



## REVISTA ESCUELA DE HISTORIA

Facultad de Humanidades Universidad Nacional de Salta

Av. Bolivia 5150 (4400), Salta, República Argentina. TE: ++54(387) 425 5560 Fax 425 5458

ISSN 1669-9041

Es una publicación anual de la Escuela de Historia para contribuir a la divulgación del conocimiento histórico



REVISTA 5

Año 5, Vol. 1, N° 5, Año 2006

Artículo

### **Las actividades nazis en la Argentina: reflexiones en torno a un texto de estudio para EGB 3 y Polimodal** (Nazi activities in Argentina: analysis about a students' book for EGB 3 and Polimodal)

**Barbieri, Marta Isabel, Ben Altabef, Norma y Silva, Matilde**

Instituto de Investigaciones Históricas "Dr Ramón Leoni Pinto", Facultad de Filosofía y Letras.  
Universidad Nacional de Tucumán. Av Benjamín Aráoz 800. CP 4000. San Miguel de Tucumán.

**Resumen:** Este artículo aborda la cuestión de la enseñanza de la Historia a través de los textos de estudio o manuales escolares. Reconociendo la importancia de la función de la Historia como constructora de memoria colectiva, el trabajo analiza específicamente la propuesta de un Manual (diseñado por las autoras de este artículo), destinado a docentes y alumnos, sobre la problemática del Holocausto y su tratamiento en las aulas argentinas. En base al material elaborado por las CEANA (Comisión para el esclarecimiento de las actividades nazis en la Argentina) el Manual resignifica a la Historia y a la memoria sobre la Shoa y acerca una nueva propuesta de transferencia de dichos saberes en el aula que permita enseñar una Historia viva, crítica y en permanente relación con el presente.

**Abstract:** This article approaches the question of History teaching through students' books or school manuals. Recognizing the importance of the role of History as builder of collective memory, the study analyses specifically the proposal of a Manual (designed by the authors of this article) directed to teachers and students about the Holocaust problematic and its treatment in the Argentinean classrooms. Based on the material elaborated by CEANA (Comisión para el Esclarecimiento de las Actividades Nazis en la Argentina / Commission for the clarification of the Nazi activities in Argentina) the Manual gives a new meaning to Shoa's History and memory and brings over a new proposal of transference of this knowledge in the classroom which allows to teach an alive and critic History that is in permanent relationship with the present.

**Palabras clave:** Holocausto; Nazismo; Argentina; Educación; Manual.

**Key Words:** Holocaust; Nazism; Argentina; Education; Students' books.

ISSN 1669-9041

REVISTA ESCUELA de HISTORIA - UNSa - © 2005/2007 Todos los derechos reservados.  
<http://www.unsa.edu.ar/histocat/revista> [histocat@unsa.edu.ar](mailto:histocat@unsa.edu.ar) (08/OCT/07)

## Introducción

El trabajo aborda la problemática de los textos de estudio para niveles educativos preuniversitarios a partir del análisis de un caso: el del Manual y la Guía para los docentes titulados *Las Actividades Nazis en la Argentina*, que condensan las investigaciones llevadas a cabo por la Comisión creada al efecto por el gobierno argentino (CEANA). Consideramos que los textos de estudio, como uno de los medios que han presentado el conocimiento histórico en las escuelas, pueden ser analizados desde diversas perspectivas, entre ellas la del papel del Estado en la regulación de estos manuales, la de la relevancia y actualidad de los conocimientos tratados o bien la de las formas didácticas adoptadas por los autores de los mismos. Entendemos que el currículum implica un proyecto cultural que los sectores con capacidad de adoptar decisiones proponen para educar a las nuevas generaciones. Un proyecto que no implica una sola vía de desarrollo ya que es mediado y resignificado en la práctica escolar a partir de la intervención de sujetos disímiles que actúan en instituciones signadas por historias, valores, representaciones, tensiones y desafíos que pesan de manera diferente en la realidad del aula.

Los libros de texto traducen y seleccionan conocimientos para facilitar la enseñanza y el aprendizaje en contextos pedagógicos particulares. Sabemos que no son neutrales ya que desempeñan funciones políticas pues pueden ser utilizados como mecanismos para controlar visiones del mundo posibles y orientar la formación de la conciencia histórica de quienes protagonizan los procesos educativos. Desde esta óptica y a partir del Manual que condensa las investigaciones de la CEANA, reflexionamos sobre la relevancia del conocimiento histórico para reabrir diálogos con el pasado y contribuir a la educación de individuos críticos que desarrollen capacidades para decidir y transformar la sociedad en la que se desarrolla su vida.

Precisamente el Manual que tratamos incorpora conocimientos que constituyen un aporte de singular importancia para introducir a alumnos y docentes en el

tratamiento de temas muchas veces ignorados o abordados en forma equívoca. Las investigaciones llevadas a cabo por la CEANA, coordinada por el historiador Ignacio Klich, nos posibilitaron dos cuestiones fundamentales. En primer lugar introducir en las escuelas la reflexión sobre la memoria para renovar diálogos con el pasado y enfrentar la barbarie de un siglo XX que pareció auspicioso para el avance de la civilización y el progreso. El horror genocida que lo caracterizó, junto a los avances de la modernidad y a las revoluciones que prometieron la emancipación nos indican una matriz común, lazos, signos que los convierten en caras de un proceso compartido. Por todo ello resulta fundamental recordar la Shoá y otros procesos genocidas del siglo XX y contribuir a construir su memoria.

Luego, las investigaciones de la CEANA permiten romper con algunos de los mitos creados en torno a estos temas y demostrar que la historia se reescribe permanentemente porque cambian las preguntas con las que interrogamos al pasado. En este sentido las ideas sobre el papel estratégico de la Argentina para el Tercer Reich como destino de los criminales de guerra se fundamenta en cuestiones como la neutralidad argentina que, entre 1942 y 1944 permitió al régimen nazi contar con un espacio para recoger información sobre los aliados y transportar productos necesarios a Alemania. Además, entre los militares que tomaron el poder en Argentina en junio de 1943, había simpatizantes del Eje y el mismo Perón admiraba los métodos fascistas italianos. A partir de ello numerosos trabajos y páginas impresas reciclan especulaciones e informes no confirmados sobre las conexiones de la Argentina con el nazismo. Por esto la CEANA asumió el desafío de evitar las explicaciones simplistas e investigar la problemática con todo el rigor profesional que ésta requiere.

Recordemos que la **COMISIÓN PARA EL ESCLARECIMIENTO DE LAS ACTIVIDADES NAZIS EN LA ARGENTINA (CEANA)** fue creada por decreto presidencial N° 390/97 en el mes de mayo de 1997, en el marco de los lineamientos de la política exterior planteada por el entonces Presidente Carlos Menem y su Ministro de Relaciones Exteriores Guido Di Tella. La iniciativa reflejó la creciente voluntad política de librar al país del estigma del nazismo que se venía acentuando desde la presidencia de Raúl Alfonsín (1983-89) y que desembocó en la extradición de criminales nazis que vivían en el país. Tras la aparición de los documentos del Departamento de Estado norteamericano y de la Comisión Bergier en Suiza que planteaban sugerencias sobre el papel de Argentina en el tránsito y destino del expolio nazi, se crea la “Comisión para el esclarecimiento de las Actividades Nazis en la Argentina” presidida por el académico Ignacio Klich e integrada por investigadores de nuestro país y del extranjero.

La CEANA se conformó en tres niveles:

- Un Panel Internacional integrado por personalidades internacionales de reconocido prestigio, trayectoria y calidades éticas y morales a cuya disposición fueron puestos los informes, conclusiones y resultados alcanzados por el Comité Académico con el fin de que prestase su aprobación si lo consideraba apropiado.
- Un Comité Asesor compuesto por instituciones vinculadas a esta área temática con el fin de prestar asesoramiento y colaborar en las investigaciones.
- Un Comité Académico responsable de la realización de los estudios e investigaciones.

La producción de la CEANA fue posible por el apoyo material y logístico de la Cancillería y de instituciones de prestigio internacional. Estuvo avalada por un Comité Asesor que integraron prestigiosas personalidades e instituciones nacionales e internacionales con interés en la temática. La presencia de investigadores con orientaciones diversas, de un Panel Internacional y su Comité Asesor para evaluar

las investigaciones de la CEANA, garantizaron la calidad de los trabajos y una cuota considerable de prestigio internacional. Además de revisar prejuicios y proponer interpretaciones alternativas, acciones como estas pueden contribuir a reforzar el compromiso de la Argentina con los valores de la cooperación y la defensa de los derechos humanos en todo el mundo.

Los investigadores de la CEANA se distribuyeron en más de veinte unidades de investigación coordinadas por el Comité Académico. Consultaron repositorios documentales alemanes, austriacos, belgas, británicos, eclesiásticos, estadounidenses, franceses, hispanos, italianos, polacos, suizos y yugoslavos. En la Argentina accedieron a documentación vicepresidencial, de dependencias del Ministerio del Interior, del Ministerio de Justicia y del Poder Judicial, del Banco Central, como así también de las tres ramas de las Fuerzas Armadas, de Fabricaciones Militares, de CITEFA, y a papeles diplomáticos argentinos que aun deben ser enviados a Buenos Aires. Hasta entonces, muchos de los repositorios locales no habían estado abiertos a la consulta de investigadores. Sin embargo, no se sabe a ciencia cierta si la documentación obtenida representa la totalidad ya que el grueso de tales repositorios están organizados para atender necesidades corporativas, antes que a la investigación académica o de aquellos otros interesados.

### **El libro de texto en la enseñanza de la historia escolar.**

Entendemos que las disciplinas escolares –entre ellas la Historia- son formas hegemónicas de transmisión cultural en ámbitos de educación formal y pueden brindar pistas relevantes en torno a las interacciones entre mandatos sociales, conocimientos académicos y situaciones de escolarización específicos. Su estudio se ha desarrollado intensamente desde la década de 1990 a partir de su protagonismo en los procesos de transformación curricular característicos de esta etapa a nivel mundial, aun cuando todavía queda un largo camino por recorrer en relación a su funcionamiento en contextos específicos.

Tanto el currículum como las disciplinas escolares que lo constituyen forman parte de lo que se denominó proceso de “invención de tradiciones” que para Hobsbawm refiere a: “las tradiciones realmente inventadas, construidas y formalmente instituidas como las que emergen de forma menos discernible en un período breve y determinado en el tiempo –tal vez algunos años- y que consiguen implantarse con gran rapidez...[...] Se entiende por tradición inventada un conjunto de prácticas, normalmente gobernadas por normas aceptadas abiertas o tácitamente de naturaleza ritual o simbólica que intentan divulgar ciertos valores y normas de comportamiento por medio de la repetición, lo que automáticamente implica continuidad con el pasado. De hecho, en la medida de lo posible, normalmente intentan establecer una continuidad con un pasado histórico adecuado”.<sup>1</sup> Como invenciones sociales, las disciplinas escolares reflejan cambios y continuidades que las redefinen como artefactos socio-históricos de transmisión cultural.<sup>2</sup> En efecto dentro del currículum, las disciplinas escolares son saberes poderes que se hacen visibles a través de prácticas concretas: cómo se enseña, posición y papel del profesor, papel de los alumnos, estrategias diversas, evaluación.

Forman parte de una tradición selectiva, de larga duración que no necesariamente reflejan los avances de la ciencia correspondiente o las imposiciones de los gobiernos de turno, sino los desplazamientos provocados por la acción cotidiana de los sujetos que materializan la vida en las aulas como parte de una cultura que se caracteriza por su alto grado de inercia, más que por la capacidad para dar respuesta a los cambios impuestos o propuestos desde la propia institución escolar.

En el caso de la Historia este disciplinamiento formó parte del proceso de construcción de representaciones sobre el pasado para orientar comportamientos cotidianos. Se trata de un proceso contextualizado en el que los sujetos sociales

---

<sup>1</sup> Hobsbawm, Eric y Range, Terence, *The Invention of Tradition*, (Cambridge: University Press, 1983), 1.

<sup>2</sup> A ello apuntan analistas como Goodson, cuando señala que en relación con el currículo resulta imprescindible atender tanto a lo que se dice como a lo que se oculta. Cfr. Goodson, I. F. “La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la Historia del currículum”, en *Revista de Educación*, N° 295. (Madrid: 1992)

utilizaron la experiencia del pasado en función de las circunstancias del presente y sus proyecciones futuras. En relación a la enseñanza de la Historia como disciplina escolar, ésta se impone en el siglo XIX ligada al proceso de constitución del Estado-nación y a la “invención de tradiciones” a las que éstos dan lugar. Para las élites del siglo XIX, constructoras del Estado-nación, el conocimiento del pasado común contribuía a consolidar la solidaridad nacional y la conciencia cívica. Este conocimiento involucraba potencialmente una función integradora a través de la creación de un sentido de origen y destino de grupo. Así, desde distintos focos la enseñanza de la Historia tendió a promover las lealtades ciudadanas por medio de la exaltación de los vínculos de fidelidad hacia el conjunto del que se formaba parte. La Nación se naturalizó y se impuso como valor supremo, invadió la esfera íntima, promovió adhesiones acríticas y se engarzó a las raíces históricas que la sostenían, en cuyo marco la ritualización religiosa de sus símbolos dio crédito a su existencia atemporal y a su naturaleza incuestionable, al margen de los conflictos sociales. Su comprensión acerca del pasado nacional y de los valores patrióticos se instituyó como una meta básica y llevó a la inclusión de la Historia nacional entre las asignaturas de los sistemas educativos de nivel primario y secundario. Muchas generaciones se formaron dentro de una Historia cuyas categorías estructurantes fueron el amor a la patria, la nacionalidad, los héroes patrios como modelos cívicos, más una fuerte presencia de la noción de neutralidad, rutinas, pasividad y erudición sin comprensión crítica.

En este sentido es necesario puntualizar que los contenidos de la escolarización se seleccionaron en base a presencias y ausencias que revelaban cuestiones de poder y control social o estilos institucionales, más allá de la posible correspondencia o del retraso de los progresos de la ciencia, de la historiografía y su proyección en la enseñanza<sup>3</sup> En el análisis de Michael Riekemberg esta utilización política de la Historia supuso su tergiversación y simplificación y formó parte de un

---

<sup>3</sup> Esto cobra sentido porque, como señalamos, los sistemas educativos modernos se vinculan a la construcción de la sociedad burguesa y capitalista que condiciona el sentido de las disciplinas escolares. La relación con el conocimiento académico cobra importancia cuando se constituye la comunidad científica de historiadores, profesionalizada e institucionalizada.

proceso de invención de tradiciones en el que se fueron esencializando contenidos con el fin de inculcar valores, comportamientos y los mitos de la nacionalidad Argentina.<sup>4</sup>

En este plano los libros de texto resultaban fundamentales dado que legitimaban el conocimiento histórico contribuyendo a modelar el currículum escolar. Estos, junto a los programas y a los métodos de enseñanza, conforman construcciones ideológicas mediante las cuales se procura a los alumnos una manera de ver el mundo en el que viven. El texto o “manual” apareció como un intermediario destinado a facilitar el control que la enseñanza, como la actividad social exige. Por un lado, debía reflejar las prescripciones curriculares y seguir los programas oficiales. Por otra parte, los manuales condicionaron las prácticas imponiendo muchas veces las formas de manejar el contenido y transmitirlo aunque la tarea de disciplinamiento mental a la que se sumaron se materializó de diversas formas articulándose a las tradiciones propias de cada cultura escolar.

Es importante señalar que en el marco de estas culturas escolares, muchas veces las exigencias diversas que enfrentan los docentes, las competencias que deben desarrollar, las limitaciones de su formación, o bien las limitaciones reales existentes en diversos establecimientos, determinan que los libros de texto se conviertan en herramientas decisivas para desarrollar sus clases. Por un lado se supuso que el libro de texto no creaba conocimiento sino que reproducía los que ya estaban asentados y probados. En consecuencia sólo delimitaban, seleccionaban y reformulaban el conocimiento para adaptarlo al contexto pedagógico al que estaba destinado. Por otro lado, los manuales facilitaban al docente la tarea de “control” del conocimiento y del rendimiento de los alumnos puesto que permiten “medir” los datos que éstos son capaces de reproducir. Como lo afirma Selander, los libros de textos se leyeron como “representación verdadera” del mundo, como conocimiento objetivo, verdadero y por tanto indiscutible.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Véase Riekenberg, Michael (Comp.), *Latinoamérica: Enseñanza de la Historia, libros de texto y conciencia histórica*, (Buenos Aires: Alianza, 1991)

<sup>5</sup> Selander, S, “Análisis de Textos Pedagógicos. Hacia un nuevo enfoque de la investigación educativa”, en *Revista de Educación* N° 293,(Madrid: 1990)



Sabemos que se trata de un conocimiento comprimido -en ocasiones hasta el absurdo- y que los manuales no son neutrales ya que desempeñan funciones políticas pues, sin que se trate de un ejercicio conspirativo deliberado, pueden ser utilizados como mecanismos para controlar visiones del mundo y orientar la formación de la conciencia histórica de quienes protagonizan los procesos educativos. Además, al pretenderse portadores de conocimiento seguro, los introducen en una relación cognitiva jerárquica y fundada en la autoridad de quienes elaboran conocimiento. Nos parece muy oportuna en este plano la afirmación de Le Goff sobre los libros de texto como exponentes de la mentalidad histórica de un pueblo.<sup>6</sup> Asimismo, es importante señalar que el conocimiento que contienen involucra al presente y a sus exigencias y requerimientos sobre un pasado que le pesa y que contribuye a legitimarlo.

Si bien en las últimas décadas las casas editoriales renovaron sus manuales y ofrecieron una historia más centrada en la investigación, no podemos pensar que esto implicó renunciar a su función ideológica, aun cuando ello no resulte tan evidente como en los textos precedentes y aun cuando valoremos el compromiso que diversos historiadores asumieron en su elaboración. Ahora bien, como han señalado investigadores de esta problemática, no podemos pensar que el control que se genera desde la escuela, como espacio de socialización, sea necesariamente negativo. En efecto, al educar siempre ejercemos influencia y desarrollamos acciones políticas, puesto que incidimos sobre las representaciones, el conocimiento y las clasificaciones que construyen los sujetos educativos sobre el mundo “real” y orientan sus prácticas sociales cotidianas. Es por esto que también resulta fundamental la ideología de los docentes y sus estilos de enseñanza ya que de ello dependerá el manejo de los textos como herramientas transformadoras o reproductoras del mundo social.

En síntesis entonces, consideramos que el conocimiento histórico no es estable y se reescribe permanentemente en función de los condicionamientos del presente. Al enseñar Historia nos involucramos en un proceso cuyas dimensiones

---

<sup>6</sup> Le Goff, Jacques, *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso*, (Barcelona: Paidós, 1991)

son políticas, ideológicas, socializadoras. Por tanto podemos cuestionar y participar en la elaboración del conocimiento afrontando la multiperspectividad como una obligación profesional prioritaria.

Una de las críticas más fuertes a los manuales es la de que ofrecen un conocimiento petrificado y estático fundado en una pedagogía catequística y pasiva que impide la búsqueda de alternativas e interpretaciones opuestas. En este caso se adoptó una óptica diferente ya que el Manual que condensa las investigaciones de la CEANA, se fundamenta en la necesidad de reflexionar sobre la relevancia del conocimiento histórico para reabrir diálogos con el pasado y contribuir a la educación de individuos críticos que desarrollen capacidades para decidir y transformar la sociedad en la se desarrolla su vida.

### **Diálogos con el pasado: ¿Para qué, a qué apuntamos cuando enseñamos historia?**

Hemos diseñado un Manual que propone enseñar una Historia:

- Que contribuya a la construcción de una memoria colectiva.
- Que asuma la necesidad de la crítica.
- Que proponga la explicación del pasado.
- Que sirva para orientar nuestras prácticas sociales a través del tiempo.
- Que estimule proyectos hacia el futuro.

La enseñanza de la Historia en nuestro país estuvo orientada a la formación de la conciencia nacional. Hoy el desafío básico es la necesidad de entender este presente histórico para discernir acerca de nuestras propias circunstancias y las opciones abiertas para actuar en el mundo. La educación histórica puede convertirse en un medio de cambio y desarrollo personal y social que promueva una mayor autonomía para quienes se educan y para quienes educamos y seguimos educándonos junto a nuestros alumnos. Se hace necesario así trabajar por una memoria colectiva que asuma la necesidad de la crítica y de la

explicación del pasado. Apuntamos a la construcción de la memoria colectiva que afronte la barbarie desarrollada por seres humanos de carne y hueso, que fue posible en las sociedades más avanzadas y cuyos problemas, aún no resueltos, pueden resumirse, en parte, en las preguntas que se hacía, entre otros, Hanna Arendt, ¿Qué ha sucedido?, ¿Por qué ha sucedido?, ¿Cómo ha podido suceder?

Elaborar respuestas desde la investigación y la enseñanza es una obligación que los educadores no podemos ignorar, aunque la tarea se enmarque en el crecimiento incesante de masas de información que superan las posibilidades de asimilación de los sujetos. Por esto es importante el rol del historiador y del profesor, no sólo para luchar contra el olvido, sino para encontrar caminos que permitan enfrentar esa información brutal, superando el asombro para generar la explicación, aun cuando parcial e inacabada.

Otra cara del problema es que se trata de un presente donde los extremismos se han incrementado, como espacios para superar la incertidumbre y como refugio para los sujetos a los que la sociedad no contiene. En este contexto ha crecido hoy el nazismo como un modelo inspirador para muchos jóvenes de hoy, especialmente cuando crecen sin proyectos a futuro.

Por esto es importante reflexionar sobre la memoria, renovar los diálogos con el pasado y enfrentar la barbarie del siglo XX, un siglo que apareció como auspicioso para el avance de la civilización y el progreso. Sin embargo, el horror genocida que lo ha caracterizado, se ha desarrollado junto a los avances de la modernidad, a las revoluciones que surgieron como promesas emancipatorias que luego estallaron en la locura homicida de los totalitarismos y los genocidios.

El pasado no puede convertirse en un factor de inmovilidad. Precisamente por ello recordar el horror es un imperativo categórico que debe servirnos para enfrentar el futuro conservando la memoria del horror, explicándolo en todas sus dimensiones, introduciendo el debate.

Desde nuestro enfoque, este imperativo tampoco debe convertirse en exposición de argumentos maniqueos de “los buenos contra los malos” que por lo general hacen referencia a los Derechos Humanos mediante aplicaciones unilaterales y privilegian a los centros, nunca a las periferias, aun cuando los componentes éticos legitimen aparentemente sus propuestas. **Se trata de lograr la intersección entre:**

- **La Historia**, como una herramienta para comprender el presente y el pasado, favoreciendo una actitud crítica.
- La **memoria**, para renovar diálogos con el pasado y enfrentar la barbarie del siglo XX.
- La construcción de **identidades autodeterminadas** en espacios escolares.

En realidad, la memoria siempre estuvo presente, como un contenido con peso específico, tanto en la educación formal como en la no formal e informal. Formó parte del juego social de la memoria y fue vital para el vínculo transgeneracional y la definición de la incidencia del pasado en nuestras vidas concretas. La aceleración, como rasgo vital de nuestro mundo, ha generado nuevas situaciones en las que la memoria y el contacto entre las generaciones se ha modificado. No hay tiempo para escuchar; además, los mass media, TV, publicaciones cuyo número apabulla, computadoras, internet, contribuyen a estandarizar los mensajes y disponer a los sujetos a escuchar en la dirección predeterminada.

A su vez, la excepcionalidad de cada ser humano y el estallido de mensajes, puede dar lugar a escuchas múltiples. Es por ello que la escuela debe – y puede- ganar espacios incalculables y promover actitudes que permitan entender ese flujo de información tan diversa, inscribiendo a los sujetos en una trama colectiva. Se podrá convertir así en una muralla contra la represión de

memorias traumáticas, ofreciendo a los jóvenes el espacio para la reflexión responsable y la reconstrucción de una herencia colectiva, en cuyo devenir se podrá asumir el protagonismo.

Es que la memoria significa la posibilidad de registrar, hechos, y cuestiones del pasado y de tomar conciencia de la transformación y la permanencia de uno mismo a través de los cambios, las continuidades, las crisis. Es, sin duda, una fuerza de identidad, tanto personal como colectiva. Pero ello no significa que la memoria preceda a la identidad, dado que ésta también orienta las elecciones de la memoria y selecciona los olvidos. Son así, dos caras de un mismo proceso en el que los marcos sociales resultan fundamentales, tanto para la conformación de los recuerdos individuales, como para la forja de una memoria colectiva. Esta opera como fuerza regulativa para la memoria individual y retoma una herencia de tradiciones y de cultura, que orientan nuestras preocupaciones y preguntas al pasado.

La memoria personal no es un depósito de representaciones o imágenes guardadas en la mente, sino un complejo sistema de interrelaciones que tiene un papel en la formación de la conciencia, en la interpretación de las experiencias y en la valoración de las situaciones del presente. Permite el uso de experiencias previas y la incorporación de los nuevos elementos de la vida cotidiana. Esta memoria no estará jamás completa, siempre existirán los olvidos, necesarios en tanto evitan que el pasado nos aplaste, pero peligrosos en tanto reflejo de una negación a asumir y explicar la propia Historia. En este caso los olvidos se convertirán en factores que destruyen tanto la identidad personal como la identidad de un grupo. En efecto, una comunidad que recuerda podrá otorgar nuevos sentidos a viejos relatos. Esta es la opción, ya que el cristal con que miramos la Historia puede contener la experiencia individual, pero debe impregnarse además de otras, de muchas otras, para cobrar verdadero sentido colectivo.

En este sentido es que los historiadores trabajan para hacer inteligible el pasado y establecen centros de interés en torno al mismo. Son parte del juego

social de la memoria y sus producciones nada tiene que ver con sacar lecciones del pasado, sino con la posibilidad de contribuir a la formación de la conciencia colectiva adecuada a las necesidades de cada momento histórico particular, orientando a cada sujeto hacia el compromiso personal para la gestación de un mundo mejor.

Es nuestro presente el que sin duda ilumina nuestras visiones del pasado. Por esto la Historia es siempre Historia desde el presente, pero no en el sentido que le daba Croce, sino en el sentido de revalorizar nuestro espacio de experiencia para entender las nuevas miradas sobre una historia que se reescribe permanentemente.

Existe hoy una densa producción historiográfica y a la vez una tentación al olvido y al vaciamiento de la memoria colectiva. El pasado ha sido y puede seguir siendo utilizado para justificar el orden establecido, a través de la falsificación de las fuentes y archivos y de la “invención de pasados”. Por ello el historiador, el historiador solo, animado por la austera pasión de los hechos, de las pruebas, de los testimonios, que son los alimentos de su oficio, puede velar y montar guardia. Así, resulta fundamental pensar en los usos de la Historia, y optar, frente al efecto disolutorio del olvido, por la multiplicación de investigaciones, para que el registro permanezca. La didáctica de la Historia, debe acompañar y considerar los avances de la disciplina, organizando, como señalamos, la información, aguzando el sentido crítico, permitiendo la posibilidad del cuestionamiento y de la duda. De lo que se trata es de evitar que el pasado nos neutralice. De lo que se trata es de enfrentarlo, explicarlo y procurar que nos sirva para profundizar y enriquecer el contacto con los problemas concretos y reales de hombres y mujeres en nuestro tiempo. De lo que se trata es de reencontrarnos con la Historia, después de su muerte anunciada, tanto por algunas versiones académicas como postmodernas, de confiar en su utilidad efectiva en la cotidianeidad de nuestras vidas. De este modo podremos intentar la superación del quiebre entre la memoria del pasado y la Historia que se enseña en las escuelas, todavía libresca y pomposa, definiendo vías de comunicación con nuestra memoria personal y familiar hacia un pasado más abarcativo, donde bullen otros recuerdos, otras imágenes, otros mensajes.

Cuando nos proponemos hacer y enseñar Historia, es importante preguntarnos por la clase de Historia que queremos enseñar y para qué queremos enseñarla. Podemos distinguir las reglas, los procedimientos, la legitimidad de la Historia respecto a su utilidad. En el primer caso hablamos de la Historia conocimiento, la Historia como ciencia. En el segundo podemos apoyar una Historia justificadora o una Historia crítica que se compromete con el conocimiento y desarrolla su función social. En este sentido es que constituyen las dos caras de la moneda ya que conocer implica comprender y actuar. Desde esta perspectiva podemos aspirar a una educación histórica que apele al conocimiento histórico y lo haga operativo en función de los problemas de la sociedad. Que posibilite la construcción de escenarios en el que la conciencia del pasado permita interpretar el presente y las distintas situaciones de la vida cotidiana. Que estimule el compromiso con situaciones inaceptables, como las de miles de africanos que, por ejemplo en Marruecos, arriesgan su vida para atravesar una frontera que significa tan solo una tenue posibilidad para hacer la vida más digna.

La escuela puede así convertirse en un ámbito donde el pasado y el futuro conmocionen al presente. De hecho, en ella interactúan sujetos que crecen, construyen representaciones, y dan sentido a sus acciones y al grupo del que forman parte.

Retomando la vieja aspiración de Pierre Vilar, pensamos que es posible que la educación histórica nos “enseñe a leer el periódico”. Es por ello que confiamos en la potencialidad de los estudios históricos en las aulas: para evitar el uso adoctrinador de la Historia y combatir los prejuicios que apelan a interpretaciones falaces del pasado.

La Shoá alude a la memoria colectiva sobre el horror. Puede dar lugar a una identidad colectiva como conciencia de conjunto en la que aprendamos a convivir con “el otro”. No para ignorarlo, tampoco para sostener sentimientos de superioridad o para aceptar calladamente el orden establecido, tolerando la muerte de millones de seres humanos a causa del color de su piel, su pertenencia étnica o religiosa, o su creencia en fabricaciones sobre el pasado, usadas por

políticos, periodistas o fanáticos. En este sentido abordamos la cuestión de la Shoá, de sus proyecciones en nuestro país, a través de los aportes de la CEANA, planteando propuestas didáctica no excluyentes.

En la introducción del Manual reflexionamos sobre los mitos y el papel que cumplen a lo largo de la historia. Señalamos que, a lo largo del proceso de cambio social distintos grupos y corrientes se enfrentan para definir la naturaleza y la organización del poder. Se generan así batallas simbólicas cuyo propósito es alcanzar el imaginario colectivo para recrearlo dentro de determinados valores. Ello forma parte de la legitimación de cualquier régimen político ya que por medio del imaginario puede alcanzarse no sólo la justificación racional del poder sino llegar a las memorias, aspiraciones, miedos y esperanzas de los sujetos que conforman un conjunto social. En el imaginario –constituido por símbolos, rituales, mitos- las sociedades deciden sobre sus amigos y enemigos, interpretan su temporalidad y organizan su pasado, su presente y su futuro. En este plano los mitos encierran componentes ideológicos que permiten dar un sentido a lo vivido. Incluyen “saberes compartidos” que refieren a representaciones condensadas en la memoria, en el imaginario colectivos y contribuyen a definir la identidad de una comunidad, de una nación.

Frente a estos supuestos nuestra propuesta revaloriza la Historia en tanto práctica y conocimiento que interroga al pasado para saber que sucedió y cómo afectó a quienes lo vivieron. Toda investigación debe responder a la exigencia de apoyarse en evidencias documentales, aun cuando ninguna sea neutral. El saber histórico involucra controversias sin que ello afecte la estabilidad de un conocimiento que puede ser probado y transmitido. Como lo afirmó Marc Bloch en su *Apología por la historia*, el aparato erudito, constituye una “moral de inteligencia” que evita la falsificación y el ocultamiento de la Historia. Por ello reivindicó la “fuerza de la razón” y las referencias documentales que deben fundamentar todo relato histórico. Precisamente, aun cuando puedan ser cuestionados, este es el valor de los trabajos que seleccionamos para incorporarlos al Manual. Por un lado permiten analizar las maneras como el



historiador realiza su trabajo, las preguntas y problemas que afronta, la búsqueda de huellas del pasado que transforma en indicios y le permiten elaborar argumentos y proponer interpretaciones. Por otra parte evidencian la existencia de interpretaciones diferentes que no se invalidan entre sí sino que implican perspectivas dispares sobre la realidad pasada. Los estudiantes podrán enfrentarse a visiones incluso antagónicas para abordar acontecimientos y trayectorias cuyas consecuencias se encadenan a lo largo del tiempo.

Los temas que analizamos en este Manual pueden ser trabajados junto a los de las asignaturas Historia y Formación ética y ciudadana de la EGB y del Polimodal. Sin embargo, a fin de lograr un tratamiento adecuado en el aula cada docente deberá reflexionar sobre su propia práctica y tomar las decisiones más pertinentes en cada caso. Sabemos que todavía muchos estilos de enseñanza enfatizan los elementos informativos, la cronología, los datos repetidos y transmiten un pasado congelado, sin apertura hacia la discusión y la crítica. Es entonces cuando los alumnos no se involucran ya que se les impide tomar la palabra, elegir opciones, dudar, y por tanto percibirse como protagonistas de la historia y hacedores del mundo.

Muchos docentes pensamos que las cosas pueden cambiar. Para hacerlo contribuyamos a forjar una escuela que favorezca la autodeterminación de los sujetos y que estimule su capacidad crítica. Por ello, no solamente nos enfrentamos a la necesidad de enseñar procedimientos propios de la investigación histórica, sino que es necesario enseñar diversas interpretaciones sobre el pasado y la transformación de las condiciones de la vida humana.

Esto representa un desafío que nos impone la actualización historiográfica en torno a temáticas tan terribles como la Shoá o la historia argentina reciente.

### **¿En qué se basa el enfoque didáctico?**

Pensamos en una didáctica para la construcción de la memoria bajo una consigna: “la exigencia de que Auschwitz no se repita”. Por ello procura:

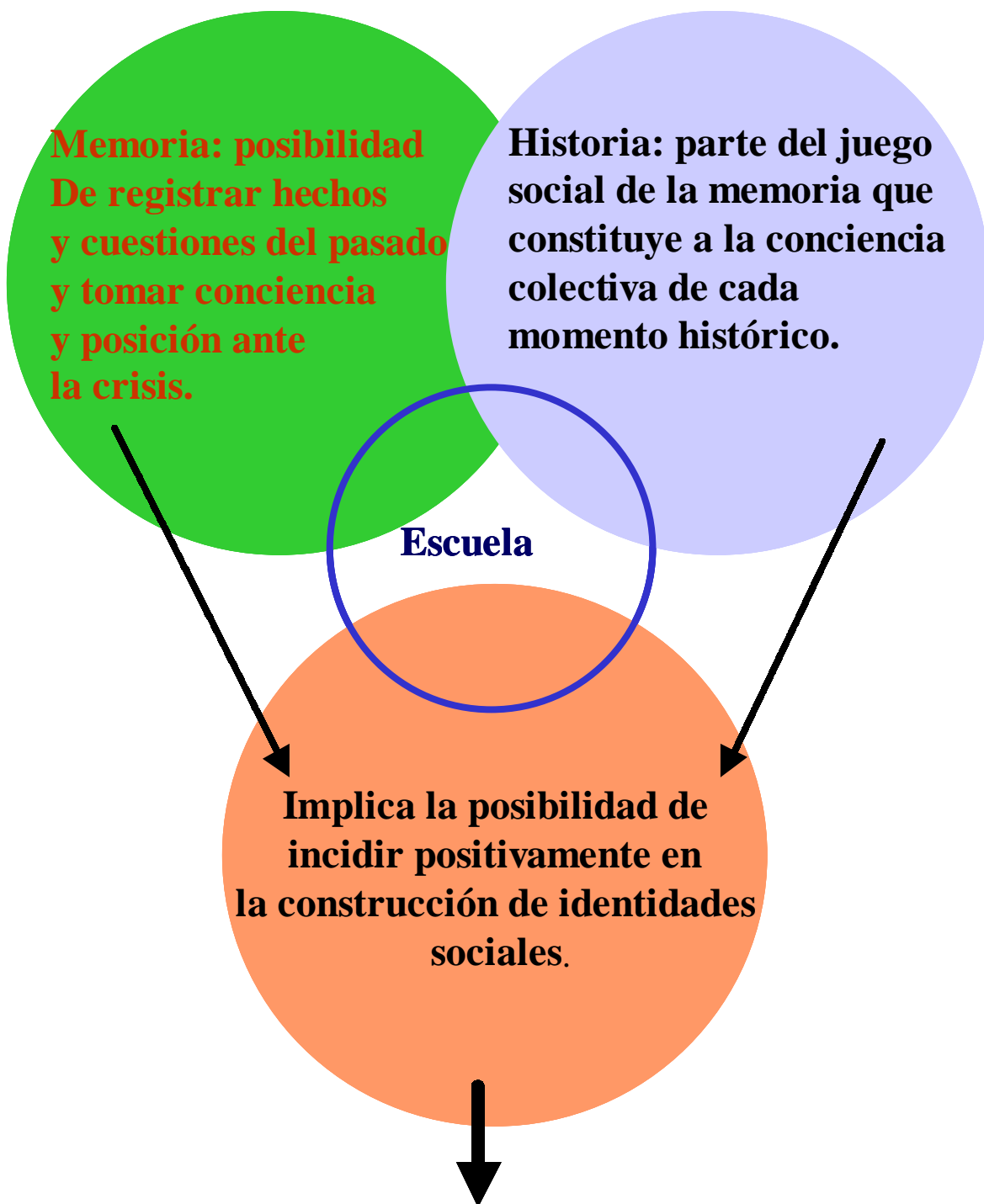
- Problemantizar el pasado desde el presente

- Convertir a la conciencia histórica en objeto de estudio
- Construir una didáctica de la Historia como “una explosión de alternativas”
- Reflexionar sobre la enseñanza y la memoria en torno a la Shoá y sus proyecciones en nuestra sociedad.

Se ha señalado que la educación institucionalizada puede convertirse en un ámbito adecuado para desarrollar el “trabajo de la memoria” a través del cual los sujetos educativos interroguen al pasado e intenten la comprensión del mismo, aun cuando estén cargados de incertidumbres y nuevos interrogantes. Este reencuentro con la memoria individual y colectiva se erige como una estrategia de libertad y defensa de los derechos de todos los seres humanos en su presente y hacia su futuro, para su liberación y autonomía, no para su sometimiento y subordinación.

El pasado ha dejado sus huellas y en la escuela, en las clases de Historia podemos proporcionar a los alumnos las herramientas que los capaciten para no ser nunca más, sorprendidos por cualquier tipo de barbarie genocida.

**La idea es plantear puentes entre la escuela, la historia y la construcción de la memoria e identidades sociales.**



**Cuando se produce esa apropiación individual de la herencia traducida en historia esta adquiere sentido y se da lugar al reencuentro de cada uno con el pasado como espacio de libertad.**

## ¿Cómo planteamos este enfoque didáctico en los temas investigados?

### Algunos ejemplos

El manual está organizado en unidades temáticas relativas a la migración post Segunda Guerra Mundial, la inserción de los migrantes en la sociedad y el gobierno argentinos, la política migratoria del peronismo, las manifestaciones de la prensa frente al tema, y por último, la cuestión del oro nazi.

Los estudios de los tópicos mencionados se realizan a través de bibliografía de autores varios idóneos a los temas. Se tomaron para cada unidad un conjunto de artículos que fueron resumidos por las autoras como una manera de hacer más accesible la lectura de dicha bibliografía, y a partir de ello se trabajó con *conceptos, vocabulario y actividades* particulares y específicos para cada caso.

Ejemplos de casos: la Unidad 4 trata sobre “El nazismo y la política migratoria del peronismo: manifestaciones y posturas de la prensa y otras expresiones culturales argentinas”. Se puede encontrar en primer lugar un texto de María Inés Tato y de Luis Alberto Romero sobre la *Prensa periódica argentina y el régimen nazi*, trabajo que analiza las posiciones de publicaciones periodísticas y revistas argentinas ante los hechos que llevaron a la Segunda Guerra Mundial, en especial referencia a las políticas del nazismo para con los judíos. Se hace referencia además al cambio de posiciones después de la declaración de la guerra, de la invasión de Hitler a la URSS y de la finalización del conflicto. En el Manual, el texto de las autoras se encuentra atravesado de relaciones y aclaraciones que permiten al lector comprender profundamente la temática planteada y su relación con el contexto local e internacional. Definiciones de conceptos e ideas como ser “esfera pública”, “cuestión judía”, “Mein Kampf” o “Kristallnacht”, entre otros, facilitan tanto la lectura como una comprensión acabada de las problemáticas. Asimismo, para poder establecer las relaciones necesarias con el contexto internacional, se mencionan y explican las leyes antijudías aplicadas y su evolución en la Alemania de entreguerras, el Pacto de

Munich de 1938 y las características y desarrollo del Partido Nacional Socialista alemán. Como anexo, un vocabulario ampliatorio de los conceptos e ideas a que los autores se refieren completa el material, favoreciendo de esa manera una lectura comprensiva y no superficial de las temáticas planteadas. Cada texto cuenta con espacios de reflexión y con actividades que buscan desarrollar la curiosidad de los alumnos sobre el tema, curiosidad que les permita a su vez adentrarse no sólo en los temas puntuales sino también en los modos de abordaje de la Historia. Para ello el Manual propone buscar datos sobre las condiciones impuestas a Alemania luego de la Primera Guerra Mundial en el Tratado de Versalles, o la situación de la llamada República de Weimar y a partir de dicha información elaborar una opinión fundamentada respecto a estos temas.

Otra de las propuestas, orienta al alumno a que intente identificar cuál o cuáles fueron las fuentes utilizadas por los autores de la publicación, si cree que son de fácil acceso y qué relación tienen con la prensa televisiva o periódica actual. En cuanto a actividades de producción escrita se sugieren al alumno diversas, que van desde la elaboración de un resumen hasta la escritura de un texto de opinión que compare las diferentes posiciones de los diarios argentinos mencionados (La Prensa, La Nación, EL Mundo, Crítica y La Razón) sobre cuestiones como ser el advenimiento del nazismo, la legislación antijudía y la Noche de los Cristales Rotos. Finalmente, como propuesta de pequeña investigación, se propone indagar acerca de los temas tratados por los autores pero en otros medios de prensa (posiblemente locales) tratando de conocer y entender cuál o cuáles fueron las posiciones que adoptaron dichos periódicos, si la o las mismas fueron variando a lo largo del tiempo, si se observan posturas diferentes y a qué podría responder ello. El paso final es elaborar un ensayo a partir de la información recaudada.

Con un criterio problematizador similar se trabajan otras unidades, como por ejemplo la Unidad 4 referida al tema “¿Qué pasó después de la Segunda Guerra Mundial? Itinerarios de migrantes de países vencidos”, uno de los textos sobre los que se trabaja es el de Ignacio Klich titulado *A cuatro décadas de la captura de un*

*austriaco de Lindz en la Argentina. Reflejos del caso Eichmann en memorias, testimonios y el periodismo argentino y otros.* El autor se propone tres objetivos principales: rescatar del cajón del olvido bibliografía sobre el tema separando lo verificado del resto; analizar las reacciones argentinas y otras al secuestro de Eichmann y por último, explicar la resistencia a abordar el estudio de la actuación argentina. Se presentan primeramente los hechos referidos al secuestro en 1960 de Eichmann en Buenos Aires por parte del servicio secreto de Israel en los tiempos de Frondizi. Se estudian datos sobre el gobierno argentino y también sobre el papel que desempeñó el jefe nazi mencionado en Alemania y durante la Segunda Guerra Mundial. Otra idea tratada en el texto se refiere a la relación y conflictos diplomático que el accionar de Israel produjo sobre las relaciones argentino-israelíes. El Manual orienta para ello la indagación en las posiciones sostenidas por los gobiernos argentinos pero también en la sostenida y expresada por la ciudadanía argentina. El texto se completa, al igual que el anteriormente mencionado, con vocabulario ampliatorio y explicativo. Las actividades sugeridas apuntan a que los alumnos actúen como investigadores por tratarse de un tema presente en publicaciones periodísticas de nuestro país y en testimonios orales. Se acerca de esa manera a los estudiantes a las fuentes y se les permite transitar por los caminos de la investigación académica. En este sentido se plantean una serie de pasos que ellos podrán seguir para realizar este trabajo, cuyo resultado será la elaboración de un informe final. Los pasos a seguir aparecen de manera sugerente, no rígida, y permiten a los alumnos saltar, transformar o cambiar el orden de algunos de los mismos. Se define y se orienta la realización de trabajos a partir de hipótesis, con diferentes fuentes. Y finalmente, se recuerdan los modos de realizar correctamente las citas y la importancia de respetar dichas pautas bibliográficas. Se busca con ello, no solo adentrar al alumno en el proceso de investigación sino también comprometerlo críticamente con la temática planteada.

Nuestra propuesta no esta acabada, antes al contrario, apunta a la apertura y al debate honesto. En los últimos meses la tarea de la CEANA ha sido cuestionada por diversos intelectuales de nuestro país. Consideramos que ello no

hace sino enriquecer el material que hemos incorporado y suma esfuerzos a la reescritura de la historia que proponemos. Apuntamos a poner al descubierto tanto lo que estas perspectivas explicitan como lo que silencian ya que es allí donde podemos sentir con mayor fuerza la presencia de la ideología. Invitamos a los docentes a cuestionar y tomar decisiones, a reflexionar sobre la producción de conocimiento en contextos sociales particulares, sobre las imágenes que transmiten los textos, sobre las ideas que considera más adecuadas, como parte de la conciencia histórica de sus alumnos, sobre el imprescindible protagonismo de cada uno de ellos.

Asimismo, el Manual valoriza la forma como se presenta el conocimiento histórico como un conocimiento controvertido, más no arbitrario, que no debe ser naturalizado ni facilitar la pasividad en las aulas. Para ello multiplicamos las sugerencias en torno a diversas estrategias metodológicas que permiten resituar la objetividad del conocimiento como una relación dinámica entre un sujeto que conoce y un objeto externo. Permiten también formar sujetos críticos que desarrollen vínculos de solidaridad y puedan convivir en el marco de la pluralidad democrática, respetando y atendiendo las necesidades de “los otros”. Aspiramos a que se reflexione sobre la utilidad de las investigaciones históricas para que los seres humanos logremos reconocernos en un relato coherente del pasado y aprendamos de las interpretaciones diversas sobre el mundo social para definir nuestro lugar en él, en el fluir del tiempo que es pasado, es presente y es futuro. Aprendamos, en fin, que el mundo puede hacerse de nuevo.