

## **Posibilidades y limitaciones de la enseñanza de la historia reciente en los manuales escolares: el caso de la Guerra de las Malvinas**

**Gonzalo de Amézola  
UNLP / UNGS**

Las modificaciones en la educación introducidas por la reforma educativa implicaron una serie de cambios en la historia enseñada en las aulas, dentro de los cuales uno de los más importantes fue el énfasis que dedican los programas al estudio de los tramos más recientes del pasado. De esta manera la escuela se encontró frente a un nuevo desafío: si tradicionalmente se había apartado de lo más inmediato, ahora debió afrontarlo con un doble propósito que a veces puede resultar no coincidente: el deber de la memoria y la enseñanza de la Historia. Las dificultades para incorporar esos conocimientos son diversas y corresponden tanto al plano disciplinar como al pedagógico, pero al incorporar estas temáticas se confía en que con poco más que indicar su estudio se promoverá eficazmente en los jóvenes una perspectiva crítica y una formación democrática. Este trabajo se ocupa de cómo la guerra de las Malvinas, un episodio especialmente contradictorio del pasado reciente, es narrada en los nuevos manuales escolares de polimodal y trata de establecer en qué medida esos textos reflejan los propósitos declarados por el curriculum escolar.

### **I.- Los nuevos manuales escolares**

Con la reforma, los textos que se habían editado por generaciones cayeron en desuso y todas las editoriales especializadas se abocaron a producir libros que incluyeran los nuevos contenidos. En ellos encontrarían los docentes en buena medida las respuestas a los cambios.

Aunque era una tendencia ya presente antes del inicio de la “transformación educativa”, los nuevos manuales se caracterizaron por acompañar la síntesis de conocimientos con una proporción creciente de imágenes y actividades acompañando al texto hasta cubrir, en promedio, la mitad de sus páginas.

Para la redacción de estos libros las editoriales de mayor peso en las ventas incorporaron autores que en su mayoría provenían del campo universitario. Además, la autoría individual fue casi totalmente desplazada por equipos de redactores, cuyos integrantes eran convocados expresamente para ese propósito. Esta posición subordinada de los autores es explícita en el caso de la Editorial Santillana que en todos los volúmenes de su sello advierte en la portada que el libro que el lector tiene en sus manos es una obra colectiva creada y diseñada por su departamento editorial

y, luego, enumera a los autores en conjunto e igualdad de condiciones con los demás miembros del staff encargado de su producción. Esta circunstancia marca la escasa autonomía de los autores y su relativa responsabilidad sobre el resultado final.

Por otra parte, si hasta mediados de los '90 los libros de texto tenían una vigencia casi ilimitada, la reforma incorporó la necesidad de introducir “novedades” permanentes para reducir la vida útil de las obras a un promedio de tres años.<sup>1</sup>

El éxito de un manual se debe en buena medida a la editorial que lo publica, a su prestigio y – sobre todo - a sus técnicas de comercialización. La preocupación de estas empresas es responder a las lógicas del mercado y no tienen interés en promover una tendencia histórico-interpretativa determinada. La excepción a esta característica fue durante muchos años la Editorial Stella que mantuvo una línea católica, antiliberal y occidentalista a ultranza<sup>2</sup>, ya que su público predominante era el de los colegios católicos. En los '90 no podía encontrarse ninguna editorial con una posición similar.

En esa década se produjo también otra transformación: las grandes editoriales reemplazaron a las pequeñas. Algunas empresas de propiedad familiar como Kapelusz y Estrada fueron compradas por grupos internacionales. Otras más nuevas como Aique siguieron más tarde el mismo camino. Por otra parte, Santillana es la filial local de una gran compañía de capitales españoles y la recientemente instalada Tinta Fresca es parte del Multimedios Clarín.

En cuanto a sus contenidos, los manuales sufrieron un cambio profundo. Desde principios de siglo hasta la reforma habían mantenido el modelo que había impuesto la Nueva Escuela Histórica para narrar el pasado argentino. Por más de noventa años, el relato histórico de los textos escolares tuvo como protagonista central a la República Argentina y esta entidad política – que se definía principalmente mediante la idea de que el espacio que ocupa en la actualidad era el que naturalmente le correspondía en todos los tiempos - se consideraba implícitamente como un fenómeno natural y eterno. La estructura narrativa de estos libros se construía a partir de los acontecimientos políticos y militares. De todos modos, como dice L. de Privitello, se trataba de una historia política en la que la política está ausente, ya que no era más que el relato de una epopeya patriótica. No hay en esta narración un

---

<sup>1</sup> Para la perspectiva de los responsables de los manuales de Historia de las editoriales en la transición, ver “La enseñanza de la Historia y los libros de texto”, entrevistas de J. Saab en *Clío y Asociados* N°2, 1997. Pp. 115 – 122.

<sup>2</sup> Cfr. Ossana, Edgardo . “Los Libros de Texto para la Enseñanza de la Historia: Entre la Cientificidad y las Demandas Político-Ideológicas”, en *Propuesta Educativa* N°8, Buenos Aires, 1993. Pp. 29 – 35.

campo de disputas entre individuos y grupos con intereses, ideas y objetivos diversos y enfrentados.<sup>3</sup>

Todo esto debió cambiar con los nuevos planes de estudio y los nuevos manuales que éstos demandaban. Dentro del amplio espectro de polémicas que se abrieron a partir de la “transformación educativa”, una de las más interesantes es que se produjo acerca del lugar central que ocuparía en el currículo la historia argentina reciente. Si bien el pasado más inmediato no estaba totalmente ausente de la enseñanza antes de la reforma, su estudio se restringía a poco más que a sobrevolar con rapidez algunos pocos acontecimientos de las últimas décadas de nuestro pasado. Por el contrario, en la historia que promovió la reforma se proponía que el pasado inmediato tuviera una fuerte presencia en la escuela, con la finalidad de que permitiera a los alumnos comprender mejor el mundo en el que les ha tocado vivir. En esta propuesta, el estudio y análisis de los años de la última dictadura militar resultaría clave. 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.

En esta tarea cumpliría un papel decisivo la incorporación de los procedimientos – o sea que los modos de construcción del conocimiento histórico y la forma de pensar de los historiadores – como contenidos curriculares.

Estos cambios curriculares se reflejaron en los textos con la incorporación de novedades como una mayor presencia de enfoques sociales y económicos en el abordaje de distintos temas.

Pero la escuela se encontró sobre todo frente a un nuevo desafío: si tradicionalmente se había apartado de lo más inmediato, ahora debió afrontarlo ante la importancia que le otorga la reforma a la historia reciente. Esta incorporación plantea varios problemas nuevos. Por un lado, la historia escolar se encuentra con una doble exigencia que a veces puede no resultar coincidente: el deber de la memoria y la enseñanza de la Historia. La “historia del tiempo presente”, por otra parte, es un espacio temporal de límites imprecisos y un campo académico todavía controversial en la Argentina. La Historia como disciplina no ocupa aún el papel central en las perspectivas sobre el pasado más inmediato y acerca de los años '70 y 80 del siglo pasado predominan estudios, producciones y narrativas heterogéneas provenientes de una variedad de disciplinas sin tradición escolar como la sociología, las ciencias políticas o el periodismo, lo que no facilita su conocimiento por parte de los docentes

---

<sup>3</sup> Cfr. Privitellio, Luciano de. “Los otros en la historia escolar. Las ‘naciones extranjeras’ en los manuales de Historia Argentina entre 1956 y 1989”, en *Entrepasados* N°15, 1998. Pp. 129 – 149.

y, consecuentemente, el tratamiento de esta temática en las aulas. Por otra parte resulta controversial establecer qué es la historia reciente en la escuela, acerca de lo cual pueden presentarse polémicas tanto de carácter disciplinar como pedagógicas. Una de ellas está referida a su periodización lo que abre un debate acerca de si coincide esa etapa exclusivamente con los años que duró la última dictadura. En este aspecto como en casi todos los otros cambios impulsados por la reforma educativa, los docentes en servicio no recibieron una actualización significativa para abordar las nuevas temáticas.<sup>4</sup>

Por la suma de estas razones, los manuales deberían de haberse transformado en una herramienta privilegiada que permitiera el tratamiento del pasado reciente. Para realizar una primera aproximación acerca de cómo se realiza ese abordaje revisaremos el tratamiento que dan los libros escolares a la guerra de las Malvinas. Seleccionamos este acontecimiento por la variedad de aristas controversiales que presenta y la posible diversidad con que éstas podrían exponerse en los textos escolares. Al elegir el conflicto de 1982, intentaremos ver qué hace la escuela con un tema problema complejo y contradictorio, cuya potencial riqueza para pensar y discutir en las aulas plantea Beatriz Sarlo:

“Ayer fue 2 de abril, un aniversario más del comienzo de la Guerra de las Malvinas. Como durante el Mundial de Fútbol de 1978, gobernaba una dictadura militar; en uno y en otro caso, millones de argentinos lo pasaron por alto para salir a festejar el Mundial del país de los desaparecidos y la aventura militar de los dictadores. Todavía hoy es difícil reconocer que la gente quería el Mundial en las condiciones que fueran y que celebró en las plazas el inicio de la Guerra de Malvinas creyendo que los militares habían encarado una empresa de afirmación nacional. (...)

“El Mundial de Fútbol y las primeras semanas de la Guerra de Malvinas son momentos resbaladizos, donde es difícil reconocerse en la multitud enfervorizada con el Himno y el celeste y blanco, movida por la idea delirante de que éramos los mejores del mundo, nos gobernara quien nos gobernara. A diferencia de otros momentos de la historia, la mayoría estuvo comprometida en la celebración, tirando papelitos o agitando banderas.

“El nacionalismo territorial produce guerras y, por supuesto, miles de víctimas, comenzando por los veteranos de Malvinas, esos hombres incómodos que durante

---

<sup>4</sup> Para el tratamiento de este tema, ver los siguientes trabajos de Gonzalo de Amézola: “Problemas y dilemas en la enseñanza de la Historia reciente”, en *Entrepasados* N°17, 1999 y “Una Historia incómoda”, en Kaufmann, C. (dir.) *Dictadura y Educación*. Tomo 2. Bs. As., Miño y Dávila, 2003. Cfr. también: González, María Paula. “La historia argentina reciente en la escuela media: entre deberes, problemas y posibilidades”, ponencia presentada en las X Jornadas Interescuelas – Departamentos de Historia. UNR, 20 al 23 de septiembre de 2005.

más de dos décadas quedaron a la deriva, no porque la guerra fue una aventura loca de los militares, sino porque fue una guerra perdida.”<sup>5</sup>

## II.- Algunas interpretaciones sobre el conflicto de Malvinas

En medio de la desgastada dictadura, la invasión de las islas del Atlántico Sur el 2 de abril de 1982 generó una sorprendente unanimidad a favor de esta acción promovida por el gobierno militar. A pesar de esta brusca inversión de la opinión pública producida por el desembarco de las tropas argentinas, no abundan las investigaciones que intenten explicar las razones profundas de dicho cambio. De las existentes, la mayoría otorga una responsabilidad decisiva a la escuela en la formación de un imaginario reivindicativo de los territorios irredentos.

En esta línea Carlos Escudé marcó el rumbo. En dos obras complementarias, Escudé intentó demostrar que un nacionalismo autoritario promovido desde la escuela tuvo como resultado la conformación de una mentalidad acrítica acerca de los territorios sobre los que la Argentina sostiene tener derechos y que esta argumentación se considera incuestionable. Esta es una tendencia secular, dice el autor, pero en su opinión es un rasgo que se acentúa en la década de 1940: “Con algún agregado, con algún matiz diferencial, está claro pues que el Primer Pedagogo (se refiere a Perón) fue antes que nada, el primer continuador. Agregó y exacerbó, sí, pero lo suyo fue no una ruptura, sino la culminación de un proceso” que no era más que el fin “... de todo lo que (lo) había precedido y (que) hubiera sido imposible sin la previa y lenta gestación de una cultura autoritaria...”. A pesar de ello aclara que “... hay que reconocer que el concepto de ‘culminación’ implica en este caso, una notable agudización del autoritarismo”<sup>6</sup> En el tema que nos ocupa, esta “culminación” se encuentra en el Decreto de 8.944 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, “... la maquinaria del Estado está apuntada inequívocamente a consolidar y agudizar el nacionalismo territorial.”<sup>7</sup> 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 las condiciones para la adhesión al conflicto.

---

<sup>5</sup> Sarlo, Beatriz. “Historia abierta”. Revista *Viva*, 3/4/05. P. 22.

<sup>6</sup> Escudé, Carlos. *El fracaso del proyecto argentino. Educación e ideología*. Buenos Aires, Instituto Torcuato Di Tella / Editorial Tesis, 1990. Pp. 165 – 167.

<sup>7</sup> Escudé, Carlos. *Patología del nacionalismo. El caso argentino*. Buenos Aires, Instituto Torcuato Di Tella / Editorial Tesis, 1987. P. 123.

Una visión similar – aunque mucho más moderada en sus formas - es la que brinda Luis Alberto Romero 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.”<sup>8</sup> 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’... Esta forma de enunciar la extensión de 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.”<sup>9</sup>

Esta identificación de la patria con el territorio se naturaliza a tal punto en el imaginario de los argentinos que hace incomprensible que se produzca un rechazo en las tratativas diplomáticas de 1982 a los argumentos propios. Un ejemplo de ello podría ser el caso de la perplejidad del entonces canciller Costa Méndez que describen Novaro y Palermo: “El delegado de Kenya en el Consejo de Seguridad, en el debate del 24 de mayo, acusó a la Argentina de tratar a los isleños como *chattels* (bienes muebles, esclavos), de actuar como si procuraran establecer un gobierno colonial sobre ellos, y repudió la interpretación del reclamo argentino como anticolonial. Dijo que era ‘un reclamo puramente territorial contra el Reino Unido, basado en la historia, en total desestimación de quienes actualmente viven en las islas’”.<sup>10</sup> Estos autores, advierten también acerca de cómo esa visión territorialista obtura toda consideración política: “Llama profundamente la atención en todo esto la

---

<sup>8</sup> Romero, Luis Alberto (coord.) Op. Cit. P. 70.

<sup>9</sup> Ibidem. Pp. 100 – 101.

<sup>10</sup> Cfr. Novaro, Marcos y Palermo, Vicente. *La dictadura militar 1976 / 1983. Del golpe de Estado a la restauración democrática. Historia Argentina T. ).* Buenos Aires, Paidós, 2003. P. 432, nota al pie 24.

tesitura de las élites argentinas, para las que los isleños eran apenas un molesto detalle; se decía que se respetarían 'los intereses de los isleños' pero no sus deseos. Más allá de lo complicado de la distinción entre intereses y deseos, la pregunta de cómo podría ser respetado el interés de un isleño de no vivir bajo una dictadura nadie se lo hacía. Porque en verdad la cuestión de la democracia no parecía tener la menor conexión con la de la soberanía en las Malvinas. Esto no podía ser de otra manera, no solo para los militares, sino también para muchísimos civiles, para quienes el asunto Malvinas estaba compuesto por una y sólo una dimensión importante, el territorio."<sup>11</sup>

Otra interpretación que le brinda a la escuela el papel protagónico en la formación de un imaginario sobre Malvinas 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. “Así pues”, dicen, “los textos escolares y los docentes difícilmente podían sustraerse al mandato del estado y a la formación recibida en los institutos y las escuelas normales. La producción erudita, por su lado, proporcionaba los argumentos a los discursos pedagógicos que llegaban a los alumnos en las formas establecidas por una didáctica fuertemente preceptiva.”<sup>12</sup>

En esta perspectiva, el “recuerdo escolar” fue determinante en la espontánea aprobación de la ocupación de las islas y la escuela mostró su eficacia en los propósitos fundamentales de la enseñanza de la historia, la geografía y la formación cívica: “la formación de una conciencia nacional en la que estado y nación forman una unidad monolítica e indivisible y a este estado – nación corresponde una geografía de contornos bien precisos que todo argentino debe defender hasta con su vida...”<sup>13</sup>

Marí, Saab y Suárez matizan su visión sobre el problema en dos sentidos. El primero de ellos es el de relativizar 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 y, sin embargo, veían también como lícito el reclamo de la soberanía sobre Malvinas. El segundo, es que si bien la ocupación de las islas fue aprobada por una inmensa mayoría, de las entrevistas realizadas para su trabajo surge que ese consenso se

---

<sup>11</sup> Ibidem. P. 415.

<sup>12</sup> Marí, C.; Saab, J. y Suárez, C. “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, 2000. P. 38.

<sup>13</sup> Ibidem. P. 39.

debilita cuando se trata de la entrada en la guerra y en las modalidades de participación en ese conflicto.

Un papel de similar importancia al que estos autores le dan a la escuela es el que brinda Lucrecia Escudero a 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.”<sup>14</sup> La autora comenta cómo este fenómeno le impedía considerar como probablemente ciertas las noticias de sus amigos del exterior acerca de un desarrollo adverso del conflicto.

Para Escudero, “La guerra de las Malvinas – que ha entrado también ella en la mitología moderna de las guerras de información – 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 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.”<sup>15</sup>

Para Rosana Guber, en cambio, el reclamo por las Malvinas se fue convirtiendo de un reclamo diplomático en una causa popular a través del tiempo, en 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 Grossac – que inaugura en el plano intelectual el tema de la restitución

<sup>14</sup> Escudé, Lucrecia. *Malvinas: el gran relato. Fuentes y rumores en la información de guerra*. Barcelona, Gedisa, 1996. Pp. 24 – 25.

<sup>15</sup> *Ibidem*. P. 31.

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 los sectores dominantes del 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 Condor” 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.

La eficacia del tema, entonces, estaría para esta autora en que la reivindicación territorial provenía de esas múltiples vertientes, algunas de ellas contradictorias entre sí pero que coincidían en el reclamo por la devolución de las islas. Para Guber, la adhesión a la invasión no es producto de una prédica escolar unívoca, sino consecuencia de las 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. Según esta autora: “En un proceso político plagado de rupturas intempestivas, de pérdidas constantes de legitimidad y de persecución por ‘razones políticas’, Malvinas se convirtió en una adecuada metáfora de la Nación usurpada ya no solo por el ‘pirata inglés’ sino por sectores políticos argentinos definidos mutuamente como enemigos, y en especial por los regímenes de facto.”<sup>16</sup>

El análisis de la autora no se detiene en el estallido de la guerra sino que se ocupa también de los cambios de significación en 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.”<sup>17</sup>

El tratamiento escolar de este tema tendría, entonces, varias aristas polémicas para la escuela: ¿Cuáles fueron las razones que impulsaron a la mayoría de la

<sup>16</sup> Guber, Rosana. *¿Por qué Malvinas? De la causa nacional a la guerra absurda*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2001. P. 102.

<sup>17</sup> Ibidem. P. 165 - 166.

población a adherir espontáneamente a la guerra promovida por una dictadura? ¿Qué hubiera pasado con el gobierno y la oposición en caso de haberse ganado la guerra? ¿Se deben defender los argumentos propios como si fueran los únicos posibles o es más eficaz ser más reflexivos y flexibles en una negociación? ¿Es más importante la integridad nacional que la democracia? Y tantas otras preguntas que podrían plantearse con fines didácticos. Otra cuestión interesante para preguntarse acerca de la Historia como disciplina y su utilidad es la de la variedad de significados que antes, durante y después de la guerra que tuvo el tema Malvinas, cumpliendo con los requisitos de lo que Henry Russo plantea como “acontecimientos de larga duración”.

Al tratar estos problemas la escuela se encontraría ante una oportunidad inigualable para desarrollar el pensamiento crítico y la formación de un ciudadano democrático.

### III.- Las Malvinas en la escuela

A pesar de esas posibilidades, en la escuela predominan las visiones estereotipadas, convencionales y poco problematizadoras

El 2 de abril figura en el calendario escolar como el "Día del Veterano y de los caídos en la guerra en Malvinas", tal como lo dispone la Ley 25.370 del año 2000, que devuelve la conmemoración a la fecha de la invasión, retrotrayendo la efeméride al criterio que había instalado la dictadura militar antes de su retirada del poder.<sup>18</sup> Por su parte, el Ministerio de Educación de la Nación brinda en su página materiales útiles para los actos recordatorios como el texto de la ley, enlaces con páginas que se ocupan de los más diversos temas vinculados con la reivindicación argentina y una selección de poesías y canciones alegóricas, en las que se incluye distintas obras clásicas como “La hermanita perdida” de Atahualpa Yupanqui o “Las Malvinas” de José Pedroni junto con otras más actuales que no presentan diferencias temáticas con las anteriores y se centran en la reivindicación territorial y la reivindicación de los

---

<sup>18</sup> La primera ley que disponía el recuerdo escolar de la soberanía argentina es la 20.561 de 1973 que estableció el día 10 de junio como "Día de la Afirmación de los Derechos Argentinos sobre las Islas Malvinas y Sector Antártico". En las postrimerías del gobierno militar (30 de marzo de 1983) la Ley 22.769 declaró al 2 de abril como "Día de las Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur", declarando que la ocupación de esos territorios "... más allá de su desenlace, fue saludado con emoción y sentimiento por todo el pueblo argentino, largamente ofendido por la injusta presencia de una potencia extranjera en tierras que histórica, jurídica y geográficamente le pertenecen". El gobierno democrático de Raúl Alfonsín intentó restar importancia a las acciones bélicas en la reafirmación de la soberanía con el Decreto 901/1984 del 28/3/1984, por el que se disponía: "trasládase al 10 de junio, 'Día de la afirmación de los derechos argentinos sobre las Malvinas, islas y sector antártico', según la ley 20.561, el feriado nacional establecido para el 2 de abril por la ley *de facto* 22.769". Finalmente, la Ley 25.370, sancionada a fines del año 2000, vuelve la conmemoración al 2 de abril, fecha que establece como el "Día del Veterano y de los caídos en la guerra en Malvinas" y se le otorga el carácter de feriado nacional.

inexpertos pero valerosos soldados. En este repertorio se incluye la letra de la “Marcha de las Malvinas”, el himno de la ocupación del gobierno militar y una versión musical en piano de dicha pieza, adecuada para acompañar los coros escolares.<sup>19</sup>

. En los Contenidos Básicos Comunes del tercer ciclo de EGB, la guerra aparece en el apartado “La Argentina contemporánea en el marco latinoamericano y mundial” de la siguiente forma: “La guerra de Malvinas y la crisis del autoritarismo”<sup>20</sup>. En los CBC de Polimodal, el tema no aparece en forma explícita y debe suponerse incluido en: “La crisis del modelo de acumulación de la década del setenta y los regímenes autoritarios”.<sup>21</sup> Estas directivas generales debían concretarse en los diseños curriculares de las distintas jurisdicciones. Veamos cómo las implementó la Provincia de Buenos Aires.

En el caso del tercer ciclo de EGB, la guerra de las Malvinas no se incluye en el apartado que le correspondería con un criterio cronológico: “Semidemocracia. Proscripción. Golpes militares. Los grupos guerrilleros. La última dictadura militar: El autodenominado Proceso de Reorganización Nacional. La violación de los derechos humanos.” Por el contrario, aparece como un tema aparte: “La causa Malvinas a través de la historia”.<sup>22</sup> Esta separación y el término “causa” sugieren un tratamiento tradicional ligado a la reivindicación territorial.

En Polimodal, el diseño curricular reserva el tema al segundo año como parte del fracaso del gobierno militar:

“1976-Hasta la actualidad - EL DESAFIO DE LA RESTAURACION DEMOCRATICA ORGANIZACION SOCIO-POLITICA: El golpe militar de 1976.Consolidacion del terrorismo de estado y retracción de la actividad política. La Guerra de Malvinas: fracaso en la construcción de legitimidad política. La vuelta a la democracia. Afirmación de las instituciones republicanas y reglas políticas democráticas. Política de derechos humanos. Relación conflictiva con los militares. La continuidad democrática. Los problemas de la corrupción administrativa y de la seguridad jurídica. El papel de la justicia en la consolidación de la democracia republicana.”<sup>23</sup>

El tratamiento de los contenidos podría complejizarse tomando en cuenta los propósitos del área para EGB o las expectativas de logro para Polimodal<sup>24</sup>. De este

<sup>19</sup> Cfr. [www.me.gov.ar/efeme/2deabril](http://www.me.gov.ar/efeme/2deabril)

<sup>20</sup> Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. República Argentina, 1995. P. 199.

<sup>21</sup> Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. *Contenidos Básicos para la Educación Polimodal. Versión para consulta*. República Argentina, 1996. P.110.

<sup>22</sup> Cfr. [www.abc.gov.ar/Docentes/DisenoCurricular](http://www.abc.gov.ar/Docentes/DisenoCurricular)

<sup>23</sup> *Ibidem*.

<sup>24</sup> En este caso, serían especialmente apropiadas las siguientes expectativas:

“El análisis de múltiples y complejas relaciones entre los procesos político-institucionales, económico-sociales y culturales de la vida nacional y su caracterización con algunos conceptos básicos de las ciencias sociales afines.”

último caso, el que debería brindar perspectivas más problematizadoras, es del que nos vamos a ocupar.

#### IV.- Malvinas en los manuales de Polimodal

Una característica propia de los manuales posteriores a la reforma educativa es frente a la antigua homogeneidad, las nuevas propuestas presentan distintos alternativas pedagógicas. Los libros analizados<sup>25</sup> pueden ordenarse en tres grupos. En el primero, tenemos a los libros que centran su atención en la redacción de una síntesis que presente saberes históricos actualizados y profundos. En esta categoría se ubica al texto el de Miranda y Colombo, quienes expresan explícitamente esa preocupación en la introducción de la obra. editada por Kapelusz. El caso extremo en este grupo lo presenta el libro de Torcuato Di Tella, en el que no hay ilustraciones ni trabajos para que resuelvan los alumnos. Sólo hay síntesis y en ella la perspectiva del autor es explícita.

En el segundo grupo se incluyen los manuales que buscan un mayor equilibrio entre síntesis y actividades. Podríamos ubicar en esta categoría al manual de Aique, que es el que más espacio destina a la historia reciente (dedica la mayor parte de sus páginas a los años que van de la llegada de Perón al gobierno hasta nuestros días), aunque lo procedimental recibe menos atención en este volumen que en obras anteriores de los mismos autores. También se podría ubicar aquí a *Argentina. Una historia para pensar* publicada por Kapelusz.

Los libros publicados por Santillana y Puerto de Palos, que ubicamos en un tercer grupo, privilegian al diseño editorial en la definición de la obra y las imágenes y las actividades ocupan un lugar central. En el primer caso, si analizamos un producto anterior<sup>26</sup> realizado por autores y editores distintos, las características se mantienen y, aún, se profundizan en el nuevo libro. En el segundo, si bien las desde el punto de

“La interpretación contextual y crítica de diversos tipos de testimonios y diferentes etapas de la historia social argentina.” Cfr. [www.abc.gov.ar](http://www.abc.gov.ar)

<sup>25</sup> El repertorio de manuales de Polimodal analizados es el siguiente:

Alonso, M. E.; Elisalde, R. y Vázquez, E. *Historia Argentina del Siglo XX*. Buenos Aires, Aique, 1997

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

Friedmann, G.; Galiana, S.; López, G.; Persello, A.; Piglia, M.; Ternavasio, M. y Touris, C. *Historia argentina contemporánea. Activa*. Bs. As., Puerto de Palos, 2001.

Miranda, Emilio y Colombo, Edgardo. *Historia argentina contemporánea. Provincia de Buenos Aires*. Buenos Aires, Kapelusz, 1999.

Pigna, F.; Badino, M.; Mora, C.; Bulacio, J. y Cao, G. otros. *Historia. La Argentina contemporánea*. Buenos Aires, A-Z, 2004. P. 288.

Privitellio, L. de; Luchilo, L. J. Cattaruzza, A. ; Paz, G. L. y Rodríguez, C. L. *Historia de la Argentina contemporánea*. Buenos Aires, Santillana, 1998.

Rins, E. C. y Winter, M. F. *La Argentina. Una historia para pensar. 1776 – 1996*. Buenos Aires, Kapelusz, 1996.

<sup>26</sup> Jáuregui, A. et al. *Historia III*. Bs. As., Editorial Santillana 1990.

vista externo la obra analizada es muy atractiva, en el tratamiento de los contenidos las perspectivas de análisis y la bibliografía utilizada es la de un tono más clásico y convencional.

Sin embargo, estas consideraciones no son válidas para el desarrollo del tema que nos ocupa, que no presenta diferencias significativas en el tratamiento que le dedican los distintos libros. En términos generales, puede afirmarse que en todos los casos el tema carece de relevancia y se trata en forma muy breve como un episodio que se cierra definitivamente con la retirada de la dictadura.

Los derechos territoriales son aceptados en forma implícita y sin problematización: se habla en todos los casos de la “recuperación” de las islas y se alude a la apropiación británica de 1833 como un argumento concluyente. En algunos casos las referencias son explícitas y enfáticas: “Las Malvinas constituyen una larga, muy larga reivindicación del pueblo argentino. Desde 1833 nuestro país ha reclamado año tras año la devolución de las Islas que los británicos ocuparon en un acto de fuerza. Las Malvinas están a escasos 500 Km de la costa, dentro de la plataforma continental. Las Naciones Unidas han promovido las negociaciones dentro de su Comisión de Descolonización... pero Gran Bretaña ha ignorado permanentemente las invitaciones a negociar y mantiene una posesión a 12.700 Km de su territorio, entre los escasos restos de lo que fue su imperio.”<sup>27</sup>

En general, puede afirmarse que el esquema explicativo de los manuales es el siguiente:

1.- Ante el fortalecimiento de la oposición, el gobierno militar decide la invasión de las islas para lograr legitimidad interna.

“En un anhelo por controlar aquel clima de protesta, (Galtieri) intentó retomar una línea más severa con los opositores. Al mismo tiempo planeaba con ciertos mandos militares la operación que pocos meses después llevó a la Argentina a la guerra con gran Bretaña.”<sup>28</sup> La invasión “... constituyó una suerte de ‘fuga hacia adelante’ del gobierno. La ocupación militar de las islas resultó, desde la perspectiva de los responsables del Proceso, la opción más acertada para recuperar la legitimidad perdida ante la sociedad y superar la coyuntura crítica en que se encontraban.”<sup>29</sup> “La gran idea (de Galtieri) era invadir las Malvinas. Todos los manuales decían que en esos casos la opinión pública súbitamente se encolumna detrás del jefe que toma una decisión tan audaz.”<sup>30</sup>

<sup>27</sup> Rins, E. C. y otra. Op. Cit. P. 479.

<sup>28</sup> Privitellio, L. de y otros. Op. Cit. 1998. P. 236.

<sup>29</sup> Miranda, Emilio y otro. Op. Cit. P. 248.

<sup>30</sup> Di Tella, T. Op. Cit. P. 359.

2.- La opinión pública es sorprendida por esta acción pero la apoya inmediatamente, al igual que la casi totalidad del arco político.

“El 2 de abril... la Plaza de Mayo se llenó de gente en apoyo del operativo: las Malvinas tenían un fuerte impacto emocional en la población. La mayoría daba por descontado que todo estaba cuidadosamente planeado y, pese a las hondas divisiones y heridas, se dispuso acompañar al gobierno en la empresa.”<sup>31</sup> “La noticia de la ocupación fue anunciada por cadena nacional y provocó una sorpresa generalizada en la opinión pública. La mayoría de los partidos políticos aprobó la iniciativa del gobierno y el movimiento obrero abrió un paréntesis en su plan de lucha.”<sup>32</sup> “Miles de personas se concentraron en la Plaza de mayo para apoyar la operación militar. La mayor parte de la oposición también apoyó al gobierno, e incluso algunos partidos provinciales de derecha organizaron viajes al exterior para explicar los derechos argentinos sobre el archipiélago.”<sup>33</sup> “La noticia fue anunciada al país por cadena oficial y generó una primera reacción de sorpresa generalizada. ... En la mañana del 2 de abril, una gran parte de la población tenía sensaciones contradictorias. Por un lado, dos días antes del desembarco, Galtieri había ordenado reprimir a una de las manifestaciones de repudio en contra del gobierno. Por el otro, la ocupación de las islas era una de las reivindicaciones que la mayoría de la sociedad argentina consideraba justa.”<sup>34</sup>; “El masivo apoyo popular a la medida, sumado al de casi todo el espectro político, pareció confirmar los pronósticos de los militares (de que la invasión era una vía segura para recuperar legitimidad)”<sup>35</sup>; “La acción sorprendió a todos, entre otras razones porque provenía de un gobierno que no había dado ninguna muestra de antiimperialismo. Pero el efecto fue importante: durante los días que siguieron al desembarco en las islas, vastos grupos sociales, instituciones y dirigentes aún aquellos que habían sido reprimidos días antes – expresaron su apoyo. Algunos grupos y partidos intentaron justificar ese apoyo aclarando que estaba dirigido a la recuperación de las islas y no a la acción general de gobierno.”<sup>36</sup> “En la Argentina la noticia de la ocupación de las islas cayó como una bomba. Muchos se solidarizaron con el gobierno, aunque la medida no tenía nada que ver con los problemas que los atenaceaban en su vida diaria. Sin embargo, había un aspecto que sí podría afectar las futuras políticas económicas y sociales: el gobierno se estaba jugando un drástico cambio de alianzas.”<sup>37</sup>

---

<sup>31</sup> Rins, E. C. y otra. Op.cit. P. 480.

<sup>32</sup> Friedmann, G.y otros. Op. Cit. P. 219.

<sup>33</sup> Pigna, F. Y otros. Op. cit. P. 288.

<sup>34</sup> Alonso, M. E.y otros. Op. Cit. Pp. 275 – 276.

<sup>35</sup> Miranda, E. y otro. Op. Cit. P. 248.

<sup>36</sup> Privitellio, L. de y otros. Op. Cit. Pp. 236 – 237.

<sup>37</sup> Di Tella, T. Op. Cit. P. 360.

3.- En medio de un clima de euforia generalizada de la población civil que estaba convencida de que el conflicto era favorable a las armas argentinas, se anuncia la derrota que toma desprevenida a la opinión pública cuando conoce la verdad, se precipita la crisis del gobierno de Galtieri y de la dictadura militar.

“La población fue mantenida en la ignorancia de la realidad hasta el fin, gracias a los medios de comunicación controlados por el gobierno. Cuando la verdad se fue conociendo, en dolorosas etapas, golpeó más fuerte que la derrota misma. Fue el fin del Proceso.”<sup>38</sup>; “La noticia, emitida en medio de un partido del Mundial de España, causó una gran frustración en una población engañada con la campaña triunfalista del gobierno”<sup>39</sup>; (Luego de la rendición) “Una multitud volvió a cubrir la plaza, pero esta vez repudió a la dictadura militar y también criticó la irresponsable conducción de la guerra por parte de los militares. Los partidos políticos de la oposición... hicieron responsables a los militares de haber utilizado la excusa del conflicto para frenar las presiones sociales y mantenerse en el poder.”<sup>40</sup>; “La noticia de la rendición fue recibida con un enorme estupor e indignación popular. La dictadura militar entró a partir de ese momento en una rápida descomposición”<sup>41</sup>; “La derrota en Malvinas abrió el capítulo final de la dictadura.” (no hay referencias a la reacción popular)<sup>42</sup>

Dos manuales dan una interpretación del fin de la dictadura que se aparta de la que exponen los otros libros: “El conflicto con las principales potencias occidentales y el relativo acercamiento a otras, como la Unión Soviética, provocó un cortocircuito en las relaciones entre el gobierno y los principales sectores dominantes. El fantasma de un ‘populismo militar’ alejado de Occidente alentó la reconciliación de los grupos dominantes con los partidos políticos, que habían comenzado una vigorosa reorganización.”<sup>43</sup>; “Si Galtieri hubiera tenido éxito militar... su gobierno se hubiera convertido en una dictadura popular antiimperialista, con fuertes componentes anticapitalistas... La consecuencia fue que la derecha económica y social, que había sido el principal baluarte del régimen, redescubrió las virtudes de la democracia, que impide esos súbitos cambios de dirección. En otras palabras, los militares demostraron no ser Cancerberos suficientemente fieles para defender al sistema económico existente. Cuando, además, perdieron, todos se les echaron encima.”<sup>44</sup>

En conclusión, la cándida y fulminante adhesión al proyecto de invasión de Galtieri por parte de la población civil queda explicada por la eficacia de un engaño del

<sup>38</sup> Rins, C. y otra. Op. Cit. P. 480.

<sup>39</sup> Pigna, F. Y otros. Op. Cit. P. 289.

<sup>40</sup> Alonso, M. E. y otros. Op. Cit. P. 278.

<sup>41</sup> Friedmann, G. y otros. Op. Cit. P. 220.

<sup>42</sup> Privitellio, L. de y otros. Op. Cit. P. 237.

<sup>43</sup> Miranda, E. y otro. Op. Cit. P. 248.

<sup>44</sup> Di Tella, T. Op. Cit. P. 361.

que no se sospechará hasta la inesperada derrota. Debe subrayarse que los embaucados que se enumeran en los textos no son sólo las personas del común sino también los dirigentes políticos y sindicales. Es cierto que algunos de ellos matizan las características de su comportamiento estableciendo diferencias en el grado de adhesión – como lo hace el manual de Aique en el caso del movimiento obrero – o dejando a salvo la oposición individual de un político a la ocupación militar de las islas – Raúl Alfonsín en Aique, Puerto de Palos y Santillana -. Sin embargo, lo que el conjunto de las narraciones dejan como mensaje es el ingenuo y generalizado apoyo cuando se concreta la invasión y, luego, el súbito cambio de opinión al producirse la derrota, sin una reflexión que procure explicarlas. Existen algunas referencias a la manipulación de la información como “La censura fue absoluta y no se dejó emitir ninguna opinión contraria a la forma de actuar del gobierno”<sup>45</sup> pero estos comentarios actúan sólo como argumentos de apoyo adicionales para justificar la eficacia del engaño del gobierno.

Las cuestiones militares son aludidas en algunos libros como un conflicto entre los conscriptos mal preparados y el maltrato de los oficiales argentinos, en definitiva como un episodio más del enfrentamiento interno entre militares y civiles. Este es el propósito de las columnas con testimonios de soldados que aparecen en la página 288 del manual de Felipe Pigna (“Dónde está el enemigo”) o en la página 275 del texto de M. E. Alonso (“Los chicos de la guerra”). Otra variante para el tratamiento de los combates es oponer el valor de los conscriptos argentinos a la superioridad en equipamiento del ejército profesional de Gran Bretaña, como aparece en el siguiente epígrafe de una fotografía en la página 220 del libro de Puerto de Palos: “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.” También algunas obras destacan las acciones aeronáuticas, como ocurre en los libros de Aique y en *Argentina. Una historia para pensar*. En este último texto se encuentra la reivindicación más llamativa por su proximidad con los argumentos de la época de la guerra: “La aviación nacional, a cargo del brigadier Lami Dozo, llevó a cabo proezas volando a ras de agua para no ser detectada por los redares enemigos. Dada su pericia y a pesar de las limitaciones técnicas, obtuvo significativos resultados contra las bien pertrechadas fuerzas rivales entrenadas por la OTAN...”<sup>46</sup>

Estas síntesis de la guerra deja para los alumnos de hoy muchas preguntas sin contestar: ¿Por qué nadie tuvo en cuenta a priori la superioridad del ejército británico?

<sup>45</sup> Pigna, F. Y otros. Op. Cit. P. 288.

<sup>46</sup> Rins, C y otra. Op. cit. P 480.

¿Las manifestaciones de apoyo al gobierno militar sólo se debieron a la manipulación del gobierno militar? ¿No será que si el apoyo fue tan rápido el gobierno militar no era tan malo? ¿No será que se exagera porque la guerra se perdió?

Las escasas ilustraciones tampoco amplían o problematizan la información. Fotos relacionadas con el combate, la manifestación de apoyo a la guerra, las fallidas iniciativas diplomáticas, y de la visita del Papa son las escenas preferidas pero con escuetos y poco significativos epígrafes. El manual de A-Z y el de Puerto de Palos incluyen sendas portadas de la revista *Gente* donde se puede apreciar el triunfalismo imperante en la época pero sin proponer formas de aprovechamiento. Tampoco se dan indicaciones para sacar partido a los dos dibujos de Sábat publicados en el diario *Clarín* durante el conflicto que reproduce el libro de Aique. El único indicio del aprovechamiento de las imágenes aparece en *Argentina. Una historia para pensar*, donde al pie de una fotografía de Galtieri en el balcón de la Casa Rosada frente a la multitud que lo aclama, los autores proponen la siguiente actividad: ¿"Qué información proporciona la foto? ¿ Qué puedes inferir?"<sup>47</sup>

Algo parecido podría decirse de las actividades, ya que no existe ninguna específica sobre algún aspecto de este episodio. Aún un libro que dedica una importancia relevante a los trabajos prácticos como es el de Santillana no propone ninguno sobre este tema.

## **V.- Las dificultades para una nueva historia escolar**

La reforma planteó como uno de sus principios centrales que el estudio de la Historia posibilitara a los alumnos una mejor comprensión de los problemas actuales, permitiéndoles establecer relaciones entre el pasado y el presente. En esto debía jugar un papel central la historia reciente. ¿Realmente se cumple esa aspiración?

Como ya dijimos, la introducción del pasado cercano en la escuela presentaba diversos problemas. Para abordarlos, los docentes en ejercicio no recibieron una actualización adecuada – como tampoco les fue ofrecida para la mayor parte de los cambios introducidos desde 1993 – y se confió en una renovación de libros escolares para saldar la cuestión.

Sin duda, la actual generación de manuales es muy distinta de la que se producía en la Argentina hasta hace unos quince años<sup>48</sup>. Los nuevos textos incorporan

<sup>47</sup> Ibidem. P. 480.

<sup>48</sup> Un análisis de los manuales de fines de la década del '80 que permite establecer claras diferencias es: Lanza, Hilda. "La propuesta oficial y la propuesta editorial para la enseñanza de la historia en la escuela media", en Lanza, H. y Finocchio, S. *Curriculum presente, ciencia*

innovaciones y algunas se advierten con claridad: la ampliación del concepto de fuente histórica; el estudio de procesos socioeconómicos; la inclusión de las condiciones materiales de vida como objeto de estudio y la formación de clases sociales. Además, en los textos posteriores a la “transformación educativa” se ha prestado atención a evitar visiones agresivas del “otro” –sean estos extranjeros, sectores sociales o posiciones políticas – y a presentar una interpretación del pasado tolerante y equilibrada.

Los manuales de la reforma han establecido una relación relativamente más próxima entre lo que investigan los historiadores y los saberes escolares pero lo que no se ha logrado todavía es hacer significativas para la escuela aquellas preocupaciones del presente que cambiaron la perspectiva de los historiadores y que deben transformarse en las aulas en un enfoque apropiado para la “formación del ciudadano”.

Curiosamente, la mayor participación de los profesionales de la Historia en los nuevos manuales no mejora en forma sustantiva la incorporación del pasado más cercano en los manuales, ya que son pocos los historiadores que se ocupan en nuestro país de este campo temático. Todavía los sociólogos, los científicos políticos y los periodistas predominan en este terreno. Cuando analizamos el tema de la guerra de Malvinas en los textos recientes el resultado es curioso porque se reproduce en ellos algunos viejos problemas presentes en los antiguos libros para la escuela.

En primer lugar, no se plantea ninguna discusión en un tema que es esencialmente controversial. De esta manera, los textos actuales cumplen con la característica que señalan Gabriela Ossenbach y Miguel Somoza para los manuales latinoamericanos clásicos: prescriben, clasifican o dictaminan y, a la vez, evitan deliberadamente la acción de dudar que no es considerada como una actividad intelectual provechosa.<sup>49</sup>

En segundo término, todos los libros analizados reflejan una visión estereotipada del problema en la que un grupo de dictadores astutos engaña con facilidad a una gran masa de civiles ingenuos, totalmente ajenos a lo que realmente estaba ocurriendo. La recurrencia de esta visión simplista, predominante en la opinión pública en los primeros tiempos de la instauración del régimen democrático, se explica por lo que señaló Castro Villarraga: los manuales no sólo reflejan un modelo pedagógico sino que también ponen en circulación en el ámbito escolar los discursos hegemónicos que circulan en la sociedad en un momento determinado<sup>50</sup>.

---

*ausente. Tomo III.* Buenos Aires, Miño y Dávila, 1993.

<sup>49</sup> Cfr. Ossenbach, G. y Somoza, M. “Introducción” en (eds.) Ossenbach, G. y Somoza, M *Los manuales...* Op.cit. P. 21.

Por último, podríamos preguntarnos hasta dónde las versiones de los manuales nuevos no preservan el nacionalismo territorial de los viejos, que durante tanto tiempo ayudaron a forjar una perspectiva sobre el tema que parece inamovible en el imaginario colectivo.

Sería conveniente también reflexionar acerca de en qué debe consistir el acercamiento que debe producirse entre la enseñanza y la Historia académica. En términos generales, esto se entendió como la incorporación de nuevas temáticas y de explicaciones *aggiornadas* para las que ya se incluían en el currículo. Sin embargo, la clave debería estar en pensar acerca de los problemas epistemológicos de la disciplina. Como dice Pilar Maestro: “Hay que insistir en que una multitud de decisiones de un profesor de Historia sobre la forma de organizar y entender los contenidos y sobre la forma de enseñarlos dependen de la concepción que tenga de la Historia, implícita o explícita. Es decir, de la forma en que entienda aspectos tan básicos como la interpretación, explicación o comprensión de la Historia, el papel de las fuentes y su relación con el historiador, el tiempo histórico y la idea de evolución, la idea de causas y efectos, de cambio y continuidad, el papel de los acontecimientos o de las estructuras, de la función del individuo y de las sociedades, de la objetividad o de la cientificidad de la Historia...”

“Todo ello contribuye además a configurar algo tan importante como su actitud acerca de la pertinencia y utilidad de los estudios históricos para los adolescentes, o el papel social del aprendizaje histórico. Sin olvidar que una buena reflexión epistemológica facilitaría en gran medida el conocimiento del tipo de dificultades que los adolescentes encontrarán en la comprensión de los hechos y los procesos de la Historia.”<sup>51</sup>

Es necesario advertir que la idea de que el currículo escolar debe ser una mera simplificación de los conocimientos eruditos también presenta contradicciones. Lejos de ser un producto técnico, racional, imparcial y sintetizador del conocimiento más apreciado, el currículo escolar -desde los planes y programas a los textos y las guías de estudio- se inscribe en prioridades sociales determinadas por diversos grupos. Como dice Raimundo Cuesta, “... las disciplinas escolares son arbitrariedades o convenciones culturales, una ‘tradición selectiva’, cuyo significado debe descifrarse

---

<sup>50</sup> Castro Villarraga, Jorge O. “Las *cívicas* y los textos de educación para la democracia: dos modalidades de formación del ciudadano en Colombia durante el siglo XX”, en Ossenbach, Gabriela y Somoza, Miguel (eds.) *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid, UNED, 2001. P. 144.

<sup>51</sup> Maestro González, Pilar. “Conocimiento histórico, enseñanza y formación del profesorado”, en AA. VV. *La formación docente en el Profesorado de Historia*. Rosario, Homo Sapiens, 2001. P. 78.

escrutando las claves sociopolíticas de su existencia histórica”.<sup>52</sup> En este sentido, la incorporación al currículo de la Historia del Tiempo Presente es una decisión política. Si esta decisión no fuera firme, podríamos encontrarnos ante dos versiones de un mismo problema. Por una parte, que esta temática figure en el currículo pero que, como ocurre con tantas otras, no esté efectivamente presente en las aulas. O, por el contrario, que sí lo esté pero con el criterio simplista de que la presencia del tema por sí misma va a lograr los efectos formativos deseados.

Por otra parte, es necesario preguntarse sobre el impacto real de los nuevos manuales. A pesar de las innovaciones que presentan en el conjunto de los temas de los que se ocupan, los nuevos enfoques no se han impuesto en la escuela. Una hipótesis que habría que tener en cuenta es que la rápida obsolescencia de los manuales impuesta por la nueva lógica de la industria editorial y la persistencia de las tradiciones escolares impide que las perspectivas innovadoras se instalen en forma definitiva. Además, este apego a las “novedades” es un fenómeno más del consumismo y los libros recomendados por los docentes y comprados por los alumnos, pueden resultar (como pasa con tantos *best sellers*) poco utilizados y leídos. Finalmente, otro factor que explica su bajo impacto es que los nuevos manuales sólo pueden ser abordados por los docentes desde sus viejas formas de entender y entamar los contenidos. La práctica docente, como señalara Sacristán<sup>53</sup>, es compleja y debe pensarse como un juego de cajas chinas donde sus distintos niveles se van encerrando uno en otro y su modificación debe atender a la mayor parte de estos niveles. Pretender que esta práctica se modifique tan sólo por el cambio del diseño curricular o con el simple reemplazo de libros viejos por libros nuevos es un intento que sólo podría terminar profundizando la crisis del sistema educativo.

---

<sup>52</sup> Cuesta Fernández, Raimundo. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona, Pomares – Corredor, 1997. P. 18.

<sup>53</sup> Cfr. Gimeno Sacristán, J: “Profesionalización docente y cambio educativo”, mimeo, 1988.