

La “transposición didáctica” en la enseñanza de la historia: ¿una misión imposible? Un análisis crítico desde el ejemplo de la Guerra de Malvinas

Gonzalo de Amézola

Valeria Morras

Aceptado Junio 2012

Resumen

Este artículo intenta demostrar la inadecuación del concepto de “transposición didáctica” aplicado a la enseñanza de la Historia a partir del análisis del tema de la Guerra de Malvinas, a través de las cambiantes preocupaciones de los investigadores, las variaciones en los diseños curriculares y el tratamiento que sobre el tema realizan los manuales escolares.

Palabras clave: Transposición didáctica - enseñanza de la Historia - Guerra de Malvinas

Abstract

This article attempts to demonstrate the inadequacy of the concept of "didactic transposition" applied to the teaching of history by analyzing the subject of the Malvinas War, through the changing concerns of the researchers, changes in curriculum design and treatment performed on the textbooks.

Key words: Didactic transposition – teaching History – Malvinas War.

Introducción

Periódicamente las ciencias de la educación introducen nuevas nociones y nuevos términos que suelen lograr una fuerza irresistible en el ámbito educativo. Uno de estos conceptos ha sido el de “transposición didáctica” que fue formulado por Yves Chevallard, un matemático francés que lo planteó para aplicarlo estrictamente a su disciplina. Según este autor, el saber especializado sufre una serie de modificaciones que lo van simplificando para que, luego de ese proceso, resulte factible de ser enseñado en la escuela, conformándose por esta vía los conocimientos que circulan en este ámbito. En términos muy generales, este sería un itinerario

donde se cumplen una serie de pasos que transforman al “saber sabio” de los investigadores en un “saber a enseñar” para que esos conocimientos puedan ser comprendidos por los alumnos. Este “saber a enseñar” sufre sus últimas modificaciones cuando se convierte en “saber enseñado” al cumplirse su incorporación al currículum.

El entusiasmo de los pedagogos ante este principio hizo que su éxito fuera arrollador y que la “transposición didáctica” –independiente ya de Chevallard- se considerara válida para ser aplicada a todas las asignaturas escolares. Tempranamente se le realizaron observaciones a este concepto desde la “teoría crítica”, aún para su aplicación a la matemática, la disciplina para la que había sido formulado, y se observó que no se consideraban los aspectos conflictivos que estaban implícitos en las transformaciones que se producían en el conocimiento y que, además, no se tenían en cuenta las relaciones concretas de hegemonía que operaban en ellas (Cfr. Cardelli: 2004).

Lo que intentaremos en las páginas siguientes es poner en cuestión la aplicación de este concepto cuando enseñamos Historia a partir de un ejemplo extremo: la Guerra de Malvinas de 1982. Esta elección no es, sin embargo, irrelevante porque se trata de un contenido que es considerado como uno de los que debería incluirse en todas las jurisdicciones educativas según lo dispuesto en el artículo 92 de la Ley de Educación Nacional, aprobada en 2006.

Fuera de la escuela: ¿Qué preguntas se hacen los investigadores sobre la Guerra de Malvinas?

Aunque en menor cantidad que las numerosas publicaciones dedicadas a otros aspectos de la historia argentina reciente, el conflicto de Malvinas concitó el interés de distintos autores.

Luego de una primera etapa dedicada a los estudios de las acciones militares y a recoger testimonios de los actores del conflicto¹, la gran pregunta de los estudiosos fue dilucidar los mecanismos de la extendida adhesión inicial a la ocupación de las Islas y el posterior rechazo de la opinión pública al gobierno militar que había iniciado la guerra. Dentro de estos trabajos, una buena parte encontró las causas de ese incómodo apoyo en las representaciones que, producidas en la escuela, se habían incorporado al imaginario.

En esta línea Carlos Escudé marcó el rumbo. En dos obras complementarias, este autor intentó demostrar que un nacionalismo autoritario promovido desde las aulas tuvo como resultado la conformación de una mentalidad acrítica acerca de los territorios sobre los que la Argentina alega derechos y que esta argumentación se instaló como incuestionable. Se trata de una tendencia secular pero –según Escudé– es un rasgo que se acentúa en la década de 1940 por la acción de Perón, quien continúa una línea ya existente y lleva a esa cultura autoritaria a su punto más alto (1990: 165-167).

1. Cardoso, Oscar Raúl; Kirschbaum, Ricardo y Van der Kooy, Eduardo. Malvinas. La trama secreta. Bs. As., Planeta, 1992. Versiones de sus protagonistas: Costa Mendez, Nicanor. Malvinas. Esta es la historia. Bs. As., Sudamericana, 1993. Turolo, Carlos. Malvinas. Testimonio de un gobernador (entrevistas a Mario Benjamín Menéndez). Bs. As., Sudamericana, 1983. Desde la perspectiva de los soldados: Kon, Daniel. Los chicos de la guerra. Hablan los soldados que estuvieron en Malvinas. Bs. As., Galerna, 1982. Speranza, Graciela y Cittadini, Fernando. Partes de guerra. Malvinas, 1982. Bs. As., Norma, 1997. Una visión crítica, realizada por los militares: Comisión Rattenbach. Informe Rattenbach. El Drama de Las Malvinas. Bs. As. Ediciones Espartaco, 1988.

Esta exaltación autoritaria se encuentra en el Decreto de 1946 que establece que el Instituto Geográfico Militar debe aprobar previamente a su publicación los mapas que incluyan límites internacionales de nuestro país.

De esta manera, afirma, la maquinaria del Estado apuntaba a consolidar y agudizar el nacionalismo territorial (Escudé, 1987: 123). A través de la escuela, entonces, este “nacionalismo territorial patológico” se naturaliza y se transmite de generación en generación como una verdad que no puede criticarse, generando así las condiciones para la adhesión a la invasión de las Islas.

Una visión similar -aunque mucho más moderada en sus formas y matizada en sus conclusiones- es la que brinda Luis Alberto Romero (2004) al analizar cómo los manuales escolares asimilaron, difundieron y arraigaron una concepción integrista de Nación. Acerca del tratamiento del tema Malvinas en los libros de Historia, dice:

Éstos [los manuales] parten de una premisa que en ningún momento es puesta en duda ni sometida a prueba alguna: los derechos de la Argentina sobre las islas son obvios e indiscutibles. A la hora de exponer los conflictos, concurren cuatro características del discurso de la nacionalidad: la preeminencia del criterio territorial; la confusión entre la función de los derechos territoriales en los estados dinásticos y patrimoniales y en los modernos estados nacionales; la incongruencia entre el relato de los acontecimientos anteriores a 1810 y los derechos incontrastables que España tendría sobre las islas; finalmente, la potencialidad autoritaria de los discursos de la reivindicación territorial, que un verdadero argentino no puede discutir (p. 70).

Los textos de geografía complementan esa visión:

“Desde finales de dicha década [la de 1940], los libros incorporaron la idea de que el territorio argentino está integrado por tres ‘partes’ o ‘porciones’. A partir de entonces, palabras más, palabras menos, todos repiten un mismo texto: ‘el territorio de la República Argentina está integrado por una parte del continente sudamericano, una serie de islas oceánicas y la región antártica’ [...] La parte ‘marítima’, ‘oceánica’, ‘insular’, incluye las islas Malvinas y las llamadas islas Oceánicas [...] Esta forma de enunciar la extensión del territorio argentino remite a la hipótesis de expansión territorial sobre el Atlántico Sur y territorios antárticos que las fuerzas armadas argentinas desarrollaron a partir de la década de 1940. Además de las declaraciones de soberanía y los actos de ocupación militar, la estrategia contempló la confección de cartografía nueva del país, donde se indicaban como propios los territorios pretendidos (Romero, 1987: 100 y 101).

Otra interpretación que le brinda a la escuela el papel protagónico en la “naturalización” de los derechos argentinos sobre las Islas es la que brindan Cristina Marí, Jorge Saab y Carlos Suárez. Estos autores subrayan las características prescriptivas del sistema educativo argentino y su deliberada falta de espacios para visiones críticas de la historia y la geografía, ya que

estas asignaturas cumplían la función de formar una conciencia nacional – patriótica (2000: 38). Sin embargo, los autores matizan su visión sobre el problema en dos sentidos. El primero de ellos es relativizando la consideración de una escuela monolíticamente nacionalista y militarista, teniendo en cuenta que la mayoría de los docentes provenía de la tradición normalista -mayoritariamente laicista y liberal- mientras que un importante contingente de maestros y profesores adherían al socialismo. A pesar de estas diferencias, todos ellos compartían que el reclamo de soberanía sobre las Malvinas estaba fuera de discusión. El segundo reparo es que si bien la ocupación de las Islas fue aprobada por una inmensa mayoría en 1982, de las entrevistas realizadas para su trabajo surge que ese consenso se debilita cuando se trata de la entrada en la guerra y en las modalidades de participación en ese conflicto.

Por su parte, Lucrecia Escudero busca la respuesta al problema en el ámbito de los medios de información. Refiriéndose al grupo de sus amistades pero en una descripción que pretende ser más amplia, la autora dice:

Todos estábamos aquejados del mismo síndrome: leíamos todos los diarios y revistas nacionales, escuchábamos todas las radios y, como no podíamos separarnos ni despegarnos del tema, nos manteníamos en contacto telefónico. El conflicto nos había alterado profundamente. Éramos opositores –activos o pasivos– del régimen militar y estábamos convencidos de que un triunfo argentino garantizaría un ‘imperio militar’ para los próximos ciento cincuenta años... Pero al mismo tiempo no podíamos dejar de adherir a una causa que nos parecía en todo caso sentimentalmente justa, puesto que toda nuestra generación –y las anteriores– creció con el convencimiento de que las Malvinas son argentinas (1996: 24 y 25).

Para Escudero:

La guerra de las Malvinas [...] ha sido una guerra mediática por excelencia, porque se desarrollaba demasiado lejos del teatro de operaciones de todos los actores políticos –incluso de los propios argentinos– y para el gran público sólo adquiriría visibilidad a través de la imagen o de la palabra. Creo que a esta hipótesis [...] habría que agregarle otra complementaria: la guerra de las Malvinas fue, tal vez, la última guerra del siglo pasado [se refiere al XIX] por los valores de colonización en juego, por el monopolio y la censura de la información, porque intentó colocar una única racionalidad posible –la de la fuerza– sobre la plasticidad de la negociación diplomática, y porque fue una guerra de barcos ‘por entregas’ que reproducían en el tiempo de su desplazamiento un espacio que debía ser llenado por los medios. Y al mismo tiempo fue, paradójicamente, una guerra ‘moderna’ porque encarnó, en código mediático, la forma actual de la gran saga colectiva acordando al tiempo de los medios, el sobresalto de la historia (p. 31).

Por su parte, Rosana Guber (2001) plantea un análisis acerca de cómo la recuperación de las Malvinas se fue convirtiendo a través del tiempo en una causa popular, a través de un largo proceso donde se encadenan una serie de posiciones contradictorias: José Hernández –quien a fines del siglo XIX incorpora el tema del reclamo de las islas en la política interna-; Paul

Groussac –que inaugura en el plano intelectual el tema de la restitución de las Malvinas como causa nacional-; Alfredo Palacios –cuya protesta por aquellos territorios olvidados se vinculaba con la intención de establecer una relación de ese hecho con el olvido por parte de las élites dominantes del amplio sector de la sociedad conformado por los trabajadores-; Rodolfo y Julio Irazusta –quienes elaboran una “contrahistoria” e incorporan el antiimperialismo al nacionalismo, quitándole la exclusividad de ese argumento a la izquierda-; el “Operativo Cóndor” de 1966, –en el que un grupo de jóvenes ligados al peronismo sindical aterrizó en Malvinas, rebautizaron Puerto Stanley y el aeropuerto con el nombre del gaucho Rivero y reclamaron la restitución de la soberanía sobre los territorios– en un acto que implicaba también un reclamo por la proscripción política del peronismo.

Según esta autora, la adhesión de la opinión pública al desembarco de las tropas argentinas es la consecuencia de esas múltiples y diversas reivindicaciones seculares que dan por resultado un argumento ambiguo al que todos se podían adherir porque podían encontrar en la invasión el sentido que quisieran darle. El análisis de Guber no se detiene en el estallido de la guerra sino que se ocupa también de los cambios de significación durante su transcurso y en la proyección de ese acontecimiento en los primeros años de la democracia:

“Después de la guerra y la rendición [...] la lucha por la ‘recuperación’ se convirtió en una ‘guerra absurda’ por pasar a integrar un pasado enemigo, el del Proceso y las Fuerzas Armadas. [...] La construcción de la imagen de los ‘chicos de la guerra’ es el mejor ejemplo de qué podía hacerse con la mayor evidencia de que numerosos civiles participaron del conflicto bélico y muchos otros, sus mayores, prestaron su consenso. La memoria civil ha rescatado a los ex soldados de la (ir)responsabilidad en aquella ‘locura’, por su corta edad y su indefensión, pero a cambio de transformarlos en las víctimas indefensas de sus superiores, no de los británicos (pp. 165 y 166).

Alrededor de los veinticinco años del conflicto, el tema de Malvinas resurgió con el impulso gubernamental presentando matices positivos acerca de la recuperación territorial, en un proceso que de alguna manera reivindica a la guerra y que fue caracterizado como una necesaria *remalvinización* de la sociedad argentina. En estos años Federico Lorenz se transformó en el autor más prolífico sobre el tema y uno de los que mejor propició esta perspectiva. En *Las guerras de Malvinas* (2006), estudia –entre otros temas- la construcción de la “causa de Malvinas” especialmente desde la capitulación de las fuerzas argentinas. Retoma el clima militarista y violento de los años 70 que explica la salida de la guerra y su aceptación inicial. Un aspecto especialmente interesante de este trabajo es el estudio de la formación de los centros de excombatientes, los vínculos entre los miembros de distintos centros; la relación entre los caídos en la guerra y los sobrevivientes, y la de éstos con los desaparecidos por el terrorismo de Estado. El autor plantea que la guerra fue explicada anulando las posibilidades colectivas respecto al acuerdo y satisfacción populares por la recuperación. Los jóvenes soldados necesitaban reivindicar a la guerra en sí misma y su actuación en el conflicto. Se consideraban a sí mismos como una generación hija de la guerra y necesitaban reivindicar su actuación en ella, argumentando que no habían sido víctimas pasivas sino actores que habían luchado a conciencia en una guerra justa.

Coincidiendo con su 25º aniversario, se publicó un interesante y provocativo ensayo de Vicente Palermo sobre este tema. El autor titula su obra *Sal en las heridas* (2007) porque a partir de esta metáfora se propone que nos interroguemos no sólo acerca de la guerra de 1982 sino también –y primordialmente- sobre nuestro nacionalismo en un tema que, como ningún otro, concentra los argumentos explícitos e implícitos del pensamiento nacionalista. Un ejemplo de su revulsiva visión es el siguiente:

La causa Malvinas, tal como nuestro nacionalismo, nos promete un imposible: la recuperación de una grandeza perdida. Eso es imposible, sobre todo porque no hay ninguna grandeza argentina pasada por recuperar. El programa regenerador no nos conduce a ningún lado. Ni siquiera en su variante actual, que me atrevo a denominar kirchnerista, que nos propone una regeneración no tanto como un regreso a un pasado de oro sino a la épica de la voluntad y la acumulación de poder para refundar/regenerar la Argentina (p. 444).

En conclusión, a lo largo de estos años, los estudiosos han privilegiado básicamente dos preocupaciones acerca del conflicto. La primera de ellas fue por qué la guerra resultó una causa popular en 1982 que suspendió la razón de la opinión pública como para que multitudes vitorearan a Galtieri. La segunda fue la del “neonacionalismo” que propuso como un factor positivo “remalvinizar” a la sociedad a partir de una valoración positiva de la recuperación del territorio irredento. En una y en otra línea estas cuestiones se han abordado desde perspectivas distintas y hasta contradictorias. En consecuencia, resulta imposible de considerar cuál es el “saber sabio” que debe tomarse como punto de partida para realizar las modificaciones necesarias que permitan estudiarlo en la escuela.

Historia reciente y guerra de Malvinas en el curriculum escolar.

Desde la reforma educativa iniciada en 1993, se produjo en la historia escolar un desplazamiento del centro del curriculum de los temas relacionados con la primera mitad del siglo XIX -que buscaban formar el carácter de los jóvenes con la imitación de los héroes que habían fundado la Nación- a los del siglo XX y especialmente al pasado cercano. La finalidad de este cambio era que el estudio de una temática vinculada más estrechamente con la vida cotidiana de los jóvenes permitiera una mayor comprensión de sus problemas. Lo reciente, además, sería especialmente apropiado para atender a otra cuestión considerada entre los objetivos explícitos de la transformación educativa: la formación del ciudadano democrático, un propósito que puede no tener en cuenta o coincidir con el estado de la “ciencia histórica”.

En este propósito de privilegiar al pasado reciente es que se cuela la Guerra de las Malvinas, pero es necesario considerar que este tema conserva una naturaleza ambigua: por una parte como un conflicto que llevó al gobierno dictatorial a su definitiva decadencia y, por otro, como una contienda que resulta un eslabón más de las reivindicaciones patrióticas tradicionales provenientes del siglo XIX, de las que la reforma quería tomar distancia.

En los Contenidos Básicos Comunes (CBC), aprobados en 1995², el tema apareció con el

propósito de dar cuenta del episodio que llevaba a la dictadura a su terminación: “La guerra de las Malvinas y la crisis del autoritarismo”³. Pero los contenidos que se enseñarían efectivamente en la escuela debían ser precisados por los diseños curriculares de cada una de las jurisdicciones. Nos limitaremos en este aspecto a considerar lo que se hizo en la Provincia de Buenos Aires.

El primer plan de estudios para esta jurisdicción que consideraba el tema fue el 9º año de Escuela General Básica (EGB) que comenzó a aplicarse en 1999. Allí puede observarse una reinterpretación del sentido de la guerra propuesta en los CBC, ya que se destaca al conflicto como un punto separado del estudio de la dictadura: “La causa de Malvinas a través de la historia”⁴. Una redacción donde el sentido de defensa nacionalismo territorial parece imponerse.

Sin embargo, en Polimodal los planes de estudio provinciales –también aprobados en 1999– recuperaban la orientación de los CBC cuando decían: “La Guerra de Malvinas: fracaso en la construcción de legitimidad política”⁵.

Este último diseño fue reemplazado en 2004. En el nuevo programa la reformulación está redactada de la siguiente forma: “La disputa con Chile por el Beagle. La guerra de Malvinas: de la causa nacional a la guerra absurda. El derrumbe del poder militar”⁶. De esta manera se reforzaba la perspectiva de la función del conflicto en la crisis de la dictadura.

El descrédito de la “transformación educativa” iniciada en los años 90 facilitó la sanción de una nueva norma para reemplazar a la controvertida Ley Federal de Educación. La nueva disposición se aprobó a fines de 2006 y dirigió sus disposiciones a modificar o eliminar buena parte de las innovaciones de los años 90. Sin embargo, algo de la antigua reforma no sólo se salvó sino que salió fortalecido: la importancia de la historia reciente, incluyendo al tema Malvinas. La Ley Nacional de Educación establece en su art. 92 algunos contenidos que obligatoriamente deben ser enseñados en todas las jurisdicciones educativas y, entre ellos, prescribe en el inciso “b” el estudio de: “La causa de la recuperación de nuestras Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur, de acuerdo con lo prescripto en la Disposición Transitoria Primera de la Constitución Nacional”⁷. En la ordenanza se privilegia, entonces, el nacionalismo territorial por encima del rol de la guerra en la finalización de la dictadura.

La Ley de Educación provincial N° 13.688, sancionada en 2007, se adecua a los cambios impuestos por la norma nacional y enfatiza un poco su redacción: “La causa de la soberanía territorial, política, económica y social de nuestra Nación, en particular de la recuperación de

2. Una versión anterior, aprobada a fines de 1994 fue revisada por el Ministerio de Educación como consecuencia de los reclamos provenientes principalmente de la Iglesia Católica.

3. Para confrontar las primera versión aprobada en 1994 de los CBC de ciencias sociales y los cambios introducidos en la segunda versión, ver *Entre pasados* N° 8, 1995. Pp. 89 a 120.

4. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. Diseño Curricular. Educación Inicial. Escuela General Básica. Tomo II. La Plata, 1999. P. 102.

5. Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Educación Polimodal. Contenidos y expectativas de logro. La Plata, 1999. P. 52.

6. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Programa de Definición del Diseño Curricular del Nivel Polimodal. La Plata, 2003. P.183.

7. Cfr. Ley de Educación Nacional (Ley N° 26.206). Art. 92, inc. b, en www.me.gov.ar

nuestras Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur, de acuerdo con lo prescripto en la Disposición Transitoria Primera de la Constitución Nacional”⁸.

La relevancia que adquiere así el tema fue interpretada de una forma original por el entonces Ministro de Educación Nacional, Daniel Filmus, quien convocó a la sede ministerial a setenta ex combatientes para acordar con ellos las políticas educativas a desarrollar durante el ciclo lectivo 2007. Durante el encuentro se trabajó en definir iniciativas para construir “espacios de indagación, pensamiento y producción en las escuelas de todo el país”, y acordar acciones conmemorativas para el día 2 de abril. Las declaraciones de Filmus muestran cómo había cambiado la valoración de la guerra y su sentido histórico: “Cuando fue la guerra de Malvinas todos sabíamos que eran nuestras por que lo habíamos aprendido en la escuela. Ahora tenemos el desafío de cumplir con lo que dice la Ley de Educación Nacional e incorporar la memoria de lo que ocurrió en Malvinas en los contenidos educativos. Una tarea que no es para un día sino que iniciamos hoy para que esté presente para siempre en el sistema educativo argentino”⁹. En estas declaraciones, el Ministro liquidaba la relación del tema con la dictadura militar.

¿Qué podía obtenerse de esta consulta a los excombatientes?

Algo muy distinto a lo que promovía la Ley acerca de los derechos sobre las Islas, ya que no podía pedirse a estos testigos otra cosa que sus testimonios sobre el conflicto en el que habían participado. Esta apelación a la memoria de los protagonistas no parecía demasiado oportuna y exenta de conflictos, tal como se apreció en esos días en otro acto oficial. En una exposición conmemorativa de la Guerra realizada en la sede del Ministerio de Defensa, el CECIM La Plata contribuyó con un muñeco que representaba a un soldado estaqueado, haciendo referencia de este modo a que el verdadero conflicto había sido entre los oficiales y los conscriptos. En otras palabras, que se trataba un episodio más del atropello militar a los derechos de los civiles. Unas cincuenta personas fueron invitadas por la Ministra Nilda Garré a la inauguración realizada el 14 de mayo de 2007. El maniquí produjo el disgusto de parte de los familiares de los muertos en combate invitados y un grupo de unas diez personas manifestaron a la Ministra que se trataba de “un deshonor a los caídos” y se retiraron del lugar. No fue la única rispidez que produjo la muestra: “[...] entre los militares no cayó bien la selección de películas sobre la guerra que serán exhibidas en los próximos días, entre ellas *“Iluminados por el fuego”*, en la que se muestra la guerra desde el punto de vista del soldado conscripto en la trinchera, mirada que no comparten los oficiales que participaron del mismo en el Atlántico Sur.”

La Ministra Garré se hizo cargo de las discrepancias en el discurso inaugural. En ese momento, luego de destacar el heroísmo de los combatientes, dijo: “Esta muestra tiene, no una visión unilateral, no una verdad única, sino justamente la discusión de varias verdades relativas que unidas terminarán logrando una síntesis que nos dé una interpretación aproximada de lo que fue ese proceso tan complejo”¹⁰.

8. Ibidem.

9. <http://portal.educ.ar/noticis/educación-y-sociedad/Malvinas-filmus-se-reunio.php>. Consultado 31/3/2011.

10. Ibidem.

Esta búsqueda de nuevos sentidos de la guerra –y cualquier otra interpretación posible– se diluye totalmente en el diseño curricular de 5° año para la Escuela Secundaria Superior de la Provincia de Buenos Aires, que comenzó a aplicarse en 2011. Allí, debería aparecer en la unidad 4, “Neoliberalismo, dictaduras militares y el retorno democrático”, especialmente en el punto “c”, dedicado a “La última dictadura cívico militar en la Argentina”, pero curiosamente no se le dedica ni en este subtítulo ni en algún otro de esta o de otra unidad una sola línea que explicita que el tema deba ser estudiado, a pesar de lo que disponen la Ley Nacional y la Provincial. Sin embargo, en el apartado de “orientaciones didácticas” dedicadas a la unidad mencionada, las Malvinas aparecen de esta forma: “En Argentina, el fin de la dictadura también se relacionó con un hecho muy doloroso, la guerra de Malvinas. Para revisar esta temática en particular, y discutir en general las tensiones propias del neoliberalismo económico y sus consecuencias políticas y culturales, se propone el abordaje de la historia del rock en los años 80”¹¹. En definitiva, es con este criterio aleatorio utilizado para que en el aula los alumnos resulten presuntamente atraídos por la presencia del rock and roll en el conflicto de 1982 aparece en el diseño curricular vigente de esa jurisdicción, sin que esto suponga que sea tratado en cualquier sentido que quisiera dársele.

Los manuales escolares

Como vemos, la reforma modificó con mucha frecuencia los planes de estudio y, ante estas innovaciones, los profesores debieron adecuarse con más o menos entusiasmo a los cambios y para hacerlo –frente a la ausencia de una actualización previa– fueron muy importantes los libros de texto. Acerca de los manuales se ha afirmado, en reiteradas ocasiones, que es la “tecnología que empaqueta el currículum” ya que su interpretación de los nuevos temas es la que en definitiva se traslada a las aulas porque resultan la única bibliografía con la que cuentan muchos docentes. Si consideramos los manuales dedicados a la EGB¹², la guerra de Malvinas se plantea en todos como la aventura irresponsable de los dictadores para lograr una salida a los problemas que afectaban a su gobierno.

Esto se percibe con sólo leer los subtítulos que se le dedican: “Crisis del régimen militar y guerra de las Malvinas” (Estrada, 1998), “De la guerra a la democracia” (Santillana, 1997) y “Malvinas y el fin de la dictadura” (Kapelusz, 2000).

En este último caso se encuentra el tono más extremo en la descalificación del conflicto:

Para acallar a la sociedad y unificar a los militares, el 2 de abril de 1982, tropas argentinas desembarcaron en las Malvinas que desde 1833 estaban ocupadas por los ingleses. [...] El saldo de la aventura bélica fue en distintos planos lamentable. Significó un retroceso en relación con nuestros derechos sobre las islas, provocó un incremento de los gastos del Estado y un daño social irreparable: muchos jóvenes soldados, en su

11. <http://.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares>. Consultado el 31/3/2011.

12. Los manuales de EGB analizados se encuentran referenciados en la bibliografía.

mayoría del interior, murieron en combate o sufrieron lesiones físicas y psicológicas irreparables (Tobío y otros, 2000: 176).

También llama la atención que en el texto ganador del concurso para proveer gratuitamente de libros a todos los alumnos de la Provincia de Buenos Aires, la referencia a la Guerra de las Malvinas fuera también muy breve y conservara el mismo sentido. Resultado de esta competición, realizada en plena “remalvinización” –la revalorización del conflicto promovida por el gobierno nacional- y terminada con la distribución gratuita de los textos en 2008, el manual ganador dedica sólo dieciséis renglones al tema. En ese reducido espacio el desarrollo es tan lacónico como superficial: Acerca de las causas de la ocupación dice: “La decisión obedecía a problemas internos de las Fuerzas Armadas, pero fue apoyada por una parte de la población civil.” En lo que se refiere a las consecuencias de la derrota sólo se plantea lo siguiente: “La derrota militar trajo consigo la caída política. Muchas voces comenzaron a denunciar a la dictadura por sus crímenes. Galtieri renunció y Reynaldo Bignone ocupó su lugar en julio de 1982” (Devoto y otros: 229).

A pesar de las diferencias que se pueden puntualizar entre ellos, el conjunto de estos textos presenta un esquema interpretativo común en lo referido a la dictadura militar y el papel de la guerra:

- 1.- Represión: Todos los manuales hacen referencia a secuestros, centros clandestinos, tortura y desaparición. Conjuntamente exponen la política de la dictadura de censura, silenciamiento y ocultamiento. También en todos los casos los desaparecidos son caracterizados por edad, género y ocupación –según el criterio impuesto por el informe de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP)- y no por su militancia política.
- 2.- Política económica. El conjunto de los textos interpreta como una clave del período y la consecuente reformulación de la sociedad al neoliberalismo de esos años por el predominio de las actividades financieras sobre las productivas, la corrupción y la desindustrialización impuestas por los militares.
- 3.- Malvinas. Todos los libros caracterizan a la guerra sólo como un intento irresponsable de la dictadura en busca de una salida para sus problemas internos. En ningún caso se profundiza sobre la adhesión popular que los militares lograron en un primer momento ni –en el caso del libro ganador del concurso de la DGCyE- de las reivindicaciones del conflicto que se realizaron desde 2007.

En el caso de los manuales de Polimodal¹³, hay un desarrollo con más detalles del tema Malvinas, cuyos contenidos pueden esquematizarse así:

- 1.- El gobierno militar decide la invasión de las Islas para recuperar legitimidad interna ante el desgaste de seis años en el poder, los choques entre las distintas facciones en las que se dividían los uniformados y la percepción de esta declinación por parte de la sociedad civil.
- 2.- La opinión pública es sorprendida por la invasión pero la apoya inmediatamente, al igual que la totalidad del arco político, al reconocerla como una acción que permitía resolver la

secular reivindicación territorial argentina.

3.- En un clima de euforia de la población civil, que creía que el conflicto era favorable a las armas argentinas, se anunció la rendición. La desprevenida opinión pública se siente traicionada cuando conoce la verdad, adjudica la derrota a la ineptitud de los militares y precipita la crisis del gobierno militar. En ningún caso se le asigna a la guerra otra funcionalidad que esta.

En los libros para este nivel el papel de la sociedad civil es persistentemente opacado en los relatos y no se intenta problematizar la adhesión popular a la ocupación. El cándido apoyo a la invasión queda explicado por la eficacia de un engaño al que se somete a una masa ingenua, que antepone en su valoración la importancia de la causa nacional al hecho de que la decisión y conducción del conflicto estuviera en manos de una dictadura y que no sospecha que ha sido embaucada hasta que se consuma la derrota. Debe subrayarse que los engañados que se enumeran en los textos no son sólo las personas del común sino también los dirigentes políticos y sindicales. Es cierto que algunos libros matizan algo estos comportamientos estableciendo diferencias en los grados de adhesión dentro del movimiento obrero o dejando a salvo la oposición individual de un político -Raúl Alfonsín-. Sin embargo, lo que el conjunto de las narraciones deja como mensaje es el candoroso y generalizado apoyo a la invasión y, luego, el súbito cambio de opinión al producirse la derrota, sin una reflexión que procure explicarlas. El choque armado entre los dos Estados (Argentina y Gran Bretaña) queda reducido en la mayoría de los libros a un enfrentamiento entre los conscriptos y los oficiales argentinos, transformándolo así en un episodio más del enfrentamiento interno entre militares y civiles, a pesar de que en otras páginas tales explicaciones se superponen con el argumento de la guerra justa y la adhesión a la “causa nacional”.

En los manuales de las editoriales A-Z (“Dónde está el enemigo”) y Aique (“Los chicos de la guerra”) se reseñan testimonios de soldados acerca de malos tratos de parte de los oficiales. Otro tópico sobre las acciones militares es oponer el coraje de los conscriptos argentinos a la superioridad en equipamiento del ejército profesional de Gran Bretaña, una justificación de la derrota muy difundida en 1982. Un epígrafe en la página 220 del libro de la editorial Puerto de Palos resume esta visión: “A pesar de la determinación de los soldados argentinos, poco a poco se hizo evidente la superioridad tecnológica del Ejército británico, que además contaba con el apoyo activo de los Estados Unidos.” Por último, algunas obras destacan las acciones aeronáuticas, como ocurre en los libros de las editoriales Aique y Kapelusz.

En *Argentina. Una historia para pensar* se encuentra la reivindicación más llamativa: “La aviación nacional, a cargo del brigadier Lami Dozo, llevó a cabo proezas volando a ras de agua para no ser detectada por los radares enemigos. Dada su pericia y a pesar de las limitaciones técnicas, obtuvo significativos resultados contra las bien pertrechadas fuerzas rivales entrenadas por la OTAN [...]” (Rins, 1997: 480). Esta exaltación de las acciones de la Fuerza Aérea, que fue también un tópico de la posguerra, omite la condena que recibió Lami Dozo por su desempeño como su comandante durante el conflicto¹⁴.

13. Los manuales de polimodal analizados se encuentran referenciados en la bibliografía.

14. La Comisión de Análisis y Evaluación Político Militar de las Responsabilidades del Conflicto del Atlántico Sur impuso ocho años de reclusión al Brig. Lami Dozo por su desempeño en la guerra, lo que fue ratificado por la Cámara Federal.

Reflexiones finales

En esta recorrida hemos pretendido demostrar cómo el concepto de “transposición didáctica”, que describe un acomodamiento racional y armónico de los conocimientos producidos por los investigadores a la escuela, no puede trasladarse sin más a la enseñanza de la Historia. En el caso de la guerra de Malvinas, las preocupaciones de los especialistas cambiaron en un período corto de veinticinco años y el “saber sabio” que debe recortarse para el aula resulta cambiante y dudoso.

También lo son las operaciones posteriores que, como hemos visto, varían su sentido hasta perderlo totalmente en el diseño curricular vigente desde 2011 en la Provincia de Buenos Aires, a la vez que los manuales escolares mantienen un relato que llega a independizarse de las demandas de la normativa escolar aunque sin impedir -como el caso de texto premiado por Buenos Aires en 2008- que se los reconozca oficialmente como válidos.

Es cierto que en este ejemplo hay dificultades especiales pero no se trata de un caso irrelevante: la obligatoriedad de su enseñanza en todas las jurisdicciones está normada por la LEN como lo expresamos anteriormente. El pasado cercano plantea una serie de dificultades especiales para su estudio. Como sostienen Franco y Levin, se trata de un pasado que, a diferencia de otro:

[...] no está hecho de representaciones y discursos socialmente contruidos y transmitidos, sino que, además, está alimentado de vivencias y recuerdos personales, rememorados en primera persona. Se trata, en suma, de un pasado ‘actual’ o, más bien, de un pasado en permanente proceso de ‘actualización’ y que, por tanto, interviene en las proyecciones a futuro elaboradas por sujetos y comunidades” (2001: 31).

Pero estas dificultades deben de ser asumidas por la enseñanza porque la historia reciente se ha transformado en una cuestión central para la escuela en los últimos años y es por eso que debe atenderse a sus particularidades.

Tal vez podría alegrarse que si uno abandona el pasado cercano y se traslada a temas de una historia más tradicional como las Cruzadas, la Revolución Francesa o las Guerras de la Independencia, la “transposición didáctica” podría aplicarse.

Sin embargo, es curioso el suceso de este concepto cuando son varios los autores que han advertido que las disciplinas escolares cuentan con una variedad de influencias, más allá de la mera adaptación de saberes. Algunos de estos reparos son de carácter general. Goodson ha remarcado cómo el curriculum es sólo uno de los recortes posibles del conocimiento, producto de una selección que expresa relaciones de poder y que, además, es un concepto multifacético acerca del cual se realizan negociaciones para su definición en muy diversos ámbitos. Chervel, por su parte, sostiene que:

Las disciplinas se merecen el máximo interés precisamente porque son creaciones espontáneas y originales del sistema escolar. Y éste, como poseedor de un poder creativo insuficientemente valorado hasta la fecha, desempeña dentro de la sociedad un papel del que nadie se apercebó que era doble: en efecto, forma no sólo individuos, sino también una cultura, que penetra a su vez en la cultura de la sociedad global, modelándola y modificándola (1991).

Retomando estas afirmaciones y refiriéndose al campo de las ciencias sociales François Audigier sostiene:

La escuela produce su propia cultura para responder a las finalidades que le son propias, a las finalidades que le atribuye la sociedad. [...] El concepto de transposición didáctica alerta sobre las modificaciones necesarias que sufren los saberes científicos cuando se los enseña en la escuela; pero sitúa demasiado exclusivamente el origen de estos últimos al lado de la ciencia. En nuestra enseñanza entran muchas otras cosas, muchos saberes sociales, mucho sentido común [...] debemos pensar nuestras enseñanzas, considerando también los usos sociales de la historia, la geografía, el civismo (2001: 128 y 129).

Ya refiriéndose estrictamente a la historia escolar, Raimundo Cuesta considera que la relación de lo que se enseña en la escuela con la historia académica es dudosa: “Más que comprobar (que también ha de hacerse) el grado de adaptación (atraso, desfase, etc.) entre el ritmo de innovación científica y su aplicación didáctica, habría que estudiar la panoplia de agentes sociales intervinientes que filtran y dan nuevo significado y ‘recontextualizan’ las materias de enseñanza” (1991: 19). La acción de estos agentes es la que ha ido conformando lo que Cuesta denomina “código disciplinar” al que define como “el conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso y tácito) que a menudo se traducen en discursos legitimadores y lenguajes públicos sobre el valor educativo de la Historia, y que orientan la práctica profesional de los docentes” (p. 86). Algo, en definitiva, totalmente independiente de los avances de la investigación.

Pero aún si supusiéramos que existe una relación como la que plantea Chevallard en la “transposición didáctica”, la naturaleza del conocimiento histórico resulta muy distinta del conocimiento matemático. E.H. Carr, sostuvo que “[...] la Historia es un proceso continuo de interacción entre el historiador y sus hechos, un diálogo sin fin entre el pasado y el presente.” El conocimiento histórico depende de los restos del pasado, de las fuentes, y no se puede hacer afirmaciones que no estén adecuadamente apoyadas en esas pruebas.

Pero las fuentes no hablan por sí solas. La “interacción entre el historiador y sus hechos” significa que esos restos del pasado son siempre interpretados por el historiador. Así, la historia nos muestra otra particularidad. Si reunimos a varios historiadores para explicar un acontecimiento o un proceso del pasado, es seguro que no estarán todos de acuerdo y es probable que lleguemos a la conclusión de que ninguno de ellos está equivocado del todo. ¿Por qué? Porque la Historia no es una ciencia exacta sino una ciencia social y, por ese motivo, en nuestra disciplina las conclusiones están mucho más influidas por las ideas, por el punto de vista del investigador que en el caso de la matemática. La investigación histórica tiene, entonces, sus particularidades: para llegar al conocimiento debe haber un equilibrio entre la explicación y las pruebas que la fundamentan. No puede haber investigación sin interpretación ni interpretación sin investigación.

En nuestro caso, entonces, el proceso de la “transposición” está afectado por esas cuestiones particulares, y las diversas interpretaciones de un mismo hecho, aún siendo éstas contradic-

torias, pueden resultar en parte válidas porque en la Historia el punto de vista es un elemento inseparable de la disciplina y la discusión acerca de cómo están construidas las distintas explicaciones resulta especialmente enriquecedor en lo educativo para formar en la escuela un tipo de pensamiento, el razonamiento histórico, que sólo nuestra disciplina puede brindar y resulta especialmente útil para abordar la realidad de todos los días al permitir considerar las cuestiones del pasado que permiten comprender el presente e imaginar el futuro. Por otra parte, en el ejemplo de Malvinas se puede percibir con claridad otra diferencia con la enseñanza de la matemática: la fuerte relación entre Historia y política.

En definitiva, nuestro principal propósito en estas páginas es que se tenga en cuenta que aunque la enseñanza de la matemática puede tener aspectos en común con la de la Historia, esta última tiene problemáticas que le son propias y la hacen muy distinta. Por este motivo creemos que se debe ser crítico de la traslación que muchos pedagogos hacen de conceptos aplicables a una disciplina a otra en forma mecánica y, sobre todo, queremos promover algo poco difundido aún en la Argentina: que los problemas de la enseñanza de la historia se piensen también desde la Historia, porque las respuestas a esas cuestiones específicas no se pueden encontrar sólo en los enfoques psicológicos y pedagógicos.

Bibliografía

- AUDIGIER, FRANÇOIS, (2001) “Investigaciones en didácticas de la historia, de la geografía, de la educación cívica y la formación de los docentes” en ARRONDO, Cristina y BEMBO, Sandra (comps.), *La formación docentes en el Profesorado de Historia*, Santa Fe, Homo Sapiens Ediciones.
- CARR, E. H, (1993) *¿Qué es la historia?* Buenos Aires, Planeta.
- CARDELLI, JORGE, (2004) “Reflexiones críticas sobre el concepto de transposición didáctica de Chevallard”, en *Cuadernos de Antropología Social* N° 19.
- CHERVEL, A. (1991), “Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación”, en *Revista de Educación. Historia del currículum*, Revista cuatrimestral de la secretaría de Estado de Educación, Madrid, N°295.
- CHEVALLARD, Y., (1997) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Aique.
- CUESTA FERNÁNDEZ, RAIMUNDO (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona, Pomares – Corredor.
- ESCUDE, CARLOS (1990) *El fracaso del proyecto argentino. Educación e ideología*. Buenos Aires, Instituto Torcuato Di Tella / Editorial Tesis.
- ___(1987) *Patología del nacionalismo. El caso argentino*. Buenos Aires, Instituto Torcuato Di Tella / Editorial Tesis.
- ESCUDE, FLORENCIA, (1996) *Malvinas: el gran relato. Fuentes y rumores en la información de guerra*. Barcelona, Gedisa.
- GOODSON, IVOR, (2003) *Estudio del currículum: casos y métodos*. Buenos Aires, Amorrortu.
- GUBER, ROSANA, (2001) *¿Por qué Malvinas? De la causa nacional a la guerra absurda*. Bue-

nos Aires, Fondo de Cultura Económica.

FRANCO, MARINA Y LEVIN, FLORENCIA, (2007). “El pasado cercano en clave historiográfica”, en FRANCO, Marina y LEVIN, Florencia. *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires, Paidós.

LORENZ, FEDERICO G. (2006) *Las guerras de las Malvinas*. Bs. As., EDHASA.

MARÍ, C.; SAAB, J. y SUÁREZ, C. (2000) “Tras su manto de neblina... Las Islas Malvinas como creación escolar”, en *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales* N° 5, ULA – Venezuela.

PALERMO, VICENTE, (2007). *Sal en las heridas. Las Malvinas en la cultura argentina contemporánea*. Bs. As., Sudamericana.

ROMERO, LUIS ALBERTO, (coord.) (2004) *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Bs. As., Siglo XXI.

Los manuales de polimodal analizados son:

Alonso, M. E.; Elisalde, R. y Vázquez, E. (1997) *La Argentina del siglo XX*. Buenos Aires, Aique.

Privitellio, L. de y otros. (1998) *Historia de la Argentina contemporánea*. Buenos Aires, Santillana.

Miranda, E. y otro. (1999) *Historia argentina contemporánea*. Provincia de Buenos Aires. Buenos Aires, Kapelusz

Di Tella, T. (1998) *Historia social de la Argentina contemporánea*. Buenos Aires, Troquel.

Rins, E. C. y otra. (1996) *La Argentina. Una historia para pensar. 1776 – 1996*. Buenos Aires, Kapelusz.

Friedmann, G. y otros. (2001). *Historia argentina contemporánea*. Activa. Bs. As., Puerto de Palos.

Pigna, F. y otros. (2004) *Historia. La Argentina contemporánea*. Buenos Aires, A-Z.

Los manuales de EGB analizados fueron:

Quintero, Silvina; Colombo, Edgardo; Rougier, Marcelo; Cortés, Ricardo; Miceli, Paola; Dell'Ellicine, Eleonora; Elbaum, Jorge. (2001) *Recorridos. Ciencias Sociales 9. Serie “Recorridos”*. Buenos Aires, Kapelusz.

Tobío, Omar; Pipkin, Diana y Scaltritti, Mabel. (2000) *Sociedad, Espacio, Cultura. La Argentina en América y el Mundo*. Buenos Aires, Kapelusz. (primera edición: 1998).

Luchilo, Lucas; de Ptivitelio, Luciano; Paz, Gustavo y Qués, María Elena. (1997) *Ciencias Sociales. Historia 9*. Buenos Aires, Santillana.

Fradkin, Raúl; Bragoni, Beatriz; Saab, Jorge; Barros, Claudia y Figueras, Ricardo. (1998) *El Libro de la Sociedad en el tiempo y el espacio 9*. Buenos Aires, Estrada.

Delfini, Catalina; Levín, Florencia; Rima, Juan Carlos. (2004) *Equipo K. Ciencias Sociales 9*. Buenos Aires, Kapelusz.

Primer premio para manual de ciencias sociales para 3° de EGB: Titularidad: Editorial Tinta Fresca. Autores: Devoto Fernando, Melón Pirro Julio, Acuña Patricia, Bazán Sonia, Da Or

den María Liliana, Leoni Daniel, Lucchetta Lina, Quiroga Nicolás, Rodríguez Diego, Sánchez, María Silvia, Velázquez Guillermo, Aranda Natalia Escamez Eugenia, disponible en <http://abc.gov.ar/comunidadycultura/concursotextos Escolares/default.cfm>

Gonzalo de Amézola

Prof. en Historia (UNLP). Profesor titular de la UNLP y de la UNQ. Investigador II categoría en el programa de docentes investigadores del Ministerio de Educación. - gonzalodeamezola@gmail.com -

Valeria Morras

Prof. en Historia (UNLP). Docente e investigadora UNQ. - vmorras@gmail.com -