

La historia argentina reciente en la escuela secundaria: modos de nombrar y abordar la última dictadura.

María Paula González
(UNGS y CONICET, Argentina)¹

Introducción

En este trabajo analizo la historia argentina reciente en el nivel secundario tomando particularmente los modos de nombrar y trabajar la última dictadura (1976-1983) presentes tanto en los contenidos curriculares como en las prácticas docentes.

Para ello, en primer lugar, presentaré los contenidos sobre ese tema incluidos en la normativa educativa nacional desde 1993 hasta la actualidad, tanto a nivel nacional como en la Provincia de Buenos Aires. En segundo lugar, y a partir de datos recogidos en sucesivas investigaciones, abordaré las prácticas de los profesores. El afán no será marcar distancias o convergencias entre normas y prácticas sino analizar ambas dimensiones y contextualizar las prácticas en relación con las disposiciones legislativas y curriculares pero también interpretarlas como un despliegue de estrategias y tácticas por parte de los docentes.

La última dictadura en la normativa escolar

La última dictadura, como contenido a enseñar, entró en la escuela media de manera crítica y a nivel nacional con la Ley Federal de Educación 24195 (en adelante LFE) sancionada en 1993.² Antes de ello, en los años '80 post dictadura, se había incorporado en algunas disposiciones sobre conmemoraciones escolares, en ciertas prácticas docentes y, sobre todo, en la asignatura de educación cívica –en la se estudiaban los sucesivos golpes de Estado del siglo XX– (FINOCCHIO, 2007).

Si hasta ese momento la historia escolar se había concentrado en la historia patriótica del siglo XIX, la reforma curricular marcó un nuevo rumbo: no sólo ponderó la historia contemporánea sino también la más reciente al incluir el período de mayor violencia y conflictividad política que llegó a su punto máximo con la última dictadura militar. Tal inclusión no estuvo exenta de

¹. Graduada en Historia por la Universidad de Buenos Aires (Argentina) y Doctora por la Universidad Autónoma de Barcelona en el programa de Didáctica de las Ciencias Sociales (España). Actualmente se desempeña como investigadora docente adjunta en la Universidad Nacional de General Sarmiento (grado y posgrado) y como investigadora adjunta de Carrera del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas) en Argentina. mpgonzal@ungs.edu.ar

². Se señala la inclusión de “manera crítica” puesto que en 1979, es decir, durante la propia dictadura, se realizó un cambio de planes de estudio en Historia que introdujo el contenido “La agresión y derrota de la subversión marxista” para referir a los años '70 y la última dictadura.

polémicas y los debates en torno a la conveniencia de incluir este pasado provinieron de los propios historiadores quienes, aun reconociendo su importancia, advertían que ese pasado estaba aún demasiado próximo.³ A pesar de las discusiones, la historia reciente entró en los nuevos diseños curriculares.⁴

La Ley Federal estipuló una política educativa que buscaba “la consolidación de la democracia en su forma representativa, republicana y federal” (MCyE, 1993). Tras décadas de inestabilidad y violencia políticas, la democracia debía arraigarse y la escuela era entendida como lugar para formar ciudadanos comprometidos en su defensa. En ese marco nacional, los Contenidos Básicos Comunes (en adelante CBC) para la Educación General Básica (en adelante EGB), sancionados en 1995, incluyeron el pasado reciente en el currículo de ciencias sociales.⁵ En el noveno año del tercer ciclo se indicó a través de los siguientes enunciados:

Inestabilidad política, golpes militares. La violencia política y los gobiernos autoritarios. El endeudamiento externo. La guerra de las Malvinas y la crisis del autoritarismo (MCyE, 1995, p. 199).

En 2004, y a consecuencia de la desigual implementación de la Ley Federal en el país, el Ministerio de Educación inició un nuevo proceso de definición curricular a nivel nacional e identificó un conjunto de “Núcleos de Aprendizajes Prioritarios” (en adelante NAP) que fueron aprobados en 2006 para el primer ciclo de la secundaria obligatoria. Dentro de ellos, los referidos a la historia argentina reciente señalaron:

“El conocimiento de las características del terrorismo de Estado implementado en la Argentina por la dictadura militar de 1976-1983, y de su relación con la Guerra Fría y la aplicación de un modelo económico y social neoliberal” (ME, 2006b, p. 22).

Finalmente, en 2006, se sancionó la Ley Nacional de Educación 26206 (en adelante LEN) donde la historia reciente y la construcción de la memoria adquirieron una centralidad especial ya que, en su artículo 92, dispuso como contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones:

“el ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos” (ME, 2006a, p. 19).

³. Sobre los debates y objeciones véase De Amézola (1999).

⁴ La incorporación de la historia reciente, especialmente la dictadura, en los libros escolares no podrá ser desarrollado por razones de extensión.

⁵. En el marco de la LFE, los niveles educativos se organizaron en EGB en tres ciclos (de 1° a 9° años) y el Polimodal (no obligatorio) en 3 años. Asimismo, la organización no fue en disciplinas sino en áreas.

Ese mismo año -2012- se culminó la redacción y aprobación de los NAP para la secundaria superior indicando que la escuela ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan en las y los estudiantes:

La comprensión del golpe cívico-militar de 1976 y del Terrorismo de Estado como plan sistemático para destruir a las organizaciones populares y disciplinar a la sociedad, creando las condiciones de implementación del modelo económico neoliberal (ME, 2012, p 7).

Haciendo un balance en torno a la legislación nacional, cabe indicar que, mientras que la LFE de 1993 resaltaba que la educación debía favorecer la “consolidación de la democracia”, la LEN de 2006 no sólo respaldó esta función sino que añadió “el ejercicio y la construcción de la memoria colectiva” sobre el pasado reciente. Las luchas por la memoria explican, en gran medida, que esta mención se encuentre en el cuerpo de la nueva ley. Porque, si bien estas luchas nunca dejaron de hacer escuchar sus voces, es notorio que a partir de 2003 formaron parte de las “políticas de memoria por parte del Estado” (LVOVICH Y BISQUERT, 2008) y han dejado una marca insoslayable en la legislación nacional de educación (una ley de la que puede esperarse la enumeración de principios generales pero que en este caso avanza en la prescripción de objetivos y contenidos directamente ligados al pasado reciente).

Del mismo modo, es notorio que, mientras los CBC de la EGB3 se aludía a “golpe militar” y “gobiernos autoritarios”, los NAP de 2006 señalan que la enseñanza debe apuntar al “conocimiento de las características del terrorismo de Estado implementado en la Argentina por la dictadura militar de 1976-1983”.

En este sentido, la alusión al “terrorismo de Estado” de los NAP resulta una definición más taxativa y clara. Y esto es así porque, por una parte, las representaciones de la memoria sedimentaron la idea del terrorismo de Estado a través de la “narrativa del Nunca más”⁶ y, por otra, porque las investigaciones historiográficas también avalan tal posición (aun cuando en los últimos años hayan comenzado a complejizarla y matizarla señalando que la construcción del Estado terrorista fue anterior a la dictadura).⁷ Finalmente, es notorio que en los NAP para el nivel superior de la secundaria se indica la “comprensión del golpe cívico-militar de 1976”, cuestión sobre la que volveremos luego.

⁶. Con “narrativa del Nunca Más” me refiero al señalamiento de la instauración del terrorismo de Estado por parte de una dictadura como un mal externo a una sociedad que no se interroga por sus responsabilidades. Sobre esta cuestión, véase Crenzel (2007 y 2008)

⁷. Véanse, por ejemplo, Franco (2012), Lvovich (2007), Pittaluga (2010) entre muchos otros.

El derrotero de los diseños curriculares de Provincia de Buenos Aires fue paralelo al de la legislación nacional. Esa provincia, en el marco de la LFE, concretó sus propios contenidos y en los CBC de la EGB3 de 1996 señaló los siguientes:

La inestabilidad institucional. Semidemocracia. Proscripción. Golpes militares. Los grupos guerrilleros. La última dictadura militar: El autodenominado Proceso de Reorganización Nacional. La violación de los derechos humanos (PBA-DGCE, 1996, p. 102).

En 1999, se aprobó el diseño bonaerense para el nivel Polimodal el cual presentaba una Historia Mundial Contemporánea para primer año y una Historia Argentina Contemporánea para segundo. En este último, la historia argentina reciente tuvo lugar dentro un amplio arco temporal que abarcaba de “1850 a la actualidad”. Los contenidos estipulados relativos a la dictadura eran los siguientes:

1976-Hasta la actualidad. El desafío de la restauración democrática. Organización socio-política: El golpe militar de 1976. Consolidación del terrorismo de estado y retracción de la actividad política. La Guerra de Malvinas: fracaso en la construcción de legitimidad política (PBA-DGCE, 1999: 50).

Ese diseño provincial de Polimodal fue renovado en 2005. Para el caso de la historia argentina, esta transformación curricular significó dotar de mayor espacio a los períodos más recientes ya que se ponderaron contenidos de historia latinoamericana y argentina de los siglos XIX y XX (por sobre los de historia mundial). Para el caso de primer año, el período abarcado era 1776-1930 y para segundo año, de 1930 a la actualidad. En este último caso, los contenidos referidos a la historia reciente eran los siguientes:

La dictadura militar en la Argentina, 1976-1983. El terrorismo de Estado: política de detenciones-desapariciones como metodología central de control social y político estatal. La “justificación” de la represión ilegal. Los campos de concentración y exterminio. La vida cotidiana en los primeros años de la dictadura: miedo, inseguridad, censura, corrupción y exilio. El deporte y la política: el Mundial de fútbol de 1978. La respuesta de la comunidad jurídica internacional a los regímenes terroristas de Estado. La lucha de la sociedad argentina por la aparición con vida de los detenidos-desaparecidos. La disputa con Chile por el Beagle. La guerra de Malvinas: de la causa nacional a la guerra absurda. El derrumbe del poder militar (PBA-DGCE, 2005, p. 183).

Este diseño tuvo corta vida ya que en 2008 se inició una nueva definición curricular -a partir de la sanción de la LEN- que actualmente está en vigencia.⁸ Así, el diseño para 5° año de la Escuela Secundaria para esta misma jurisdicción, aprobado en 2011, señala como contenidos:

La última dictadura cívico-militar en la Argentina: represión, disciplinamiento social y política económica. La Dictadura y la sociedad: la búsqueda de la subordinación sin consenso. El movimiento de Derechos Humanos y la resistencia civil. La Dicta-

⁸. Con la LEN, la educación secundaria adquirió carácter obligatorio. Se organizó entonces un nivel primario de seis años y un nivel secundario también de seis años, el cual volvió a la organización por disciplinas a excepción de primer año que continuó como área de ciencias sociales.

dura y la economía: auge de la especulación financiera, crisis y endeudamiento externo. (PBA-DGCE, 2011, p. 20).

Finalmente, en 2012, se estableció -para el 6° año de la Escuela Secundaria con Orientación en Ciencias Sociales y Arte- la inclusión de la asignatura Historia (a diferencia del resto de modalidades) donde se retoman los contenidos de historia reciente argentina (años 70, 80 y 90). Allí se indica como unidad 2

Los años 70. Movilización social y represión.

Problemas de investigación:

- La historia, memoria colectiva y olvido. La entrevista, el testimonio y la historia de vida.

-Elaboración de un proyecto de trabajo que aborde algunos de los siguientes problemas historiográficos:

--La emergencia de las organizaciones armadas. Sus idearios políticos. Los jóvenes y sus relaciones con el peronismo. Culturas y consumos juveniles. Militancia. Expansión y contracción económica. La espiral de la violencia. El derrocamiento del peronismo y el golpe de Estado cívico-militar.

--El terrorismo de Estado. La detención-desaparición de personas. La cultura del miedo. El golpe cívico-militar a la educación pública y la censura. El problema del exilio. El proceso de desindustrialización y sus consecuencias sobre el mercado y la economía interna. El impacto de las políticas neoliberales. El endeudamiento externo. Deportes, medios y política. La guerra de Malvinas. Los movimientos de Derechos Humanos. El rock nacional. Cine, teatro *underground*. (PBA-DGCE, 2012, p. 43)

Si se comparan los diseños de 1999 y 2005 de la Provincia de Buenos Aires, es visible que la historia argentina reciente no solo conquistó más espacio: también los conceptos y las definiciones ganaron densidad, matices y precisiones. Se incorporaron temáticas que en los diseños anteriores no se mencionaban y que coincidían con cuestiones que habían quedado fuera de la construcción de la memoria y también de la historiografía en los años inmediatos al fin de la dictadura. Es el caso del exilio porque, si bien los exiliados formaban parte de las víctimas de la represión militar y la violencia política, no aparecieron en el discurso público ni en los textos que abordaban la historia reciente hasta fines de los años noventa ya que, hasta ese momento, la figura trágica excluyente era la del desaparecido (FRANCO, 2008). Del mismo modo puede verse cómo cambia el enunciado para la cuestión de Malvinas e incorpora un matiz crítico, esto es, los cambios en las representaciones sociales sobre la guerra investigados por el campo académico. En efecto, se pasa de enunciar este tema como “la Guerra de Malvinas: fracaso en la construcción de legitimidad política” a señalarla como “La guerra de Malvinas: de la causa nacional a la guerra absurda”.⁹

Asimismo, en el diseño de 2005 se citan nuevas cuestiones como el “miedo y la inseguridad”, elementos que aluden a las consecuencias sociales más vastas de la última dictadura y no

⁹. La citada expresión “de la causa nacional a la guerra absurda” corresponde al título de la obra de Rosana Guber (2001).

solamente a las elites dirigentes, en consonancia con los temas trabajados por las producciones historiográficas. Del mismo modo que en el caso de los diseños nacionales, se advierte que, si en el plan de 1999 en provincia de Buenos Aires se hablaba del “autodenominado proceso de reorganización nacional”, en 2005 la dictadura se define con el concepto de terrorismo de Estado.

Finalmente, y considerando los diseños aprobados desde 2008 (particularmente los de 5° de 2011 y 6° año de 2012 de la escuela secundaria) pude señalarse que la historia reciente ha ganado un lugar definitivo en la escuela –incluso con el lugar privilegiado de una asignatura en particular en sexto año de dos modalidades–. Asimismo, se destacan los conceptos de dictadura cívico-militar y golpe cívico-militar, tanto en el diseño de 2011 de quinto año como en el de 2012 de sexto año.

Al respecto, cabe indicar que la noción “cívico-militar” se ha ido imponiendo progresivamente en la esfera pública argentina durante los últimos años (sumando, en ocasiones, alusiones a lo eclesial) a medida que las memorias sociales, las investigaciones académicas y los avances judiciales expandieron su mirada a la participación civil (sobre todo empresarial) en los delitos perpetrados por la última dictadura. No obstante, esta noción – utilizada en los medios de comunicación y defendida por los organismos de Derechos Humanos– es discutida en el ámbito académico toda vez que, si bien amplía la consideración de la trama que sostuvo la dictadura, resta responsabilidad a la institución militar a cargo de la gestión del Estado (FRANCO, 2016).

La normativa educativa analizada hasta aquí muestra el lugar ganado por la historia reciente en el mundo educativo y los modos en que fue nombrada la dictadura sucesivamente, desde los primeros enunciados que la señalaban como “La última dictadura militar” o “el autodenominado Proceso de Reorganización Nacional” a “terrorismo de Estado” y “golpe cívico-militar” y “dictadura cívico-militar”. Así, entonces, pueden verse cambios de representaciones y sentidos que se fueron plasmando a lo largo de casi dos décadas donde las políticas de memoria impulsadas por el Estado (en los gobiernos desde 2003 a 2015) dejaron especial huella.

A continuación, veremos como la normativa y los diseños curriculares fueron leídos y traducidos en las prácticas de los profesores y cómo los profesores fueron nombrando y trabajando la última dictadura.

Prácticas docentes en torno a la última dictadura.

El pasado reciente y particularmente la última dictadura tiene su lugar en la escuela y en la enseñanza de la historia. Así lo demuestran la legislación educativa y los diseños curriculares analizados en el apartado anterior. Sin embargo, y a pesar de las evidencias documentales, su tratamiento no se puede reducir a las decisiones político-educativas. Por el contrario, invita a examinar qué sucede con esa historia entre los profesores en particular, para reconocer cómo esa prescripción fue leída y traducida. Pero el afán no será marcar distancias o convergencias entre normas y prácticas sino contextualizar estas últimas en relación con las disposiciones legislativas y curriculares y analizar cómo los profesores construyeron modos de nombrar y trabajar la última dictadura en las escuelas.¹⁰

En los años 80 y 90, cuando este tema comienza a instalarse en las escuelas, el tratamiento de esos contenidos fue posible por el lugar dado a estos en algunas propuestas editoriales, a través de algunos actos escolares, a su tratamiento en otras asignaturas (como la educación cívica) y sobre todo por el uso de un film “La noche de los lápices”¹¹ (FINOCCHIO, 2007 y 2009).

En los años 2000, cuando esta historia se incluye en los programas educativos por la sanción de la LF, realicé una investigación cualitativa¹² (GONZÁLEZ, 2008 y 2014) centrada en los saberes y prácticas docentes en relación con la historia argentina reciente. Las preguntas generales de esa indagación fueron: ¿cómo leen los docentes el imperativo de enseñar el pasado reciente? ¿Qué traducciones, experimentaciones y adaptaciones despliegan?

Los saberes y prácticas docentes fueron interpretados como estrategias y tácticas construidas en el cruce de múltiples variables entre las que se destacaron las **marcas biográficas y contextuales**. En relación con el espacio biográfico, registré memorias, lecturas, representaciones, posicionamientos y experiencias diversas sobre el pasado reciente que impactaban en los saberes y las prácticas docentes. Con relación al contexto, los saberes y

¹⁰. Para ello, retomaré investigaciones propias y referenciaré otros estudios e indagaciones realizadas en Argentina.

¹¹ Film que cuenta la desaparición de estudiantes de secundaria de la ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires, en 1976.

¹². La investigación adoptó una metodología cualitativa y una estrategia exploratoria cuyo núcleo central fueron 20 entrevistas en profundidad con profesores de secundaria de escuelas públicas y privadas –laicas y confesionales- del área metropolitana de Buenos Aires, cuatro de los cuales se desempeñaban, además, como directores. A este corpus principal de entrevistas, se sumó la consulta a 60 profesores en formación inicial y 17 en formación continua a través de una combinatoria de relatos escritos y sesiones de discusión. Las entrevistas fueron tomadas en 2005 y algunos testimonios de profesores en formación continua en 2007. También se efectuaron entrevistas grupales con estudiantes de secundaria de tres escuelas –dos de ciudad y una de provincia de distinto tipo de gestión- en 2005. Además, se analizaron textos legislativos, normativos, curriculares, documentación escolar y docente (programas de profesores, calendarios institucionales, etc.), material pedagógico y propuestas didácticas de diverso origen (editoriales, oficiales, sindicales, de organismos de DD.HH., etc.). Asimismo, las visitas realizadas a varias escuelas, las charlas informales sostenidas con varios profesores aportaron datos relevantes para un cuadro comprensivo mayor.

haceres docentes pusieron de manifiesto que están atravesados por las representaciones y “luchas de la memoria” que circulan públicamente; los aportes de las ciencias sociales y la historiografía, las tradiciones de la “cultura escolar” (JULIA, 2001; VIÑAO, 2002) y su “gramática” (TYACK Y CUBAN, 1995); la historia como disciplina escolar y en tanto producto socio-histórico (CHERVEL, 1991; GOODSON, 1991 y 1995); las prescripciones de las políticas educativas; las “atmósferas de transmisión”¹³ institucionales, y los espacios, tiempos y vínculos en las aulas en particular.¹⁴

En relación con lo que aquí interesa recortar y destacar –modos de nombrar y trabajar la última dictadura- resulta relevante indicar que, al hablar de las prácticas docentes, no estoy hablando de un conjunto de recepciones puntuales puesto que creo que no existen recepciones o producciones subjetivas y puramente individuales sino supuestos pertinentes, prácticas significativas y propósitos relevantes. Y es que la manera en que los actores sociales otorgan sentido a sus prácticas y a sus enunciados se ubica en la tensión entre, por un lado, las capacidades inventivas de los individuos o las comunidades y, por otro, las restricciones y las convenciones que limitan lo que les es posible pensar, decir y hacer (CHARTIER, 2007).

En relación a los modos de trabajar la última dictadura, los profesores señalaban que el pasado reciente: se pondera, se trabaja, se comenta, se delega o “no se llega”. Así, algunos docentes señalaban que, en acuerdo con otros colegas del área, jerarquizaban el abordaje de la historia argentina reciente; otros profesores manifestaban elegir trabajar el tema minuciosamente puesto que lo consideran central en la formación de los jóvenes mientras que otros los abordaban de modo rápido; docentes que comentaban el tema brevemente, muchas veces porque los propios estudiantes lo demandan; otros, que delegaban en sus propios alumnos el trabajo con la historia reciente a través de “trabajos prácticos” e “investigaciones”; mientras que algunos declaraban “no llegar al tema” por la cantidad de contenidos que incluían los diseños curriculares.

¹³. Con esa expresión, me referí a los diversos climas institucionales (rechazo, omisión, rutina y aliento) que eran contruidos por los distintos actores de la comunidad educativa (directivos, profesores, padres y alumnos) y que se podían reconocer de manera explícita (directivas de las autoridades, calendarios escolares, posiciones de los alumnos, demandas de las familias) y otras formas tácitas (tales como historias institucionales, silencios, tradiciones, costumbres).

¹⁴. Otros estudios sobre las prácticas docentes habían señalado la influencia de la formación docente, la propuesta oficial, la conciencia de la historia, la concepción de la historia -modelo historiográfico-, el universo de los textos escolares, el campo bibliográfico propio, las exclusiones -concebidas como las omisiones o rechazos significativos- y el saber hacer como espacios a los que acude el docente “con el fin de tomar conceptos que le permitan armar su propio discurso y de encontrar su fuente de legitimación” (FINOCCHIO Y LANZA, 1993, p. 102). Retomando esas dimensiones, la investigación realizada permitió indicar la importancia de lo biográfico y lo contextual para comprender las prácticas docentes.

Frente a este calidoscopio, resultaba evidente que el lugar que los profesores le otorgaban a la historia reciente en sus clases se veía condicionado por varios factores.

Por un lado, hasta la entrada en vigencia de los actuales diseños curriculares donde la historia reciente tiene un lugar privilegiado, el espacio para el tratamiento de la última dictadura en efecto estaba restringido al final del tercer ciclo de la EGB y el Polimodal. Por otro lado, parecía evidente que ese tratamiento estaba influenciado por ciertas tradiciones escolares en la enseñanza de la historia. El pasado cercano muchas veces era eludido a través de la utilización de criterios cronológicos en la selección y organización de los contenidos: esa “historia que no parece historia” (DE AMÉZOLA, 2003), incómoda y desafiante, generalmente era un espacio al que “no se llegaba”. Sin embargo, no todos los testimonios mostraban la ausencia de la historia reciente en las aulas ya que varios profesores manifestaban ponderar y trabajar este período en clase. Así, entonces, si bien se registraban costumbres muy sedimentadas en la enseñanza de la historia, también se abrían intersticios y los contenidos de historia entraban a las aulas por la voluntad de los profesores, y también a través de las inquietudes y preguntas de los alumnos.

En relación con las maneras en que los profesores proponían trabajar la historia reciente con sus alumnos en las aulas, los testimonios delinearon diversas estrategias: hablar, escuchar, debatir y transmitir. En algunos casos, los profesores señalaban que “les cuentan a los alumnos qué sucedió”; otros que preferían “escuchar qué saben los estudiantes”; algunos docentes elegían plantear “debates” sobre las diferentes perspectivas adoptando una actitud “neutral”, mientras que otros profesores asumían que se puede hablar, escuchar y debatir pero que había una serie de “cuestiones claves a transmitir”: por ejemplo, que hubo un Estado terrorista que violó sistemática y clandestinamente los derechos humanos.

Interpreté todas estas formas que señalaban los profesores como estrategias que cabalgan entre una pretendida autonomía crítica de los alumnos y las dificultades que supone la responsabilidad de los adultos en una “ética de la transmisión” -tal como propone Jacques Hassoun (1996, p. 168)- que “requiere que cada uno pueda ofrecer a las generaciones siguientes no solamente una pedagogía, no solamente una enseñanza, sino aquello que les permitirá asumir un compromiso en relación a su historia”. Pero esta cuestión, además, se cruza –y no pocas veces choca- con la ilusión de neutralidad de la escuela y los profesores en general y de la enseñanza de la historia en particular, algo muy sedimentado en el imaginario educativo.

En relación con los contenidos, los profesores mayoritariamente seleccionaban y recortaban aquellos que presentan la dictadura en sí misma y sus consecuencias o que la colocaban en

relación con conceptos más generales (golpe de Estado, gobierno de facto) dejando como punto ciego las preguntas en torno a las causas. Ese silencio entra diálogo con los interrogantes pendientes en la memoria colectiva acerca de la sociedad donde la dictadura tuvo lugar –que no deriven en respuestas autocomplacientes o indiscriminadamente condenatorias-. Estos silencios y omisiones, desde luego, no son resueltos en la escuela, entre otras cosas, porque la historia, como disciplina escolar, está más habituada a los pasados gloriosos y lejanos que a los cercanos, abiertos y vergonzantes.

En los modos de nombrar al período y al proceso histórico en cuestión, los testimonios hablaban de golpe de estado, terrorismo de Estado, dictadura, etc. en consonancia con lo indicado en la normativa oficial. En términos generales, los testimonios docentes mostraban diversas interpretaciones personales mediadas por una memoria colectiva, compartida y social. No obstante, puestos a pensar sobre su enseñanza, la posición generalizada era de consenso en torno a la institucionalidad democrática y al Nunca más. Desde luego, no podría generalizar esa posición pero la fuerza del consenso social de condena a la última dictadura hacía que posiciones divergentes no se enunciaran abiertamente en las entrevistas realizadas.

Una investigación posterior me permitió profundizar en las dimensiones que atraviesan las prácticas docentes en la enseñanza de la historia.¹⁵ Y en relación con aquellas asociadas a la enseñanza de la historia reciente, indiqué que las prácticas pueden ser comprendidas e interpretadas considerando los siguientes elementos¹⁶:

- el *contexto*, con diversos espacios, tiempos y sedimentaciones. En esta dimensión considero el contexto *socio-histórico*, con sus representaciones, imaginarios, memorias en conflicto, referencias, espacios, etcétera; el *escolar*, con su cultura y sus disciplinas escolares como marco de realización; el *institucional* con las diversas “atmósferas de transmisión”; y el contexto *áulico*, con sus coordenadas de tiempo y espacio y con los sujetos que construyen ese cotidiano;
- la *propuesta oficial*, es decir, la normativa y diseños curriculares vigentes que señalan los objetivos y los contenidos a enseñar e incorporan los aportes de la historiografía académica, una propuesta que es apropiada por los docentes, es decir, es leída, traducida y reinterpretada.

¹⁵. Realizada entre 2012 y 2015 titulada “Saberes y prácticas en la enseñanza de la historia” como investigadora del CONICET y de la UNGS.

¹⁶ Desde luego, las dimensiones aquí apuntadas no son las únicas que hacen a la conformación de las prácticas docentes, pero considero que resultan significativas para enriquecer la mirada sobre ellas, especialmente las relacionadas con la historia argentina reciente.

- los *estudiantes*, que con sus sensibilidades, intereses, desintereses, consumos, representaciones, expectativas y preguntas a partir de todo lo cual interrogan y desafían a los docentes y “marcan” -en sus actitudes, motivación y participación en el aula-, qué dinámicas, recursos, estrategias los convocan, movilizan y conmueven (o no).
- la *materialidad*, no solo de los libros escolares ni solo de materiales escritos e impresos sino también otros materiales digitales, visuales, audiovisuales, multimediales que, en diferentes lenguajes y soportes, son portadores y constructores de diversos saberes, representaciones y discursos sobre la historia.
- los *profesores* -con su biografías, formaciones, lecturas, representaciones, memorias, posicionamientos políticos, expectativas-, en sus diálogos (con otros colegas, con las comunidades educativas donde trabajan, con sus estudiantes) y con su *saber hacer*.
- el *saber hacer* de los profesores a partir del cual despliegan diversas estrategias y tácticas contingentes y situadas, dan cuenta de la movilidad plural de intereses y artes de hacer.

Finalmente, en una investigación en curso, he comenzado a analizar las prácticas docentes relativas a la historia reciente en las aulas.¹⁷ Algunas preguntas que orientan esta investigación son: ¿qué sucede cuando los docentes trabajan en instituciones escolares que no resisten sino que alientan el trabajo sobre el pasado reciente, cuando tienen formación actualizada, cuando se muestran comprometidos con la transmisión de este contenido, cuando conocen (y se atreven a) variados materiales? En esas condiciones ¿qué contenidos seleccionan?, ¿cómo nombran y trabajan en relación con la última dictadura?

Los avances realizados hasta la fecha¹⁸, a través de observaciones de clases y entrevistas con los docentes, me permiten avanzar que a los profesores les interesa discutir con sus estudiantes, precisamente, los modos de nombrar a la dictadura (dictadura cívico-militar y terrorismo de Estado) y los modos de comprender sus causas. Asimismo, se destaca que los profesores observados hasta ahora utilizan intensivamente los medios audiovisuales (films documentales y de ficción) para trabajar los diferentes modos en que fue narrada la última dictadura en democracia.

Balance y perspectivas.

El examen de la legislación y de los diseños curriculares muestra que la historia argentina reciente fue tomando mayor espacio y densidad y sus enunciados acompañaron las luchas por

¹⁷. Iniciada en 2017 bajo el título “La historia argentina reciente en las aulas: saberes y prácticas” y realizada como investigadora del CONICET y de la UNGS

¹⁸. Hasta la fecha, he trabajado con dos profesores a quienes he observado durante cinco clases de ciento veinte minutos cada una. Asimismo, he realizado una entrevista en profundidad con cada uno de ellos.

la memoria de los organismos de derechos humanos asumidas por el Estado. Concretamente, de hablar de “última dictadura” se pasó a hablar de “terrorismo de Estado” y “dictadura cívico-militar”. Asimismo, el análisis de las prácticas docentes pone de manifiesto diversas estrategias y tácticas que despliegan los profesores en las instituciones y las aulas poniendo de relieve lo que tiene el oficio docente de histórico, situado, complejo y plural.

Para cerrar, resulta relevante señalar que el escenario político educativo actual (2017), está abierto. Si bien a la fecha no se han modificado los diseños curriculares (en la provincia de Buenos Aires ni a nivel nacional que son los que analicé antes) algunas señales anticipan nuevas disputas y manifiestan que las luchas por la memoria no cesan.

En efecto, varios investigadores dedicados a la historia reciente manifestamos nuestras preocupaciones por la “banalización” de lo sucedido durante la última dictadura. En setiembre de 2015, en un primer texto, señalamos una serie de intervenciones producidas en diversos ámbitos académicos y la prensa gráfica que:

“relativizaron la magnitud y cualidad de los crímenes y la represión estatal durante los años setenta en la Argentina, cuestionaron los juicios penales en curso contra perpetradores de violaciones a los derechos humanos y propusieron a los procesados y condenados por estos abusos como víctimas de un poder arbitrario. En paralelo, han demandado la reconciliación y el perdón como fruto de una negociación entre verdad e impunidad”.¹⁹

En un segundo manifiesto en 2017²⁰ -redactado por el mismo colectivo de investigadores docentes- señalamos y repudiamos: “las declaraciones negacionistas y relativizadoras emitidas por diversos funcionarios del gobierno”, la “marcada banalización del discurso sobre la historia reciente”, las decisiones gubernamentales que provocaron “el desmantelamiento total o parcial de áreas que investigaban las responsabilidades corporativas en los crímenes dictatoriales y que aportaban pruebas a los juicios y/o asistían a las víctimas”, así como otras que implicaron “la limitación de los programas destinados a la difusión y reflexión sobre el terrorismo de Estado en instituciones educativas y de la sociedad civil”.

En este contexto, cómo será nombrada la dictadura en futuros diseños curriculares resulta un interrogante con respuesta abierta. Dependerá de las luchas por la memoria. Estribará en la fortaleza del consenso social en torno al “nunca más”. Y, desde luego, cómo se trabajará en las escuelas, cómo enseñarán (nombrarán y abordarán) los profesores la última dictadura también es una pregunta abierta que demandará nuevas indagaciones.

¹⁹. Manifiesto “La democracia se construye con verdad y con justicia”, setiembre de 2015. *Página 12*, 22-9-15. <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-282193-2015-09-22.html>

²⁰. “Frente a la banalización del terrorismo de Estado y los derechos humanos”. Recuperado de <https://historiarecienteargentina.wordpress.com/>

Referencias

- ARGENTINA, Ministerio de Cultura y Educación. *Ley Federal de Educación 24195*. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación, 1993.
- ARGENTINA, Ministerio de Cultura y Educación. *Contenidos Básicos Comunes de Ciencias Sociales para la Educación General Básica (Ciencias Sociales Tercer ciclo)*. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación, 1995.
- ARGENTINA, Ministerio de Educación. *Ley de Educación Nacional*. Buenos Aires: Publicaciones del Ministerio, 2006a.
- ARGENTINA, Ministerio de Educación. *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios Ciclo Básico de Educación Secundaria, Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Publicaciones del Ministerio, 2006b
- ARGENTINA, Ministerio de Educación. *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, Ciclo Orientado de Educación Secundaria, Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Publicaciones del Ministerio, 2012.
- ARGENTINA, Provincia De Buenos Aires, Dirección General De Cultura y Educación. *Contenidos Básicos Comunes para el Tercer Ciclo de la Educación General Básica*. La Plata: Publicaciones DGCE, 1996.
- ARGENTINA, Provincia De Buenos Aires, Dirección General De Cultura y Educación. *Contenidos Básicos Comunes para el nivel Polimodal (Humanidades y Ciencias Sociales)*. La Plata: Publicaciones DGCE, 1999
- ARGENTINA, Provincia De Buenos Aires, Dirección General De Cultura y Educación. *Programa de Definición del Diseño Curricular del Nivel Polimodal de Provincia de Buenos Aires. Espacio Curricular Historia*. La Plata: Publicaciones de la DGCE, 2005
- ARGENTINA, Provincia De Buenos Aires, Dirección General De Cultura y Educación. *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 5º año: Historia*, La Plata: Publicaciones de la DGCE, 2011.
- ARGENTINA, Provincia De Buenos Aires, Dirección General De Cultura y Educación. *Historia, 6to. Año. Escuela Secundaria Orientada*, La Plata: Publicaciones de la DGCE, 2012.
- CHARTIER, R. *La historia o la lectura del tiempo*. Barcelona: Gedisa, 2007.
- CHERVEL, A. Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de educación*, 295, 59-111, 1991.
- CRENZEL, E. Dos prólogos para un mismo informe. El Nunca Más y la memoria de las desapariciones. *Prohistoria*, 11, 49-60, 2007.
- CRENZEL, E. *La historia política del Nunca Más. La memoria de las desapariciones en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.
- DE AMÉZOLA, G. Problemas y dilemas de la enseñanza de la historia reciente. *Entrepassados, Revista de Historia* 17, 137-162, 1999.
- DE AMÉZOLA, G. La historia que no parece historia: la enseñanza escolar de la Historia del Tiempo Presente en Argentina. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 7-30, 2003.
- FINOCCHIO, S. Historia, memoria y educación en Argentina. De aprender de memoria a enseñar para la memoria la historia reciente. En Pagés, J. y Gonzalez, MP (coords) *Història, memòria i ensenyament de la història: perspectives europees i llatinoamericanes*. Barcelona: Servei Publicacions UAB, 2009, p. 83-101.
- FINOCCHIO, S. Entradas educativas en los lugares de la memoria. En Franco, M. y Levín, F. (comps.) *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós, 2007, p. 253-277.
- FINOCCHIO, S.; LANZA, H. ¿Cómo se conforma la práctica docente? Una aproximación a los ámbitos que constituyen el discurso de los profesores de historia del nivel medio. En Lanza, H.; Finocchio, S. *Curriculum presente, ciencia ausente. Tomo III*. Buenos Aires: FLACSO/ CIID-Miño y Dávila Editores, 1993, p. 101-181.
- FRANCO, M. *Exilio. Argentinos en Francia durante la dictadura*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.
- FRANCO, M. *Un enemigo para la nación. Orden interno, violencia y "subversión", 1973-1976*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 2012
- FRANCO, M. La noción de dictadura cívico-militar. En Flier, P. (coord.) *Mesas de debate de las VII Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente*. La Plata, Ediciones UNLP, 2016, p 69 - 90

- GONZÁLEZ, M. P. *La historia reciente en la escuela. Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura militar*. Los Polvorines: Ediciones UNGS, 2014.
- GONZÁLEZ, M. P. *Los profesores y la historia argentina reciente. Saberes y prácticas de docentes de secundaria de Buenos Aires*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona. 2008
- GOODSON, I. *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1995
- GOODSON, I. La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la Historia del currículum. *Revista de Educación*, 295, 7-37, 1991
- GUBER, R. *¿Por qué Malvinas? De la causa nacional a la guerra absurda*. Buenos Aires: FCE, 2001.
- HASSOUN, J. *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 1996
- JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. En *Revista Brasileira de História da Educação*, 1, 9-43, 2001
- LVOVICH, D. Historia reciente de pasados traumáticos. De los fascismos y colaboracionismos europeos a la historia de la última dictadura argentina. En Franco, M. & Levín, F. (comps.) *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós, 2007, p. 97-124.
- LVOVICH, D.Y BISQUERT, J. *La cambiante memoria de la dictadura. Discursos públicos, movimientos sociales y legitimidad democrática*. Los Polvorines: UNGS- Biblioteca Nacional, 2008.
- PITTALUGA, R. Notas sobre la historia del pasado reciente. En Cernadas, Jorge y Lvovich, Daniel (eds.), *Historia, ¿para qué? Revisitas a una vieja pregunta*. Buenos Aires: Prometeo-UNGS, 2010, p. 119-143.
- TYACK, D.; CUBAN, L. *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- VIÑAO, A. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata, 2002.