



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Marília



**CULTURA  
ACADÊMICA**  
*Editora*

# Trabajadores, movimientos sociales y educación en la Argentina:

la enseñanza de la historia em bachilleratos populares y experiencias en  
movimientos sociales de la Argentina

Roberto Elisalde

**Como citar:** ELISALDE, Roberto. Trabajadores, movimientos sociales y educación en la Argentina: la enseñanza de la historia em bachilleratos populares y experiencias en movimientos sociales de la Argentina. *In:* DAL RI, Neusa Maria; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino (org.). **Políticas educacionais, gestão democrática e movimentos sociais:** Argentina, Brasil, Espanha e Portugal. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 69-86.  
DOI: <https://doi.org/10.36311/2015.978-85-7983-682-4.p69-86>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

# TRABAJADORES, MOVIMIENTOS SOCIALES Y EDUCACIÓN EN LA ARGENTINA: LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN BACHILLERATOS POPULARES Y EXPERIENCIAS EN MOVIMIENTOS SOCIALES DE LA ARGENTINA

*Roberto Elisalde*

## 1 INTRODUCCIÓN

Como lo ha señalado una vasta producción histórica y teórica, en la historia de la relación entre trabajadores y educación existen múltiples dimensiones de análisis posibles, especialmente aquellas que se refieren a lo educativo como intersección de intereses entre el capital y el trabajo en el mismísimo ámbito de la producción: es decir, en la fábrica o las organizaciones sociales, por lo tanto, fuera de la órbita espacial de la escuela pública tradicional. Hacia fines de los '90 y comienzos del 2000 surgieron en América Latina movimientos colectivos de resistencia al conjunto de las políticas neoliberales; estuvieron protagonizadas por organizaciones sociales representadas por un amplio espectro político. En la Argentina, la expresión de esta reacción fue llevada a cabo por movimientos de desocupados, organizaciones de trabajadores que recuperaron sus fábricas y un amplio abanico de organizaciones territoriales que desplegaron tareas de índole comunitaria, construyendo y dando cuenta de las demandas y necesidades de la población de sus barrios. Poco a poco, estos movimientos se plantearon la necesidad de *tomar la educación en sus manos*, creando escuelas populares, jardines de infante, espacios de alfabetización y centros

culturales, instaurando un proceso pedagógico diferente de recuperación de la *memoria histórica* de sus luchas, de su formación y experiencias en sus espacios territoriales. Por ello creemos que las razones y motivaciones que llevaron a los trabajadores a crear espacios educativos alternativos, respondieron a una larga tradición y memoria histórica de puja con el capital. En el marco de este escenario es posible identificar espacios educativos, tal como ocurre con los denominados *Bachilleratos o Escuelas Populares en Fábricas Recuperadas* en los que se desarrolla una particular conjunción entre memoria histórica de los trabajadores y sus vínculos con el campo educativo, junto con el desafío de construir nuevas y eficaces estrategias de enseñanza de la Historia.

## **2 CONTEXTO POLÍTICO SOCIAL: MOVIMIENTOS SOCIALES DE LA ARGENTINA (1998-2011)**

Este trabajo toma como unidad de análisis la enseñanza de la Historia llevada a cabo en organizaciones sociales de la Argentina en las que se formaron escuelas populares -bachilleratos de jóvenes y adultos - construidas una en el marco de empresas recuperadas y organizaciones territoriales. En este caso se analizarán específicamente los criterios teóricos y la implementación de las propuestas curriculares de las escuelas, haciendo hincapié en los fundamentos que sostienen las formas de enseñanza-aprendizaje de la historia en los bachilleratos seleccionados y su relación con un contexto de acciones colectivas.

La enseñanza de la Historia adquiere en estos espacios un carácter central respecto a las aspiraciones de diseñar un curriculum alternativo a las instituciones escolares tradicionales. Se sostiene como meta central la construcción colectiva de un conocimiento que permita a estudiantes y docentes deconstruir relaciones de subordinación, analizándolo desde una perspectiva procesual a la vez de reconstruir criterios epistemológicos y diseñar herramientas metodológicas que pongan en tensión los saberes instituidos de la escuela tradicional.

Los bachilleratos referenciados para este estudio pertenecen al campo de la educación de jóvenes y adultos. Este sector del sistema educativo argentino, tal como ocurre en la mayor parte de los países de

América Latina ha sido, y continúa siéndolo, uno de los más postergados por las diferentes reformas estatales, e incluso, en la Argentina, se destaca por exhibir altos niveles de deserción, sobreedad y escasa atención pedagógica. (SIRVENT, 2001, p. 18-24). Las escuelas de esta rama educativa reúnen entre su población estudiantil a una mayoría de jóvenes desde 17 años en adelante y pertenecientes todos ellos a sectores populares y considerados en condición de riesgo educativo.

La organización de estos espacios educativos fueron enmarcados en el terreno de la *educación popular*<sup>1</sup>, destacando como meta la formación de los estudiantes y docentes en términos de *sujetos políticos*; esto es, comprometidos con las necesidades de sus barrios y atentos a desarrollar fuertes lazos sociales con su comunidad a través de la participación de colectivos solidarios y autogestivos. De allí que la orientación de varios de estos centros educativos sea el *cooperativismo* o la capacitación en *oficios* planteados en términos de saberes del trabajo y desde una concepción de formación integral. El lugar de la enseñanza y el aprendizaje de la historia son asumidos en los bachilleratos populares en articulación con el conjunto de las disciplinas pertenecientes a las ciencias sociales, tal como podemos registrarlo en la organización de la caja curricular que presentamos a continuación.

### **3 CREACIÓN DE LOS BACHILLERATOS POPULARES: ORGANIZACIÓN, ETAPAS, REIVINDICACIONES DESAFÍOS Y LOGROS**

Los Bachilleratos Populares (BP) son escuelas de jóvenes y adultos, que luego de años de movilizaciones y reclamos por parte del conjunto de sus docentes, estudiantes y trabajadores lograron ser reconocidos por el estado como escuelas con capacidad de otorgar títulos de enseñanza media para jóvenes y adultos. Es una experiencia inédita en su contemporaneidad y (se presenta como) heredera de las tradiciones autogestionarias que desplegó el movimiento popular a lo largo de su historia, tal como pudimos señalar en el primer apartado de este artículo. Interpela los aspectos más burocráticos del sistema educativo, proponiendo criterios democráticos de base, organizados en asambleas de docentes y estudiantes como el ámbito principal de la toma de decisiones, con coordinadores en lugar de directores,

---

<sup>1</sup> En este caso nos referimos a la prolífica tradición latinoamericana inaugurada por Paulo Freire.

además de aspirar a lograr una formación académica diferente en su calidad y compromiso social. Al mismo tiempo, y como espacios de gestión educativa alternativos, los BP expresan nuevas formas autogestionarias de organización popular y fueron tomados como estrategia educativa por la casi totalidad de los movimientos sociales existentes en la Argentina.

Muchos de los bachilleratos populares están radicados en organizaciones cooperativizadas, no poseen una entidad propietaria, son gratuitos y tampoco cobran ningún tipo de arancel. Sus respectivos espacios sociales forman parte de barrios con una población de escasos recursos económicos y con la mayoría de sus estudiantes pertenecientes a las clases populares – trabajadores, desempleados y grupos sociales excluidos- y en situación de *riesgo educativo*<sup>2</sup>. Entre las metas de estas escuelas se encuentra, además de la natural función formadora, el promover e incentivar a la participación y organización comunitaria teniendo como aspiración, en clave de educación popular, la conformación de *sujetos políticos* (FREIRE, 1980) conjuntamente con la iniciativa de generar alternativas laborales en el marco de la integración y activación de y para el desarrollo de una *economía solidaria*. Las empresas recuperadas, cooperativizadas y autogestionadas por sus trabajadores se encuentran actualmente en pleno desarrollo productivo, conjuntamente con la existencia de un circuito sociocultural de fuerte impacto en sus diferentes localidades.

En otros casos - organizaciones barriales – son espacios insertos en un escenario con una diversidad de emprendimientos laborales característico de movimientos territoriales que poseen un amplio desarrollo social en el conurbano bonaerense, surgidos en los ochenta como parte de un proceso caracterizado por la resistencia activa a las reformas neoliberales aplicadas desde la dictadura desde 1976. En sus objetivos de construcción estas organizaciones rechazan “toda forma de asistencialismo en las prácticas sociales” y consideran como “meta promover la participación, la solidaridad y la autogestión de la comunidad” (COOPERATIVA DE EDUCADORES E INVESTIGADORES POPULARES, 2004, p. 2)

---

<sup>2</sup> El concepto de *riesgo educativo* se refiere a la condición en la que se encuentran los estudiantes que sólo terminaron la escuela primaria, que tienen la primaria incompleta y a los que no concluyeron la secundaria. Esta franja social pertenece en su gran mayoría a sectores populares. El concepto fue desarrollado por la investigadora argentina María Teresa Sirvent (2001).

Hacia mediados del 2000, también se sumaron nuevos espacios sociales, tal es el caso de algunas organizaciones sindicales; así, el gremio de Canillitas – CGT (Repartidores de diarios de Morón-Provincia de Buenos Aires) y los estatales de ATE – CTA (Provincia de Buenos Aires), en articulación con organizaciones de educación popular, crearon nuevos Bachilleratos Populares (BP Rodolfo Walsh y BP 1 de Mayo-ATE-INTI y BP El Cañón-Anexo ATE – Moreno, respectivamente) radicados en las sedes de sus propios sindicatos o ámbitos de su incumbencia.

De este modo, conceptos como *trabajo, producción, educación y organización popular* son algunas de las nociones que contextualizan las metas de estos movimientos e imprimen un sello particular al crecimiento de sus escuelas autogestionadas, acompañando sus fines educativos específicos con fuertes lazos de organización popular, participación social y articulación con emprendimientos productivos propios de una economía social.

El espacio social de los bachilleratos populares expresa, en varios sentidos, una gramática escolar atravesada por una gama muy amplia de actividades que no responden en un sentido estricto a las tareas e incluso escenarios de una escuela convencional. En uno de los casos referidos – bachilleratos en empresas recuperadas-, los mismos poseen un contexto socioeconómico de una fábrica, pero surcada por rasgos propios de la Argentina cultural posterior al conflictivo 2001, momento en el que surgieron de manera impactante, una multiplicidad de formas socioculturales con una fuerte carga autogestiva y comunitaria. La auto-organización de los trabajadores recuperando fábricas y la generación de nuevas formas de creación cultural, fueron una muestra de ello.

Actualmente son casi un centenar, distribuidos por todo el país, con miles de estudiantes y docentes (la mayoría pertenecientes a universidades nacionales) concurriendo a sus aulas<sup>3</sup>. Se definen como escuelas-organizaciones sociales, reivindicando el carácter público y popular de su construcción y sindicando al estado como garante indeclinable del sistema educativo.

---

<sup>3</sup> Según nuestras investigaciones, podemos establecer una media de 120 estudiantes por BP y unos 20 a 30 docentes por escuela, significando aproximadamente más de 7000 estudiantes y más de 1300 profesores.

En este sentido, entendemos que la escuela pública popular no es aquella a la que solamente tienen acceso todas las personas sino las que la comunidad y los trabajadores en tanto sus intereses de clase tienen participación; es aquella que atiende realmente a las necesidades populares, que son los intereses de las mayorías. De esta manera, la lucha por la escuela pública y popular se expresa en un proceso de apertura progresiva e inserción en la comunidad, así como su apropiación creativa para transformarla; tal como señala la tradición de la educación popular latinoamericana, *un espacio de organización política de las clases populares y de formación de sujetos sociales*, en el sentido *freiriano*. En estas experiencias se destaca que no es a través de reformas *por arriba* que se logra una educación diferente, tal como le gustaba decir a Freire (1980), ni con fórmulas tecnocráticas de especialistas sino a través de una participación activa de los trabajadores y del conjunto de las organizaciones de base.

En la extensa lista de reclamos llevados a cabo por estos colectivos de educación, sin duda, un lugar relevante lo ocupó primero el reconocimiento de las escuelas y su capacidad para otorgar títulos de nivel medio. Una tarea ardua que llevó a innumerables reclamos a través de petitorios, movilizaciones y múltiples acciones callejeras que al cabo de varios años obtuvo una fuerte victoria al ser reconocidos la casi totalidad de los Bachilleratos Populares (BP) existentes por esos tiempos. La segunda gran reivindicación fue la demanda al estado por salarios para todos los docentes. En este ítem, la mayoría de los BP consideraban que sus docentes eran trabajadores de la educación al igual que el conjunto de la docencia, y que por lo tanto, era el estado el responsable de proveerlos. Sin embargo, no todas las organizaciones que nuclean a los BP consideran que ésta era la mejor y la más adecuada reivindicación. Con diferentes argumentaciones entendían que el estado debía entregar los recursos para las escuelas y sus propias organizaciones eran quienes debían administrar el destino de los fondos. Lo cierto que el reclamo por recursos, que demandó muchos años de lucha, hacia fines del 2011, logró una conquista histórica para este movimiento al obtener salarios retroactivos (al año anterior) para la una gran parte de sus docentes. Esta victoria se produjo en un escenario en el que las movilizaciones y acciones directas se iban intensificando así como también la problemática de los BP comenzaba a tener un lugar

en publicaciones de amplia difusión mediática (diarios de circulación nacional, radios, programas de televisión y revistas de toda índole).

El período 2007-2012 es considerado como el momento de mayor expansión de los BP. Hacia fines del 2011 ya son casi 100 los Bachilleratos Populares. Crece la organización de los mismos, se suman nuevas organizaciones sociales y el arco político se amplía. A los movimiento sociales iniciadores de este proceso como las empresas recuperadas (MNER) se le suman nuevas organizaciones territoriales, algunas pertenecientes a centrales nacionales de trabajadores (CTA), movimientos de ocupantes e inquilinos (MOI), Frentes de desocupados (FPDS) e incluso sindicatos (Canillitas; ATE); constituyendo de esta manera, un proceso de fuerte interpelación social desde el campo educativo. Sin duda uno de los logros más importantes de esta etapa, y considerada una victoria por estas escuelas, fue el pasaje de dirección de gestión privada a la dirección de educación de jóvenes y adultos, en la órbita de lo estatal pero manteniendo sus principios autogestionario (conceptualizaciones sobre las relaciones con el estado y la política pública se desarrollarán más adelante). El otro logro fue la obtención de salarios para el conjunto de los docentes que reclamaban sus salarios en tanto trabajadores de la educación. Más allá del recorrido de las diferentes etapas organizativas de los BP, lo cierto es que de conjunto este proceso expresa múltiples combinaciones pasibles de ser analizadas desde múltiples perspectivas. En un fenómeno que ya cumplió más de una década, y que por otra parte, expresa un dinamismo difícil de encontrar en experiencias educativas pertenecientes a este campo. En este sentido trataremos de problematizar algunas conceptualizaciones que nos permitan analizar parte de los fundamentos pedagógicos de los BP. Algunos de los conceptos clave de este proceso son los siguientes: autogestión, educación popular y movimiento pedagógico.

#### 4 PROPUESTAS PEDAGÓGICAS Y ALTERNATIVAS CURRICULARES EN LOS BACHILLERATOS POPULARES PRESENTACIÓN DE LA CAJA CURRICULAR (CC)<sup>4</sup>

Como resultado de un trabajo colectivo entre docentes y estudiantes fue elaborada la caja curricular y la propuesta pedagógica de los bachilleratos populares señalados. Contempla dos particularidades centrales, la primera es que está dirigido a jóvenes y adultos –tal como dijimos, en situación de riesgo educativo- configurados con una identidad de migrantes dentro del sistema escolar. La segunda, es el diseño de un espacio curricular pensado en términos de educación popular tanto en su metodología de gestión y aplicación como por los ejes temáticos y contenidos conceptuales de las áreas en las que se integran las diferentes asignaturas, señaladas en términos de *formación integral y autogestiva*. Estas escuelas plantean un currículo que tiene como fundamento el acceso al conocimiento como parte de un perfil de estrategias socioeducativas que “[...] desnaturalicen las desigualdades sociales y las relaciones de poder y promuevan la formación de jóvenes y adultos como personas concientes de la realidad en la que viven y como sujetos políticos con derechos plenos.” (COOPERATIVA DE EDUCADORES E INVESTIGADORES POPULARES, 2005, p. 11-12)

Con la noción de formación integral nos referimos a una capacitación que contempla múltiples expresiones, tales como educación, trabajo y arte, sintetizados en principios de participación y autogestión, funcionando como caja de herramientas para la conformación de espacios colectivos y cooperativos facilitadores y promotores de instancias de organización social comunitaria. La necesidad de pensar en un espacio que aspire a la formación para la gestión cooperativa y solidaria supone una serie de criterios que contemplan, en el caso de las propuestas estudiadas, el desarrollo de diversas áreas del conocimiento así como también la incorporación de un campo de formación de oficios.

De este modo, los docentes y estudiantes de los diferentes bachilleratos son quienes impulsan y diseñan la Caja Curricular (CC)

---

<sup>4</sup> Por caja curricular entendemos a la distribución espacial del conjunto de relaciones establecidas por áreas y materias que configuran de manera estática un mapa de relaciones del diseño curricular. La propuesta de la CC final fue presentada bajo la condición de *Proyecto Experimental* a las Secretarías Educativas responsables de la supervisión de estas escuelas de la República Argentina.

de sus escuelas en instancias de trabajo colectivo, tales como jornadas, asambleas y comisiones de trabajo.

Materias: Formación Integral Básica (FIB), Teorías (T) y Problemáticas (P), Especialización (E) Area de Ciencias Sociales

1ro	Matemática 5hs (I)	Lengua y literatura (I) 5hs	Historia y Geografía (I) 3hs	Teoría e Historia de la Educación Popular I 2hs	Problemática social contemporánea 4 hs	Cooperativismo I 3hs		22hs
2do	Matemática (II) 4hs	Lengua y Literatura (II) 4hs	Historia y Geografía (II) 3hs	Teoría del conocimiento 2hs	Problemáticas Culturales 2hs	Cooperativismo II 3hs	Problemática Económica I 2hs	20 hs
3ro	Matemática (III) 4 hs	Lengua y Literatura (III) 3 hs	Historia (III) 3 hs	Teoría e Historia de la Educación Popular II 2hs	Problemática Geográfica: espacios y territorios 2hs	Cooperativismo III 3 hs	Problemática Económica II 3hs	20hs

Fonte: Elaboración propia (2014)

Como podemos observar en el cuadro, la **CC** está organizada en cuatro campos o áreas: Formación Integral Básica (FIB), Teorías (T) y Problemáticas (P), Especialización (E) que se cursan en forma *anual* y *cuatrimestral*. Las materias cuatrimestrales completan el ciclo de Formación Integral Básica (FIB), y comprenden: un idioma extranjero, Biología y Arte.

La duración del cursado para la obtención de la certificación de los Bachilleratos es de tres años. Existe asimismo un circuito de *Educación y Trabajo* (optativo) con formación laboral en oficios (carpintería, soldadura, informática): dura un año y puede cursarse en forma simultánea durante el segundo o tercer año de la escuela.

Analicemos ahora, el marco específico desde el cual se diseñó una propuesta de enseñanza de la historia que pretende tomar distancia de los criterios epistemológicos tradicionales y que aspira -en este caso desde los bachilleratos populares- a ser un aporte para la construcción de una pedagogía alternativa en el campo de la Historia.

## 5 LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA: PERSPECTIVAS TRADICIONALES Y BÚSQUEDA DE ALTERNATIVAS<sup>5</sup>: PERSISTENCIA DE LAS PRÁCTICAS POSITIVISTAS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA TRADICIONAL

Durante la segunda mitad del siglo XIX, el positivismo dominó el pensamiento filosófico y científico de la época. Desde entonces, la historia -lo mismo que la geografía- sufrió la influencia predominante de ese modelo epistemológico. El núcleo del pensamiento positivista se basa en el supuesto de que en la realidad existe un orden único que tiende al progreso indefinido; y que todo lo que ocurre responde a ese orden natural que hay que descubrir, conocer y aceptar. Consecuentemente, la teoría del conocimiento que corresponde a esta posición asignó un papel central al objeto de conocimiento y negó la intervención del sujeto en su construcción. El investigador debía observar los hechos de la naturaleza y luego ordenar los datos de lo observado, tratando de captarlos de la forma más detallada posible.

Para el positivismo, el objeto de la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela media es la totalidad, que en el caso de la historia se trata de la totalidad de las acciones pasadas de los hombres.

Pero como desde este punto de vista la totalidad no se analiza, porque es un dato de la realidad, el positivismo no tiene una propuesta para seleccionar información. De allí que resulte muy frecuente que, en las prácticas cotidianas, los contenidos se vayan enseñando de acuerdo con su orden en el currículo- o el libro de cabecera- , y el tiempo de dictado de las clases es el que, finalmente, selecciona cuáles son los contenidos que se han de enseñar. De estas prácticas resulta que el objetivo de la enseñanza es apropiarse de partes del todo, y el resultado, la enseñanza de un conocimiento atomizado que confluye con el enciclopedismo, y que no justifica los recortes o la selección de esas partes.

Los programas de historia de la escuela media en la Argentina reflejaron- sin cambios sustanciales durante casi un siglo- la concepción positivista de la historia. De acuerdo con esta concepción, la historia es una disciplina erudita que se limita a recoger y ordenar hechos singulares,

---

<sup>5</sup> Este apartado se basó en el trabajo que oportunamente elaboramos con Alonso, M. y Vázquez, E. *Guía para el docente: Historia*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1999.

considerados únicos e irrepetibles, rigurosamente separados unos de otros, que surgen de los distintos tipos de documentos que son testimonios del pasado.

Consecuentemente, la mayoría de estos programas elaborados para la enseñanza de esa historia en la escuela secundaria (media y de adultos) presentaron como eje organizador un relato cronológico de los hechos históricos. El enfoque de este tipo de relato es, además, casi exclusivamente político institucional. Y, como no analiza las relaciones entre los hechos, los diferentes planos de la vida de las sociedades estudiadas- el político, el social, el económico, el cultural- aparecen desconectados y sin interrelacionarse.

Por otro lado, al no tener en cuenta la simultaneidad en la evolución de distintas sociedades, las sociedades y los hombres que las formaron desaparecen de la historia cuando pierden importancia política. Finalmente, cuando estas concepciones intentan alguna explicación, abundan en interpretaciones determinísticas de tipos causal o culturalista, derivadas de los enfoques centrados en los legados culturales.

La concepción positivista de la ciencia construyó un tipo determinado de conocimientos y también dio origen a un particular modo de conocer. En el modo de conocer positivista, el sujeto que aprende adquiere un conocimiento ya dado, elaborado y terminado, en el cual no se plantean problemas. Además, este modo de conocer supone que el conocimiento del objeto de estudio se alcanza cuando se han conocido los distintos fragmentos o partes que lo componen. Por esto, tiende a reducir los procesos en hechos, y descarta por inasibles a muchas de las relaciones y articulaciones entre esos hechos. Consecuentemente, descarta también las contradicciones que se pudieran plantear entre esos mismos hechos. En el modo de conocer positivista, el sujeto que aprende se mantiene pasivo y la síntesis se produce por pura acumulación de hechos, que son los datos.

La persistencia de las concepciones positivistas -de la historia y de la forma en que se conoce- nos permite comprender por qué la memoria- la memorización de datos- es el método más frecuentemente recomendado, aún hoy, para el aprendizaje de la historia, particularmente en muchas de las aulas primarias y secundarias.

Los historiadores positivistas se propusieron reconstruir la historia tal cual fue. Para lograrlo, analizaban los documentos críticamente y exponían los hechos históricos ordenados en forma lineal y cronológica. Y como consideraban que se trataba de hechos singulares e individuales, tenían en cuenta a todos sin elegir entre ellos.

Con esta metodología, los historiadores positivistas obtuvieron una precisión mayor en el establecimiento de los hechos, pero, al acentuar la singularidad, atomizaron, el conocimiento histórico y retrocedieron en el camino iniciado en el siglo anterior hacia una mayor comprensión del cambio en la historia.

Si bien las concepciones positivistas reinaron durante décadas en la escuela Argentina, lo cierto es que desde los años '80, docentes y estudiantes desde sus aulas impulsaron una reforma *desde abajo* en el campos educativo. En la disciplina Historia, se revisaron contenidos, se incorporaron nuevas estrategias didácticas e incluso surgieron libros de texto que pretendieron hacerse eco de estos cambios.

Sin embargo, esas iniciativas, al poco tiempo (en los '90) dejaron lugar a un período de *Reformas educativas institucionales - reforma desde arriba-*, que trataron, desde una supuesta crítica al positivismo, incorporar algunas de aquellas demandas e incluso retomar algunos de los cambios ya existentes en las propias escuelas. En la práctica no logró consensuar e instalar ningún modelo pedagógico alternativo, sino que más bien generó en su conjunto una fuerte resistencia por parte de los docentes. La ligazón entre estas reformas educativas con los planes de ajuste neoliberales fueron inmediatamente advertidos en todos los docentes, de allí que a principios del nuevo milenio la característica más fuerte del sistema educativo argentino, y en especial el modelo de enseñanza de la historia, se encontraba en una fuerte crisis de identidad, sobreviviendo muchos de los viejos rasgos positivistas con reformas de limitada coherencia y escasa solidez.

## **6 LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LOS BACHILLERATOS POPULARES**

Tal como fue señalado, en estas escuelas se comparte la idea de que el propósito más importante para el estudio de la historia es que

[...] los estudiantes logren, desde una perspectiva histórico-procesual, desnaturalizar las desigualdades sociales y las relaciones de poder y junto a los docentes promuevan la formación de jóvenes y adultos como personas conscientes de la realidad en la que viven y como sujetos políticos con derechos plenos. (COOPERATIVA DE EDUCADORES E INVESTIGADORES POPULARES, 2005, p. 18)

Desde estos espacios se piensa que, para alcanzar esta meta, el aprendizaje de la historia puede proporcionarles herramientas útiles si les permite conocer y comprender el modo en que diferentes sociedades afrontaron los problemas que les planteó la satisfacción de sus necesidades básicas materiales y culturales, y conocer también el desarrollo del proceso histórico hasta nuestros días. En definitiva poder comprender y explicarse la realidad social en el contexto de su inserción del sistema capitalista mundial, especialmente atendiendo a la dinámica del proceso histórico que le diera origen.

### **PROCESO HISTÓRICO, CONFLICTO SOCIAL, PODER Y MULTICAUSALIDAD**

Se plantea desde estos espacios que el concepto más general que el estudiante que aprende historia debería llegar a reconstruir es el de *proceso histórico*, entendido como las acciones de los hombres, pasadas y presentes, que constituyen la realidad social, que es una totalidad compleja, coherente y dinámica. Este concepto se presenta como poseedor de un gran contenido explicativo y para lograr su comprensión es necesario que los estudiantes se apropien de la noción de temporalidad, es decir, del paso del tiempo, de la duración que hace posible que los hechos sucedan.

Por esta razón, se elige aproximarse a esta noción de proceso histórico a través del trabajo permanente con los conceptos de clases sociales, conflicto, poder y multicausalidad. Estos conceptos con los que el proceso histórico está fuertemente relacionado, resultan más concretos para la reconstrucción histórica y apropiación por parte de los estudiantes.

Los programas de historia tradicionales -en muchos casos todavía vigentes- no dan prioridad a la noción de conflicto social. Antes al contrario, ponen especial énfasis en lo que permanece, en los legados de las denominadas

*civilizaciones pasadas* y en sus aportes a la *civilización occidental*. Sin embargo, la historia es ante todo transformación, conflicto social y luchas de poder en sus múltiples dimensiones de lo existente para abrir paso a nuevas formaciones sociales. Por esta razón, la idea de cambio social –en términos de *clase*–, no puede faltar como referente indispensable en la enseñanza de la disciplina, cualquiera que sea el nivel en el que se desarrolle. (SVAMPA, 2005, p. 98-99; VALDEÓN BARUQUE, 1989, p. 45-46).

Del mismo modo, la historia no puede explicarse sin tener en cuenta la concurrencia de múltiples factores, es decir, la *multicausalidad*. En historia no vale la relación simple causa-efecto del tipo el asesinato de Sarajevo fue la causa de la primera guerra mundial. Hay acontecimientos, ciertamente, que actúan como la chispa que provoca el fuego, pero hay que ir más allá de las apariencias para buscar la explicación profunda de los fenómenos históricos. Sin duda, la traducción didáctica de estos postulados presenta dificultades. Pero éstas no deben ser obstáculo para la iniciación en el análisis de la historia, es decir, de la vida humana, como campo de confluencia de numerosos factores (VALDEÓN BARUQUE, 1989, p. 54-55).

## ¿CÓMO ENSEÑAR ESTA HISTORIA?

Cuando se alejan de la concepción positivista de la historia y se elige enseñar *otra historia*, como ocurre en los bachilleratos estudiados, también se dejan atrás las tradiciones prácticas positivistas para la enseñanza.

Descartada la simple enumeración de datos y la memorización de esos datos, ¿cómo enseñar, entonces, esta historia organizada en torno de los conceptos fundamentales de *proceso histórico*, *conflicto social*, *poder* y *multicausalidad*?

La selección y organización de los contenidos informativos de acuerdo con estos conceptos y la elaboración de una narración para la lectura de los estudiantes que combina el análisis con la síntesis que globaliza, constituye una primera elección sobre cómo enseñar historia. Porque al elegir el enfoque- es decir, qué historia enseñar- se esta eligiendo unos determinados objetivos y contenidos de enseñanza y no otros.

## LOS CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA

Estamos de acuerdo con que los contenidos de la enseñanza, en un sentido amplio, incluyen no sólo la información sino también los conceptos, los procedimientos explicativos y los procedimientos investigativos propios de la disciplina, que otorgan sentido a la información.

Se propuso en los bachilleratos - en este caso en los primeros- incluir todos estos contenidos en sentido amplio, con el objetivo de compartir con los estudiantes herramientas propias del conocimiento histórico que superen la mera descripción de hechos y acontecimientos. De modo de poder *construir colectivamente* un conocimiento integral que permita a la vez de *recuperar saberes* propios de estudiantes y docentes, y desnaturalizar desde una perspectiva procesual las relaciones históricas de dominación y poder del sistema capitalista. Esta no es una simple consigna, sino más bien, la piedra angular del área de ciencias sociales de los bachilleratos en movimientos sociales. Y decimos área porque es una construcción, como desde hace tiempo ha sido demostrado, desde Marx a Braudel y de Lefebvre (1974) a Fontana (1992), multidisciplinar que involucra al conjunto de estas disciplinas.

Consideramos que los conceptos, en historia, y en ciencias sociales, son instrumentos, herramientas intelectuales que permiten dar sentido a la inmensa cantidad de datos, fenómenos y acontecimientos contenidos en la información histórica. Por esta razón, son incluidos como un contenido explícito de la enseñanza. En cada una de las unidades de los diferentes programas de historia se aspira a lograr una explicación y multiperspectividad de un conjunto de conceptos considerados como claves para entender los procesos históricos particulares estudiados.

Así por ejemplo, de manera global conceptos tales como capitalismo, clases sociales, poder, ocupan un lugar estratégico en las asignaturas, pero sin duda que al particularizar el proceso histórico estudiado la red de conceptos seleccionados se vuelve más específica.

## **LA SELECCIÓN DE LOS CONCEPTOS**

A diferencia de otras ciencias en las que se han delimitado núcleos conceptuales básicos, en historia no se puede identificar un único modelo explicativo aceptado por todos los historiadores o científicos sociales. La historia es una disciplina pluriparadigmática en la que conviven concepciones distintas e incluso enfrentadas: los marcos conceptuales dependen del enfoque que cada historiador elige. Sin embargo, aunque el problema del relativismo hace más difícil la elección de núcleos conceptuales, no la imposibilita.

Habitualmente, en las clases de historia trabajamos con conceptos, aunque no tengamos conciencia de ello. En su gran mayoría se trata de conceptos técnicos e instrumentales. Recordemos con qué frecuencia utilizamos, por ejemplo, hombre, agricultura, Europa, sacerdote, riego, esclavo, metalurgia, comercio, emperador, guerra, América, campesino, ciudad, obrero, trabajo, industria, gobierno, política, neolítico, liberal, socialista, Argentina, entre muchos otros. En general, no es la elección de este tipo de conceptos el que nos presenta problemas, ya que se trata de conceptos concretos que dan sentido a la experiencia humana. Para muchos docentes, el problema surge cuando, con el propósito de enseñar una historia que explique, debemos elegir conceptos generalmente relacionados con alguna corriente historiográfica o línea ideológica de interpretación de la historia (RODRÍGUEZ FRUTOS, 1992, p. 99).

## **LA EXPLICITACIÓN DEL MARCO INTERPRETATIVO**

¿Se pueden neutralizar nuestros valores en el acto de conocer? Las corrientes de pensamiento que se enfrentaron al positivismo dijeron que no y sostuvieron que el sujeto cognoscente forma parte del mundo social que quiere conocer. Desde este punto de vista, el científico a través de su investigación, el docente a través de la enseñanza y el alumno en su aprendizaje, son sujetos que pueden pensar y explicar o interpretar la realidad. Elegir un marco interpretativo y explicitarlo a los estudiantes es el mejor camino - según se concibe en estos bachilleratos - para terminar con la transmisión, bajo una supuesta neutralidad, de un conocimiento cargado de subjetividad que nos priva de un enorme caudal de ideas, explicaciones

e interpretaciones que surgen en el campo de la disciplina, y que nos limita en el ordenamiento y explicación de la realidad tanto a docentes como a los estudiantes.

No hay historia posible sin interpretación. Se ha discutido y se discute mucho acerca de las características del papel de la interpretación en la labor historiográfica. Y la discusión se profundiza cuando se trata de qué marco interpretativo debe contener una propuesta didáctica para el estudio de la historia, ya que en este caso lo que está en juego es el uso público de la historia y el conflictivo proceso de construcción de la memoria y de la identidad.

Desde estos espacios educativos se proponen una estrategia narrativa y un marco interpretativo, pero para evitar convertir esta interpretación en verdad, -más cercana a una concepción de *adoctrinamiento*- frecuentemente se presentan también otras versiones historiográficas sobre los mismos hechos y procesos que estudiamos. Del mismo modo, muchas de las actividades de aula propuestas tienen como objetivo fomentar entre los estudiantes y docentes la crítica y la discusión sobre las interpretaciones presentadas, indicándoles la búsqueda de otras opiniones sobre el mismo tema en bibliografía proponiendo el debate dentro del aula. El sustrato epistemológico para dar cuenta de aquellas recomendaciones que realizara Walter Benjamin al reivindicar la necesidad de construir una *historia a contrapelo* inmersa en las reales necesidades de nuestro presente pero con una clara perspectiva transformadora de cara al futuro (BENJAMIN, 2002).

## CONSIDERACIONES FINALES: LA RELACIÓN DE LA HISTORIA CON EL PRESENTE

El rasgo que mejor define al ser humano es sin duda su carácter histórico, su condición de eslabón de una cadena que viene del ayer y se dirige hacia el mañana. Por esta razón, tanto los individuos como las sociedades se preguntan por su pasado y desean conocer sus raíces. De ahí el papel de la historia como preservadora de la memoria colectiva.

Compartimos la idea de que la incomprensión del presente nace fatalmente de la ignorancia del pasado y de que el conocimiento del presente es muy importante para la comprensión del pasado. Desde este punto de vista, el estudio de la historia en los bachilleratos populares propone la interrelación permanente entre la historia que se va enseñando

y los temas y problemas que inquietan a nuestra sociedad actual, nacional e internacional.

Las preocupaciones sobre el presente que en definitiva se plantean los docentes y estudiantes de los bachilleratos populares construidos en movimientos sociales, se basan especialmente en la idea de rescatar de la memoria histórica valores tales como la solidaridad, la cooperación y la justicia, entre otros, de tal forma que deban estar contemplados entre los objetivos de la enseñanza de la historia y promuevan, a la vez, actitudes tales como la perspectiva crítica, la creatividad o la capacidad para cuestionar sus propias creencias y juicios de valor.

## REFERENCIAS

- ALONSO, M.; VÁZQUEZ, E. *Guía para el docente: historia*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1999.
- BENJAMIN, Walter. Tesis de la historia. En: LOWY, M. Walter Benjamín. *Aviso de incendio*. Buenos Aires: FCE, 2002. (Lectura Tesis de la Historia de W. Benjamin)
- COOPERATIVA DE EDUCADORES E INVESTIGADORES POPULARES. *Documentos*. Buenos Aires: CEIP, 2004.
- COOPERATIVA DE EDUCADORES E INVESTIGADORES POPULARES. *Documentos*. Buenos Aires: CEIP, 2005.
- FEBVRE, L. *Combates por la historia*. Madrid: Ariel, 1974.
- FONTANA, J. *La historia después del fin de la historia*. Barcelona: Crítica, 1992.
- FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI, 1980.
- RODRÍGUEZ FRUTOS, J. *Reflexiones sobre la enseñanza de la historia y el uso de las fuentes en la escuela media argentina*. Buenos Aires: FLACSO: Editorial Miño y Dávila, 1992.
- SIRVENT, M. T. *Cultura popular y participación social*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila, 1999.
- SVAMPA, M. *La sociedad excluyente: la Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Taurus, 2005.
- VALDEÓN BARUQUE, J. *En defensa de la historia*. Valladolid: Ámbito, 1988.