cuarto del siglo XX las clases subalternas, los antagonismos históricos y las múltiples alteridades presentes en la vida cotidiana de las sociedades se encontraban huérfanas de la más mínima representación en el currículo oficial y en los libros escolares. En la más absoluta invisibilidad histórica.

Con ese panorama general, hacia comienzos de la década de 1990 la historia era una de las asignaturas escolares con mayor disociación de su ciencia de referencia (Finocchio, 1991). La renovación curricular resultante de dos reformas educativas nacionales (1993 y 2006) mostró modificaciones en la tradición escolar argentina y un acercamiento hacia las preocupaciones de la historia investigada (González, 2016). Empero, en los nuevos contenidos de alcance federal⁷ prevaleció una visión *occidentalista* (rescate de la cultura occidental) y *contemporaneista* (naturalización y eternización del capitalismo). Al mismo tiempo, salvo excepciones, en esta renovación de contenidos existió una notoria ausencia de las múltiples intervenciones históricas de las clases y de los grupos sociales subalternos, de sus antagonismos sociales, alteridades culturales e iniciativas políticas autónomas.

7 En referencia a los Contenidos Básicos Comunes y los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios.

La enseñanza de la historia en el nivel medio de la provincia de Buenos Aires, 1993-2016: el lugar de los grupos y las clases populares/subalternas

Consideraciones sobre el marco normativo/curricular

Las dos reformas educativas sancionadas por el Congreso de la Nación (1993 y 2006) tuvieron un impacto directo sobre la educación media en la provincia de Buenos Aires. Como explican Dicroce y Garriga (2011), a través de la sanción de la Ley Provincial N° 11.612⁸ y de los acuerdos federales celebrados en 1994, comenzó a implementarse algunos años después la Educación General Básica (EGB) y, desde 1999, el Nivel Polimodal en el territorio bonaerense. Esta reestructuración del sistema educativo bonaerense implicó la extensión de la escuela primera y, en contrapartida, una reducción del nivel medio.

En ese contexto educativo se redefinieron las áreas de estudios y elaboraron nuevos Diseños Curriculares para las distintas asignaturas. Estos nuevos programas de estudios se nutrieron de los aportes establecidos en los Contenidos Básicos Comunes (CBC) de 1995. Particularmente el dictado de la historia como asignatura específica quedó reducido a sólo dos años del Polimodal (1° y 2°). Mientras que en el Tercer Ciclo de la EGB la historia se “fundió” con otras disciplinas del conocimiento social en una asignatura llamada “Ciencias Sociales”.

En 1999 entraron en vigencia los nuevos diseños, de carácter provisorio, para el Polimodal. Estos programas eran concebidos oficialmente como “abiertos y flexibles” y por tanto, se presentaban como una propuesta de contenidos básicos desde la cual partir en los proyectos institucionales y áulicos. A partir del 2004, ingresaron en vigencia los diseños definitivos del Polimodal. Estos programas perdieron su vigencia legal a comienzos de la actual década, en el contexto de sanción y aplicación de la Ley de Educación Nacional⁹. De ese modo, el Estado nacional y las provincias pusieron en marcha un nuevo marco normativo que implicó una nueva reestructuración del sistema educativo, como por ejemplo la reimplantación del secundario y la extensión de la escuela media, que pasó de tres a seis años de duración, pero ahora de carácter obligatorio (Más Rocha y Vior, 2015).

8 Sancionada en diciembre de 1994.

9 Sancionada en diciembre de 2006.

En ese marco, en la provincia de Buenos Aires se sancionó la Ley de Educación N° 13.688¹⁰. Bajo esta regulación, la educación secundaria se organizó en seis años de escolaridad distribuidos en tres años de Educación Secundaria Básica (ESB) y tres años de Ciclo Superior Orientado.

La nueva política curricular provincial, a diferencia de los diseños anteriores estableció el “carácter prescriptivo” de los Diseños Curriculares. Particularmente sobre la enseñanza de la historia en la “Nueva Escuela Secundaria” se instituyó, respecto al marco normativo anterior, una mayor presencia de ésta como asignatura o disciplina de conocimientos específica. Excepto en el 1° año que se dio continuidad a la asignatura “Ciencias Sociales”, del 2° al 6° año se estableció la asignatura “Historia”. Los contenidos de estos de Diseños Curriculares estuvieron sustentados en los lineamientos establecidos en los documentos de alcance nacional denominados Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) elaborados entre los años 2006 y 2012.

La subalternidad en los diseños provinciales

a) Polimodal

En los Diseños Curriculares provinciales de Historia vigentes a partir de 1999, los contenidos para el 1° año se agruparon bajo la denominación de “Historia Mundial Contemporánea” (desde 1850 hasta la actualidad) y los de 2° con la de “Historia Argentina Contemporánea” (desde 1850 hasta la actualidad). Así, es posible observar que estos diseños establecieron una marcada escisión territorial e histórica entre la “historia argentina” y la historia del “resto del mundo” (occidental). También la periodización evidenciaba un claro carácter *presentista* de los contenidos seleccionados, con un derrotero histórico caracterizado por la preeminencia del capitalismo como modo de producción hegemónico.

En términos generales los contenidos seleccionados si bien mostraban alguna innovación en cuanto a la incorporación de determinados procesos históricos en la agenda escolar, denotaban una ausencia casi total de temáticas históricas vinculadas a grupos sociales y culturales no occidentales, a problemáticas de género, de minorías sexuales y religiosas.

¹⁰ Sancionada en junio de 2007.

Para un análisis en mayor profundidad de la problemática en estudios, se trabajó aquí sobre un recorte temático compuesto por la selección de dos ejes centrales de contenidos. El primero fue “el proceso de construcción (y consolidación) del Estado-nación en el actual territorio argentino”; mientras que el segundo fueron las “revoluciones sociales en América Latina durante el siglo XX”.

Sobre las “revoluciones sociales [y políticas] en América Latina durante el siglo XX” (como los casos de México, Bolivia, Cuba y Nicaragua) no se realiza ninguna mención en los diseños. La única revolución social y política mencionada es la ocurrida en Rusia (1917) en el diseño de 1º año. En el segmento, “1914-1973” lo más cercano a estos procesos históricos aparece conceptualizado como “Descolonización y movimientos de liberación. Proyectos desarrollistas, socialistas, nacionalistas en el tercer mundo”.

En torno a la “construcción del Estado nacional en el actual territorio argentino”, la presencia de esta temática se reduce sólo al 2º año (“Historia Argentina”). La primera sección de contenidos se tituló como “1850-1916: El nacimiento de la Argentina Moderna”. Es decir, el nacimiento de lo que se suponía una nación o un Estado nacional modernizado, cultor y promotor de los valores civilizatorios occidentales o europeos. Además, la introducción en estos diseños de la “Argentina Moderna” como macro categoría de análisis implicaba también, aunque sea de manera no explícita, reconocer que la nación argentina existía completa desde siempre, como una especie de producto natural prefigurado o de ficción historiográfica. Una ficción que no hacía más que ocultar aquellas experiencias y caminos políticos e identitarios alternativos. Así, parece que sólo son “dignos” de ser enseñados y aprendidos aquellos acontecimientos y procesos históricos que se enmarcan en la senda del “progreso” estatal. En esta línea de análisis historiográfico los actores sociales y políticos centrales o predominantes en este diseño son las blancas clases dirigentes, su programa político-económico liberal y la construcción de identidades “desde arriba”.

En esta selección de contenidos jurisdiccionales, a pesar de mostrar algunas innovaciones, prevaleció una mirada tradicional más emparentada con el “código disciplinar” que con los desarrollos investigativos más recientes del campo historiográfico. Por ejemplo, no se registra en estos diseños ni tan sólo una mención a los pueblos indígenas. Es decir que, según este documento público

oficial, los pueblos originarios continuaban expulsados del imaginario o ideario nacional.

Los nuevos diseños “definitivos” del Polimodal (2004) se centraron en la “Historia de Argentina y Latinoamérica en el contexto de las transformaciones mundiales de los siglos XIX y XX”. En 1º año desde la segunda mitad del siglo XVIII hasta el Golpe de Estado de 1930 en Argentina, y en 2º año desde la Crisis de 1929 hasta principios del siglo XXI.

Este currículum presentó una innovadora caracterización de la histórica como disciplina escolar en nuestro país. Se explicitó allí, como una suerte de “sinceramiento” por parte del propio Estado, el claro sentido político que tuvo el relato histórico escolar hegemónico en Argentina (dotar de legitimidad al Estado en construcción). De esta manera, estos programas ubicaron a las naciones y a los nacionalismos como un problema histórico e historiográfico en sí mismo.

No obstante, en general los contenidos seleccionados expresan la pervivencia de elementos tradicionales: una concepción del “tiempo lineal” (cronológico) guiada por la idea positivista de progreso; preponderancia de acontecimientos políticos argentinos, con una visión *Estado céntrica*; y una hegemonía cultural de occidente.

Sobre el primero de los ejes de análisis aquí seleccionados, la “Construcción y consolidación del Estado nacional...”, el segundo de los tres bloques que organizan los contenidos para el 1º año se tituló: “Génesis y consolidación de los Estados Nacionales en América Latina y su inserción en el orden neocolonial internacional. 1850-1880”. Si bien la problemática se inserta en una escala espacial y política de carácter regional (América Latina), se puede observar que en verdad la periodización adoptada corresponde a una visión más o menos convencional de la historia argentina. Esa periodización, que en el diseño es generalizada y extendida hacia toda la región, no representa la diversidad de procesos históricos ni de especificidades acontecidas en otros países del subcontinente donde la consolidación del Estado Nacional ocurrió “tardía” o posteriormente.

En esa clave, la mayoría de los contenidos corresponden en verdad a acontecimientos políticos sucedidos en el actual territorio argentino como por ejemplo la sanción de la Constitución Nacional o las presidencias de Mitre, Sarmiento y Avellaneda. Todos esos acontecimientos parecen converger hacia un destino final: el nacimiento de “La Argentina Moderna” a partir de 1880, es decir en la consolidación de una economía capitalista con plena inserción en el mercado mundial. Cabe mencionar que hechos centrales ocurridos en ese “camino” hacia la consolidación del capitalismo en esta parte del mundo fueron (nuevamente) omitidos del diseño, como por ejemplo la empresa militar y económica denominada “Campaña al Desierto”.

Sobre el segundo de los ejes de análisis, las “revoluciones sociales en América Latina...”, en el último bloque de contenidos del 1º año aparecía una mención a la “Revolución Mexicana” en el contexto de emergencia de “movimientos sociales, organizaciones gremiales y partidarias autónomas de los sectores populares obreros y campesinos”. Si bien la mención es somera, al menos da cierta idea de que se intentaba recuperar para la enseñanza algunas valiosas experiencias de organización política autónoma de las clases populares/subalternas.

En el 2º año se introducen, en el primer Bloque de contenidos, “Las experiencias de las políticas populistas: cardenismo, aprismo, peronismo, varguismo. Las reformas agrarias, conflictos rurales y movimientos campesinos. La problemática indígena”. También aquí se desliza cierta intención por visibilizar algunas experiencias históricas protagonizadas por las clases o grupos subalternos.

En este diseño se mencionó a la “Revolución Cubana” y su impacto regional. Sin embargo, no se registró ninguna mención sobre el carácter y desarrollo socialista adoptado tempranamente por el gobierno revolucionario.

Es decir que en los contenidos de estos diseños se puede observar una coexistencia entre elementos tradicionales y algunas innovaciones selectivas. Ello se cristaliza en la presencia de ciertas contradicciones epistemológicas no resueltas en el documento: entre “lo nacional” y “lo latinoamericano”; entre la presencia del “sujeto popular” y la clásica “visión elitista” (“desde arriba”) de la historia; entre “los caminos alternativos” y la “visión teleológica”; y entre una “mirada des-nacionalizada” de la historia y la visión “Estado nación-centrista de la historia”.

Además, si bien se incluyeron algunos contenidos vinculados a experiencias de grupos subalternos, éstos continuaban siendo actores relegados en la enseñanza de la historia, ubicados en un lugar *subalternizado*.

b) *Nueva Secundaria*

Según Oscar Edelstein (2015), los nuevos programas de historia se orientaron sobre la base de cinco ejes centrales. El primero de ellos fue el “desarrollo temporal progresivo”, es decir el descentramiento del gran relato occidental de la historia; el segundo fue la “articulación de diferentes escalas geográficas” (local, americana y mundial); el tercer eje consistió en el “carácter progresivo” de los diseños, mientras la ESB se centró en la enseñanza del tiempo histórico, el Ciclo Orientado lo hizo en la construcción del tiempo histórico; el cuarto fue la introducción de “sujetos sociales” tanto individuales como colectivos desde la “multivocidad” y la “multiperspectividad”; y el quinto eje fue la “multicausalidad” en los procesos históricos.

En términos globales estos programas, de carácter prescriptivo, introdujeron una serie de innovaciones e intentaron establecer una explícita articulación entre la historia escolar y algunos de los desarrollos recientes producidos en el campo historiográfico profesional.

En esa línea, los diseños fundamentan su propuesta de contenidos desde marcos historiográficos relativamente actuales, donde la crisis de los *macro-paradigmas* de las ciencias sociales es concebida como un punto de reconfiguración de la disciplina.

Empero, al igual que los últimos diseños del Polimodal, se observa en estos documentos una cierta contradicción entre los contenidos disciplinares seleccionados y la fundamentación de la propuesta de enseñanza. Por ejemplo, en los programas de 3º, 4º y 5º año prevalecen los acontecimientos de carácter “político-estatal” y, como contracara, la postulada “vuelta del individuo” permanece ausente. También en esa clave de análisis, problemáticas vinculadas a las minorías religiosas y sexuales, a los múltiples colectivos migratorios, a las mujeres y al género, a los pueblos indígenas, a los afros descendientes y al mundo obrero gozan de un escaso y hasta por momentos nulo tratamiento.

Sobre la “construcción y consolidación del Estado nacional...”, el diseño para el 3º año (ESB) se tituló “Historia de la expansión del capitalismo y de la formación de los Estados nacionales en América Latina”. Temporalmente abarca desde la “crisis del orden colonial en América” hasta la “organización de la Argentina Moderna”. La unidad de contenidos nº 4 se organizó sobre la base de cuatro ejes: organización del Estado moderno (en nuestro país), la transición al capitalismo en América Latina, el crecimiento de la economía agro exportadora en Argentina y la consolidación del poder económico de los sectores dominantes terratenientes. Al igual que en los diseños preexistentes, en el “camino” hacia la consolidación del capitalismo y de la forma organizativa “Estado-nación”, aquí fue omitida la denominada “Campaña al Desierto” en el actual sur argentino. Esta empresa económica y militar quedó ahora subsumida bajo la denominación general de “La situación social en la frontera. Integración del territorio (...) [y] la colonización de las áreas vacías”. Además, en este proceso histórico también adquiere centralidad teórica la categoría de “Argentina Moderna”, lo que invita pensar (nuevamente) en la existencia una “Argentina Antigua, Tradicional o Arcaica”, quitándole así densidad analítica a la idea de la “nación” resultante de una construcción política, social, histórica y conflictiva.

También sobre este proceso histórico se realizaron sólo algunas acotadas menciones a grupos subalternos como “población de inmigrantes, chacareros, peones y jornaleros”. Es decir que la participación y la incidencia de las clases populares en la conformación del Estado argentino, ya sea desde los “márgenes” o desde el “centro” mismo del proceso histórico, es una problemática absolutamente opaca.

Sobre las “revoluciones sociales del siglo XX...”, en el diseño de 4º año del Ciclo Orientado (segunda mitad del siglo XX) se incluyó como contenido a la “Revolución Mexicana: la caída del régimen oligárquico, los movimientos campesinos y la reforma agraria”. Al igual que en el diseño para Polimodal, se denota aquí cierta intención por otorgar visibilidad a experiencias históricas protagonizadas por las clases subalternas en el agro mexicano. Un aspecto para destacar en estos diseños es que, a diferencia de los anteriores, se hace una mención explícita a la “Revolución Rusa y la construcción del socialismo”.

En el diseño de 5º año (segunda mitad del siglo XX e inicios del XXI) se le otorgó un importante lugar a algunos de los procesos revolucionarios latinoamericanos:

el Movimiento Nacionalista Revolucionario en Bolivia; la Revolución Cubana y un camino latinoamericano hacia el socialismo; y el gobierno de Salvador Allende en Chile. Su presencia en el programa de estudios representa potencialmente un contenido “privilegiado” para estudiar las múltiples formas de participación política de las clases populares en América Latina durante la segunda mitad del siglo XX. También, cabe destacar que en la “Revolución Cubana”, por primera vez, aparece la mención explícita a la construcción del socialismo.

Como balance es posible decir que los diseños para la “Nueva Secundaria” introdujeron innovaciones e intentaron establecer una articulación entre la historia escolar y la o las historiografías profesionales. Es decir, propiciar una suerte de disolución del viejo “código disciplinar”. Empero, dicen muy poco acerca de la participación y la incidencia de las clases populares en procesos históricos como por ejemplo la construcción del Estado-nación en el actual territorio argentino. Así, aunque en el Ciclo Orientado se le confirió un importante lugar a los procesos revolucionarios latinoamericanos del siglo XX, la presencia de las/os *subalternizados* continúa siendo una problemática y un contenido de estudios con escasa visibilidad y profundidad de tratamiento en el currículum oficial.

La subalternidad en los manuales escolares

En esta parte del artículo se analiza una pequeña selección de libros de textos. Se trata de una selección compuesta por un total de diez libros, cuya producción se sitúa temporalmente entre los años 1998 y 2015 (ver referencias bibliográficas). Para realizar la selección de los manuales se establecieron una serie de criterios que unifican la muestra: autoría y/o coordinación realizada por autoras/es vinculados con ámbitos investigativos como universidades nacionales, organismos científicos, etc.; circulación amplia entre docentes y estudiantes de las escuelas bonaerenses; y materiales producidos por empresas editoriales que sostengan en el tiempo una “tradicción” en la producción de estos materiales educativos. También aquí para un estudio en mayor profundidad se trabaja con los ejes temáticos “proceso de construcción y consolidación del Estado-nación en el actual territorio argentino” y “revoluciones sociales en América Latina durante el siglo XX”.

Un balance sobre la muestra analizada

La visión panorámica emergente a partir del análisis de estos diez manuales escolares, es que en varios de ellos las clases populares ocupan un lugar de escasa relevancia, ya sea narrando su participación desde los “márgenes” o desde el “centro” mismo de los acontecimientos históricos. Esta opaca relevancia imposibilita ensanchar la base social de la historia, los escenarios de conflictividad, las alteridades y, en última instancia, ofrecer tanto a docentes como a estudiantes nuevos conocimientos disciplinares. Por el contrario, sólo en una minoría (tres)¹¹ de ellos los grupos subalternos y las subalternidades tienen un lugar destacado en la explicación de los procesos históricos analizados.

En líneas generales en estos materiales educativos, elaborados por historiadores/as pertenecientes a los ámbitos académicos, se observa que aquellos hechos sucedidos fuera de la esfera del poder estatal, y protagonizados por las clases subalternas, son una vez más omitidos del relato histórico escolar. En este sentido, se puede argumentar que aún en el siglo XXI opera una cierta continuidad de la “tradicción selectiva” del conocimiento o contenido escolar para la asignatura historia. Así, los manuales proyectan una imagen de continuidad, homogeneidad e inevitabilidad histórica (sinónimo de un supuesto “progreso” lineal y acumulativo) cuya resultante es la existencia de un ordenamiento jurídico, económico y social “moderno” y único a través de la forma Estado-nación en el marco de un triunfante capitalismo en plena expansión mundial. Se anula así toda posibilidad de conocer los “caminos alternativos” o al menos queda reducida a su mínima expresión. También, se proyecta la imagen histórica de un Estado que se construyó de forma absolutamente escindida de la participación popular o subalterna.

Dicha tradición selectiva, que forma parte constitutiva del viejo “código disciplinar”, es la que posiciona al Estado (nacional) como una suerte de actor social autónomo que en algún momento de la historia logra imponerse sobre la totalidad de los grupos, parcialidades y clases. Éste es quién promueve y proyecta normas, valores y cosmovisiones al conjunto de la población. También

11 Barral, Blasco, Bragoni, González Lebrero, Ratto y Saab [Coordinador: Fradkin], (2000); Barral, Blasco, Bragoni, Gil Lozano, Pineau y Saab [Coordinador: Fradkin], (2005) [2000]; y Gallego, Gil Lozano, Eggers-Brass y González Lebrero [2005] (2007).

el Estado es el protagonista central de la historia, y junto con este, al menos subrepticamente, las blancas y occidentales clases dominantes. Tal como plantea Gramsci, “la unidad histórica de las clases dirigentes se produce en el Estado, y la historia de esas clases es esencialmente la historia de los Estados” (2014: 491).

Empero, un elemento innovador presente en todos los manuales analizados, que habilita una cierta desnaturalización de los contenidos, es el enfoque conceptual sobre la “cuestión de la nacionalidad”. Estas producciones destinan algunas páginas para presentar a las naciones y las nacionalidades (en particular la Argentina) como parte de una construcción histórica, procurando así cuestionar la idea de la nación como algo previo a la existencia de las naciones mismas. Sin embargo, estos aportes conceptuales y teóricos suelen aparecer escindidos de los contenidos históricos específicos. Lo cual es toda una contradicción historiográfica y epistemológica.

También estos libros posibilitan observar la existencia de una diversidad de enfoques historiográficos en el presente o en años recientes, lo que habilita a pensar en la existencia de una “historia académica” en plural y diversa.

¿Y en las aulas? Algunas aproximaciones

Cabe aclarar que no existe una relación lineal/mecanicista entre las prescripciones de los diseños curriculares oficiales (las pretensiones o regulaciones estatales/institucionales) y las prácticas áulicas que ocurren entre docentes y estudiantes (Pappier, 2006: 98). Por ello, para obtener al menos una aproximación respecto a lo que sucede habitualmente en las aulas escolares bonaerenses y a las percepciones sobre la enseñanza de la historia que tienen los propios docentes en ejercicio, se incorporan aquí otras fuentes de información como entrevistas a docentes de historia en actividad, síntesis de intercambios y debates con profesores/as de historia, programaciones áulicas y observaciones de clases en algunas escuelas de gestión estatal (de la Región Educativa N° 10 de la provincia de Buenos Aires). Empero, cabe dejar de manifiesto que se trata de una aproximación de carácter cualitativa, de trabajo de campo, que busca ser más bien exploratoria.

a) *Entrevistas*

Se construyó un guión de entrevista compuesto de cuatro interrogantes centrales. Las preguntas fueron respondidas individualmente por profesores/as de historia que se desempeñaban como docentes de escuelas secundarias, del nivel superior (universitario y no universitario) y como integrantes (en calidad de especialistas) de los equipos de Diseño Curricular bonaerense.

Ante la primera pregunta “¿Cuál te parece que debería ser la finalidad central de la enseñanza de la historia en la escuela secundaria en el siglo XXI?”, la mayoría de los/as docentes respondieron que debería ser la de formar (políticamente) ciudadanos/as sujetos de derecho, incorporando a la diversidad cultural como un valor altamente positivo e imprescindible para una sociedad democrática.

La segunda pregunta se orientó hacia conocer “¿Qué función/es cumple en la actualidad la historia en la escuela secundaria? y si ¿Se ha modificado, en lo substancial, su tradicional función escolar destinada a fomentar una conciencia cívica/patriótica o nacionalista?” En su conjunto las respuestas indican que si bien en los últimos años existen intentos e iniciativas por recuperar, analizar y debatir acerca de la construcción de la historia como disciplina escolar y de sus tradiciones, existe aún cierta tendencia por “aferrarse a contenidos consagrados por la disciplina escolar”, centrados en la mitología del progreso y la inevitabilidad del Estado-nación como macro organización. No obstante, la mayor parte de los entrevistados/as reconocen que existen situaciones heterogéneas y se vislumbra en sus respuestas una especie de etapa de transición en curso.

El tercer interrogante fue “¿Qué puntos de contactos y fracturas o tensiones existen hoy entre la llamada ‘historiografía profesional’ y la ‘historia que se enseña’ en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires?” Varios de las/os entrevistados observan la vigencia de periodizaciones o cortes temporales basados en los grandes esquemas interpretativos “tradicionales”. Es posible corroborar la existencia de este problema en los diseños curriculares, en los manuales y en las mismas prácticas de los/as docentes. Algunos entrevistados/as también encuentran, como un problema, que mientras la historiografía profesional tiende a hacia una *hiper especialización* y fragmentación de los campos de investigación, la historia que se enseña requiere de proyectos historiográficos que den cuenta de la totalidad de las dimensiones de análisis y de una historia global, algo prácticamente inexistente en las recientes producciones académicas.

La cuarta y última pregunta fue “¿Qué lugar se les asignó en los últimos años a los grupos y clases subalternas en los contenidos de historia?” Aquí las y los entrevistados tienden a reconocer la existencia de una ampliación y/o apertura hacia los grupos subalternos como objeto de conocimiento y reflexión en los contenidos para la enseñanza, sin embargo la consideran como escasa o insuficiente.

Para ejemplificar estas tensiones entre “apertura y escasez” de las clases subalternas en los contenidos de historia, uno de los entrevistados aporta la siguiente reflexión: “En los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires, son objeto de reflexión en las perspectivas de las unidades, en las orientaciones para la enseñanza, pero no están incorporados en los apartados de contenidos”. Mientras que otra entrevistada señala que en los últimos años, y de acuerdo también a la renovación historiográfica que se produjo en relación a los grupos subalternos, éstos comenzaron a ocupar un lugar en la enseñanza de la historia, en los diseños y en los materiales didácticos. “De todas maneras, y sobre todo en la mayoría de los manuales escolares, los actores sociales subalternos generalmente aparecen, pero relegados a un segundo lugar en relación a la centralidad que adquieren los sectores dominantes. En este sentido, es central la mirada del docente que está frente al aula”. Sobre ese “mirar del docente” se desarrollan a continuación algunas líneas.

b) Consultas a docentes

Como otra valiosa fuente de información recuperada aquí, al finalizar el Seminario optativo “Problemas historiográficos en la historia enseñada en Argentina. Siglos XX y XXI”¹² (carrera de Licenciatura en Historia, UNLu, II cuatrimestre de 2016) se realizó a las/os estudiantes¹³ la siguiente consulta: “¿Cuáles serían, según sus experiencias, las razones por las que los/as docentes de historia no lograrían grandes avances en la renovación del currículum escolar?”

Las/os docentes detectaron fundamentalmente tres razones:

12 Docentes: María Elena Barral (Responsable), Natalia Wiornos y Patricio Grande.

13 Los/as estudiantes que cursaron el seminario eran en su totalidad docentes de historia en ejercicio en escuelas de los distritos de Luján, General Rodríguez, Moreno y Campana.

La primera es la formación docente inicial donde se abordan los contenidos disciplinares, las teorías y modelos historiográficos, las problemáticas pedagógicas y las prácticas docentes de manera atomizada o desarticulada, lo cual imposibilita una profunda, integral y permanente reflexión epistemológica sobre la disciplina y su enseñanza. Para superar ello, los docentes manifiestan la necesidad de pensar alternativas tendientes a modificar los planes de estudios de profesorado en universidades nacionales o en instituciones de nivel superior no universitario.

La segunda de las causas detectadas es la propia institución escolar. La “cultura escolar” opera como una especie de “losa” y de “resistencia al cambio” que impide o dificulta la existencia de una profunda innovación o renovación curricular, incluso hasta para los/as docentes más jóvenes graduados de universidades nacionales. En este sentido, es evidente que resulta difícil aplicar en el aula todas aquellas ideas que promueven un enfoque diferente o superador.

La tercera razón, derivada de las dos anteriores, es la ausencia de una reflexión epistemológica sobre la historia y su enseñanza tanto durante la formación inicial como durante el ejercicio del trabajo docente en instituciones educativas escolares. Por ello, en buena medida, es que “se puede identificar cierta tendencia a seguir trabajando desde los ‘grandes hombres’, lo que permite sospechar que la historia positivista no ha quedado del todo desterrada. Proponer una ‘historia desde abajo’, parece todavía una consigna pendiente” (Reflexión de un docente consultado).

c) *En las clases*

De una veintena de observaciones de clases en la asignatura historia en distintos cursos de la ESB y el Ciclo Orientado¹⁴, en escuelas secundarias estatales de Luján y General Rodríguez, surge una diversidad de situaciones y de escenarios que simultáneamente coexisten en esta segunda década del siglo XXI.

Por ejemplo algunos profesores/as intentan transferir mecánicamente el conocimiento académico o universitario a la escuela secundaria. De ese modo el

14 Se observaron clases, durante los ciclos lectivos 2015, 2016 y 2017, en las que se trataron diversos contenidos de Historia Argentina, Latinoamericana y Mundial (siglos XVIII a XX).

saber escolar histórico es concebido por los/as docentes como un mero resumen del conocimiento académico, sin considerar que, ambos conocimientos responden a lógicas y a objetivos diferentes y tienen diversos o diferentes protagonistas (Pagés, 2007).

Para otros/as, “el saber académico” actualizado queda prácticamente excluido del aula, predominando un enfoque historiográfico (y didáctico) positivista centrado en la exposición del docente y en la utilización del manual escolar como una suerte de anexo que refuerza la palabra del docente. En estos profesores/as existe una influencia de la historiografía “nacional” y pervive, aunque en general de manera subyacente, el relato estatalista-nacionalista sobre la nación, donde se transmiten a los/as estudiantes valoraciones que tienden a exaltar una imagen mítica sobre la formación del Estado nacional argentino.

Es esa última clave y a modo ejemplo, en programaciones y clases observadas en el 3º año del Ciclo Común se reproduce y circula en las aulas (en cuanto al eje “construcción y consolidación del Estado nacional...”) un relato histórico donde el actual territorio argentino es producto de constantes “pérdidas territoriales” respecto al antiguo territorio virreinal rioplatense¹⁵. Un discurso que abona a la idea decimonónica de la existencia de la nación argentina antes, incluso, de 1810. También en esos relatos del pasado prevalece una visión “desde arriba” de la historia argentina donde los acontecimientos, los procesos y las transformaciones son explicadas por las/os profesores casi con exclusividad desde las acciones políticas impulsadas y desarrolladas por un heterogéneo abanico de “grandes hombres” donde las clases populares serían un especie instrumento.

Algo similar sucede también con la “Revolución Mexicana” del siglo XX en clases de 4º año del Ciclo Orientado, donde los grandes liderazgos revolucionarios (emulando de algún modo a los “grandes hombres” del siglo XIX) como Emiliano Zapata y Francisco Villa ocupan espacio casi excluyente tanto en las exposiciones de los/as docentes como en la actividades/producciones que deben realizar los/as estudiantes. Como otra cara de la misma moneda, sólo existen referencias a los grupos obreros y campesinos como una suerte de “masas” anónimas y conducidas pasivamente por sus líderes.

¹⁵ En referencia a los actuales territorios de Bolivia, Paraguay, Uruguay y parte del sur de Brasil.

Empero, en las observaciones se pudo constatar que un grupo minoritario de docentes intenta en sus clases suturar la “brecha” entre el saber “académico” y el “escolar”, proponiendo una unidad o al menos una coherencia epistemológica entre el conocimiento histórico-disciplinar y su enseñanza. Así, las propuestas de trabajo que ponen en acción recuperan algunos aportes (entre otros) de la nueva historia social y política o la “historia popular rioplatense”, con el objetivo de que los/as estudiantes conozcan y comprendan, por ejemplo, la composición social diversa de la población rural de la campaña de Buenos Aires y los cambios socio-económicos acaecidos durante el período revolucionario abierto desde 1810. Así, a través de distintas actividades orientadas por el/la docente en diferentes momentos de la clase (por ejemplo el trabajo generalmente en pequeños grupos con fragmentos de documentos escritos y estadísticos, fuentes visuales de la época y cartografía histórica) las clases y grupos populares de la campaña porteña ocupan un destacado lugar en la enseñanza: la población de origen africano, esclavizados, pastores, labradores, mano de obra asalariada, mujeres, indígenas, etc.

Desde una perspectiva más general o global es posible sostener que, según el relevamiento realizado, existen aún en las aulas bonaerenses muchos elementos tradicionales que coexisten en tensión y contradicción con algunas innovaciones tanto en los contenidos como en las prácticas pedagógicas¹⁶.

Algunas conclusiones

Mediante la triangulación de distintas fuentes de información se logró observar y analizar el lugar y el tratamiento asignado a los grupos subalternos y las clases populares/ en la historia enseñada en el marco de la “Educación Polimodal” y la “Nueva Escuela Secundaria” en la provincia de Buenos Aires.

Pudo constatar que si bien en varios de los documentos educativos se enunció explícitamente la necesidad de establecer una articulación entre la “historia escolar” y algunos de los desarrollos recientes ocurridos en el campo

16 En un artículo reciente que analiza el problema de los contenidos y métodos en el aprendizaje histórico en Argentina después de dos décadas de reformas educativa, sus autores Gonzalo De Amézola y Luis Fernando Cerri ensayan entre sus conclusiones que “la fuerza de la tradición tiende a ser más resistente y efectiva [aún] en las prácticas pedagógicas que en los contenidos (2018: 62).

de la historiografía, lo que en verdad existe es una coexistencia, bajo tensión, entre algunas innovaciones y la permanencia de varios elementos selectivos tradicionales herederos del viejo “código disciplinar”. Es decir que, junto a una cierta renovación, cohabitan contenidos y discursos canonizados por la tradición escolar, centrados en la mitología de un progreso de matriz occidental y en un relato histórico cuyo núcleo articulador es el Estado-Nacional. Ello habilita en parte, a una cierta pervivencia, aunque modificada y diluida, de los clásicos relatos positivistas/patrióticos.

Algunos de los/as docentes entrevistados conceptualizaron a este hecho como “el inicio de una etapa de transición” en la enseñanza de la historia. Las clases populares y los grupos subalternos continuaron siendo durante el período aquí estudiado, a pesar de algunos avances, actores sociales relegados (y hasta por momentos invisibles) en la enseñanza de la historia.

Otro aspecto importante es la ausencia en muchos casos, de un sistemático ejercicio de reflexión epistemológica sobre la disciplina y su enseñanza capaz de habilitar la posibilidad de cuestionar determinados supuestos y “verdades” consagradas por la cultura escolar, tendientes a proyectar una imagen de continuidad y homogeneidad histórica.

En los hechos, ello significa visibilizar, desnaturalizar y problematizar las jerarquías racializadas que existen, aún en el siglo XXI, al interior de los actuales Estados nacionales o formaciones estatales. Una tarea tendiente, al menos, a la formación de ciudadanas y ciudadanos con un pensamiento crítico y reflexivo del mundo en que viven.

En síntesis, a través de la incorporación de las clases populares a la enseñanza es posible ampliar la base de conocimientos y de comprensión de la historia en las escuelas secundarias e imbricadamente contribuir a la gigantesca y compleja tarea de “transformar las escuelas”. Además, porque intentar comprender la historia sin entender en ella la presencia popular y subalterna es una tarea inconducente.

Bibliografía

CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*, Barcelona, Ediciones Pomares Corredor.

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*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.

DE AMÉZOLA, G. y CERRI, F. (2015). “Los jóvenes y la historia en el Mercosur”, PASEM, Proyecto Zorzal, pp. 1-77.

----- (2018). “Contenidos y métodos en el aprendizaje histórico en Argentina después de dos décadas”, De Amézola y Cerri (Coord.) *Los jóvenes frente a la historia. Aprendizaje y enseñanza en las escuelas secundarias*, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, pp. 19-64.

DICROCE, C. y GARRIGA, M. (2011). “Textos y contextos en la enseñanza de la historia latinoamericana 1983-2009”, disponible en https://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded_files/file/publicaciones/trama/pdf/dicroce.pdf

DI MEGLIO, G. (2012). *Historia de las clases populares en la Argentina. Desde 1516 hasta 1880*, Buenos Aires, Sudamericana.

EDELSTEIN, O. (2015). “Aproximaciones a los diseños curriculares y a la historia enseñada en Escuela Secundaria de la Provincia de Buenos Aires”, ponencia presentada en las VI Jornadas de la División Historia, UNLu.

FINOCCHIO, S. (1991). “¿Qué llega de nuestra investigación a la escuela media?”, en *Entre pasados*, N° 1, pp. 93-106.

GONZÁLEZ, M. (2016). “La historia escolar a inicios del siglo XXI: cambios, pérdidas y conquistas”, *Sociohistórica*[online], N° 37.

GRAMSCI, A. (1975). *Quadernidal Carcere*, 6 Tomos, Roma, Instituto Gramsci.

----- (2014). “Antología. Volumen 2”, *Biblioteca del pensamiento contemporáneo*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.

GUHA, R. (1996). “Prefacio a los Estudios de la Subalternidad. Escritos sobre la Historia y la Sociedad Surasiática”, en *Estudios de la Subalternidad Escritos sobre la Historia y la Sociedad Surasiática*, Guha, R. (Ed.), Barcelona, Editorial Crítica, pp. 23-24.

INSAURRALDE, M. [Coord.] (2009). *Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*, Buenos Aires, Noveduc.

MÁS ROCHA, S. y VIOR, S. (2016). “Diez años en la educación secundaria (2003-2013)”, XXIII Seminario Internacional de Investigación sobre la Formación de Profesores del Mercosur – ConoSur, Caracas, noviembre de 2015.

MODENOSI, M. (2010). *Subalternidad, antagonismo, autonomía. Marxismo y subjetivación política*, Buenos Aires, Prometeo/CLACSO.

----- (2012). “Subalternidad”, *Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo*, UNAM, pp. 1-12, disponible en: http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/497trabajo.pdf

PAGÉS, J. (2007). “¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?, ¿qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado?”, *Revista Escuela de Historia*, N° 6, UNS, pp. 17-30.

PAPPIER, V. (2006). “Reescritura de la Historia en el aula luego de la Reforma Educativa. Una mirada a las carpetas de Ciencias Sociales de 7mo año”, *Clio& Asociados. La Historia Enseñada*, N° 9.10, pp. 84-102.

POGGI, M. (2010). “La consolidación y difusión de un mito fundacional. La revolución de mayo en los textos escolares, 1880-1905”, *Anuario de Historia Argentina*, n° 10, pp. 165-198.

ROMERO, L. [Coord.] (2004). *La Argentina en la Escuela. La idea de Nación en los textos escolares*. Buenos Aires, Siglo XXI.

WILLIAMS, R. (1997). *Marxismo y literatura*, Barcelona, Península-Biblos.

Libros de textos

BARRAL, BLASCO, BRAGONI, GIL LOZANO, PINEAU, LILIANA y SAAB [COORD. FRADKIN, R.] (2005). *Historia. El mundo contemporáneo. Siglos XVIII, XIX y XX*, Buenos Aires, Estrada.

BARRAL, BLASCO, BRAGONI, GONZÁLEZ LEBRERO, RATO y SAAB [COORD. FRADKIN, R.] (2000). *Historia de la Argentina. Siglos XVIII, XIX y XX*. Buenos Aires: Estrada.

BASUALDO, DI STEFANO, DJENDEREDJIAN, SANTOS y SCHIMIT [DIR. F. DEVOTO; COORD.

J. CHIARAMONTE] (2006). *H1. Historia argentina y latinoamericana 1*, Buenos Aires, Tinta Fresca.

BUSTINZA, J. y RIBAS, G. (1973). *Las edades moderna y contemporánea*. Buenos Aires, Kapelusz.

CASOLA, GALIMBERTI, MORICHETTI, PITA, PYKE, SÁ y VISSANI (2015). *Historia. Argentina, América y Europa durante los siglos XVIII y XIX*, Buenos Aires, Santillana.

FERNÁNDEZ ARLAUD, S. (1969). *Historia institucional argentina y americana*. Buenos Aires, Stella.

GALLEGO, GIL LOZANO, EGGERS-BRASS y GONZÁLEZ LEBRERO [2005] (2007). *Historia Latinoamericana en el contexto mundial*, Buenos Aires, Editorial Maipue.

IBAÑEZ, J. (1968) [1958]. *Historia Moderna y Contemporánea*. Buenos Aires, Troquel.

----- (1969) [1961]. *Historia Argentina*. Buenos Aires: Troquel.

LOSADA, OTERO, PASOLINI y SPINELLI (DIR. F. DEVOTO; COORD. E. MÍGUEZ] (2009). *H2. Historia argentina y latinoamericana 2*, Buenos Aires, Tinta Fresca.

PRIVITELLIO, LUCHILO, MONTENEGRO, CATTÁNEO y CATTARUZA [DIR. MÉREGA, H.] (1999). *Historia del mundo contemporáneo*, Buenos Aires, Ediciones Santillana

RIZZI, RATIER y BROWARNIK (2009). *Una Historia para pensar. La Argentina en el "largo siglo XIX" [en el contexto mundial y latinoamericano]*, Buenos Aires, Kapelusz Editora.

TATO, BUBELLO, CASTELLO y CAMPOS (2011). *Historia. La segunda mitad del siglo XX*, Buenos Aires, Estrada.

TATO, BUBELLO, CASTELLO, CAMPOS y DOMÍNGUEZ (2015). *Historia. El período de entreguerras*, Buenos Aires, Estrada.

Diseños Curriculares

CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1995). *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

----- (1997). *Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal*, Buenos Aires.

----- (2006). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para el Tercer Ciclo de la EGB/Nivel Medio. Ciencias Sociales*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

----- (2011). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios Ciclo Básico Educación Secundaria. Ciencias Sociales*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

----- (2012). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios Ciclo Orientado de Educación Secundaria. Ciencias Sociales, Ministerio de Educación de la Nación.

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (1999). Diseño Curricular. Polimodal (1° y 2° año), La Plata.

----- (2004). Diseño Curricular de Educación Polimodal y TTP. Historia Argentina y Latinoamericana Siglos XIX y XX, La Plata.

----- (2007). Diseño Curricular para la Escuela Secundaria. 2° año. Historia, La Plata.

----- (2008). Diseño Curricular para la Escuela Secundaria. 3° año. Historia, La Plata.

----- (2010). Diseño Curricular para la Escuela Secundaria. 4° año. Historia, La Plata.

----- (2011). Diseño Curricular para la Escuela Secundaria. 5° año. Historia, La Plata.

----- (2012). Diseño Curricular para la Escuela Secundaria. 6° año. Historia, La Plata.

PODER EJECUTIVO NACIONAL (1956). Planes de Estudio para enseñanza secundaria, normal y especial, Decreto 6680.

PROGRAMA DE LAS ASIGNATURAS DEL TERCER AÑO. Nuevo Plan 1980/81. Ciclo Básico. Buenos Aires, Editorial Ciordia.

Patricio Grande: Profesor en Historia (UNLu); Especialista y Magíster en Cs. Soc. e Historia Social (UNLu). Docente Ordinario en la UNLu, Dpto. de Educación, Jefe de Trabajos Prácticos. patriciogrande@yahoo.com.ar.