Saberes y prácticas escolares en torno a la historia contemporánea y reciente

Desafíos en el abordaje del pasado reciente en la Argentina II

María Paula González
(compiladora)

Colección Humanidades

EDICIONES UNGS
Universidad Nacional de General Sarmiento

Saberes y prácticas escolares en torno a la historia contemporánea y reciente

María Paula González
(compiladora)

Saberes y prácticas escolares en torno a la historia contemporánea y reciente

Desafíos en el abordaje del pasado reciente en la Argentina II

Yesica Billán, Sabrina Buletti, Sergio Carnevale, Emilce Geoghegan,
María Paula González, María Ximena González Iglesias
y Juan Gosparini

EDICIONES **UNGS**
Universidad Nacional de General Sarmiento

Saberes y prácticas escolares en torno a la historia contemporánea y reciente : desafíos en el abordaje del pasado reciente en la Argentina II / Yésica Billán...
[et al.] ; compilado por María Paula González. - 1a ed. - Los Polvorines : Universidad Nacional de General Sarmiento, 2021.
Libro digital, PDF - (Humanidades ; 47)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-630-521-1

1. Estado. 2. Sociedades. 3. Historia Política Argentina. I. Billán, Yésica. II. González, María Paula, comp.
CDD 907

EDICIONES **UNGS**

© Universidad Nacional de General Sarmiento, 2021
J. M. Gutiérrez 1150, Los Polvorines (B1613GSX)
Prov. de Buenos Aires, Argentina
Tel.: (54 11) 4469-7507
ediciones@campus.ungs.edu.ar
ediciones.ungs.edu.ar

Diseño gráfico de colección: Andrés Espinosa
Diseño de tapa: Daniel Vidable
Imagen de tapa: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Alumnosen_la_clase.JPG
Diagramación: Eleonora Silva
Corrección: Edit Marinozzi

Hecho el depósito que marca la Ley 11723
Prohibida su reproducción total o parcial
Derechos reservados

Libro
Universitario
Argentino

Índice

Presentación 9

La historia contemporánea y reciente en la cultura escolar.
A modo de introducción 11
María Paula González

La historia argentina reciente en la normativa escolar:
de mediados del siglo XX a principios del siglo XXI 19
María Paula González y Yésica Billán

La historia reciente y la "reaularización" del contexto 47
Yésica Billán

La historia reciente en los actos escolares del 24 de Marzo 71
Sergio Carnevale

Entre imágenes y palabras: ¿cómo se cuenta la guerra de Malvinas
en los textos escolares? 91
Emilce Geoghegan

La historia argentina reciente entre materialidades y apropiaciones 109
Juan Gosparini

Saberes, prácticas y materiales: la historia argentina reciente
en las aulas 127
María Paula González

Apropiaciones docentes de materiales de canal Encuentro
para la enseñanza de la historia contemporánea 145
Sabrina Buletti

La historia contemporánea y el saber escolar:
una mirada desde el tratamiento del peronismo 169
María Ximena González Iglesias

Autoras y autores 195

Presentación

Este libro presenta parte de los resultados de las investigaciones desarrolladas en el marco del Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica PICT 2013-1160 "Desafíos teóricos, historiográficos y didácticos del abordaje del pasado reciente en la Argentina". El proyecto fue financiado por el Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (FONCYT) –del por entonces Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Nación– y se desarrolló entre 2014 y 2018.

El objetivo central de aquel proyecto era reunir, articular e integrar investigaciones centradas en los siguientes problemas: a) la naturaleza de la historia reciente como campo disciplinar específico y los debates que le han dado forma en los últimos treinta años; b) los vínculos entre algunos actores sociales y los regímenes dictatoriales en Argentina entre 1966 y 1983 y c) las diversas estrategias ensayadas en el campo de la enseñanza de la historia reciente desde 1983 a la fecha.

Los trabajos que aquí presentamos forman parte del núcleo didáctico del proyecto y se complementan con los que integran el núcleo historiográfico, coordinado por Daniel Lvovich y el núcleo teórico-epistemológico, coordinado por Florencia Levín.

Este volumen es el segundo tomo de una obra mayor que se articula con el tomo I titulado *Políticas públicas, tradiciones políticas y sociabilidades en la Argentina entre las décadas de 1960 y 1980. Revisitas al pasado reciente,* compilado por Daniel Lvovich.

La historia contemporánea y reciente en la cultura escolar. A modo de introducción

María Paula González

Desde la sanción de la Ley Federal de Educación de 1993 y con especial énfasis a partir de la Ley de Educación Nacional de 2006, la historia contemporánea y reciente ha ocupado un lugar importante en la escuela secundaria. Su presencia curricular ha sido justificada por su aporte en la construcción de una memoria colectiva, así como en la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con la defensa de la democracia y de los derechos humanos. Por lo mismo, resulta interesante explorar sus definiciones, alcances y traducciones en diferentes dimensiones de la *cultura escolar*.

La noción de *cultura escolar* –que recorrerá los capítulos de este libro– permite pensar a la escuela como un lugar activo e inventivo y no simplemente como un lugar de reproducción de lo producido fuera de ella (por ejemplo, las leyes educativas, los diseños curriculares). Desde luego, tal concepto ha tenido diferentes definiciones. Para Dominique Juliá (2001) posibilita observar las normas y las prácticas desde el día a día. Para Marc Depaepe y Frank Simon (1995, citado por Escolano, 2000: 202) es la "caja negra", ese desconocido agujero del cotidiano escolar. Para Diana Gonçalvez Vidal (2005, 2007) este concepto permite ver la "negociación" entre los diferentes grupos sociales, la lógica del funcionamiento institucional y lo pragmático de las acciones de los sujetos educaciones.

Más allá de las distintas definiciones, otros aportes teóricos atendieron a las diferentes dimensiones de la cultura escolar. Por ejemplo, Agustín Escolano (1999) propuso pensar en tres modalidades o "culturas de la escuela", a saber, la *cultura político-normativa* –asociada al discurso producido en los entornos administrativos y burocráticos–; la *cultura académica* –generada por intelectuales en el mundo científico–; y la *cultura empírico-práctica* –elaborada por los docentes en el ejercicio de su profesión–. Este autor puso especial énfasis en la cultura profesional docente como una cultura *propia*, con procedimientos

empíricos y reglas que responden a una lógica distinta a la de los políticos y pedagogos. A su vez, señaló que cada una de esas tres culturas muestra grados variables de autonomía, correspondencia e interdependencia (Escolano, 2000).

Este cuadro tripartito de la cultura escolar –que encontramos muy operativo– fue retomado en esta compilación para el abordaje de diversos temas y problemas. Y en ese ejercicio, es decir, en la discusión colectiva de los avances, se realizó no solo una lectura y uso de tal propuesta teórica, sino también una reelaboración de ella. En efecto, y como se verá en varios capítulos, se retoma la idea de *cultura académica o cultura científica* de Escolano, pero, a la vez, se amplía su uso para aludir no solo a la cultura pedagógica y didáctica, sino también a la historiográfica. Y en este último grupo, además de considerar –como Escolano– los textos científicos y discursos que ensayan interpretaciones teóricas acerca de la escuela (y en nuestro caso, de la enseñanza de la historia) también hemos incluido aquí otro universo de materiales en que se plasma tal cultura: libros de textos escolares, propuestas didácticas y materiales de enseñanza, tanto de origen editorial como oficial.[1] Asimismo, al tomar la *cultura empírico-práctica* –y como hemos indicado en otras oportunidades (González, 2014: 29)– entendemos que la cultura docente no es solo empírica y práctica, sino que incluye además elementos teóricos. Finalmente, y de acuerdo con Viñao (2002: 78), hemos tenido en cuenta que la triple distinción elaborada por Escolano "resulta extremadamente útil siempre y cuando no se olviden las alianzas temporales que suelen establecerse entre la cultura de los expertos y la de los reformadores y gestores".

Otra cuestión trabajada por varios capítulos de esta compilación se relaciona con la *materialidad* de la enseñanza de la historia, es decir, qué materiales se trabajan hoy en las aulas. Para ello, tomamos como referencia los aportes de la historia cultural en su esfuerzo por integrar el estudio de los *objetos*, el análisis de los *textos* y la historia de las *prácticas de lectura* (Chartier, 2005 [1992]). En efecto, y como se verá más adelante, hemos revisado los *contenidos* de los libros de textos escolares –tanto textuales como visuales–, pero también hemos explorado los *saberes* que se construyen, los *soportes* que se presentan, así como las *prácticas* de enseñanza y de lectura que se despliegan en las aulas.

Una cuestión también central a lo largo de la obra se relaciona con las *prácticas* de enseñanza. En esta senda, y asimismo en vínculo con la noción de *cultura escolar*, otra serie de conceptos ayudaron a los autores a interpretar

[1] En este sentido, se referenciarán materiales educativos producidos por el Estado, que si bien son "oficiales" no tienen carácter prescriptivo.

dichas *prácticas* escolares y docentes. Se trata de los conceptos de *representaciones y apropiaciones* (Chartier, 2005 [1992]) que posibilitaron captar las prácticas silenciosas que inventan lo cotidiano, los usos operativos, las tácticas (De Certeau, 2007 [1980]). El concepto de *representaciones* permite pensar los sentidos que orientan las prácticas, no como imágenes verídicas o engañosas, sino como construcciones interiorizadas y objetivadas de juicios, clasificaciones, modos de entender y hacer. Como se verá, las representaciones de los docentes y los directivos en torno a los objetivos, los contenidos, los materiales y sobre sus propios estudiantes resultan claves para comprender los "modos de hacer" frente a la historia contemporánea y reciente. Por su parte, la noción de *apropiación* posibilita comprender las creaciones, las producciones, las invenciones, las proposiciones de sentidos a veces inesperadas, no como gestos puramente singulares o individuales, sino como convenciones compartidas por comunidades educativas y docentes. Este concepto fue especialmente útil para explorar los modos en que los docentes eligen y usan diversos materiales, algunos propiamente didácticos y otros no pensados para la escuela, pero convertidos en educativos por la decisión política y pedagógica de los profesores. En conjunto, estos conceptos permiten mirar las *prácticas* escolares y docentes en cuanto gestos, comportamientos, afectos, emociones, ideas, representaciones, significaciones y apropiaciones. Es decir, posibilitan pensar las prácticas como "artes de hacer", tal como propuso Michel de Certeau (2007 [1980]).

A partir de las herramientas teóricas antes expuestas, este libro explora el abordaje de los saberes y las prácticas escolares en torno a los tiempos contemporáneos y recientes en diversos espacios: legislativos, curriculares, materiales, docentes, institucionales, áulicos, etcétera. Así, en los capítulos se presentan distintos análisis en torno a: las inclusiones y mutaciones de estos contenidos en sucesivos diseños; los saberes y prácticas que despliegan algunas instituciones escolares; los modos en que el pasado reciente es trabajado en los dispositivos de conmemoración escolar; las formas en que los contenidos son presentados en los libros de textos escolares; las maneras en que los docentes elijen, combinan y utilizan variados materiales (textuales, visuales, audiovisuales); las características que asume el saber histórico escolar, etcétera.

Con todo ello, este libro discute aproximaciones más clásicas en torno a la enseñanza de la historia, en particular, la teoría de la "transposición didáctica".[2] Esa noción indicó que el saber a enseñar deriva del "saber sabio" (el conoci-

[2] Esa noción fue propuesta por Yves Chevallard. Para una discusión más amplia de esa teoría puede verse González (2011 y 2017).

miento académico) que llega a la escuela por medio de una serie de adaptaciones y vulgarizaciones que lo alejan de la ciencia de referencia. Con tal noción, la escuela queda reducida a un lugar de reproducción del conocimiento externo a ella y los profesores a un papel de intermediarios y reproductores de ese saber. A lo largo de los capítulos se mostrará que los saberes y las prácticas escolares están lejos de ser una mera reproducción banalizada de lo que se produce fuera de la escuela. Por el contrario, los aportes de los diversos autores –al analizar desde diseños curriculares a libros de textos escolares, proyectos institucionales y actos, así como prácticas docentes en las aulas– mostrarán que los *saberes y prácticas escolares* son *significaciones activas* que se erigen como producciones propias y singulares, en diálogo con los saberes académicos y las prescripciones normativas, pero también con un espacio de invención y creación.

***

Como se indicó en la presentación, este libro expone trabajos de investigadores formados y en formación sostenidos en el marco del proyecto PICT titulado "Desafíos teóricos, historiográficos y didácticos del abordaje del pasado reciente en Argentina".[3] Al mismo tiempo, confluyeron esfuerzos investigativos desarrollados en el marco de sucesivos proyectos también radicados en el Instituto del Desarrollo Humano (IDH) de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS): "La enseñanza de la historia en secundaria hoy: saberes y prácticas docentes" (2011-2013) y "La historia como disciplina escolar" (2014-2017).[4]

La compilación de este libro demandó un largo y rico proceso de lecturas, escrituras y reescrituras, para la que también fueron fundamentales las reuniones mensuales del Grupo de Investigación y Desarrollo en Enseñanza de la Historia (GRIDEH)[5] alrededor de cada uno de los avances. Reuniones de trabajo sostenido –ameno y riguroso– que nos permitieron pensar y repensar la historia

[3] Dirigido por Daniel Lvovich. En este proyecto participaron: Ernesto Bohoslavsky, María Paula González, Laura Rodríguez y Florencia Levín como miembros del Grupo Responsable. Jaquelina Bisquert, Martín Vicente, Maximiliano Catoira, Guido Casabona, Nancy Juárez, Gabriela Gomes, Guadalupe Ballester, Blanca Gauto, Sergio Carnevale, Emilce Geoghegan, Yésica Billán, Florencia Osuna, César Mónaco, Federico Iglesias, Juan Gosparini y María Ximena González Iglesias fueron parte del equipo colaborador.

[4] Proyectos dirigidos por María Paula González en los que participaron los autores de esta compilación, además de Valeria Segovia y Cristian Benegas como becarios y adscriptos.

[5] https://www.ungs.edu.ar/idh/programas-idh/grupo-de-investigacion-y-desarrollo-en-ensenanza-de-la-historia-grideh

contemporánea y reciente en perspectiva escolar. Finalmente, la realización de las Jornadas de Cierre del proyecto PICT (en mayo de 2018), nos posibilitaron contar con valiosos comentarios y sugerencias de lectores externos que fueron invitados especialmente para la ocasión: Silvia Finocchio, Emmanuel Kahan y Anny Ocoró Loango.

Los capítulos abordan diversas cuestiones puntuales y conectadas que permiten una mirada holística y en profundidad de cada dimensión ponderada, de las que daremos cuenta a continuación para invitar a su lectura.

El primer artículo "La historia argentina reciente en la normativa escolar: de mediados del siglo XX a principios del siglo XXI", a cargo de María Paula González y Yésica Billán, propone adentrarse en el derrotero de la historia reciente en la normativa escolar desde una perspectiva temporal amplia. Y es que la incorporación de la historia reciente al currículo escolar es usualmente asociada a los años noventa, en momentos de la reforma educativa de la Ley Federal de Educación, pero tuvo una historia antes y un derrotero posterior. Por ello, las autoras proponen extender la mirada hacia atrás y hacia adelante para observar cómo fue incorporada la historia contemporánea y reciente en el currículo escolar desde mediados de siglo XX y cómo fue modificándose desde fines del siglo XX a la actualidad. En conjunto, el artículo muestra que el currículo involucra un proceso público y político que sintetiza una propuesta cultural en la que concurren ponderaciones, exclusiones y sentidos asociados diversos según los contextos políticos y memoriales.

En "La historia reciente y la 'reaularización' del contexto", Yésica Billán analiza la "desaularización" de los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de un estudio de caso. Y en ese camino, la autora propone un nuevo concepto –la "reaularización"– para interpretar cómo los proyectos que van más allá del aula retoman elementos del contexto, les otorgan nuevos sentidos y los reingresan como prácticas y objetivos escolares. Como dice la propia autora, las prácticas escolares y el desarrollo de proyectos vinculados a la transmisión de la historia reciente deben pensarse conjuntamente con las normativas, las demandas sociales, el contexto en que se desarrollan y el posicionamiento institucional ante dicha transmisión.

Seguidamente, también desde la perspectiva de las instituciones escolares, Sergio Carnevale, con su trabajo "La historia reciente en los actos escolares del 24 de Marzo", propone revisar las representaciones de la última dictadura en ese dispositivo tan clásico de las escuelas. A través de la observación de actos y el análisis de glosas y discursos, así como también de proyectos de trabajo,

el autor analiza los sentidos asociados a la conmemoración, los actores que se mencionan y las características que se le otorgan a la última dictadura.

El capítulo "Entre imágenes y palabras: ¿cómo se cuenta la guerra de Malvinas en los textos escolares?", de Emilce Geoghegan, aborda los modos de contar y mostrar ese tema a través de estos materiales escolares por excelencia. En su trabajo, la autora toma una dimensión menos atendida por las investigaciones sobre libros de textos: los relatos visuales y su articulación con las narrativas textuales. Así, indica una serie de ejes que organizan los relatos sobre la guerra, al tiempo que señala variaciones y vacancias.

Los tres artículos que se presentan luego abordan la cuestión de la materialidad en la enseñanza de la historia contemporánea y reciente y, más importante aún, las apropiaciones y usos de los docentes.

Juan Gosparini en su escrito "La historia argentina reciente entre materialidades y apropiaciones" analiza los diversos materiales sugeridos en la normativa, producidos en diversos espacios (editoriales y oficiales) y utilizados por los docentes en las aulas. Así, indica la variedad de objetos, textos, lecturas y destaca la presencia de los libros de textos escolares y textos académicos en combinación con otros materiales de historia argentina reciente en las aulas.

A través del artículo "Saberes, prácticas y materiales: la historia argentina reciente en las aulas", María Paula González trabaja con un estudio de caso para indicar, por un lado, la importancia de la materialidad en la enseñanza y de las apropiaciones docentes, y, por otro, para subrayar la potencia de diferentes soportes, textos y lecturas en torno a la última dictadura que posibilitan el trabajo con diversos lenguajes, representaciones, memorias y debates.

Por su parte, Sabrina Buletti propone analizar las "Apropiaciones docentes de materiales de canal Encuentro para la enseñanza de la historia contemporánea". Así, indica diversas elecciones y usos entre los que distingue valores pedagógicos y potencialidades didácticas de los materiales según los testimonios y las prácticas de un conjunto de profesores. Asimismo, reconstruye los usos áulicos de esos materiales en la práctica a través de un estudio de caso.

Para cerrar esta compilación, Ximena González Iglesias en "La historia contemporánea y el saber escolar: una mirada desde el tratamiento del peronismo" analiza las características del saber histórico escolar y explora su conformación a partir de la confluencia de diferentes referencias. Con la inquietud puesta en la historia enseñada, la autora explora diversas dimensiones de la historiografía escolar para señalar que no es reductible a los intereses, objetivos y prescripciones que desde el exterior le imprimen un sentido (normas, orientaciones, aportes historiográficos académicos), sino que, por el contrario, resulta una configura-

ción singular, un versión *híbrida,* en la que los docentes resultan actores claves, en su condición de productores y creadores.

***

La educación –entendida como una puesta a disposición del pasado en diálogo con el presente y el futuro– resulta central para la construcción de la memoria social. En ese marco, la enseñanza de la historia y las ciencias sociales se vuelven cruciales, sobre todo cuando abordan la historia argentina (y latinoamericana) contemporánea y reciente. Se trata de una historia difícil, incómoda y dolorosa; atravesada por tensiones, violencias, dictaduras y traumas. Una historia sensible a debates y controversias que resuenan en las luchas por la memoria. Por lo mismo, resulta relevante explorar desde la *cultura escolar* cómo está siendo trabajada hoy, tal como la propone este libro.

Con esta obra colectiva, aspiramos a entablar múltiples diálogos. Con futuros profesores, docentes y formadores de formadores en Historia, esperamos compartir un modo de mirar la historia escolar desde una perspectiva que recupera la centralidad de los sujetos, los saberes, los materiales y las prácticas. Con otros colegas –que también investigan sobre la historia escolar– anhelamos conversar sobre perspectivas y preocupaciones comunes. Con quienes se dedican a la historiografía académica, pretendemos invitarlos a explorar la singularidad de los saberes y prácticas escolares. Ojalá, también, este libro sea una lectura para quienes definen las políticas educativas, puesto que encontrarán aquí aportes para apreciar las dinámicas de los saberes y las prácticas escolares y docentes, las cuales muchas veces anticipan y definen en el cotidiano escolar (antes que las normas) tanto los dilemas como las posibilidades de las transformaciones educativas.

Bibliografía

Chartier, Roger (2005 [1992]). *El mundo como representación*. Barcelona: Gedisa.

De Certeau, Michel (2007 [1980]). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.

Escolano, Agustín (1999). "Los profesores en la historia". En Magalhaes, Justino y Escolano, Agustín (eds.), *Os professores na historia*, pp. 15-27. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciencias da Educação.

—— (2000). "Las culturas escolares del siglo xx: encuentros y desencuentros". *Revista de Educación,* número extraordinario, pp. 201-218.

Gonçalves Vidal, Diana (2005). *Culturas escolares*. Campinas: Autores Asociados.

—— (2007). "Culturas escolares: entre la regulación y el cambio". *Propuesta Educativa,* año 16, nº 28, pp. 28-37.

González, María Paula (2011). "Saberes académicos y saberes escolares: para una revisión del concepto 'transposición didáctica' desde la enseñanza de la historia". En Bohoslavsky, Ernesto; Geoghegan, Emilce y González, María Paula (comps.), *Los desafíos de investigar, enseñar y divulgar sobre América Latina*, Actas del Taller de reflexión TRAMA. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

—— (2017). "Los saberes históricos escolares como construcción situada y singular". *Diálogo Andino*, n° 53, pp. 45-57.

Julia, Dominique (2001). "A cultura escolar como objeto histórico". *Revista Brasileira de História da Educação*, n° 1, pp. 9-43.

La historia argentina reciente en la normativa escolar: de mediados del siglo XX a principios del siglo XXI

María Paula González y Yésica Billán

Actualmente, la historia reciente tiene un lugar importante en los diseños curriculares para la enseñanza de la historia en la educación secundaria. Sin embargo, tal presencia no se ha instituido de una vez ni tiene carácter homogéneo, sino que, por el contrario, ha atravesado diferentes etapas –en la que ha ido ganando diferentes contenidos y finalidades–. Su examen deja a la vista que, lejos de ser resultado de la "transposición" de saberes académicos de referencia, las prescripciones curriculares resultan de la confluencia de "luchas por la memoria",[1] los aportes de otras ciencias sociales y campos culturales, además de la propia historiografía (González, 2012, 2014).

Por lo dicho, en este trabajo analizaremos cómo fue definiéndose la historia argentina reciente en sucesivos marcos legislativos y curriculares para el nivel secundario desde una mirada amplia y una perspectiva temporal de larga duración. La mirada amplia nos lleva a considerar la historia reciente no como la porción restringida a la última dictadura, sino como el período abierto en 1955 y que aquí se opta por cerrar en 1983.[2] Por su parte, la perspectiva de larga duración nos remontará a mediados del siglo XX para avanzar luego en las leyes educativas nacionales de 1993 y 2006, así como en los diseños curriculares derivados de dicha legislación, tanto a nivel nacional como en la provincia de Buenos Aires. Para ello, las fuentes consideradas serán las leyes educativas nacionales (1993 y 2006), los diseños curriculares nacionales para el nivel secundario de 1956,

[1] Retomamos esta noción de Jelin (2002).

[2] Tal opción temporal se relaciona con el PICT en el que se desarrolló este trabajo. El proyecto planteó la necesidad de complejizar la cronología que establece a 1976 como un corte histórico absoluto, de modo de comprender el proceso dictatorial en un contexto histórico amplio que permita dar cuenta de las continuidades y rupturas.

1979, 1995, 1997, 2006 y 2012, además de los diseños de Provincia de Buenos Aires de 1997, 1999, 2005, 2011 y 2012.[3]

A lo largo del trabajo, en el análisis de los contenidos referidos a la historia reciente en la normativa, cruzaremos tres variables: a) las consideraciones acerca de los objetivos de la enseñanza de la historia en general y de la historia reciente en particular; b) las representaciones de la memoria sobre el pasado reciente y c) los aportes de la historiografía.

Las preguntas que guiarán este escrito son: ¿Cómo fue considerado "el pasado reciente" en los contenidos de enseñanza durante el siglo xx? ¿Qué contenidos de historia reciente se incorporaron durante la última dictadura? ¿Cómo fue releído el pasado reciente en los programas durante la posdictadura? ¿De qué manera ese contenido relativo al pasado reciente ha sido impactado por los cambios en las representaciones de la memoria desde 1983 hasta hoy? Si en la historia de la memoria es posible advertir diversas narrativas en íntima relación con los contextos políticos de su enunciación, ¿cómo se refleja en los textos legislativos y curriculares dirigidos a la historia escolar? ¿Qué avances historiográficos han sido recogidos e incluidos en los diseños curriculares?

Sin desconocer que una indagación de los contenidos escolares no puede circunscribirse a lo normativo, en este trabajo nos concentraremos en dichas fuentes para profundizar el análisis, teniendo en cuenta que el currículo involucra un proceso público y político que sintetiza una propuesta cultural en la que concurren ponderaciones, exclusiones y sentidos asociados diversos. En esta senda, y retomando a Dussel (1997), consideraremos que el currículo se mueve entre reescrituras, desplazamientos y cristalizaciones de elementos de la esfera sociopolítica. Por ello, pondremos bajo la lupa la concordancia, distancia o autonomía de los diversos textos curriculares con relación al contexto político y memorial en el que fueron aprobados o estuvieron vigentes, a los aportes historiográficos y a los imaginarios pedagógicos.

El potencial aporte de este trabajo se encuentra en mostrar el entrecruzamiento de variables que explican la naturaleza, el alcance, el contenido y la densidad de los contenidos de historia reciente que son objeto de transmisión a las jóvenes generaciones.

[3] Los diseños del nivel secundario de provincia se separan recién a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación, cuando se pasa a cada jurisdicción provincial tal nivel.

La historia reciente desde mediados del siglo XX a 1993

La historia –como disciplina escolar– fue incluida dentro del conjunto de ciencias morales en los primeros programas del nivel secundario.[4] Y fue recién hacia fines del siglo XIX que la historia argentina se incorporó a los planes de estudio.[5] Desde entonces, y a lo largo del siglo XX, fueron varios los proyectos de reforma de los planes de esta asignatura que se sucedieron en este nivel educativo, pero muy pocos los que efectivamente entraron en vigencia, tal como documenta Lanza (1993).

Tal asignatura ingresó, entonces, en un nivel que tuvo una fuerte impronta humanista y enciclopedista desde sus inicios –a pesar de los intentos de reforma– y que –según Dussel (1997)– construyó una selección de contenidos y disposiciones que supusieron la no inclusión del trabajo, la desconfianza de la cultura contemporánea, la negación de la voz adolescente, así como el predominio de las formas y corrientes científicas y estéticas menos dinámicas. De ese modo, se fundó un tipo de dominio cultural que permitió muy raramente la experimentación, la curiosidad y la libertad de los sujetos que enseñaban y aprendían. En ese contexto, la historia escolar presentó un relato congruente con la idea de "civilización occidental" lineal y eurocéntrica, y centró sus esfuerzos en transmitir un pasado homogéneo de hechos gloriosos y de luchas por la defensa del territorio y la unidad nacional (Finocchio, 1999).

Hacia mediados del siglo XX se aprobó un plan de estudios que tuvo una prolongada vigencia en secundaria: el programa de 1956. Allí se estipuló, para el ciclo básico de secundaria, Historia Antigua y Medieval para primero; Moderna y Contemporánea con especial referencia a España y América en segundo; e Historia Argentina para tercero. Para el caso del ciclo superior, ese mismo plan

[4] El primer colegio secundario –el Colegio Nacional de Buenos Aires– fue creado por decreto en 1863, con un diseño destinado a la formación de las élites provinciales y a la preparación para los estudios universitarios. A ese primer colegio se sumaron otros en las principales capitales de provincia (Catamarca, Tucumán, Mendoza, San Juan, Salta, etcétera) (Dussel, 1997). De modo concomitante, hacia 1869, comenzó la expansión de las escuelas normales, cuyo objetivo fue la formación de maestros para acompañar la expansión del nivel primario. Así, hacia fines del siglo XIX, entre los colegios nacionales y las escuelas normales, quedó delineado el nivel medio en el país, agregándose luego las modalidades tradicionales de este nivel (bachiller, normal, comercial, técnica, etcétera.).

[5] En los planes de instrucción media de 1863, 1867, 1870, 1873, 1874, 1876 y 1879, la historia nacional no estaba incluida en el currículo, que establecía como contenidos historia sagrada e historia antigua; historia de Grecia y Roma; historia medieval y moderna; historia americana colonial y, finalmente, un curso que sintetizaba los tres primeros (Finocchio, 1991).

señalaba una Historia que tenía por subtítulo "Instituciones políticas y sociales en América y en el actual territorio argentino hasta 1810" en cuarto, mientras que para quinto indicaba el estudio de "Instituciones políticas y sociales" y que cronológicamente iniciaba en 1810 para finalizar en la "federalización de Buenos Aires", es decir, hasta 1880.[6]

Además de su perdurabilidad, es destacable que este programa no supuso un cambio en relación con los planes anteriores (Finocchio, 1999). Antes bien, se convirtió en la "síntesis" de las características salientes de la historia en el nivel secundario durante buena parte del siglo xx: una historia nacionalista, militar, católica, blanca, institucionalista; centrada en el siglo xix; una historia política "sin política", que sin ignorar los conflictos, los diluida en "un proceso mítico e integrador de construcción, desinteresada, patriótica de la nación primero y el estado después" (Romero, 2004: 48). En suma, una historia escolar ajena a la debilidad de la democracia y la república, así como a los problemas y desafíos sociales, económicos, culturales del siglo xx y atrasada en relación con la producción académica (Finocchio, 1991). En ese marco, por cierto, el pasado reciente no era objeto de estudio: lo más próximo en el plan de 1956 era la federalización de Buenos Aires, y los libros escolares le asignaban un espacio privilegiado a las primeras décadas del siglo xix (Devoto, 1992).

Hacia 1979, el gobierno militar dispuso una modificación parcial de los contenidos de Historia. En particular, se reformularon los del ciclo básico de secundaria con dos cambios: por un lado, la introducción de una mirada en paralelo entre la historia argentina y mundial; por otro, la inclusión de contenidos de historia argentina a partir de 1930 hasta la actualidad de ese momento. Por su parte, los programas del ciclo superior de secundaria permanecieron sin modificaciones, por lo cual quedó vigente el plan de 1956 y la historia permaneció anclada en el tratamiento de la era colonial y el siglo xix.

Los contenidos reformados del ciclo básico estipularon, entonces, un alcance de la prehistoria a la modernidad para el primer año; la edad moderna y el surgimiento de la nación argentina, para el segundo, y el tratamiento de la historia contemporánea y argentina para tercero.

Interesa destacar, a los efectos de este trabajo, que en la última unidad del programa de tercer año se señalaban los siguientes contenidos:

> a. La Argentina a partir de 1930: los gobiernos desde 1930 hasta la revolución de 1943. Génesis y desarrollo del peronismo. La Revolución

[6] Programa de estudios decreto 6680/56 (meyj, 1956).

> libertadora. Evolución posterior. La agresión y derrota de la subversión marxista. La Argentina en el mundo.
> b. La Italia fascista y la Alemania nazi. La era de Stalin. Estados Unidos y el "New Deal". Las relaciones internacionales. La Guerra Civil Española. La Segunda Guerra Mundial. Las Naciones Unidas. La "Guerra Fría". La descolonización y la agresión mundial comunista. Las grandes potencias occidentales. Japón. El Concilio Vaticano II. Los grandes cambios científicos, técnicos y culturales contemporáneos.[7]

Como puede verse, el programa de tercer año incluyó el tratamiento de la historia más reciente, una novedad de importancia si se tiene en cuenta la tradición de tratar los tiempos lejanos en esa asignatura escolar plasmada en el plan de 1956. Además, el afán fue realizar una modificación de alcance masivo, ya que tales contenidos fueron incluidos en el ciclo básico de secundaria, es decir, para el tramo común a todas las orientaciones de ese nivel educativo.

Desde luego, también es evidente que tal incorporación reproducía la perspectiva del gobierno dictatorial en torno a la historia argentina pos-55 al proponer los términos de "agresión y derrota de la subversión marxista". En efecto, la lectura de la "agresión marxista" que atentaba contra el "ser nacional" estuvo en la base del discurso militar que concebía a un enemigo inconmensurable al que solo se podía "derrotar" a través de una "guerra". La idea de agresión primera por parte de la subversión que alentó la lucha de las Fuerzas Armadas para su derrota en respuesta fueron los ejes principales de tal visión. Los subversivos eran considerados delincuentes apátridas que respondían a intereses conspirativos de un terrorismo internacional (Lvovich y Bisquert, 2008), idea que también se refleja en el diseño curricular cuando, en la subunidad dedicada a la historia mundial, se indica el estudio de "la agresión mundial comunista". De hecho, al proponer una mirada paralela entre la historia argentina y la historia mundial, se enfatizaba la idea de que la ofensiva subversiva que sufría la Argentina era, en realidad, de alcance planetario.

Así, entonces, la inclusión de esos contenidos formó parte de la estrategia militar de autolegitimación (Born, 2010) ya que, al incluir la visión oficial sobre la situación previa al golpe –como agresión y subversión–, el gobierno militar justificaba su accionar como respuesta natural e imprescindible.

Estas ideas del discurso militar presentes en los contenidos indicados, pueden ser apreciadas mejor si se tienen en cuenta los objetivos generales de la Historia como asignatura escolar. En tal sentido, entre los propósitos se señalaban:

---

[7] Res. Min. 1709/80. Plan de estudios de Historia (MCyE, 1980).

> Que el alumno: […]
> 4- Relacione los períodos de historia argentina con los correspondientes al proceso de la Civilización Occidental. […]
> 7- Valore la influencia, significación y transcendencia de la cultura cristiana en la conformación de los valores fundamentales de la civilización occidental; específicamente en el proceso de integración de las culturas americanas con la tradición europea e hispánica y en su ulterior desarrollo hasta la realidad argentina contemporánea.
> 8- Desarrolle el sentimiento de nacionalidad a través del conocimiento y de la valoración del pasado histórico, apreciando las tradiciones sociales, políticas y culturales e interpretando estos elementos como constitutivos del ser nacional, suscitando hacia ellos sentimientos de lealtad y amor.
> 9- Valore la historia nacional y la obra de los hombres próceres como arquetipos en la orientación de las conductas personales y sociales y especialmente como paradigmas de la afirmación de nuestra soberanía, nuestra identidad política y cultural.
> 10- Valore todos los factores que configuran el proceso histórico a fin de que comprenda el error de los determinismos, en especial el de las concepciones materialistas que niegan la libertad y la transcendencia espiritual del hombre.
> 11- Adquiera valores, actitudes y hábitos que favorezcan el cumplimiento de su vocación personal; actitud reflexiva, juicio moral y crítico, capacidad de síntesis objetiva; sentido de responsabilidad como ciudadano.[8]

Así, pues, la historia escolar se ancló en la perspectiva "civilizatoria", "occidental" (lo que implicaba la ponderación de la historia europea por sobre la latinoamericana); en la tradición y la herencia hispánica y católica, en el "ser nacional" y en los "hombres próceres" como arquetipos de la identidad política y cultural "argentina". Es decir, el relato escolar amarraba en la "esencia" de la nacionalidad argentina, de la que no formaba parte la delincuencia subversiva marxista y de la cual la Iglesia y las Fuerzas Armadas siempre se habían adjudicado el papel de salvaguardas (Zanatta, 1996).

Sin embargo, es sabido que la definición del enemigo apátrida y de la guerra no se dirimía en un campo de batalla sino en las fábricas, la cultura, la familia, el barrio y, desde luego, en las escuelas. En tal sentido, más allá de la historia como disciplina escolar, los objetivos generales de la educación –y del nivel medio en particular– se enfocaban en la formación cívico-nacional

[8] Objetivos de la Asignatura Historia. Res Min. 1709/80 (selección) (MCyE, 1980).

y el desarrollo de actitudes ético-religiosas.[9] En este escenario, los docentes cumplían un rol prioritario en la "acción de transmisión generacional por la cual se efectiviza la continuidad de nuestra cultura tradicional y de la filosofía que la orienta", razón por la cual los educadores recibieron el calificativo de "custodios de nuestra soberanía ideológica".[10]

Esa impronta curricular estuvo asociada, además, a otras decisiones referidas al tratamiento de la historia en el mundo escolar a través de nuevas efemérides, como las conmemoraciones de la Conquista del Desierto, la Generación del 80, la llegada del primer contingente de alemanes, etcétera (Rodríguez, 2009). En conjunto, se trataron de disposiciones que acentuaban el tratamiento del pasado desde una mirada militar, blanca y europea. Asimismo, los cambios curriculares fueron acompañados por los libros de textos escolares publicados en aquellos años que –de modo generalizado– reprodujeron los términos enunciados en el programa de Historia: "agresión y derrota de la subversión marxista" (Born, 2010).

En términos generales, puede señalarse que la implementación de esas directrices curriculares estuvo enmarcada y acompañada por otras políticas educativas y decisiones de perfil disciplinador y autoritario. En efecto, ante el diagnóstico oficial de "desbordes del participacionismo y la ruptura del orden jerárquico" en el mundo educativo, el objetivo primordial fue restablecer el "orden perdido" y, en esa senda, las modificaciones operadas en los contenidos del nivel medio acentuaron su obsolescencia (Tedesco, 1983). En tal sentido, la propuesta implementada en 1979 no implicó una actualización historiográfica respecto de la de 1956: ambas eran similares en la estructuración y el alcance de contenidos, el predominio de lo cronológico, el privilegio de la información política e institucional y la exclusión de contenidos referidos a la organización social y económico-productiva (Lanza, 1993). Más aún, puede verse la profundización de una lectura católica e hispánica.

Ahora bien, terminada la dictadura, ¿cómo fue releído escolarmente el pasado reciente después de diciembre de 1983? Al respecto, resulta interesante señalar que los contenidos de la historia escolar en secundaria no tuvieron modificaciones sustanciales entre 1983 y 1993. A diferencia de otras áreas y dimensiones más sensibles (por ejemplo, la educación cívica, que en marzo de

[9] Res. Min. 284/77.

[10] Documento "Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo" (MCyE, 1977: 60).

1984 ya tenía un nuevo diseño curricular),[11] la asignatura Historia no fue objeto de renovación inmediata. Por lo mismo, los contenidos en esos primeros años de democracia fueron los indicados en la guía programática de 1980, es decir, los que la propia dictadura había renovado para el ciclo básico de secundaria,[12] mientras que para el ciclo superior siguió en vigencia el plan de 1956.

Así, en la enseñanza de la historia también puede verse que "los primeros tiempos de la llamada 'transición a la democracia' constituyeron un momento mucho más abierto, incierto, ambiguo y lleno de continuidades y dilemas cuya resolución no era obvia ni evidente" (Feld y Franco, 2015: 11). Así, no fue una etapa de transformación ni radical ni automática de valores y sentidos respecto al inmediato pasado dictatorial. Por el contrario, y como señalan las citadas autoras, hacia 1984, la lucha antisubversiva no parecía ser tan condenable y la noción de guerra no cambió de inmediato sino a partir de la tarea de la CONADEP y el Juicio a las Juntas –que constituyeron otra verdad oficial que contradecía la "vulgata procesita" (Lorenz, 2005)–.

No obstante, no todo fue continuidad. Según Tiramonti (2007), el programa educativo del alfonsinismo tuvo dos propósitos principales. Por un lado, recuperar el perfil de país integrado, igualitario, inclusivo y educado, así como extender los beneficios a aquellos sectores sociales desfavorecidos por los gobiernos dictatoriales. Por otro, modificar los patrones socializadores de las escuelas a favor de la conformación de una identidad ciudadana compatible con los valores del liberalismo político y de un orden democrático basado en la participación pluralista y las instituciones representativas. En conjunto, las líneas políticas procuraron: renovar los contenidos, modificar los valores y las prácticas institucionales a favor de una construcción democrática y participativa, eliminar las restricciones al ingreso en el nivel medio y superior, recuperar el debate público en materia educativa a través del Congreso Pedagógico Nacional.

La renovación de contenidos, sin embargo, no fue general, sino restringida a un programa piloto para algunas escuelas secundarias, mientras que, si bien el debate fue intenso y extendido en torno al Congreso Pedagógico, el gobierno no tuvo éxito en su intento de renovar el sistema educativo, aunque instaló la

[11] Contenidos de Educación Cívica según Resolución Ministerial 536/84 que reemplazó la Formación Moral y Cívica, cuyos contenidos se habían estipulado en la Resolución 1614/80.

[12] De hecho, en los planes y programas de 1984, la asignatura Historia cita que los contenidos responden a la Resolución Ministerial 254/79.

necesidad de una nueva ley educativa (que se lograría años después y en otro gobierno).[13]

En perspectiva, la etapa pos-83 fue un momento de cambios y continuidades. Por un lado, y como se dijo, los contenidos de historia referidos al pasado reciente tuvieron continuidad en su formulación oficial, continuidad que también se hace evidente en la persistencia de la perspectiva militar en los libros de textos escolares, reimpresos varias veces después del fin de la dictadura (Zysman, 2015; Born, 2010; Romero, 2004). Pero también fue tiempo de cambios. Por un lado, por las múltiples resoluciones ministeriales que bregaban por la democratización de las prácticas escolares. Y, por otro, por los intentos –aunque limitados– de cambio en el nivel secundario. Al respecto, en 1988 se aprobó la resolución 1624 que apuntaba a la transformación del Ciclo Básico de la Educación Media a través de la actualización científica y pedagógica de su diseño curricular que, sin embargo, se aplicó en una cantidad acotada de establecimientos secundarios. En aquella resolución, además de incluir el ya indicado afán democratizador, se sumaron menciones sobre la necesaria transformación de las instituciones educativas para favorecer la función activa del alumno en el proceso de aprendizaje y de los docentes como participantes creativos del diseño curricular. Tales menciones, por tanto, distaban de aquellos designios propios de la dictadura que buscaban formar al alumno obediente y contar con docentes como custodios de la soberanía ideológica.

Esa misma resolución buscaba introducir, además, un enfoque más problematizador y conceptual para evitar el "paseo costumbrista por temas" sin significado social ni cognoscitivo para el alumno. Para el caso de Historia, considerada dentro de las ciencias sociales, se buscaba promover una enseñanza que permitiera "comprender las formas de organización institucional que ha tenido y tiene el Estado" para que el alumno sea consciente de la necesidad de "defender el funcionamiento del Estado en el marco de la Constitución y el estricto respeto por los derechos humanos".[14]

No obstante lo anterior, y como se anticipó, el período 1983-1993 no significó un cambio de gran alcance en los contenidos escolares de historia en secundaria. Fue en la siguiente década, a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación 24195, que tal transformación comenzó a establecerse con mayor claridad, tal como se verá en el próximo apartado.

---

[13] En la década del ochenta hubo otros intentos de reforma de los contenidos de secundaria en otras jurisdicciones que apuntaron a la integración de contenidos por áreas, pero que no redundaron en articulaciones significativas (Dussel, 1994).

[14] Res. Min. 1624/88, pág. 39.

La historia reciente entre fines del siglo XX y principios del siglo XXI: la normativa y los diseños entre 1993 y 2006

La historia reciente reingresó en los diseños curriculares derivados de la Ley Federal de Educación de 1993. Ese marco legislativo general, sin descartar el papel de la educación en la consolidación de la identidad nacional, estipuló una política educativa que buscaba la consolidación de la democracia con la formación de ciudadanos comprometidos en su defensa.[15] Afín a la normativa nacional, en el año 1995 se aprobó en Buenos Aires la Ley Provincial de Educación, la cual también colocaba entre sus principios la formación de personas libres con espíritu crítico y democrático, así como asegurar la democracia en su forma representativa republicana.[16]

A partir del marco legislativo general, se avanzó en el diseño curricular de los niveles educativos, como la Educación General Básica (EGB) y el nivel Polimodal a nivel nacional. La Ley Federal de Educación estableció que el Consejo Federal de Educación (en adelante, CFE) tuviera entre sus funciones formular contenidos básicos comunes (CBC) para todo el sistema educativo.

En lo relativo a la historia reciente, los CBC nacionales para la EGB, sancionados en 1995, incluyeron en el noveno año de la EGB 3 los siguientes contenidos:

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

Por su parte, los CBC del Polimodal (cuyas versiones preliminares son de 1996) abarcaron un período temporal más amplio sin demasiadas precisiones en relación con el pasado reciente. En el bloque titulado "La Argentina Contemporánea" se señalaban:

> Los proyectos políticos en disputa durante la primera mitad del siglo XIX: monarquía y república, centralismo y federalismo. El Estado Nacional. Estado y cambio político desde 1880 hasta el presente (MCyE, 1996).

Sin embargo, los CBC del Polimodal publicados en 1997 modificaron la selección previa. Así, En el bloque titulado "La Argentina Contemporánea" se incorporaron los siguientes contenidos conceptuales:

---

[15] Ver particularmente Título II, Capítulo I, artículo 5, inciso 3 de la Ley 24195 (MCyE, 1993).
[16] Ver Capítulo II, artículo 3, incisos a y g de la Ley 11612 (DGCyE, 1995).

> Los proyectos políticos en disputa durante la primera mitad del siglo XIX. La formación del Estado Nacional. Diferentes formas de relación entre el Estado y la sociedad desde 1880. Procesos históricos de configuración del Estado. Políticas públicas. Cambios en los regímenes políticos. Procesos democratizadores y procesos autoritarios. Rol de los actores políticos (MCyE, 1997).

Aquí cabe resaltar que dos publicaciones del CFE, presentadas con tres meses de diferencia, incluyen tenues pero relevantes modificaciones si se consideran los contenidos vinculados a la historia reciente. En efecto, se restó centralidad a las disputas de principios del siglo XIX ("monarquía y república, centralismo y federalismo") y se otorgó mayor énfasis, si bien aún de modo muy general y abstracto, a los temas que se vinculan más a la historia argentina reciente ("Cambios en los regímenes políticos. Procesos democratizadores y procesos autoritarios. Rol de los actores políticos").

Desde luego, la inclusión de contenidos referidos a la historia reciente no estuvo exenta de debates: en torno al lugar de lo contemporáneo y la exclusión del pasado lejano, en relación con la propia historia reciente, y de modo más general, en relación con la organización por áreas de los contenidos.[17] A propósito de esto, De Amézola (2005) señala que a pesar de que los documentos elaborados por los historiadores consultados presentaban coincidencias, lo que quedó plasmado en los CBC aprobados por el CFE en 1995 fue muchas veces distante y contradictorio de aquellas propuestas. Al mismo tiempo, el autor sostiene también que la centralidad otorgada a la historia contemporánea en el nivel polimodal encontró críticas que se reflejaron en un informe de la Academia Nacional de la Historia y en la disidencia de diferentes historiadores en el espacio público.[18]

Las propuestas curriculares nacionales para el tercer ciclo de la EGB y el nivel Polimodal –estipuladas por la Ley Federal de Educación de 1993– fueron rediseñadas y concretadas en las diversas jurisdicciones que aplicaron esa legislación. Fue el caso de la provincia de Buenos Aires, que realizó su propio diseño para ambos niveles educativos.

Para el caso de los CBC destinados al tercer ciclo de la EGB, en 1996 la provincia estipuló contenidos para el período de la dictadura y sus años previos con los siguientes enunciados:

---

[17] Entre los trabajos que remiten a estos debates se encuentran Fradkin (1998), Finocchio (1999), entre otros.

[18] Ver el dossier dedicado a la Reforma Educativa en el volumen 8 de la revista *Entrepasados*.

> 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: 102).

En 1999, el diseño bonaerense para el nivel Polimodal 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 del recorte temporal que abarcaba de 1850 a la actualidad. Los contenidos relativos a la dictadura y sus años previos eran los siguientes:

> 1916-1976 Hacia la crisis económica e institucional. Organización socio-política […]. Conflictividad político-social. Golpe militar de 1955 y proscripción del peronismo: inviabilidad del desarrollismo y el radicalismo. Debilidad de las instituciones democráticas y recurrencia a regímenes corporativos: golpe militar de 1966. Incremento de sectores sindicales y políticos radicalizados. El Cordobazo. Los fracasos del último intento peronista de alianza social. […]
> 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).

Si tomamos los diseños curriculares nacionales (CBC para EGB3 y Polimodal de 1995, 1996 y 1997 respectivamente) y consideramos el derrotero de la historiografía dedicada al pasado reciente –que comienza a dedicarse sistemáticamente a esta cuestión hacia fines de los años noventa, según señalan Pittaluga (2007) y Franco (2005)– queda a la vista que aquella primera inclusión del pasado reciente en los planes y programas de enseñanza no respondió tanto a los avances de la historia académica como al empuje de las luchas por la memoria y los aportes de otras ciencias sociales y prácticas culturales (cine, literatura, etcétera) que en ese momento estaban disponibles (De Amézola, 1999). Así, los planes incluían contenidos como "La violación de los derechos humanos", "la inestabilidad política", "los golpes militares", "la violencia política y los gobiernos autoritarios", "la guerra de Malvinas" –en el caso de los CBC para la EGB–. Esto evidencia el establecimiento del tema desde enunciados simples y directos casi sin posibilidad de discusión. También para el caso de los contenidos estipulados en los primeros currículos de la provincia de Buenos Aires, los aportes de las ciencias sociales fueron más que los avances historiográficos. En

este sentido, por ejemplo, la caracterización del período abierto en 1955 como "semidemocracia" deriva directamente de los aportes de las ciencias políticas.[19]

En conjunto, tanto a nivel nacional como provincial, las definiciones amplias que atravesaron los diseños curriculares de la década del noventa ilustran a su vez la ausencia y falta de políticas públicas claras en torno a cómo encarar el pasado represivo. Dicha ausencia se da en un contexto de "pacificación nacional" promovido desde el propio Estado Nacional a partir de una serie de políticas que buscaron relativizar el terrorismo de Estado y cancelar el pasado en pos de la "reconciliación nacional" (Lvovich y Bisquert, 2008). Ante este panorama, el abordaje de la historia reciente argentina quedó librado a las iniciativas de los propios docentes, sin transformar de fondo los elementos del repertorio escolar para su interpelación (Jelin y Lorenz, 2004; Finocchio, 2007, 2009; Guelerman, 2001).

La historia reciente a principios del siglo XXI: los diseños a partir de 2006

En consonancia con los cambios culturales, la centralidad de la memoria y el desarrollo de un campo académico específico, la memoria patriótica que glorificaba a los próceres de antaño dejó de ser el eje articulador de la historia escolar. En su lugar, se dio supremacía a los tiempos contemporáneos y un valor preponderante a la democracia y la participación ciudadana (De Amézola, 2008). En otras palabras, desde principios del siglo XXI, los contenidos vinculados a la historia reciente cobraron mayor relevancia y densidad conceptual al interior del sistema educativo. Así, de la mano de las políticas de la memoria promovidas por el Estado Nacional, en un período relativamente corto, dicho recorte temporal se fortaleció vigorosamente en la normativa, por lo que su alcance también se modificó, abarcando mayores precisiones teóricas, temporales y problemáticas en torno a la historia reciente.

Tal proceso comenzó hacia 2004 cuando, a consecuencia de la desigual implementación de la Ley Federal y con el objetivo de homogeneizar los contenidos de las diversas jurisdicciones, el Ministerio de Educación Nacional inició un nuevo proceso de definición curricular identificando "Núcleos de Aprendizajes Prioritarios" (en adelante, NAP). Ese proceso tomó cuerpo en la publicación de

[19] Este concepto fue trabajado especialmente por Cavarozzi (1987).

la versión final de los NAP en 2006 para el ciclo básico y se completó en 2012 con los relativos al ciclo superior del nivel medio.

Dentro de ellos, los referidos a la historia argentina reciente se incluyeron en noveno año del tercer ciclo de EGB/Nivel Medio en el área de Ciencias Sociales, estipulándose:

> La comprensión de las múltiples causas que condujeron a una etapa de inestabilidad política en la Argentina en el período 1955-1976, identificando los diversos actores e intereses en juego […]. 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: 25).

Acorde con los cambios sociales y la mayor participación de los organismos de derechos humanos en las esferas del Estado, la historia reciente argentina y el concepto de memoria cobraron mayor relevancia y vigor en la Ley Nacional de Educación sancionada en 2006. En este sentido, dicha ley –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: 19).

Mientras que la Ley Federal de 1993 resaltaba que la educación debía favorecer la "consolidación de la democracia", la Ley Nacional de 2006 no solo 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).

Por ello, puede verse que los NAP del 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" resulta una definición más taxativa que "golpe militar" o "gobiernos autoritarios" de los CBC de 1995. 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" 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.[20]

Estas primeras evidencias, analizadas en la propuesta oficial nacional, pueden ser corroboradas también en otros diseños, como los de la provincia de Buenos Aires.

En esta provincia, el diseño 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 seleccionaron contenidos de historia latinoamericana y argentina de los siglos XIX y XX. 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:

> El golpe militar de la Revolución Libertadora en 1955 y el fin del régimen peronista. Modernización económico-social-cultural y autoritarismo político. Las organizaciones revolucionarias y cultura política de la revolución. Participación y exclusión política: entre los regímenes dictatoriales y la democracia restringida, 1955-1973. El peronismo en el poder, 1973-1976. Crisis del modelo de desarrollo económico por sustitución de importaciones. Agudización de los conflictos sociales en un contexto de creciente violencia. Contexto y recepción inicial del golpe del 24 de marzo […].
> 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: 183).

Si comparamos los diseños provinciales de 1999 y 2005, la historia argentina reciente no solo conquistó más espacio, sino que los conceptos y las definicio-

[20] Ver Lvovich (2007), Pittaluga (2010) y Franco (2012), entre muchos otros.

nes 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. A modo de ejemplo, mientras que en el plan de 1999 el contexto previo al golpe de Estado de 1976 se englobaba bajo el enunciado "Organización socio-política: El golpe militar de 1976", en el diseño del año 2005 se profundiza en este momento previo al mencionar la "Agudización de los conflictos sociales en un contexto de creciente violencia. Contexto y recepción inicial del golpe del 24 de marzo". En este sentido, este diseño es innovador, ya que allí entran en juego las representaciones sociales sobre la violencia de la época. Así también abre la posibilidad de indagar la espiral autoritaria y represiva que caracterizó a ese período, sin por ello desconocer las características propias de la violencia desplegada luego de 1976 (Franco, 2012).

Esto ocurre igualmente en 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 ejemplo, por Rosana Guber).[21]

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 solamente a las élites dirigentes, en consonancia con el derrotero historiográfico que apuntábamos antes. Del mismo modo que en el caso de los diseños nacionales, se advierte que, tal como ya ocurría con el plan de 1999 en provincia de Buenos Aires, en 2005 la dictadura se define con el concepto de terrorismo de Estado. La mayor diferencia entre ambos planes es que, mientras los CBC provinciales de 1999 señalaban la "Consolidación del terrorismo de estado y retracción de la actividad política", el diseño curricular del año 2005 dotó de mayor contenido a aquella definición al asociarla a la "política de detenciones-desapariciones como metodología central de control social y político estatal".

[21] De hecho, la expresión "de la causa nacional a la guerra absurda" citada en los contenidos corresponde al título de la obra de la mencionada autora (Guber, 2001).

Avanzado el siglo XXI, y partir de 2008, en la provincia de Buenos Aires se produjo una nueva modificación de la estructura y los contenidos del nivel medio. En este sentido, los diseños curriculares fueron reformulados y reorientados en función de los nuevos objetivos presentes en la normativa nacional. Dicha reformulación dio como resultado estructuras y organización diferenciadas en función de diversos factores, tales como su momento de publicación, editores, contenidos, etcétera. En función de dicha redefinición curricular, el estado provincial incorporó contenidos vinculados a la historia reciente argentina en los diseños curriculares de la secundaria de quinto año y en sexto año (aunque en este año solo en las orientaciones Ciencias Sociales y Arte). El actual diseño curricular de quinto año entró en vigencia en marzo del año 2011, mientras que el diseño curricular para sexto año se comenzó a implementar a partir de marzo del año 2012.

En el quinto año de la Educación Secundaria Superior, la historia argentina reciente es abordada desde su vínculo con la historia latinoamericana y los procesos mundiales que impactan en la región. Allí se mencionan:

> El derrocamiento del peronismo: el golpe cívico militar de 1955. Las políticas de desperonización. Las semidemocracias con proscripción del peronismo (1955-1966). El movimiento obrero. Resistencia e integración, la formación de la burocracia sindical. El desarrollismo y la Unión Cívica Radical del Pueblo.
>
> La dictadura de Onganía y sus sucesores (1966-1973): el fracaso de un modelo de modernización económica y el auge de las tendencias radicalizadas de la política. El Cordobazo, la participación obrero-estudiantil, las organizaciones sindicales combativas. El surgimiento de los grupos guerrilleros. El retorno del peronismo al gobierno: pacto social, puja redistributiva, sindicalismo y radicalización.
>
> 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 Dictadura y la economía: auge de la especulación financiera, crisis y endeudamiento externo.
>
> La década de los años 80: el regreso de la democracia. El desocultamiento del terrorismo de Estado. Juicios e impunidad. Deuda externa y neoliberalismo (PBA-DGCE, 2011).

Para sexto año de la Escuela Secundaria con Orientación en Ciencias Sociales y Artes se retoman los contenidos de historia reciente argentina de los años se-

tenta, ochenta y noventa para abordarlos en proyectos de investigación escolar.[22] Ese diseño se abre con una unidad de carácter transversal, dirigida a trabajar los "problemas temáticos, teóricos y metodológicos de la Historia Reciente", la "Historia y Memoria" así como el "surgimiento de la Historia Oral como enfoque historiográfico". Para el recorte temporal que nos ocupa, en la unidad 2 denominada "Los años 70. Movilización social y represión" se sugiere la elaboración de proyectos de investigación para el trabajo con los siguientes temas:

> 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: 41).

Desde la consideración de estos últimos diseños provinciales, puede indicarse 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–, que se incluyen con claridad las consecuencias que tuvo la dictadura en lo cultural y que se habla de dictadura "cívico-militar". Esto último ampliaría la mirada sobre las responsabilidades civiles y sobre la instauración del golpe de Estado de 1976 aunque, al mismo tiempo, no se enumeran claramente cuáles serían los sectores civiles –políticos, económicos y sociales– implicados. Y esto, a la postre, podría convertirse un problema si se diluye la responsabilidad militar en la instrumentación del sistema represivo.

Durante el año 2012, en paralelo con la implementación de este último diseño curricular provincial, se aprobaron a nivel nacional los NAP para el ciclo orientado de la educación secundaria. Allí, los contenidos vinculados a la historia reciente argentina también se presentan en relación con el contexto internacional y latinoamericano del siguiente modo:

> El análisis de distintas interpretaciones sobre la inestabilidad política en Argentina entre 1955 y 1976, teniendo en cuenta la proscripción del peronismo, las pujas entre distintas fracciones burguesas, la autonomización de las FF. AA., y las resistencias y organización del movimiento obrero y estudiantil.

[22] Sobre el diseño de 6° de provincia de Buenos Aires y la propuesta de trabajo por proyectos, ver "La historia contemporánea y reciente en la cultura escolar. A modo de introducción" en este libro.

> El análisis de la violencia política de comienzos de la década de 1970 desde distintas interpretaciones, enfatizando en los procesos políticos que comienzan con el derrocamiento y proscripción del peronismo, en el autoritarismo de las dictaduras cívico-militares, en el contexto de la radicalización de las luchas populares en Latinoamérica y el mundo.
> 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.
> La comprensión de la utilización de la Causa Malvinas por la dictadura de 1976-1983 para crear consenso social, y de las consecuencias de la guerra sobre el destino del régimen dictatorial y la democratización (CFE, 2012: 6-7).

A partir de lo anterior podemos identificar que, tanto a nivel nacional como en la provincia de Buenos Aires, los contenidos vinculados a la historia reciente argentina cobran mayor densidad conceptual al tiempo que incluyen nociones que circulan en la esfera pública, a pesar de estar en revisión por parte de algunas voces del campo académico.[23] Por ejemplo, la noción de "dictadura cívico-militar" se ha impuesto progresivamente en la esfera pública argentina durante los últimos años, a medida que la complejización de las memorias sociales sobre el período dio lugar a pensar las responsabilidades de actores y grupos civiles y a medida que las investigaciones judiciales se expandieron hacia los participantes civiles en delitos represivos o económicos. Así, la denominación tomó impulso para indicar la participación de ciertos grupos económicos durante la dictadura, se impuso para llenar vacíos y reparar silencios que en el proceso de transición democrática circunscribió la dictadura a las Fuerzas Armadas, sustrayendo las responsabilidades de otros sectores. Sin embargo, y para algunos autores como Franco (2016), la misma denominación parecería ser insuficiente para dimensionar el entramado complejo de intereses que sostuvieron el proyecto golpista de 1976, al tiempo que resta responsabilidad a la institución militar a cargo de la gestión del Estado.

Otro claro ejemplo, ya esbozado en el diseño provincial de 1999 y profundizado en la normativa provincial y nacional en años posteriores, es la noción de "Estado terrorista". Que fue, a partir de los inicios de la transición democrática, la definición o conceptualización más utilizada tanto entre los estudiosos de la dictadura como en el seno de los organismos de derechos

[23] Sobre los avances de la historiografía dedicada a los tiempos recientes, ver Franco y Lvovich (2017).

humanos, la justicia y los "emprendedores" de memoria. Actualmente, dicha noción también se encuentra en debate dentro del campo académico, ya que, como ha sucedido con otras conceptualizaciones o matrices explicativas del fenómeno, fue una definición reiteradamente citada, pero poco cuestionada o analizada de manera crítica. En este sentido, Águila (2016) sostiene que la noción de Estado terrorista o de terrorismo de Estado tiene algunos problemas que se vinculan con la definición misma de la palabra terrorismo; al mismo tiempo, señala que al asociar terrorismo de Estado con la violencia desplegada desde el aparato estatal, la noción no se referiría únicamente, o de modo particular a un período determinado, a un determinado régimen represivo o a un conjunto de dispositivos represivos novedosos, sino que podría ser pensada como un atributo del Estado; del mismo modo, considera que la noción corre el riesgo de presentar un Estado que despliega un accionar monolítico frente a una sociedad víctima, indiferenciada.

En paralelo, otro cambio que se da en estos años es el modo de caracterizar y definir a los gobiernos democráticos del período. Así, al referir a estos gobiernos no solo se incorporan conceptos provenientes de la academia, sino que también cambia su valor, en consonancia con la relevancia que le otorgan las representaciones de la memoria pos-1983. En este sentido, tanto en la Ley Federal de Educación de 1993 como en la Ley de Educación Nacional de 2006 encontramos su mención. Así, mientras que en la Ley de 1993 se buscaba la consolidación de la democracia con la formación de ciudadanos comprometidos en su defensa, en la Ley de 2006 plantea "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". Esto mismo se traslada a las definiciones curriculares de la provincia de Buenos Aires desde los años noventa a la actualidad.

Del análisis de estos ejemplos, resulta evidente que los cambios en las representaciones de la memoria en el espacio público, y también los avances historiográficos, hicieron que el currículo y la legislación escolar fueran incorporando definiciones más categóricas, así como problemáticas renovadas, muchas de las cuales se encuentran aún en debate.

Conclusiones

El recorrido propuesto a lo largo de este capítulo ha dejado de manifiesto que el currículo no es un producto técnico, racional, imparcial y sintetizador del

conocimiento más apreciado para transmitir a las jóvenes generaciones en el marco de la escuela, sino el resultado de diversas luchas sociales y políticas –como afirma, entre otros, Ivor Goodson (1995)–. En tal sentido, se ha ido señalando de qué manera fueron impactando las representaciones de la memoria social en torno al pasado reciente, cuando se ha visto que el currículo ha pasado de enunciar "la agresión y derrota de la subversión marxista" en 1979 a pensar en términos de semidemocracia y golpes de Estado en los noventa hasta llegar al "golpe cívico y militar" y el "Terrorismo de Estado" desde 2006.

Al mismo tiempo, se ha identificado el modo en que el valor otorgado a la democracia se fue transformando entre mediados del siglo XX y principios del siglo XXI. Así, encontramos que la debilidad democrática estaba ausente en los programas escolares de 1956 y 1979, mientras que la participación democrática se resignifica a partir de las resoluciones ministeriales de 1988, incorporándose luego en el cuerpo mismo de las leyes nacionales de 1993 y 2006 y en los diseños curriculares provinciales que derivaron de la aplicación de dichas leyes. Sin embargo, el énfasis colocado en el fortalecimiento y reafirmación de la democracia fue variando en cuanto los contenidos desde los cuales se piensa dicha democracia: si para los diseños derivados de 1993 se trata más de un concepto o valor político a futuro, en los diseños pos-2006, en cambio, la democracia se vuelve una experiencia política posible asentada en la revisión del pasado.

También se ha visto que el currículo es una arena de disputas en relación con el contexto sociopolítico, pero además el análisis deja a la vista que el texto curricular manifiesta en ocasiones cierta autonomía e incluso vaivenes: así lo demuestra el caso particular del diseño de provincia de Buenos Aires, en el que encontramos que los contenidos vinculados a la historia reciente argentina cobran mayor y menor desarrollo en función de las escalas que se proponen abordar. Así, se advierte que ese diseño del año 2005 (que abarca las escalas latinoamericana y argentina) posee mayor densidad y precisión de contenidos que el diseño curricular del año 2011, que abarca las escalas mundial, latinoamericana y argentina. En este sentido, cabe resaltar que mientras el diseño del 2005 habla del terrorismo de Estado, dicho concepto desaparece en el diseño curricular del 2011. Lo mismo ocurre con el exilio, la vida cotidiana y el mundial de fútbol de 1978. Dicho concepto y esas temáticas sí se retoman en el diseño del año 2012, el cual abarca solo la escala nacional. Sin embargo, este último diseño solo se encuentra destinado a los sextos años de las orientaciones en Ciencias Sociales y Arte.

Para finalizar, quedan abiertas varias inquietudes a futuro al término de este recorrido. Por un lado, qué "luchas por la memoria" sobre el pasado reciente

se darán y cómo afectarán a los próximos diseños curriculares. En tal sentido, el interrogante es si continuará firme el consenso social frente a lo que se ha establecido como resultado de las luchas del movimiento de derechos humanos y las políticas públicas de distintos gobiernos constitucionales, esto es, "la trágica singularidad de los crímenes cometidos por la última dictadura".[24] Por otro lado, aparece la pregunta en torno a de qué manera los contenidos escolares irán incorporando una etapa más difícil de definir aún que la propia dictadura: sus años previos. Si, como se ha visto, la última dictadura ha encontrado un lugar definitivo en el mundo escolar con conceptos precisos que retoman el consenso social antes mencionado, el período anterior, atravesado por la violencia política es, aún, un tiempo más abierto, áspero y esquivo.

Ambas inquietudes ameritarán nuevos análisis a futuro, puesto que, como decíamos al principio, preguntarnos por los contenidos curriculares implica interrogarnos por aquello del legado cultural que se transmite a las jóvenes generaciones.

Bibliografía

Aguila, Gabriela (2016). "Violencia política, represión y terrorismo de estado: a propósito de algunas conceptualizaciones para definir el accionar represivo en la historia reciente argentina". En Flier, Patricia (coord.), *Mesas de debate de las VII Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente.* La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Born, Diego (2010). *Las representaciones de la última dictadura militar. Los textos escolares de historia en el nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires 1976-2009*. Tesis de Maestría, FLACSO Argentina.

De Amézola, Gonzalo (1999). "Problemas y dilemas de la enseñanza de la historia reciente". *Entrepasados*. *Revista de Historia*, nº 17, pp. 137-162.

—— (2005). "Los historiadores proponen cómo cambiar la enseñanza: la reforma educativa argentina en las fuentes para la transformación curricular". *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº 10, pp. 67-99.

[24] Ver los siguientes manifiestos de historiadores y otros académicos: "La democracia se construye con verdad y justicia", *Página 12*, 22/9/2015. "Frente a la banalización del terrorismo de Estado y los derechos humanos" *Perfil*, 4/4/2017.

Devoto, Fernando (1992). "Idea de nación, inmigración y 'cuestión social' en la historiografía académica y en los libros de texto de Argentina (1912-1974)". *Estudios Sociales,* vol. 3, nº 1, pp. 9-30.

Dussel, Inés (1994). *El currículum de la escuela media argentina: tendencias y perspectivas para la integración en el Mercosur en los diseños curriculares provinciales*. Buenos Aires: FLACSO, Serie Documentos e Informes de Investigación, nº 152.

—— (1997) *Currículum, humanismo y democracia en la escuela media (1863-1920).* Buenos Aires: FLACSO-Oficina de publicaciones del CBC.

Feld, Claudia y Franco, Marina (2015). "Introducción". En Feld, Claudia y Franco, Marina (dirs.), *Democracia, hora cero. Actores, políticas y debates en los inicios de la posdictadura*, pp. 9-21. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Finocchio, Silvia (1991). "¿Qué llega de nuestra investigación a la escuela media? Una reflexión para los historiadores". *Entrepasados. Revista de Historia,* nº 1, pp. 93-106.

—— (1999). "Cambios en la enseñanza de la historia: la transformación argentina". *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia,* nº 22, pp. 17-30.

—— (2007). "Entradas educativas en los lugares de la memoria". En Franco, Marina y Levín, Florencia (comps.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción,* pp. 253-277. Buenos Aires: Paidós.

Fradkin, Raúl (1998). "Enseñanza de la Historia y Reforma Educativa. Algunas reflexiones críticas sobre los Contenidos Básicos Comunes". *Anuario del IEHS,* nº 13.

Franco, Marina (2005). "Reflexiones sobre la historiografía argentina y la historia reciente de los años '70". *Nuevo Topo. Revista de historia y pensamiento crítico,* nº 1, pp. 141-164.

—— (2008). *El exilio. Argentinos en Francia durante la dictadura*. Buenos Aires: Siglo XXI.

—— (2012). *Un enemigo para la nación. Orden interno, violencia y "subversión", 1973-1976*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

—— (2015). "Introducción". En Feld, Claudia y Franco, Marina (dirs.), *Democracia, hora cero. Actores, políticas y debates en los inicios de la posdictadura*, pp. 9-21. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

—— (2016). "La noción de 'dictadura cívico-militar'". En Flier, Patricia (coord.), *Mesas de debate de las VII Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente.* La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Franco, Marina y Lvovich, Daniel (2017). "Historia Reciente: apuntes sobre un campo de investigación en expansión". *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani",* Tercera serie, nº 47, segundo semestre, pp. 190-217.

González, María Paula (2012). "Historia y memoria del pasado reciente en la escuela: una mirada a la propuesta oficial". *Quinto Sol,* vol. 16, nº 2, pp. 1-22.

—— (2014). *La historia argentina reciente en la escuela. Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura.* Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Guber, Rosana (2001). *¿Por qué Malvinas? De la causa nacional a la guerra absurda*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Guelerman, Sergio (2001). "Escuela, juventud y genocidio. Una interpelación posible". En Guelerman, Sergio (comp.), *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*, pp. 35-64. Buenos Aires: Norma.

Jelin, Elizabeth (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.

Jelin, Elizabeth y Lorenz, Federico (2004). "Educación y memoria: entre el pasado, el deber y la posibilidad". En Jelin, Elizabeth y Lorenz, Federico (comps.), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, pp. 1-10. Madrid: Siglo XXI.

Lanza, Hilda (1993). "La propuesta oficial y la propuesta editorial para la enseñanza de la historia en la escuela media". En Lanza, Hilda y Finocchio, Silvia, *Currículum presente, ciencia ausente. Tomo III, La enseñanza de la historia en la Argentina de hoy*, pp. 17-95. Buenos Aires: FLACSO/ CIID-Miño y Dávila.

Lorenz, Federico (2005). "'Recuerden argentinos': por una revisión de la vulgata procesista". *Entrepasados. Revista de Historia*, nº 28, pp. 65-82.

Lvovich, Daniel (2007). "Historia reciente de pasados traumáticos. De los fascismos y colaboracionismos europeos a la historia de la última dictadura argentina". En Franco, Marina y Levín, Florencia (comps.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*, pp. 97-124. Buenos Aires: Paidós.

Lvovich, Daniel y Bisquert, Jaquelina (2008). *La cambiante memoria de la dictadura. Discursos públicos, movimientos sociales y legitimidad democrática*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento-Biblioteca Nacional.

Pittaluga, Roberto (2007). "Miradas sobre el pasado reciente argentino". En Franco, Marina y Levín, Florencia (comps.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*, pp. 125-152. Buenos Aires: Paidós.

—— (2010). "Notas sobre la historia del pasado reciente". En Cernadas, Jorge y Lvovich, Daniel (eds.), *Historia, ¿para qué? Revisitas a una vieja pregunta*, pp. 119-143. Buenos Aires: Prometeo-Universidad Nacional de General Sarmiento.

Rodríguez, Laura (2009). "La Historia que debía enseñarse durante la última dictadura militar en Argentina (1976- 1983)". *Antíteses,* vol. 2, nº 3, pp. 227-256.

Romero, Luis Alberto (coord.) (2004). *La argentina en la escuela. La idea de nación en los textos* escolares. Buenos Aires: Siglo XXI.

Tedesco, Juan Carlos (1983). "Elementos para una sociología del currículum escolar en Argentina". En Tedesco, Juan Carlos; Braslavsky, Cecilia y Carciofi, Ricardo, *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*, pp. 17-73. Buenos Aires: FLACSO.

Tiramonti, Guillermina (2007). "Las transformaciones de la política educativa nacional en los años de la democracia". *Archivos de Ciencias de la Educación,* vol. 1, nº 1. Disponible en http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar

Zanatta, Loris (1996). *Del estado liberal a la nación católica. Iglesia y ejército en los orígenes del peronismo*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Zysman, Nadia (2015). *De la "subversión marxista" al "terrorismo de Estado". Representaciones de la última dictadura militar en las narrativas históricas de la escuela media argentina (1983-2009).* Villa María: EDUVIM.

Documentos citados

MCyE (1980). Ministerio de Cultura y Educación. *Guía programática-Historia*. Buenos Aires: Publicación del Ministerio.

MCyE (1993). Ministerio de Cultura y Educación. *Ley Federal de Educación 24195.* Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación.

MCyE (1995). 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.

MCyE (2004). Ministerio de Educación, Ciencia y Técnica. *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios.* Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación.

MCyE (2006). Ministerio de Cultura y Educación. *Ley Nacional de Educación 26206.* Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación.

ME (2012). Ministerio de Educación, Ciencia y Técnica. *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios.* Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación.

MEyJ (1956). Ministerio de Educación y Justicia. *Planes y Programas de Estudio*. Buenos Aires: Publicación del Ministerio.

PBA-DGCyE (1997). *Contenidos Básicos Comunes para el nivel Polimodal.* La Plata: Publicaciones de la Dirección General de Cultura y Educación.

PBA-DGCyE (1999). *Contenidos Básicos Comunes para el nivel Polimodal.* La Plata: Publicaciones de la Dirección General de Cultura y Educación.

PBA-DGCyE (2005). *Programa de Definición del Diseño Curricular del Nivel Polimodal de Provincia de Buenos Aires. Espacio Curricular Historia*. La Plata: Publicaciones de la Dirección General de Cultura y Educación.

PBA-DGCyE (2007). *Ley de Nueva Ley de Educación Provincial Nº 13688.* La Plata: Publicaciones de la Dirección General de Cultura y Educación.

PBA-DGCyE (2011). *Historia, 5to año*. Escuela Secundaria Orientada Ciclo Superior, Ciencias Sociales. La Plata: Publicaciones de la Dirección General de Cultura y Educación.

PBA-DGCyE (2012). *Historia, 6to año.* Escuela Secundaria Orientada Ciclo Superior, Ciencias Sociales. La Plata: Publicaciones de la Dirección General de Cultura y Educación.

La historia reciente y la "reaularización" del contexto

Yésica Billán

Desde mediados del siglo xx, la mirada al pasado cercano cobró preponderancia en diferentes ámbitos. Diversos debates e interrogantes en torno a una historia que entreteje las vivencias personales con un pasado colectivo más amplio y aún en proceso de elaboración emergieron en la esfera pública. Al mismo tiempo, en este giro al pasado, se intensificaron los discursos sobre la memoria y sus usos políticos a nivel global (Huyssen, 2001). Enmarcada en este contexto de una realidad dinámica y en constante proceso de reactualización, la enseñanza de la historia no permaneció ajena a la ponderación de los tiempos contemporáneos. Así, en el caso argentino podemos advertir su inclusión en los actuales diseños curriculares, las propuestas editoriales y en diversos materiales pedagógicos elaborados desde diferentes áreas del Estado.[1]

Teniendo en cuenta este marco, aquí analizamos los vínculos que se entrecruzan entre memoria, contexto local, transmisión y enseñanza de la historia, a partir del análisis de un proyecto desarrollado en una institución educativa durante el año 2013. Dicha experiencia permite analizar en profundidad diferentes aspectos que se entraman a diario y que, la mayor parte del tiempo, pasan desapercibidos y se naturalizan en el cotidiano escolar. En otras palabras, permite pensar de qué manera la normativa y las demandas sociales pueden ser apropiadas en las escuelas con el desarrollo de proyectos de investigación que salen de los tiempos y espacios áulicos y retoman elementos del contexto, es decir, en aquellos que provocan la "desaularización" de la enseñanza y el aprendizaje (Cuesta, 2007, 2014). En la experiencia que aquí presento, los proyectos desarrollados en la institución se acercan al contexto, al barrio, y se vinculan a otras instituciones. Sin embargo, es en el espacio del aula, y en el intercambio que allí opera, donde ese contexto cobra un nuevo significado. Como consecuencia de esto, propongo pensar que los proyectos "reaularizan"

[1] Ver, al respecto de los diseños curriculares, "La historia argentina reciente en la normativa escolar: de mediados del siglo xx a principios del siglo xxi" y, en torno a la materialidad, "La historia argentina reciente entre materialidades y apropiaciones", en este libro.

los elementos retomados del contexto cuando se les otorga un nuevo sentido vinculado a las prácticas y objetivos escolares.

Tal como también señala Edith Litwin ([2008] 2013: 210), las investigaciones de casos no tienen por objeto aplicar sus resultados, sino por el contrario, comprender las prácticas en sus contextos desde un entorno en el que guarden sentido. En efecto, al acercarnos a las prácticas escolares a partir de un caso nos permite focalizar la mirada y advertir allí la pluralidad, la complejidad y la contradicción de las disposiciones socialmente constituidas a través de la experiencia social (Lahire, 2011). Es decir, identificar las diferentes maneras de ver, de sentir, de actuar. Sin embargo, considero que en este caso se identifican elementos propios de la experiencia que no son generalizables, pero sí factibles de transferibilidad a otros casos que presenten características similares (Connelly y Clandinin, 1995).

Las fuentes retomadas en el capítulo son normativas nacionales y provinciales, registros de observaciones de clases, producciones escolares, fragmentos de entrevistas a miembros de la institución educativa, así como encuestas a los alumnos. Los interrogantes que estructuran este trabajo son: ¿Qué vínculos se entablan entre memoria, transmisión y contexto local? ¿En qué medida los proyectos escolares brindan elementos para pensar dichos vínculos? ¿Cómo las escuelas pueden generar productos culturales basados en el desarrollo de proyectos de investigación? ¿Qué desafíos plantea salir de las actividades escolares tradicionales? ¿De qué modo los elementos del contexto se "reaularizan" en el cotidiano escolar?

La idea que atraviesa este capítulo es que las prácticas escolares y el desarrollo de proyectos vinculados a la transmisión de la historia reciente deben pensarse conjuntamente con las normativas, las demandas sociales, el contexto espacial en que se desarrollan y el posicionamiento institucional ante dicha transmisión. En efecto, estos elementos externos a las instituciones escolares se conjugan en prácticas cotidianas que los "reaularizan" y transforman en un producto cultural nuevo, propio del intercambio áulico.

Memoria, transmisión y contexto

Abordar la enseñanza de la historia reciente y su transmisión implica pensar también las configuraciones de la memoria social, las disputas en el espacio público y el valor otorgado actualmente al pasado y a la construcción de la memoria. En efecto, durante las últimas décadas se produjo un giro hacia el

pasado y se dejó de privilegiar el futuro (característica de las primeras décadas del siglo xx), para dar paso a la revisión y rememoración de experiencias traumáticas del pasado reciente (Huyssen, 2001).

Ahora bien, más allá el boom de la memoria de las últimas décadas, la centralidad del concepto ha sido analizada ya desde principios del siglo xx y aquí retomo algunas posiciones teóricas. Así, Maurice Halbwachs, desde una perspectiva sociológica, en sus dos obras principales *Los marcos sociales de la memoria* (2002 [1925]) y *La memoria colectiva* (2011 [1950]) sostiene que la memoria no está determinada por los individuos sino por los grupos a los cuales pertenecen dichos individuos. En este sentido, *Los marcos sociales de la memoria* es una obra emblemática que analiza los vínculos entre individuo y memoria colectiva. Allí, Halbwachs propone pensar la memoria a partir de la existencia de marcos sociales de la memoria. Dichos marcos, en cuanto se construyen con los otros, son los que posibilitan la aparición de un recuerdo. Así, buscar una imagen del pasado y traerla al presente solo podría hacerse desde el presente con base en los recuerdos colectivos. De esta manera, existiría una dependencia del individuo al grupo al que pertenece, de modo tal que si cambia de grupo, cambiarán sus recuerdos del pasado. Años más tarde, Halbwachs, en su segunda obra de relevancia, *La memoria colectiva*, amplía su definición del concepto de memoria, al tiempo que desarrolla la relación entre la memoria colectiva y la memoria histórica, el tiempo y el espacio. Al respecto, señala que es posible distinguir dos memorias: una personal o memoria autobiográfica y una memoria social. En tal distinción de memorias, sin embargo, apunta que la primera se serviría de la segunda, ya que nuestra memoria está limitada en el tiempo y el espacio.

En el caso argentino, Elizabeth Jelin (2002a) aborda el concepto desde una perspectiva más plural, ya que propone hablar de memorias y no de memoria. Según ella, "hay una tensión entre hablar de lo que *la* memoria *es* y proponer pensar en procesos de construcción de memorias, de memorias en plural" (2002a: 17). Para Jelin, al hablar de lo que la memoria *es* refiere a una definición única y unívoca del significado de la palabra que no permite complejizarla ni ver las disputas sociales acerca de la memoria. Retomando los aportes de Halbwachs, Jelin afirma que las memorias individuales están siempre enmarcadas socialmente, son producto de interacciones múltiples y superpuestas, al tiempo que se encuentran atravesadas por relaciones de poder. En ese sentido, los individuos no están solos o aislados. Por el contrario, están siempre inmersos en contextos grupales y sociales, inmersos en una cultura y formados en determinados valores. Si bien poseen una memoria individual,

esta se encuentra muy influenciada por lo que es la memoria colectiva de la sociedad a la que pertenecen. Es en el diálogo con quienes conforman dicha sociedad, en la confrontación de ideas y en la constante interacción con otros, que se dan los procesos de construcción de la memoria.

A partir de estos autores podemos esbozar algunas reflexiones que nos permiten pensar luego la transmisión en el ámbito escolar. En primer lugar, cabe destacar que cuando hablamos de memoria nos referimos a una construcción colectiva, siempre selectiva, en la que el pasado cobra sentido y se resignifica sobre la base de las experiencias y vivencias del presente. Esta *práctica social*, como llama Hugo Vezzetti (2002) a la memoria colectiva, requiere de actores, prácticas y marcos institucionales que la vuelvan significativa. En segundo lugar, lo que se recuerda mediante esta memoria colectiva varía y se transforma en el tiempo; hay una lucha entre memorias, por imponerse una por sobre el resto, en la que sus valores sean los que articulen al grupo y les den identidad. En tercer lugar, como afirma Hugo Vezzetti (2002: 23), "no hay memoria plena ni olvido logrado, sino más bien diversas formaciones que suponen un compromiso de la memoria y el olvido; y es preciso reconocer que la memoria social también produce clichés y lugares comunes, es decir, sus propias formas de olvido". Así, con el objetivo de mantener un lazo y sentirse parte de lo mismo, toda sociedad necesita estar de acuerdo en torno a algunas cuestiones en las que determinados elementos serán privilegiados por sobre otros (Jelin, 2002a).

Con base en estos mismos autores, advertimos que la memoria no escapa a las expectativas que se tengan a futuro, de allí su estrecho vínculo con la transmisión. Al respecto, Jacques Hassoun (1994) sostiene que transmitir una tradición es un acto simbólico, una construcción que inscribe al que vendrá en una sucesión significante. Sin embargo, considera que dicha transmisión de la cultura no debe reducirse a crear una pertenencia, por el contrario, el lazo social inscribe en una continuidad que permite entrar en contacto con lo nuevo en cuanto uno se reconoce allí, encuentra familiaridad. En este sentido, la transmisión permite reconocerse en una historia compartida con los que se encuentran alrededor. Retomando palabras del propio autor, "no puedo entrar en contacto con lo nuevo que se me presenta sino en tanto puedo reconocer allí una parte de familiaridad. Es a partir de la herencia que me ha sido transmitida que puedo, al superarla, participar de situaciones nuevas que a priori me resultarían desconocidas" (Hassoun, 1994: 145). De tal forma, Hassoun asume que toda transmisión es, al mismo tiempo, retransmisión, ya que, en el pasaje de una generación a otra, se encuentra sometida a las modificaciones propias de toda remodelación del pensamiento. Dicha retransmisión permite a cada

uno introducir variaciones que le permiten reconocerse en lo que ha recibido, "apropiarse de una narración para hacer de ella un nuevo relato" (ibíd.: 178).

Atendiendo a estas reflexiones, podría pensarse cómo opera esta "ética de la transmisión" al interior de la institución que tradicionalmente ha desempeñado un rol fundamental a la hora de construir una identidad común: la escuela. En efecto, esta institución valoriza y reproduce elementos memorables de la cultura y, tal como señala Miranda (2004), elabora una memoria escolar capaz de sustentar prácticas y saberes socialmente legitimados.

Es sabido que la escuela es un lugar específico y distinto de otros lugares donde se desarrollan las actividades sociales. Ciertamente, la escuela posee sus propios tiempos y espacios que configuran la vida cotidiana de los estudiantes (Southwell, 2011) y, por lo tanto, posee una lógica diferente que excede a las disciplinas de referencia y se ve atravesada por las vivencias personales, las demandas sociales y el contexto que las enmarca. Por esto mismo, las reflexiones antes expuestas en torno a la memoria y la transmisión se complejizan al dirigir la mirada a las prácticas escolares vinculadas al abordaje de la historia reciente. En otras palabras, allí se advierten otras variables que entran en juego al momento de abordar la historia y que se vinculan en gran medida con las memorias que circulan en un determinado contexto y las elecciones institucionales que habilitan, o no, su inclusión en el cotidiano escolar.

Los proyectos de investigación en la escuela: entre la normativa y la "desaularización"

A menudo la construcción de una cambiante memoria se ocasiona en medio de batallas públicas por el significado del pasado. En el caso argentino, las variaciones de la memoria en torno a los acontecimientos de su historia reciente atravesaron diferentes momentos durante los últimos veinte años debido a que se trata de un pasado cercano, abierto, alimentado por vivencias, pasiones, grietas y memorias diversas, que remiten a prácticas sociales y culturales que configuran un pasado "actual" (Franco y Levín, 2007). Dichas batallas por dotar de sentido el pasado reciente impactaron en la agenda educativa de las diferentes jurisdicciones.

Atravesada por fuertes críticas de diferentes sectores y sin arrojar los resultados esperados, la Ley de Federal de Educación 24195 fue reemplazada en el año 2006 por la Ley de Educación Nacional 26206. A partir de su sanción, la disciplina Historia volvió a independizarse del área de ciencias sociales, al

tiempo que los contenidos vinculados a la historia reciente nacional adquirieron un lugar central al ser presentados entre los objetivos de la ley.

Este énfasis colocado a nivel nacional se trasladó rápidamente a la provincia de Buenos Aires con de la sanción de la Ley Provincial 13688 en el año 2008. Sobre la base de dicha ley, la provincia redefinió los contenidos a enseñar destinando los contenidos de historia reciente a los dos últimos años de la escuela secundaria. Así, en quinto año, el diseño curricular vigente desde el año 2011 propone abordarlos desde su vínculo con la historia latinoamericana y los procesos mundiales que impactan en la región. Mientras que en el caso de sexto año (en las modalidades de Ciencias Sociales y Arte), la historia reciente argentina ingresa vigorosamente como única escala a trabajar a lo largo del año.

A pesar de que este diseño se presenta como una continuidad del diseño curricular de quinto, su novedad versa principalmente en la propuesta de abordar los contenidos desde dos ejes historiográficos: la historia oral y la historia reciente. Así, este diseño otorga un lugar preponderante a la construcción de la memoria social del pasado dictatorial, retomando de la historia oral preguntas, enfoques y métodos para la recolección de datos. Otra particularidad de este diseño curricular es que propone estudiar la historia reciente desde de la elaboración de proyectos de investigación por parte de los alumnos. En este sentido, el diseño propone incorporar al estudiante como protagonista de sus propias indagaciones y búsquedas, a través de la propia elaboración de fuentes a partir de sus experiencias. Al mismo tiempo, dicho documento brinda orientaciones metodológicas generales para la materialización de los proyectos en diferentes formatos y expresiones artísticas.

Este tipo de propuestas se sostiene en los aportes de la teoría sociocultural y constructivista, que otorgan un rol central a la percepción de los estudiantes, su contexto sociocultural y el modo en que los estudiantes asimilan los nuevos conocimientos (Benejam, 1997). En el contexto del aula, la interacción entre docentes y alumnos es central al momento de desarrollar este tipo de actividades, ya que es allí donde el docente orienta y acerca a los jóvenes al discurso propio de las ciencias sociales, al tiempo que brinda los márgenes de acción para su trabajo autónomo.

Las metodologías basadas en proyectos e investigaciones parten del trabajo con preguntas y problemas y pretenden generar situaciones de conflicto en las que sea necesaria la utilización de diferentes recursos. En el proceso de trabajo, el docente debe promover que los alumnos expongan sus propias concepciones y las pongan en cuestión al trabajar con nueva información que contribuya a la resolución de la problemática abordada. En todo el proceso el

docente debe mantenerse "entre bastidores" (Zelmanovich, 2011) facilitando recursos, materiales y herramientas para el tratamiento de la información sin condicionar el trabajo autónomo de los alumnos. En este proceso, ellos arriban a conclusiones, las sistematizan y presentan lo aprendido (Merchán Iglesias y García Pérez, 1993).

Las preguntas y problemas pueden ser puertas de entrada para el abordaje de contenidos (Siede, 2010). En este sentido, posibilitan diseñar un recorrido, abrir nuevas preguntas en el proceso y permitir a los estudiantes arribar a conclusiones que desnaturalicen lo cotidiano. Cabe destacar que este tipo de metodología se conjuga con algunos de los objetivos propuestos por la Ley de Educación Nacional (2006) para el nivel secundario, que propone formar sujetos capaces de transformar constructivamente su entorno social, así como desarrollar capacidades de estudio, aprendizaje e investigación.

Acorde con dichos objetivos y con las orientaciones del campo pedagógico, el diseño curricular de sexto año propone la realización de proyectos de investigación. Sin embargo, cabe destacar que, a pesar de ser innovador en este punto, son escasas las orientaciones que brindan a los docentes respecto de cómo organizar y diseñar dichos proyectos. Entre la bibliografía sugerida al docente no se brindan referencias teóricas de obras metodológicas, presentando una vacancia en este sentido. Así, son los propios docentes, a partir de sus conocimientos previos, referencias teóricas, acuerdos institucionales o simplemente a través de la "caza furtiva" –retomando la expresión de Michael de Certeau (2002 [1980]) para referir a los consumos– que elaboran sus propios recorridos para el abordaje de proyectos en el aula, ensayando diferentes opciones.

Desde el campo normativo, la propuesta de desarrollar proyectos institucionales que rompan con los esquemas tradicionales es anterior al diseño curricular de sexto año. En efecto, esta propuesta ya se encuentra plasmada en las orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria:

> Proponer diversas formas de estar y aprender en las escuelas. Se ofrecerán propuestas de enseñanza variadas, en las que el aprendizaje se produzca en distintos espacios y tiempos, con diversos temas y abordajes donde los estudiantes participen de la experiencia escolar con nuevos sentidos, con otras formas, con esfuerzo y creatividad. [...]
> Resignificar el vínculo de la escuela con el contexto, entendiendo al mismo como ámbito educativo. El escenario extraescolar y sus dinámicas sociales y culturales posibilitan miradas diferentes, alternativas y necesarias en la propuesta escolar. Habilitan otras situaciones para pensar y aprender, otras

> prácticas de enseñanza, posibilitan la participación de otros actores que enseñan desde su experiencia y práctica laboral. Le otorgan legitimidad y relevancia social al trabajo educativo […] (CFE, 2009).

La particularidad de este tipo de normativa es que no es lectura habitual de los docentes. Por lo general, este tipo de disposiciones llegan a las escuelas y son material de lectura de los equipos directivos, siendo ellos los que deben luego trasladar a los docentes las orientaciones del Consejo Federal de Educación. Por lo mismo, podríamos pensar la centralidad que cobra cada cultura institucional al momento de implementar en las escuelas proyectos de investigación que salgan del aula e involucren preguntas, actores y espacios que tradicionalmente no forman parte de la cultura escolar.

La programación de proyectos de investigación en diferentes tiempos y espacios incluye una ruptura con las normas reguladoras del conocimiento escolar asignaturizado. Dichos proyectos se proponen desde un abordaje transdisciplinar, así como también en la utilización de tiempos y espacios por fuera del aula de clase. Raimundo Cuesta (2007, 2014) propone pensar este tipo de proyectos a partir de la "desaularización" de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Según este autor, los usos públicos de la historia y sus vínculos con la memoria no solo deben abordarse desde la redefinición de contenidos, sino también desde la introducción de cambios en los espacios y tiempos escolares. Así, Cuesta propone incluir múltiples lugares que en el proceso de trabajo rompan con la exclusividad del aula, y también pensar tiempos alternativos que permitan forjar nuevas relaciones que suavicen las asimetrías de poder entre enseñante y alumnos, y de este modo posibilitar el deseo de aprender dialogando.[2]

Según este autor, esta metodología de trabajo favorece nuevos usos públicos de la historia, aunque no queda exenta de dificultades a la hora de su aplicación por no contar en ocasiones con los espacios para este tipo de trabajos, así como también por la reticencia del cuerpo docente. En otras palabras, la innovación educativa debe darse dentro de una estructura espacio-temporal de larga duración, como es el caso de los centros educativos; por lo tanto, partiendo de dicho contexto, debe permitir desactivar parcialmente algunos de

[2] Desde el año 2003, Cuesta participa como docente en el programa *Los deberes de la memoria en educación* desde el cual ha realizado junto con sus alumnos una serie de trabajos que parten de retomar una problemática relevante y abordarla a lo largo del año escolar. Así, dichos trabajos parten de la programación específica de Historia, pero se vuelven proyectos transdiciplinares que atañen a diferentes miembros de la institución educativa. De este modo, lugares como la biblioteca escolar, espacios comunes dentro de la institución, el salón de actos, la calle, internet, se constituyen en lugares donde la enseñanza desaularizada se alimenta.

los mecanismos del tiempo mecánico y el espacio celular del aula encerrada en sí misma para fomentar nuevos usos públicos de la historia. En este proceso, es fundamental el compromiso de los profesores y de los alumnos, así como también el acompañamiento institucional.

Aquí propongo pensar repensar esta propuesta y considerar una doble operación que implica una desaularización y posterior "reaularización" del contexto extraescolar[3] a partir de su inclusión en proyectos educativos que "traccionan" al aula elementos externos al cotidiano escolar y se los instala en la agenda escolar. Así, si bien estos proyectos demandan la utilización de tiempos y espacios por fuera del aula (tal como ocurre con la desaularización propuesta por Cuesta), es finalmente en el cotidiano del aula en donde se debate, reordena y se otorga una nueva forma a dichos elementos. Dicho esto, considero que la experiencia que presento en este trabajo muestra que es el intercambio áulico entre docentes y alumnos lo que moldea y da sentido a un nuevo producto cultural, resultado de un proyecto de investigación escolar.

Una experiencia en el desarrollo de proyectos de investigación: la "realuarización" del contexto

En el caso que presento a continuación nos encontramos con una institución que desde su propio equipo directivo promueve la elaboración de proyectos de envergadura similar a los propuestos por Cuesta, con la diferencia de que el aula no pierde su lugar de centralidad al momento diagramar estos proyectos. Así, al interior de la institución se leen y traducen las orientaciones teóricas, pedagógicas y normativas y se proponen diferentes proyectos transdiciplinares que retoman el contexto espacial y social en el cual se encuentra inserta y lo incorporan a las prácticas escolares cotidianas.

Aquí la intención es presentar el modo en que operan dichas traducciones sin pretender observar o medir correspondencias entre el campo normativo, el pedagógico y el práctico. Dicho reduccionismo perdería la riqueza de indagar la "trastienda"[4] detrás de la selección y recorte de contenidos, la implicancia de la institución en dicha operación y el intercambio y negociación que opera en las

[3] Consideramos como contexto extraescolar aquellos elementos espaciales y sociales que, de no ser por una intencionalidad explícita de los actores, no ingresan a la cotidianeidad de las aulas de historia.

[4] Aquí retomo la noción de "trastienda" de los trabajos de Catalina Wainerman (2001) y Silvia Gojman y Analía Segal (1998).

aulas de historia. Tal como señala Philip Jackson (2002: 115), "en la enseñanza, como en la mayoría de los restantes actos humanos, no es tanto lo que se *ve* como lo que se *lee*". Por lo tanto, al presentar el desarrollo de proyectos en una institución, el objetivo es dar cuenta de aquello no documentado que puede formar parte del cotidiano de un aula, y que, aunque se base en la prescripción del currículo, lo desborda, a partir de las invenciones cotidianas que realizan los profesores y alumnos. Al mismo tiempo, retomo desde el campo de la historia cultural el análisis de las prácticas y lo cotidiano desarrollado por Michael de Certeau (2002 [1980]) –trasladados luego al análisis de las prácticas escolares por Nancy Romero (2011) y Paula González (2014) entre otros–. Este autor plantea que en la vida cotidiana los grupos e individuos realizan prácticas, "maneras de hacer", en las que se reapropian de aquello ofrecido por la producción sociocultural, sin permanecer pasivos ante ellos. Así, diseñan diferentes estrategias o tácticas, en función del poder que ejercen en un determinado tiempo o espacio o las pequeñas acciones cotidianas que desafían al poder. Tal es el caso de la experiencia que desarrollaré en el próximo apartado.

El contexto socioespacial y las características institucionales

La experiencia que aquí se describe refiere a los proyectos de investigación desarrollados en sexto año en un instituto secundario de gestión privada. Dicha institución educativa se encuentra ubicada a pocas cuadras del centro político y comercial del municipio de San Miguel, provincia de Buenos Aires. Este dato no es menor, si tenemos en cuenta la relevancia que cobra el espacio donde se insertan las escuelas y la interacción cotidiana que opera entre sí (Billán, 2015).

En el caso aquí expuesto, el espacio que enmarca las prácticas escolares posee diferentes marcas simbólicas propias de su historia. Por un lado, el municipio de San Miguel recibió un importante número de inmigrantes europeos que se instalaron en la zona comprendida por el expartido de General Sarmiento (del cual San Miguel formaba parte). Estos crearon diversos espacios de intercambio y sociabilidad que actualmente continúan en funciones. Por otro lado, la relevancia del contexto también se vincula con su historia reciente y su cercanía con la guarnición militar Campo de Mayo. Dicha área militar, aún en funcionamiento, albergó uno de los centros clandestinos de detenciones más importantes durante el período de la última dictadura militar, al tiempo que en su interior también funcionó una maternidad clandestina. También es preciso mencionar que Aldo Rico, exintegrante de los levantamientos carapintadas de

1987 y 1988, fue intendente del municipio de San Miguel entre 1997 y 2003, y contó con el apoyo de diversos sectores de la comunidad que concuerdan con su posicionamiento ideológico y político.

Ante este contexto, las instituciones educativas se encuentran frente a dos opciones. Por un lado, intentar mantener las marcas y representaciones sociales por fuera del ámbito escolar o, por otro lado, reconocerlas y trabajar con ellas incorporándolas en las prácticas escolares (asumiendo las tensiones y debates que esto puede suscitar en la comunidad educativa).

En el caso de la institución secundaria que aquí presentamos, la posición adoptada es asumir el compromiso de reconocer y trabajar con dicho contexto que circunda al cotidiano escolar. Fue a partir de esta decisión institucional, que desde hace varios años ya, se han realizado una serie de videos documentales en el marco de la materia Proyecto de Investigación.

En la actualidad estos proyectos incluyen como producto final libros de análisis y reflexión sobre temas diversos y se elaboran en colaboración con diferentes disciplinas escolares (como son el caso de Historia o Filosofía, entre otras). Desde el año 2013, partiendo de la particularidad de la asignatura Historia de sexto año (la cual propone abordar proyectos de investigación sobre historia reciente argentina), se desarrollaron los siguientes proyectos:

2013: *30 años de democracia*
2014: *Te estoy buscando, América. Los caminos que trajeron a nuestros abuelos italianos*
2015: *200 años de Independencia: una construcción permanente*

Si bien el dictado de la materia Historia en sexto año comenzó en el año 2012, esa primera experiencia fue diferente a la de los años posteriores. Así, frente a las pautas presentes en el diseño curricular, la profesora de Historia propuso a sus alumnos seleccionar ellos mismos las temáticas a desarrollar en sus proyectos. Al mismo tiempo que otorgó libertad en la selección de las temáticas, ella condicionó dicha elección al solicitarles que se circunscribieran al contexto local. En consecuencia, los temas seleccionados por los alumnos se vincularon a la maternidad clandestina ubicada en el Hospital Militar de Campo de Mayo, los levantamientos carapintadas, los desaparecidos de la región. En dicho año el trabajo por parte de los alumnos fue dispar y los resultados de sus producciones no rompieron con la lógica tradicional de las monografías escolares tradicionales. Sin embargo, la particularidad fue la inclusión del contexto local para la selección de las temáticas a trabajar. En efecto, dicho recorte espacial no figura entre las orientaciones del diseño curricular de sexto año, por lo que allí operó

la lectura y traducción que realizó la profesora ante el texto normativo. Esta relectura se redefinió entre fines del año 2012 y el inicio del próximo año. Así, el año 2013 fue un año fundacional en el desarrollo de este tipo de propuestas por parte de la institución, el cual dio como resultado el libro *30 años de democracia*. Ya desde fines del año 2012 el director del nivel secundario, su esposa y profesora de Historia en la institución y la profesora de Filosofía comenzaron a diagramar el proyecto que desarrollarían al año siguiente. Argentina cumplía 30 años de reapertura democrática y la escuela no permaneció ajena a este hecho. Este dato no es menor si consideramos que, tal como sostiene Elizabeth Jelin (2002b), las fechas y aniversarios son momentos en que las memorias se activan. Allí, la construcción de un sentido del pasado reciente interpela directamente a la escuela y cómo se relaciona ese pasado con el presente que lo rememora.

En el año 2014 la institución transitó una segunda experiencia. La escritura del libro *Te estoy buscando, América. Los caminos que trajeron a nuestros abuelos italianos*. Dicho libro buscó la resignificar la historia local y la identidad. Así, con la colaboración de profesores de otras disciplinas que se sumaron al proyecto, se preguntaron acerca del pasado, la actualidad y las proyecciones a futuro desde el contexto local.

La última experiencia fue en 2015 y se tituló *200 años de Independencia: una construcción permanente.* Allí se realizaron entrevistas a diferentes académicos y se desarrollaron espacios de diálogo y trabajo entre distintos actores de la comunidad educativa. En este caso, como resultado del proyecto se concretaron dos producciones: la escritura de un libro y la realización de un video-documental.

En los tres casos se desprende que memoria, transmisión y contexto se cruzan irremediablemente en los proyectos desarrollados en la institución. Así, el modo de evocar el pasado, su cuestionamiento desde la actualidad para pensar el presente y el futuro y su anclaje local, se asemeja a los usos públicos de la historia en los que los centros educativos se convierten en polos de la esfera pública y la participación ciudadana (Cuesta, 2007, 2014). De los tres proyectos mencionados, a continuación desarrollamos el modo en que fue gestionado y llevado a cabo durante el año 2013 el proyecto *30 años de democracia* con el objetivo de evidenciar el modo en que las escuelas pueden generar productos culturales a partir del desarrollo de proyectos de investigación que retoman elementos del contexto extraescolar y, al mismo tiempo, los desafíos que plantea salir de las actividades y ritmos tradicionales del formato escolar.

Proyecto *30 años de democracia*: lectura, traducción y "reaularización" del contexto

El proyecto desarrollado durante el año 2013 tuvo la particularidad de referir a los treinta años de recuperación democrática con el propósito de recoger treinta ejercicios de memoria sobre ese período. En este caso, el director de la institución, junto con las dos profesoras de las materias antes mencionadas, decidió emular el libro *Treinta ejercicios de memoria. A treinta años del golpe,*[5] pero sobre la base de considerar ejercicios de memoria de voces de la comunidad a treinta años de la recuperación democrática. Así, en un contexto social signado por las marcas de Campo de Mayo, la apuesta de la institución fue volver sobre el pasado reciente, pero a partir de retomar voces de la comunidad que presentaran una mirada positiva de la vida en democracia.

El objetivo detrás de este proyecto fue recuperar las voces de hombres y mujeres de la cultura del lugar en que se inserta la institución, el exdistrito de General Sarmiento, actual Partido de San Miguel y sus alrededores. Así fue que convocaron a escribir a filósofos, historiadores, médicos, educadores, psicólogos, jóvenes en plena formación, científicos, trabajadores sociales, antropólogos, excombatientes, cineastas, periodistas, artistas, matemáticos y poetas.

Antes de continuar con el desarrollo del proyecto considero pertinente volver a la noción de memoria y su vínculo particular con la historia reciente argentina. Ciertamente, en el caso argentino la noción de memoria quedó asociada a la condena a la dictadura, la violación a los derechos humanos, las torturas y las persecuciones implementadas durante el Terrorismo de Estado impuesto por la última dictadura militar (Vezzetti, 2002). Al mismo tiempo, a partir del "boom de la memoria" y las políticas de la memoria implementadas desde diferentes niveles del Estado, así como también de los dos prólogos del *Nunca Más*, la noción de memoria quedó asociada a las ideas de inocencia y victimización de las personas alcanzadas por el Terrorismo de Estado (Lvovich y Bisquert, 2008; Crenzel, 2008). En este sentido, las nociones cristalizadas por la

[5] Libro elaborado por el Programa Educación y Memoria, dependiente del Ministerio de Educación Nacional. Cuenta con treinta ejercicios de memoria de escritores, poetas, educadores, psicoanalistas, periodistas, cineastas, artistas plásticos, fotógrafos y actores. A cada uno de ellos se les solicitó que eligieran una imagen y elaboraran un texto acerca del porqué de su elección, realizando así un ejercicio de memoria personal en torno a los años de la última dictadura militar. Las personalidades convocadas provinieron de distintas generaciones y lugares del país. Disponible en http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000191.pdf

memoria despojan de politicidad e identidad a dichas personas, desdibujándose sus subjetividades bajo el lema "30.000 desaparecidos".

Al trasladar dichas representaciones del espacio público al ámbito educativo, en ocasiones se parte de señalar las nefastas consecuencias de la última dictadura militar sin generar los espacios para no solo condenar ese pasado, sino también para desarrollar acciones de cambio que incidan en el presente. En la escuela aquí indagada la iniciativa de estos profesores invita a repensar los contenidos que en su corta tradición se vinculan a la transmisión de la historia reciente. En un momento en el que finalmente la currícula incluyó temas vinculados a la violación de los derechos humanos, el proyecto orientado a la recolección de memorias de los últimos treinta años, sin negar los acontecimientos previos y sus consecuencias, focalizó su interés en otro momento no menos significativo de la historia reciente. Es decir, estos profesores asumieron el desafío de correr el foco de las consecuencias negativas de la última dictadura militar, para dar paso a los valores positivos que identifican diferentes miembros de la comunidad en estos treinta años desde la reapertura democrática. En este sentido, el ejercicio de memoria propuesto por este proyecto no centra su mirada en las víctimas sino en protagonistas, cotidianos y cercanos a los alumnos, que interactúan en el marco de un sistema democrático (muchos, incluso, víctimas de la represión y persecución del Estado Terrorista en los años setenta). Por lo mismo, los relatos elaborados por las personas convocadas versan sobre temas variados que se encuentran atravesados por el valor positivo de la vida en democracia. Así, entre los relatos se remite a la libertad, la participación, los derechos humanos, las luchas, la comunicación, la sensibilidad, los ideales, la posibilidad, la creación, las ilusiones, las utopías, la memoria, la ética, el trabajo, la participación, la responsabilidad, entre tantos otros tópicos.

Entre los meses de junio a noviembre de 2013 se llevó a cabo este proyecto. Fue desarrollado de manera progresiva y constó de diferentes etapas que fueron otorgando forma al producto final.

En un principio, la profesora de Historia propuso a sus alumnos acercarse a la historia reciente a partir de sus propias indagaciones; así, en grupos, los estudiantes buscaron canciones que refirieran a la historia reciente argentina y las compartieron grupalmente. En el mes de junio, dieron paso a la lectura de los treinta ejercicios de memoria confeccionados en el marco del Programa Educación y Memoria. Para comenzar, partieron de la lectura de la introducción del libro y la presentación de la metodología en él implementada, rastrearon los objetivos de la propuesta y diagramaron el desarrollo de su propio proyecto. El primer paso fue confeccionar la lista de personas a convocar. Así, las profesoras

del curso, junto con el director, confeccionaron un primer listado de nombres que fueron presentando a los alumnos y debatiendo con ellos su inclusión o no según el accionar de estas personas en la comunidad y su posicionamiento frente a la última dictadura militar.

Durante los meses de junio y julio las clases de Historia continuaron combinado momentos de planificación del proyecto y análisis de los ejercicios del libro citado. Los alumnos, con el asesoramiento de las profesoras, confeccionaron el listado de personas a convocar, y redactaron las cartas a entregar a cada una de las personas en las que explicitaban los objetivos del proyecto. En parejas, los alumnos se acercaron en diferentes oportunidades a cada una de las personas mencionadas antes hasta recibir sus ejercicios de memoria. Aquí encontramos un primer momento en el que el aula se expande más allá de sus muros. Estos momentos de incertidumbre generaron ansiedad en las profesoras, ya que estaban convocando a personas externas a la escuela. Porque, a pesar de ensayar en el aula con los alumnos el modo en que presentarían el proyecto, solo los adolescentes sabían qué ocurría durante los encuentros por fuera del ámbito escolar.

Luego de unas semanas, uno a uno los ejercicios de memoria comenzaron a llegar a la institución. Estos eran entregados en papel en la puerta del instituto o enviados por correo electrónico a las profesoras y los alumnos. Cada relato recibido era leído, analizado e interpretado en clase a partir de lecturas colectivas. En este sentido, la propuesta que partía del aula al contexto extraescolar, volvía al aula y era allí en donde, basada en los intercambios, cobraba un nuevo sentido.

Después de estas lecturas, los alumnos retomaron diferentes palabras que consideraron significativas y claves para pensar la democracia y formaron con ellas el diseño de la tapa del libro que reúne estos ejercicios a partir de una nube de *tags*. Dicho diseño final estuvo a cargo de un alumno con conocimientos en programas de diseño digital. Así, en la portada del libro aparece el título *30 años de democracia,* acompañado de palabras como *derechos, luchas, aprender, verdad, paz, esperanza, memoria, cultura, voto*, entre muchas otras. Dicha selección de palabras, así como el diseño de la tapa del libro, también se realizaron por fuera del espacio físico del aula; para estas tareas se utilizaron herramientas informáticas que permitían el trabajo colaborativo entre alumnos y profesoras.

El libro, producto final del proyecto, constó de 153 hojas, 30 relatos de memoria de –en su mayoría– personas de la comunidad, dedicatoria y agradecimientos, la introducción redactada por el director de la institución, el prólogo escrito por los alumnos y una foto del grupo de alumnos de sexto año en su hoja final.

El proyecto culminó a principios de diciembre de 2013 con la presentación pública del libro. El acto fue gestionado, organizado y llevado adelante por los mismos alumnos de sexto año y las dos profesoras que encabezaron el proyecto. A dicha presentación asistieron los autores de los ejercicios de memoria, diferentes actores de la institución educativa, familiares de los alumnos de sexto año, así como también representantes de la prensa local.

Ante la vorágine del año, los alumnos no advirtieron la magnitud del proyecto que desarrollaban sino hasta el momento de recibir los primeros relatos. En parte esto se debe a que sexto año de la escuela secundaria implica transitar el último año de la escolaridad con el grupo de compañeros que, en ocasiones, asistieron juntos a la misma institución desde el nivel inicial. Por tal motivo, para muchos adolescentes, dicho año se encuentra cargado de inquietudes, temores, añoranzas, en un momento considerado bisagra en sus vidas no solo por ellos, sino también el conjunto de la sociedad. Fue recién en el acto final de presentación del libro que los alumnos dimensionaron el producto que habían contribuido a generar. Allí, muchos se mostraron emocionados ante sus familiares, las autoridades de la institución y todas aquellas personas que ellos habían convocado y que visitaron en reiteradas ocasiones hasta obtener el relato que esperaban.

Al consular a estos alumnos su opinión acerca del proyecto realizado, ellos evidenciaron diferencias entre el abordaje de la historia entre los años anteriores y este último. Así, al preguntarles en una encuesta si podrían señalar diferencias entre ese año y lo trabajado a lo largo de su recorrido por la escuela secundaria, señalaron:

> *Lo vivo con las emociones a flor de piel, mucho más cercano, se juegan con situaciones anímicas importantes (…) chocamos con nuestra realidad.*
>
> *El año pasado estudiamos la historia y este año la profundizamos con historias personales y con relatos directos sobre el contexto que trabajamos.*
>
> *La principal diferencia que encuentro entre el trabajo del año pasado y este año es la forma en la que trabajamos, ya que a pesar de debatir el año pasado, este año el trabajo fue de mayor debate e interacción.*
>
> *La única diferencia para mí es el modo en que trabajamos, ya que este año no nos apegamos tanto a leer todas las clases, sino a debatir diseñar y pensar en todos los proyectos.*

Al mismo tiempo, al consultarles por el abordaje de la historia en el contexto local y por qué ellos creían que la profesora optó por dicha opción, ellos expresaron:

> *Creo que la profesora propuso abordar la democracia en relación al contexto local por la misma razón de que el año pasado nosotros sosteníamos que no había para hablar de ese tema en nuestra localidad.*
>
> *Para saber que acá ocurrieron varias cosas y que no solo ocurrieron en otro lado, para llegar a entender qué ocurrió antes y después de la democracia y para entender también a nivel local su historia, nuestra historia.*
>
> *Para que nosotros podamos sentir más cerca los hechos sucedidos en el proceso de reconstrucción de la democracia mediante experiencias de personas cercanas, ya que nosotros vemos a la democracia (en general) como algo natural y no algo que en algún momento no estuvo.*
>
> *Porque es interesante que sepamos que todos esos sucesos no solo fueron a nivel nacional, sino que también pasó donde nosotros vivimos.*
>
> *Para que podamos conocer más de la historia del lugar donde vivimos y que la dictadura la podamos relacionar con nuestro entorno cotidiano y no como algo que pasó en nuestra historia.*
>
> *Pienso que lo hizo con la intención de impulsar más compromiso e involucrarnos más a nosotros, los alumnos.*

Ante ambas preguntas, el grupo de alumnos puntualizó sus respuestas en los debates en clase, en su participación en los proyectos propuestos por la institución y en el vínculo entre la historia y su realidad cotidiana. Cabe resaltar que ninguno de ellos presentó reticencias o rechazo frente a la propuesta que se les brindó y, por el contrario, destacaron en diferentes momentos la posibilidad de tener espacios y tiempos para charlar con la profesora, brindar sus opiniones y debatir. Aquí se evidencia la pérdida de asimetrías sostenida por Cuesta (2007, 2014) al permitir que los saberes se construyan colectivamente.

Al mismo tiempo, el proyecto *30 años de democracia* permite vislumbrar el modo en que pueden vinculase memoria, transmisión y contexto dentro del ámbito escolar. En este sentido, el proyecto parte de la iniciativa institucional y de docentes, quienes leen y traducen la demanda curricular. A su vez, la propuesta es asumida por los alumnos, quienes salen de los espacios y tiempos tradicionales de las clases escolares para generar vínculos con el contexto extraescolar. Al mismo tiempo, el proyecto cuenta con el compromiso y participación de diferentes personas de la comunidad dispuestas a brindar su testimonio para las jóvenes

generaciones. Por último, los elementos del contexto, los relatos, son llevados al cotidiano del aula. Allí se debaten, analizan y cobran un nuevo sentido en función de las prácticas escolares y la transmisión de valores ante los 30 años de democracia. Aquí cabe resaltar cómo en un libro, ideado en el contexto áulico, se aglutinan diferentes escalas y temporalidades. En otras palabras, en dicho libro escriben personas de la comunidad con edades y experiencias muy diversas que remiten al contexto local pero también nacional, y en muchos casos, con el objetivo de reafirmar el valor primordial de la democracia, se retrotraen al período de la última dictadura militar argentina y desde allí señalan contrastes con la actualidad.

Dicha experiencia permite pensar que el desarrollo de este tipo de proyectos no son generalizables, pero sí factibles de transferibilidad a otros casos que presenten características similares. En efecto, este caso nos posibilita advertir que el desarrollo de proyectos que involucren temas controversiales, actuales y en proceso de elaboración, puede ser abordado en la escuela recurriendo al contexto y personas de la comunidad. Dichos proyectos son factibles si cuentan con reconocimiento y acompañamientos del equipo directivo, y de docentes que orienten y guíen a los estudiantes (pero que también generen espacios para el trabajo autónomo de ellos) y jóvenes que asuman la tarea de salir a la comunidad para luego "reaularizar" el contexto. Al mismo tiempo, todos estos actores deben estar dispuestos a trabajar con la incertidumbre que implica organizar proyectos por fuera de las prácticas escolares cotidianas, ya que, a pesar de ser el aula el lugar en donde el proyecto cobra densidad y significados, implica a personas, tiempos y espacios tiempos que exceden el contexto escolar.

Conclusiones

Sobre la base de la experiencia señalada y del recorrido realizado se desprenden algunas consideraciones para pensar el desarrollo de proyectos que parten del ámbito escolar, rompen con los formatos y tiempos tradicionales de las disciplinas escolares, se vinculan al contexto extraescolar y vuelven a las instituciones a partir de resignificar elementos de la cultura.

En primer lugar, cabe destacar que al focalizar la mirada en un caso, en las experiencias que ensaya y va perfeccionando, es posible advertir aquello propio del cotidiano escolar que se está transformando, que incluye innovaciones y variantes que se desarrollan al interior de la cultura escolar y que la desbordan, alcanzando al conjunto social.

En segundo lugar, la experiencia evidencia la centralidad que cobra la lectura y traducción de las normativas y disposiciones curriculares. En este sentido, los proyectos realizados en la institución son una clara muestra del recorte y producción de saberes que operan al interior de las instituciones escolares. En este caso, las variables que intervienen en dicho proceso se vinculan con las características propias de la institución educativa, su lectura de la enseñanza, la juventud, el cuerpo docente y el contexto que la circunda.

En tercer lugar, el proyecto *30 años de democracia* es evidencia de que, ante un contexto donde circulan memorias en disputa y en proceso de elaboración, una institución educativa puede elaborar caminos por los cuales asumir las características de dicho contexto y trabajar con ellas a partir de tomar un posicionamiento político e ideológico frente a él.

En cuarto lugar, también queremos señalar el carácter experimental del desarrollo de proyectos. En este sentido, amparados en la normativa educativa que incentiva este tipo de proyectos interdisciplinarios, los docentes que participan ensayan distintos abordajes, elaboran un recorrido propio de acercarse al contexto, al currículum y a las demandas de la comunidad educativa. En dicho recorrido no quedan ausentes las incertidumbres, las dudas o las relecturas posibles para futuros proyectos. Esto también es necesario advertirlo, ya que permite pensar que el proceso de incluir innovaciones en el ámbito escolar no es lineal y acabado, al tiempo que no es una tarea sencilla que pueda transformar rápidamente una estructura de larga duración (Cuesta, 2007).

En quinto lugar, cabe destacar que las escuelas pueden generar productos culturales a partir del desarrollo de proyectos de investigación que "salen" del ámbito propiamente escolar y se insertan en la comunidad. Así, la transmisión cultural opera en un doble sentido. Tanto desde el exterior a la institución, como desde dentro hacia afuera de ella. En efecto, las producciones escolares no solo apelan a elementos del contexto extraescolar, sino que también lo reaularizan y devuelven a la sociedad un producto cultural inédito que no hubiese existido de no mediar la institución escolar y los intercambios áulicos.

En sexto lugar, podemos señalar la centralidad del acompañamiento institucional al momento de desarrollar proyectos de investigación vinculados a la historia reciente. Así, en esta institución se promueve un proyecto pedagógico que condena el Terrorismo de Estado y fomenta una visión positiva del sistema democrático como forma de gobierno. Dicho posicionamiento institucional favorece a los docentes proponer vínculos con el afuera escolar, entablar diálogos con el contexto, con la historia y la comunidad, en la seguridad de una atmósfera de aliento (González, 2014) ante estas actividades. Por lo mismo, podemos

señalar que romper con el formato de las actividades tradicionales y fomentar nuevas prácticas tendrá mayor impacto y trascendencia social si cuenta con el aval institucional y un equipo transdiciplinario que las impulse y promueva.

Por último, resta subrayar la relevancia que puede cobrar una institución educativa en la elaboración de un producto cultural nuevo e inédito, fruto de múltiples temporalidades, escalas y vínculos que se condensan en un libro pensado para su abordaje al interior de la institución, pero también como reservorio de memorias para la comunidad. En otras palabras, la cultura escolar produce cultura.

Bibliografía

Billán, Yésica (2013). "Contexto urbano y transmisión del pasado cercano: espacio, memoria y discurso escolar a partir del análisis de una escuela del partido de San Miguel". XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.

—— (2015). E*nseñar historia reciente en el ex partido de General Sarmiento, un estudio de caso*. Tesis de Maestría en Historia Contemporánea, Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines.

Chartier, Anne Marie (2000). "Fazeres ordinários da classe: uma aposta a pesquisa e para formação". *Educação e Pesquisa*, vol. 26, nº 1, pp. 157-168.

Connelly, Michael y Clandinin, Jean (1995). "Relatos de experiencia e investigación narrativa". En Larrosa, Jorge *et al*., *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, pp. 11-51. Barcelona: Laertes.

Crenzel, Emilio (2008). *La historia política del Nunca Más. La memoria de las desapariciones en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Cuesta, Raimundo (2007). *Los deberes de la memoria en la educación*. Madrid: Octaedro-CIDE-MEC.

—— (2014). "Memoria, historia y didáctica: los deberes de la educación hacia el pasado, el presente y el futuro". En González Calderón, Fabián y Areyuna Ibarra, Beatriz (comps.), *Pedagogía, historia y memoria crítica. Una mirada educativa a los discursos y lugares de la memoria*. Santiago de Chile: Ediciones on Demand.

De Certeau, Michel (2002 [1980]). *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana.

Finocchio, Silvia (2007). "Entradas educativas en los lugares de la memoria". En Franco, Marina y Levín, Florencia (comps.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción.* Buenos Aires: Paidós.

Franco, Marina y Levín, Florencia (comps.) (2007). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción.* Buenos Aires: Paidós.

Gojman, Silvia y Segal, Analía (1998). "Selección de contenidos y estrategias didácticas en Ciencias Sociales: la 'trastienda' de una propuesta". En Aisenberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia (comps.), *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*, pp. 42-62. Buenos Aires: Paidós.

González, María Paula (2014). *La historia argentina reciente en la escuela. Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Guelerman, Sergio (2001). "Escuela, juventud y genocidio. Una interpelación posible". En Guelerman, Sergio (comp.), *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*, pp. 35-64. Buenos Aires: Norma.

Halbwachs, Maurice (2000 [1950]). *Los marcos sociales de la memoria*. París: Félix Alcan.

—— (2011[1941]). *La memoria colectiva.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Hassoun, Jacques (1996). *Los contrabandistas de la memoria.* Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Jackson, Philip (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Jelin, Elizabeth (2002a). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI.

—— (comp.) (2002b). *Las conmemoraciones: las disputas en las fechas "in-felices"*. Madrid: Siglo XXI.

Lahire, Bernard (2011). "Pensar la acción: entre la pluralidad disposicional y la pluralidad de contextos". En Tiramonti, Guillermina y Montes, Nancy (comps.), *La educación media a debate*, pp. 13- 21. Buenos Aires: Manantial.

Litwin, Edith (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.

Lvovich, Daniel y Bisquert, Jaqueline (2008). *La cambiante memoria de la dictadura. Discursos públicos, movimientos sociales y legitimidad democrática*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento-Biblioteca Nacional.

Merchán Iglesias, Francisco Javier y García Pérez, Francisco (1993). "Una metodología basada en la idea de investigación para la enseñanza de la historia". En Aisenberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia (comps.), *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*, pp. 182-202. Buenos Aires: Paidós.

Miranda, Sonia Regina (2004). *Sob o signo da Memória: o conhecimento histórico dos professores das séries iniciais*. Tesis doctoral, Facultad de Educación, UNICAMP, Campinas.

Romero, Nancy (2011). "Nuevos usos del texto escolar en la escuela primaria". En Finocchio, Silvia y Montes, Nancy (comps), *Saberes y prácticas escolares*, pp. 117-151. Rosario: FLACSO-Homo Sapiens.

Siede, Isabelino (coord.) (2010). "Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales". En Siede, Isabelino (coord.), *Ciencias Sociales en la escuela*, pp. 269-292. Buenos Aires: Aique.

Southwell, Myriam (2011). "Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media". *Praxis Educativa*, vol. 6, nº 1, pp. 67-78.

Vezzetti, Hugo (2002). *Pasado y presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Wainerman, Catalina (1998). "Introducción: acerca de la formación de investigadores en ciencias sociales". En Wainerman, Catalina y Sautu, Ruth (comps.), *La trastienda de la investigación*, pp. 15-40. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.

Zelmanovich, Perla (2007). "Hacia una experiencia intergeneracional". En Tiramonti, Guillermina y Montes, Nancy (comps.), *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial.

Documentos oficiales consultados

MCyE (1993). Ministerio de Cultura y Educación. *Ley Federal de Educación 24195*. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación.

MCyE (2006). Ministerio de Cultura y Educación. *Ley Nacional de Educación 26206.* Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación.

MCyE (2009). Ministerio de Cultura y Educación. "*Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria*". Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación.

PBA-DGCE (2011). *Historia, 5to año*. Escuela Secundaria Orientada Ciclo Superior, Ciencias Sociales. La Plata: Publicaciones de la Dirección General de Cultura y Educación.

PBA-DGCE (2012) *Historia, 6to año*. Escuela Secundaria Orientada Ciclo Superior, Ciencias Sociales. La Plata: Publicaciones de la Dirección General de Cultura y Educación.

La historia reciente en los actos escolares del 24 de Marzo

Sergio Carnevale

Hacia fines del siglo XIX, los actos escolares fueron incorporados al sistema educativo como parte del dispositivo de consolidación del Estado Nacional. Con ellos, se buscaba desarrollar la lealtad y el patriotismo en los niños y jóvenes que asistían a las escuelas. Así, la escuela y los actos patrios fueron utilizados para la construcción de una identidad nacional homogénea destinada a legitimar a la clase dirigente y a eliminar toda posibilidad de disidencia y conflicto (Carretero, Rosa y González, 2006). Durante todo el siglo XX, el Estado mantuvo su interés por la realización de los actos patrios, razón por la cual no solo se afianzaron como parte de la cultura escolar a través de una serie de normas para la promoción, organización y control de su realización (Bertoni, 2001), sino que se sumaron nuevas fechas (Folco, 2010). En los últimos años, además, se sumaron actos escolares referidos a la historia reciente. Ya no se trata de un pasado heroico sino de uno "vergonzante" (Jelin y Lorenz, 2004), referido al terrorismo de Estado.

Los actos escolares fueron considerados como objeto de estudio en las últimas décadas del siglo XX, momento en el que se realizaron diversas investigaciones sobre el nivel primario (Amuchástegui, 1999; Olorón, 2000; Carretero y Krieger, 2006). Al respecto, varias de esas investigaciones destacaron la supervivencia de la tradición como un aspecto central de las efemérides escolares que convierte a los actos en rituales carentes de sentido, en los que continua vigente el tradicional mandato de promover la identidad nacional, desde la apelación al sentimentalismo para una construcción identitaria esencialista y homogénea. Sin embargo, esa perspectiva fue matizada por otros aportes que indicaron que, más allá de las continuidades, también se aprecian cambios y nuevos sentidos asociados a la celebración de efemérides (Eliezer, 2006; Ocoró Loango, 2010; Rodríguez, 2015).

En el caso particular de los actos escolares referidos a la historia argentina reciente, contamos con la indagación desarrollada por De Amézola, y D'Achary (2009) para el nivel primario. En ese estudio, los autores constataron que no

aparecían referencias a la "guerra sucia" –es decir, al discurso justificatorio de las Fuerzas Armadas– y que, en cambio, era notorio la preeminencia de la narración del *Nunca Más*, es decir, considerar a los desaparecidos como víctimas inocentes, sin hacer mención a su militancia política.

Teniendo en cuenta estos antecedentes, y tomando en particular el acto del 24 de Marzo en escuelas secundarias nos preguntamos: ¿cómo elabora la escuela secundaria el desafío de conmemorar el pasado reciente? Esta pregunta principal se relaciona con una inquietud más amplia en relación con la formación de identidades en la escuela.

Para contestar este interrogante, registramos cinco actos escolares relativos al 24 de Marzo realizados en diversas instituciones educativas de la provincia de Buenos Aires y luego se realizó un análisis cualitativo de las glosas, de los discursos de docentes, estudiantes y directivos y de las actividades realizadas en cada conmemoración.[1]

Los discursos fueron considerados fuentes valiosas porque, si bien no condensan todo lo que se transmite en un acto escolar, entendemos que ponen de manifiesto, no solo los conocimientos que circulan en la escuela sino, sobre todo, las representaciones y las memorias sobre la historia reciente que se comunican y se construyen en las instituciones educativas. Por eso, las preguntas que orientaron el análisis de esos actos fueron: ¿Para qué se recuerda? ¿Qué actores se mencionan? ¿De qué manera se caracteriza a la última dictadura?

Para realizar el análisis de esas fuentes, se tomaron en cuenta los aportes teóricos de Michel Foucault (1986) –quien considera que los discursos en general son un producto de la cultura que refleja una representación del mundo y un orden social cultural– y de Teun van Dijk (1997) –quien sostiene que las representaciones socioculturales compartidas, los conocimientos, actitudes, normas, valores, e ideologías, están presentes en los discursos que, a su vez, se relacionan con las estructuras sociales en las que se producen–.

Para su desarrollo, este capítulo está compuesto de tres apartados. El primero trata sobre la incorporación de nuevas efemérides al calendario escolar. El segundo analiza lo que establece la normativa para la realización de actos escolares. El apartado tres contiene un análisis de los discursos, las glosas y las

[1] Los actos escolares fueron registrados durante 2015 y 2016, en escuelas públicas y privadas confesionales, del centro y la periferia de los distritos escolares de San Miguel y Hurlingham, pertenecientes a las regiones nueve y siete de la provincia de Buenos Aires, respectivamente. La elección de diferentes tipos de escuelas buscó tener, dentro de un limitado número de casos, una variedad que diera cuenta de la diversidad de instituciones que conforman el sistema educativo provincial.

actividades desarrolladas en los actos correspondientes a la efeméride del 24 de Marzo. Por último, se presentan las conclusiones sobre la forma en que la escuela secundaria procesa y desarrolla el mandato de conmemorar el pasado reciente.[2]

El pasado reciente en la escuela y las nuevas efemérides en secundaria

El sistema escolar conserva algunos mandatos tradicionales, como el de celebrar los actos patrios para conmemorar acontecimientos relacionados con la construcción del Estado argentino y fomentar la identidad nacional. Pero a su vez, recibe nuevas demandas de la sociedad, vinculadas con las características y los intereses que la atraviesan, entre las que se encuentra estudiar, conocer y recordar el pasado reciente. Esto se debe a la importancia que la sociedad le asigna a este proceso histórico y al interés que demuestran las autoridades del Estado en promover una cultura de la memoria sobre la historia reciente y sus consecuencias, como lo son las víctimas del terrorismo de Estado (Lvovich y Bisquert, 2008).

Esta demanda no surgió de un día para el otro. Por el contrario, la incorporación de la historia reciente a la vida escolar fue el producto de un largo proceso, que se formalizó a nivel nacional con la Ley Federal de Educación de 1993 y continuó con la sanción de la Ley de Educación Nacional de 2006,[3] en la que la enseñanza de la historia reciente y la construcción de la memoria cobraron importancia (González, 2014). Además de la citada ley nacional, el pasado reciente también fue incorporado a la ley de educación de la provincia de Buenos Aires, que establece la necesidad y la importancia de que los jóvenes conozcan y trabajen sobre el tema en la escuela.[4] Para dar cumplimiento a lo que prescriben tanto la ley nacional como la provincial, el diseño curricular de la provincia de Buenos Aires incorporó a la historia reciente como parte de los contenidos de enseñanza obligatoria para el nivel secundario.[5]

---

[2] Este capítulo se desprende de una investigación más amplia sobre actos escolares realizada para mi tesis de la Maestría en Historia Contemporánea de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

[3] Ley Nacional de Educación número 26206. Artículo 11, inciso c y artículo 92, inciso c.

[4] Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires, número 13688. Artículo 3 y artículo 107, inciso c.

[5] DGCyE, Diseño Curricular del nivel secundario. Sobre los contenidos de historia reciente en los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires; ver en este libro el capítulo "La historia

Otro hecho que demuestra la relevancia que adquirió la historia reciente para la escuela es la incorporación de tres nuevas efemérides que la toman como objeto de conmemoración. La primera es el 16 de Septiembre, Día de los Derechos del Estudiante Secundario, incorporada al calendario escolar de la provincia de Buenos Aires en 1988. En segundo término, el 24 de Marzo, instituido en 2002 como el Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia,[6] convertido en feriado nacional inamovible en 2006.[7] Por último, el 2 de Abril, establecido como el Día del Veterano y de los Caídos en la Guerra de Malvinas. Si bien la efeméride referida a la afirmación de los derechos de la Argentina sobre las islas Malvinas existe desde 1973 y el feriado nacional se estableció en 1983, es a partir de 1992 que la conmemoración se refiere a los veteranos de guerra y desde el año 2000 que tiene la actual denominación.

Desde luego, resulta necesario señalar que a pesar de que todas estas fechas hacen referencia a hechos ocurridos en lo que se denomina historia reciente, cada efeméride tiene su particularidad, debido a que detrás de cada hecho hay una construcción y una interpretación que le da un sentido y un valor particular. Esto implica que no es lo mismo conmemorar Malvinas o el 24 de Marzo –fecha del último golpe militar–, ya que poseen significados y valores distintos, tanto para la memoria social como para la historiografía.

La incorporación al calendario escolar de estas efemérides, que no se refieren a la conmemoración de hechos gloriosos ni buscan rendir homenaje a los "grandes hombres" de la historia argentina (como ocurre en las tradicionales fechas patrias), abre la posibilidad de plantear un interrogante acerca de su objetivo, y repensar si colaboran con el mandato original de construcción de la identidad nacional. Esta inquietud resulta especialmente pertinente para la conmemoración del 24 de Marzo, efeméride que hemos seleccionado para este análisis. La inclusión de esta fecha en el calendario escolar representa un nuevo mandato, la construcción de la memoria colectiva y la formación de ciudadanos comprometidos con valores democráticos y la defensa de los derechos humanos. En este sentido, es evidente la diferencia con fechas tradicionales del calendario escolar (como el 25 de Mayo –Revolución de Mayo– o el 9 de Julio –conmemoración de la Independencia–). Sin embargo, queda como inquietud en qué medida esta conmemoración colabora en la construcción de una identidad nacional.

---

argentina reciente en la normativa escolar: de mediados del siglo xx a principios del siglo xxi".

[6] Ley Nacional 25633, sancionada en agosto de 2002.

[7] Ley Nacional 26085, sancionada en marzo de 2006.

Como se puede apreciar, el mandato que recibió el sistema educativo de conmemorar el pasado reciente, cristalizado, entre otras cosas, en la efeméride del 24 de Marzo, permite plantear la hipótesis de que en las escuelas se construyen otros significados para los actos escolares, vinculados con las nuevas características del pasado que se conmemora. Esto lleva a plantear que las efemérides no constituyen rutinas que se repinten sin sentido, sino que son rituales que, a partir de las demandas del presente, de los discursos dominantes sobre el pasado, de las condiciones que posibilitan su legitimidad, y de las políticas de memoria desarrolladas por el Estado, entre otros factores, pueden influir sobre lo que significa el pasado que se recuerda y adquirir nuevos significados (Lvovich y Bisquert, 2008).

Los actos escolares en la normativa

El sistema educativo se caracteriza por estar regulado mediante una gran cantidad y variedad de normas, que establecen y organizan las tareas que se deben desarrollar para cumplir con sus objetivos. Entre ellas se encuentran las que señalan la obligación de realizar los actos patrios, en las escuelas de todos los niveles, y aquellas que los clasifican y regulan sus características formales. Para el caso de la provincia de Buenos Aires estas regulaciones se encuentran en el calendario escolar, documento elaborado por la Dirección General de Cultura y Educación, en el que se designan las efemérides que se van a conmemorar durante el ciclo lectivo y el tipo de acto que se debe realizar en cada caso. Para ello, clasifica a los actos en dos tipos: solemnes –que deben celebrarse en una hora de clase con apertura a la comunidad– y evocativos –que se desarrollan mediante una actividad durante una hora de clase, con la presencia del personal de la escuela y los estudiantes de cada turno.[8]

Además del calendario escolar, el estado provincial utiliza otros documentos para regular la función y organización de los actos patrios, como el Reglamento General de Instituciones Educativas. Este documento establece la función que cumplen los actos escolares, entre las que señala contribuir a la construcción de la identidad nacional y latinoamericana, propiciando manifestaciones académicas y culturales en tal sentido.[9] Además, a través de un protocolo, indica

[8] Calendario escolar de la provincia de Buenos Aires disponible en http://servicios2.abc.gov.ar/escuelas/calendarioescolar2017/

[9] DGCyE (2011). Reglamento General de Instituciones Educativas. Artículo 191.

los aspectos formales que se deben cumplir para organizar y desarrollar cada conmemoración escolar, de acuerdo con el tipo de acto del que se trate.[10]

A partir de la lectura de los documentos de la Dirección General de Cultura y Educación se pueden señalar otras dos cuestiones importantes. En primer término, que el Estado conserva un gran interés en la realización de los actos escolares. En segundo lugar que, más allá de nuevos sentidos y de algunas modificaciones, la conmemoración de las efemérides conserva la tradicional finalidad de contribuir a la formación de la identidad nacional, aunque esta se presenta con algunos cambios y matices respecto de la identidad homogénea y esencialista de fines del siglo xix. El mencionado interés en la realización de actos escolares y en la transmisión de la identidad nacional, se basa en considerar que los rituales contribuyen a crear ciertas memorias e identidades y a establecer qué es lo que se debe recordar (Piper Shafir, 2013).

Más allá de la propuesta oficial, lo que interesa es ver cómo se procesa la normativa en la escuela, qué es lo que ocurre en la conmemoración de la efeméride del 24 de Marzo y qué sentidos se construyen para ella. Por eso, en el siguiente apartado se describirán y analizarán los discursos y las glosas leídos en cinco actos escolares, para conocer las características de esta conmemoración e intentar comprender su sentido.

Glosas, discursos y actividades: representaciones y sentidos sobre el pasado reciente

Como se señaló en la introducción, para este estudio se trabajó con el registro de cinco conmemoraciones escolares referidas a la efeméride del 24 de Marzo en distintas escuelas secundarias. Cabe aclarar que tres de ellas se celebraron como actos solemnes, uno se desarrolló como acto evocativo (tal como lo establece el calendario escolar), y el otro consistió en la realización de un proyecto institucional. En este último caso, la propuesta para la conmemoración implicó que toda la escuela desarrollara un ejercicio de memoria, a partir de un trabajo de elaboración de fotografías y posterior análisis de espacios locales de "Memoria colectiva sobre la historia reciente en Argentina y la identidad adolescente", desde una óptica de los estudiantes y docentes de la institución (Proyecto escuela B, pública).

[10] DGCyE (2011). Reglamento General de Instituciones Educativas. Artículos 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205.

Para analizar estas conmemoraciones se tomaron como fuentes de información la fundamentación del proyecto y las características de las actividades allí propuestas, porque reflejan el tipo de historia reciente que se quiere enseñar y transmitir. En el resto de los casos se analizaron los discursos y las glosas leídas por docentes, estudiantes y autoridades educativas, para intentar responder a las preguntas planteadas al comienzo de este capítulo y así conocer las características y el sentido que tiene la efeméride del 24 de Marzo para la escuela secundaria actual.

Con respecto a la pregunta: *para qué se recuerda*, se registraron diversas respuestas, que demuestran la heterogeneidad de los sentidos que las escuelas le asignan a esta conmemoración. Entre los objetivos señalados en los diversos discursos se destacan resaltar valores como la memoria, la paz, la tolerancia y la justicia. Otro motivo identificado fue la construcción de la conciencia histórica, que aparece señalado en la fundamentación del proyecto que se realizó en la escuela B:

> *La importancia de interpretar el pasado para comprender el presente y proyectar el futuro.*

En este fragmento se aprecia que la finalidad de la conmemoración no solo es recordar lo sucedido, sino que también apunta a la construcción de una conciencia histórica, que parta del conocimiento del pasado, para la comprensión del presente y posibilite la proyección del futuro. En esta oración, tal como lo plantea Rusen, pasado, presente y futuro se entrelazan como parte de un mismo proceso (2001). En ese sentido, la conciencia histórica también se puso de manifiesto en el discurso que dio el profesor en la escuela E:

> *La memoria nos ayuda a iluminar el presente y a generar el futuro en la vida de los pueblos (…) la historia es memoria de la vida de los pueblos* (escuela pública).

Por otra parte, en una de las escuelas también se señaló a la memoria como objetivo de la conmemoración, pero no como uno de los elementos necesarios para la construcción de la conciencia histórica, sino para superar las consecuencias que dejó la dictadura:

> *La escuela tiene la responsabilidad de construir memoria que es solidaria con un pasado reciente y trágico, que dejó huellas que se van a superar en forma colectiva* (discurso directora, escuela C, pública).

Como se puede apreciar, la *memoria* estuvo muy presente en los discursos y las glosas que se leyeron en los actos, ya sea por su relación con la conciencia

histórica, o como elemento necesario para superar los efectos de la dictadura. Este parece ser uno de los objetivos que cuenta con mayor consenso, ya que apareció en cuatro de las cinco conmemoraciones registradas.

Otro de los sentidos identificados se encuentra entre los objetivos señalados en la fundamentación del proyecto realizado en la escuela B. Allí se destaca la idea de pensar a la escuela como un espacio propicio para la "formación de ciudadanos, conscientes de sus derechos y obligaciones y comprometidos con la democracia" como sistema de gobierno y de organización social. Esta afirmación coincide no solo con lo que plantean las leyes de educación antes mencionadas, sino también con los objetivos que, en la actualidad, desde la didáctica, se plantean para la enseñanza de la historia en particular y de las ciencias sociales en general (Siede, 2010).

Por su parte, los estudiantes también señalaron la valoración de la democracia como forma de gobierno y estilo de vida, y la defensa de los derechos, como dos de los objetivos de esta conmemoración. Esto se ve reflejado en el siguiente fragmento, leído por un estudiante en el acto desarrollado en la escuela C:

> *Los objetivos de esta conmemoración son valorar la democracia como forma de gobierno, como estilo de vida y garantía de los derechos humanos y para que no vuelva a suceder lo ocurrido durante la dictadura.*

En estas palabras se identifica un cuarto objetivo, *recordar para que el pasado no se vuelva a repetir.* Este parece ser un sentido compartido, porque también se puso de manifiesto, tanto en discursos de profesores, como de estudiantes, en otras dos escuelas. Además, en este último fragmento, se aprecia que en la escuela C piensan a la historia como portadora de un mensaje, de una lección que es conveniente aprender. Esta forma de entender el pasado se relaciona con la historia de tipo terapéutica que plantea Semán, a la cual hay que recurrir para aprender las lecciones del pasado, sobre la base de los errores cometidos (2009). Esta perspectiva de la historia también está presente en las siguientes palabras:

> *Nuestra historia está llena de hazañas y hechos gloriosos de los cuales todos los argentinos nos enorgullecemos, sin embargo también tenemos hechos de los que nos apenamos, por eso justamente debemos mantenerlos vivos en nuestra memoria, para no repetirlos* (discurso profesor, escuela D, pública).

El análisis realizado permite apreciar una pluralidad de objetivos, entre los que se destaca la defensa y la valoración de la democracia. Esta idea se puso de manifiesto en todos los discursos que se leyeron en las diferentes instituciones en las que se registraron las conmemoraciones.

En relación con los objetivos, hay que destacar que la diversidad observada no implica contradicciones ni oposiciones, más bien, existe una relación de complementariedad en la variedad observada. Por ejemplo, en un caso se valora la memoria, y en otro, además, se la relaciona con la construcción de la conciencia histórica y con el pedido de justicia. A su vez, en un acto se señaló que valorar la democracia era uno de los objetivos de la conmemoración, mientras que en otro se destacó la importancia de formar ciudadanos que participen de ella y la defiendan.

Además, es importante destacar que, en todos los casos, se relacionó al pasado con el presente, ya sea porque la memoria y la historia permiten entender la actualidad, porque esta colabora en la proyección del futuro, por el hecho de no repetir los mismos errores, o para resaltar valores como la paz, la tolerancia y la justicia. En todos los actos se estableció un vínculo directo entre el pasado cercano que se conmemora y la actualidad. En síntesis, a partir del análisis de las fuentes consultadas se observa una variedad de objetivos que giran alrededor de la defensa de la democracia y de no repetir errores.

En torno a la pregunta *¿qué actores se mencionan y cómo se los caracteriza?* aparecen, por un lado, referencias a la *sociedad en su conjunto* y a su comportamiento, en términos de apoyo o rechazo a la dictadura; y por el otro, se mencionan *actores sociales concretos* como las Fuerzas Armadas, las víctimas del terrorismo de Estado, los sectores económicos que apoyaron a la dictadura y los organismos de derechos humanos. Cada uno fue mencionado y caracterizado, tal como se describe a continuación.

En referencia al comportamiento de la sociedad en el golpe de Estado y durante la dictadura, se identificaron varias perspectivas. En primer lugar, en uno de los discursos se señaló que aún no está claro el rol de la sociedad en el golpe:

> *Pasados los años nuestra reflexión sobre la última dictadura militar debe ir más allá de los crímenes cometidos. A más de cuarenta años del inicio de la violencia política, no se ha dado un debate sobre la misma. No hemos podido pensar el rol de la sociedad civil en la instalación de gobiernos de facto* (discurso vicedirectora, escuela A, privada confesional).

Esta afirmación plantea que la sociedad, más allá de los debates académicos, aún no reflexionó sobre su propia actuación en el golpe de Estado, esto es, sobre el apoyo, la naturalización o la indiferencia con que la sociedad recibió al gobierno dictatorial de tal forma de no reducir la responsabilidad a las Fuerzas Armadas. Además, esta frase da cuenta de que la historia reciente constituye un pasado abierto, sobre el cual todavía hay disputas y cuestiones por debatir (Jelin, 2002).

Al respecto, es interesante destacar que la escuela, ante este proceso histórico inconcluso, invita a la reflexión y al debate para saldar los temas que, según este punto de vista, aún quedan por discutir. Esta actitud enriquece la formación de los estudiantes porque les da la posibilidad de participar en la construcción de sentidos sobre los múltiples significados que puede tener la conmemoración del pasado cercano (Piper Shafir, 2013).

En relación con lo anterior, se registró un discurso en el que se señaló abiertamente el apoyo que la sociedad brindó a los militares en el golpe y durante la dictadura:

> *Desde 1930 en adelante todos los golpes de estado contaron con cierto consenso de la sociedad civil, al tiempo que atropellaron las libertades individuales de los ciudadanos* (discurso profesora, escuela C, pública).

Esta frase, además de señalar el apoyo que la sociedad le brindó a los diversos golpes de Estado, es interesante por otro motivo. En ella se enmarca al golpe de Estado de 1976 en un proceso histórico amplio, que abarca gran parte del siglo xx. De esta manera, lo presenta como parte de una dinámica política de intervenciones militares "pretorianas" (Quiroga, 2005), que lo incluye y que implica una continuidad con lo ocurrido en ocasiones anteriores.

El consenso que tuvieron los militares también se puede apreciar en la fundamentación del proyecto desarrollado en la escuela B, que hace referencia a la dictadura como "cívico-militar". En este caso, no solo se habla de apoyo para la realización del golpe, sino que la frase también se refiere a la colaboración de civiles durante el proceso dictatorial. Esta mirada sobre el consenso que tuvo la dictadura coincide con las lecturas del campo historiográfico, que también señalan que las Fuerzas Armadas contaron con el respaldo de diversos sectores de la sociedad (Lvovich y Bisquert, 2008).

Además de las referencias a la sociedad civil en su conjunto, en los discursos también fueron mencionados grupos específicos, como el caso de los sectores económicos que apoyaron el golpe, tal como se puede apreciar en el siguiente fragmento:

> *Al derrocar al gobierno de Isabel Perón se dio inicio al período más sangriento de la historia argentina. Para ello los militares contaron con el apoyo de grupos económicos nacionales y extranjeros* (discurso profesor, escuela D, pública).

En general, se aprecia una mirada que no pone la responsabilidad del golpe y la dictadura únicamente en los militares, sino que esta es compartida por la sociedad en su conjunto y por algunos sectores en particular que brindaron

su apoyo. Sin embargo, en la mayoría de los discursos, las Fuerzas Armadas aparecen como las responsables de la represión y de la violación de los derechos humanos. En todos los casos, más allá del consenso, los militares fueron señalados como los únicos responsables del terrorismo de Estado. Además, hay que destacar que hubo un caso en el que se hizo una descripción de los hechos de violencia de manera impersonal, sin ninguna palabra de desaprobación o condena y sin hacer referencia a los responsables de las violaciones de los derechos humanos. Esto puede observarse en el siguiente fragmento del discurso de un profesor en el que se utiliza una enunciación impersonal.

> *... se produjeron encarcelamientos, asesinatos torturas, desapariciones de personas y muchos derechos fueron violados* (discurso escuela D).

Para continuar con la respuesta a la pregunta sobre los actores que se mencionan en los discursos y cómo se los caracteriza, es necesario señalar que, en todos los casos, la referencia sobre las víctimas del terrorismo de Estado fue solo a través del concepto de desaparecido:

> *Una de las consecuencias de la dictadura fueron los 30 mil desaparecidos a manos de grupos de tareas de militares, policías y civiles, que fueron torturados, asesinados y desaparecidos. Además que sus hijos fueron apropiados* (discurso profesora, escuela C).

En este fragmento, las víctimas son identificadas mediante una generalización, sin dar ninguna otra referencia, ni datos que permitan saber a qué grupo social pertenecían, cuál era su filiación política, si eran militantes de algún partido, sindicato, o agrupación, etcétera. Esta caracterización se repite en todos los discursos registrados; en ningún caso apareció información sobre quiénes eran los desaparecidos.

Por último, hay que señalar que, de todos los discursos y las glosas registradas, solo en dos casos se mencionó a dos de los organismos de derechos humanos, las Abuelas y las Madres de Playa de Mayo. El siguiente fragmento puede servir de ejemplo sobre lo señalado:

> *Por eso hoy 40 años después seguimos hablando de Madres y Abuelas de Plaza de Mayo, de desaparecidos, de nietos recuperados, de juicios por la verdad* (discurso profesor, escuela E).

Aquí el discurso muestra que la imagen escolar de los organismos de derechos humanos está cristalizada en las figuras emblemáticas de las Madres y Abuelas

de Plaza de Mayo, sin hacer alusión a otros contemporáneos (como el Servicio Paz y Justicia) o posteriores (como la organización HIJOS).[11]

En conjunto, y como se puede apreciar, en los discursos se mencionan a diversos actores que participaron del proceso histórico al que se refiere la efeméride. Primero, se encuentran las Fuerzas Armadas, como responsables del golpe y del terrorismo de Estado. Luego, aparece la sociedad, que brindó apoyo al derrocamiento de Isabel Perón y a la dictadura. En tercer lugar, los sectores que apoyaron a las Fuerzas Armadas, específicamente, los grupos económicos. En cuarto término, los desaparecidos, que son mencionados solo en su condición de víctimas, sin referencias a su militancia y a sus ideas políticas, en una caracterización análoga a la indicada en el *Nunca Más* (1984). Por último, aparecen los organismos de derechos humanos más clásicos y emblemáticos vinculados al reclamo de memoria, verdad y justicia.

Todos los actores sociales mencionados en los discursos aparecen sin hacer referencia a las disputas políticas, ideológicas y a los conflictos que atravesaban a la sociedad argentina en los años setenta, ni a los enfrentamientos que se produjeron. Esta forma de entender el pasado cercano coincide con el discurso elaborado durante la etapa de la transición a la democracia, el que construye, pero a su vez, refleja la memoria social sobre el período. En este caso, la memoria conserva algunas características construidas en esa etapa, en la que el conflicto y la lucha armada no estaban en el centro de la escena. Esta perspectiva, que soslaya la conflictividad, quedó plasmada en el *Nunca Más*, en ocasión del juicio a las juntas militares (Lvovich y Bisquert, 2008) y es repetida en la escuela hoy.

En cuanto a la pregunta sobre *cómo se caracterizó a la dictadura*, tanto en las glosas, como en los discursos, el rasgo más destacado fue la *violencia*, ejercida por las Fuerzas Armadas sobre la población. Esto se pone de manifiesto en varios fragmentos como el siguiente, en el que se desataca a la dictadura por su dramatismo:

> *La dictadura militar fue la etapa más oscura de la historia* (discurso estudiante, escuela D).

En otro discurso se hizo una referencia directa a la violencia y la represión llevada adelante por los militares y a sus consecuencias:

[11] Tanto Madres como Abuelas de Plaza de Mayo son organizaciones no gubernamentales creadas en el año 1977, para reclamar y recuperar con vida a los detenidos desaparecidos y para localizar y restituir a sus legítimas familias a todos los niños desaparecidos por la última dictadura militar respectivamente. Por su parte, el Servicio Paz y Justicia comenzó a funcionar en 1974.

> *... la dictadura que comenzó el 24 de marzo no tiene precedente en lo que hace a la violación de los derechos humanos, que prohibió toda participación política, acalló la protesta social, usó un accionar clandestino para sembrar el terror. Creó una cultura del miedo, censuró los medios de comunicación y controló a la educación. Además todo esto dejó a la sociedad sin respuestas* (discurso profesora, escuela C).

Aquí se destacan dos cosas, en primer término, el carácter superlativo que tuvo la represión ejercida por la última dictadura, que llegó a niveles como nunca antes se había hecho en la Argentina; y en segundo lugar, la cultura del miedo, como una de las principales consecuencias que sufrió la población a partir de la aplicación del terrorismo de Estado. Pero además, es interesante señalar que cuando la frase dice que la sociedad se quedó sin respuestas ante la represión, se desconoce el accionar de los organismos de derechos humanos, como el Servicio de Paz y Justicia, o las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo, que actuaron durante dictadura.

Un punto importante a destacar sobre el tema de la violencia ejercida por las Fuerzas Armadas se encuentra en un discurso, leído por un estudiante, en el que la dictadura fue presentada como una *continuidad de la represión* ejercida en el gobierno anterior y como una herramienta para instalar por la fuerza un modelo económico:

> *La junta militar que instauró el terrorismo de Estado fue una continuidad de la violencia ejercida por la Triple A que funcionó como ensayo de la represión. Todos fueron víctimas de la represión. Se reprimió para controlar a la sociedad y sentar las bases del modelo económico, desmantelar el aparato productivo y subordinar la economía a manos extranjeras* (discurso escuela C).

Es interesante la mención a la Triple A, ya que, además de mostrar que los estudiantes conocen bien el período histórico, coloca a la represión dictatorial en un marco de violencia más amplio. Esto implica que el terrorismo de Estado formó parte de un proceso prolongado, en el que el uso de la violencia y la represión ejercida por el Estado no se circunscribe a la última dictadura (Cavarozzi, 2006). Otro punto para destacar de la cita anterior es que se presenta a la represión como elemento necesario para el control de la población, para luego implementar un determinado modelo económico. Aquí se pone de manifiesto una perspectiva que entiende que la violencia no solo tuvo una intencionalidad ideológica, sino que también estuvo relacionada con intereses económicos. Este vínculo entre la represión y la economía, señalado en otros discursos, denota

que en las escuelas se toman en cuenta y se relacionan diversas variables para analizar un período histórico.

En relación con el *aspecto económico* de la dictadura, resulta interesante señalar que los historiadores aún siguen debatiendo e investigando el vínculo entre el terrorismo de Estado y el modelo económico implementado por la dictadura militar en el período 1976-1983, debido a que diversas fuentes revelaron que no hubo un acuerdo unánime entre los distintos sectores de las Fuerzas Armadas acerca del rumbo que debía seguir la economía (Canelo, 2004). Sin embargo, en la memoria social sobre el período se instaló la idea de una relación directa entre disciplinamiento social y modelo económico y esta visión aparece en los discursos escolares.

Por último, cabe destacar que en uno de los discursos se presentó a la dictadura militar como la *única solución al caos* por el que atravesaba el gobierno peronista en 1976:

> *María Estela Martínez de Perón no podía controlar el caos y la violencia en el territorio nacional, por eso muchos ciudadanos salieron a pedir ayuda a los militares a fin de recuperar la paz perdida* (discurso profesor, escuela E).

En esta oportunidad, el golpe de Estado y la dictadura son presentados como una respuesta de las Fuerzas Armadas, ante la violencia y la crisis política, social, y económica del país. Esta mirada coincide con la explicación que dieron los propios militares para llevar a cabo el golpe, que a su vez se relaciona con la teoría de los dos demonios (Lvovich y Bisquert, 2008).

En síntesis, las diversas caracterizaciones de la dictadura hicieron referencia a una serie de aspectos entre los que se destacan: la violencia ejercida por las Fuerzas Armadas, el miedo de la población, la falta de libertad, el consenso que tuvo el golpe de Estado en una parte de la sociedad, el apoyo de sectores económicos y empresariales, y el terrorismo de Estado.

En relación con la inquietud de fondo de este trabajo, esto es, si la conmemoración de la historia reciente se relaciona con la construcción de una identidad, podemos arriesgar dos ideas. En primer lugar, que hubo algunas referencias a la identidad nacional mediante los símbolos patrios, como la bandera nacional y el himno. En segundo término, que en ninguna de las actividades realizadas, o en los discursos y las glosas leídas, hubo referencias directas a dicha construcción identitaria. Esto permite pensar que los actos observados sobre la efeméride del 24 de Marzo estuvieron relacionados, principalmente, con la construcción de una identidad democrática y con la formación de una

ciudadanía comprometida con la defensa de los derechos humanos. Tal sentido es visible en los siguientes fragmentos:

> *... la memoria sirve para construir un país democrático* (discurso profesor, Escuela E).

> *Lo ocurrido durante la última dictadura militar deberá servir para mantenernos alertas y hacernos comprender que únicamente la democracia como estilo de vida es capaz de preservar a un pueblo de semejante horror que solo ella puede mantener y salvar esenciales derechos de cada uno de nosotros* (discurso estudiante, Escuela C).

En el mismo sentido, la fundamentación del proyecto realizado en la escuela B sostiene:

> *... las efemérides vinculadas con la historia reciente argentina deben contribuir a consolidar la formación ciudadana de nuestros alumnos y a reconocer a la democracia como la única forma de vida colectiva que permite vivir acorde con un principio político basado en la solidaridad que sostiene que la patria es el otro.*

Por lo que se aprecia en el análisis realizado hasta aquí, la conmemoración de la historia reciente en los actos escolares del 24 de Marzo provoca una traducción diferente a la noción de "identidad colectiva": en lugar de tratarse de una identidad nacional y patriótica, los actos escolares dejan a la vista la idea de una identidad democrática. Así, los actos parecen demostrar también un cambio importante que nos ha hecho pasar de "aprender de memoria que los argentinos somos blancos" a "enseñar para la memoria la historia reciente" como indica Finocchio (2009) para la enseñanza de la historia. A priori, esto resulta positivo, pero no deja de ser paradójico, puesto que la esencialización de la democracia puede ser tan problemático como la esencialización de la nación.[12]

Conclusiones

A lo largo del trabajo, hemos ido analizando los diversos modos de traducir el deber de conmemorar el pasado reciente a través de la efeméride del 24 de Marzo que sintetizaremos aquí para apuntar, además, algunas reflexiones finales.

[12] Un desplazamiento análogo de la nación a la democracia fue documentado por la investigación sobre libros de textos escolares coordinada por Romero (2004).

Al respecto, hemos indicado que los sentidos de esta conmemoración están asociados al deber de la memoria, a evitar la repetición de errores de pasado, a valorar la democracia como forma de gobierno y estilo de vida, así como a reafirmar la defensa de los derechos humanos. Como se puede apreciar, tal variedad de enunciados no son excluyentes ni contradictorios. Por el contrario, conviven dando diferentes sentidos y mostrando que en las escuelas no hay un acuerdo unánime acerca de para qué se realiza la conmemoración referida al 24 de Marzo. Lo que sí se aprecia como un acuerdo general es la valoración positiva de la conmemoración. En tal sentido, la certeza del valor de la historia como portadora de una enseñanza para las jóvenes generaciones parece estar en la base de esa reivindicación.

En relación con el contenido de la efeméride y particularmente con las representaciones de la última dictadura, se hicieron visibles diversas imágenes y sentidos en los discursos analizados, particularmente en torno a los sujetos protagonistas. Uno de los más mencionados fueron las Fuerzas Armadas que, en todos los casos, aparecieron como responsables del terrorismo de Estado, aunque desgajados de las condiciones y el contexto en que su política represiva tuvo lugar. En casi todos los discursos registrados, apareció una caracterización de la dictadura y de los militares basada en la violencia que ejercieron sobre la población, en el miedo, la censura y la falta de libertad que provocaron con su accionar represivo. En definitiva, lo que se aprecia es repudio y condena a la represión llevada adelante por las Fuerzas Armadas durante la dictadura militar. Sin embargo, también es de destacar que en ninguno de los relatos registrados, ya sea en discursos provenientes de los estudiantes o profesores, hubo referencias a los conflictos políticos e ideológicos de la época, a enfrentamientos entre diversas organizaciones, partidos, o actores sociales, políticos o económicos. Esta ausencia de conflictos hace que la violencia, la represión y el miedo que se generó en la población, aparezcan sin ningún vínculo con el contexto en el que se produjeron, sin relación con las disputas de la época, o con las ideas de los militares, como por ejemplo la doctrina de la seguridad nacional, que fue utilizada por las Fuerzas Armadas para justificar el terrorismo de Estado. Lo que se aprecia es la mención y la condena a la violencia, pero sin una explicación acerca de su origen o sus causas.

Lo expuesto hasta el momento permite pensar que, tanto la ausencia de menciones al conflicto ideológico y político como la falta de referencias a la militancia y la pertenencia política de los desaparecidos, se relacionan con las imágenes canonizadas por el *Nunca Más*, tal como documentaron De Amézola y D'Achary (2009) para el caso de primaria. En otras palabras, que la repre-

sentación común en los discursos escolares en secundaria se relaciona con una narrativa y memoria social que establece la idea de la instauración del terrorismo de Estado por parte de las Fuerzas Armadas durante la última dictadura y localiza allí "el mal" sin ninguna contextualización. Desde esta mirada, se introduce la perspectiva de una sociedad víctima como una "visión retrospectiva expurgada y pacificada" (Vezzetti, 2002: 128).

Finalmente, y retomando la inquietud en torno a cómo contribuye la efeméride del 24 de Marzo en la construcción de una identidad, parece claro que apunta a una identidad democrática. La defensa de la democracia –como forma de gobierno y estilo de vida–, la valoración de los derechos humanos y la construcción de la memoria –que condene la violencia y el terrorismo de Estado–, son los elementos centrales en esta construcción.

Para cerrar, todo lo señalado hasta aquí permite pensar que la escuela construye nuevos sentidos para la celebración de las efemérides, relacionados con los intereses de la sociedad a la cual pertenece, con los valores que anhela defender y, en este caso, con el contenido del pasado que se recuerda, que le da un sentido particular.

Bibliografía

Amuchástegui, Martha; Carli, Sandra; Karol, Mariana y Lezcano, Alicia (1999). *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad.* Buenos Aires: Santillana.

Bertoni, Lilia Ana (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Canelo, Paula (2004). "La política contra la economía: los elencos militares frente al plan económico de Martínez de Hoz durante el Proceso de Reorganización Nacional (1976-1981)". En Pucciarelli, Alfredo (coord.), *Empresarios tecnócratas y militares. La trama corporativa de la última dictadura*, pp. 219-312. Buenos Aires: Siglo XXI.

Carretero, Mario y Kriger, Miriam (2006). "La usina de la patria y la mente de los alumnos. Un estudio sobre las representaciones de las efemérides escolares argentinas". En Carretero, Mario; Rosa, Alberto y González, María Fernanda (comps.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva,* pp. 169-195. Buenos Aires: Paidós.

Carretero, Mario; Rosa, Alberto y González, María Fernanda (comps.) (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva.* Buenos Aires: Paidós.

Cavarozzi, Marcelo (2006). *Autoritarismo y democracia (1955-2006)*. Buenos Aires: Ariel.

Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (1984). *Nunca Más*. Buenos Aires: Eudeba.

De Amézola, Gustavo y D'Achary, Claudia (2009). "Memorias para armar. Las conmemoraciones del 24 de Marzo en escuelas primarias del conurbano bonaerense". *Quinto Sol*, nº 13, pp. 153-173.

Eliezer, Marisa (2006). *La Nación en la escuela. Un análisis de los actos escolares en contextos de crisis.* Tesis de Maestría, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés, Victoria.

Finocchio, Silvia (2009), "De aprender de memoria a enseñar para la memoria la historia reciente". En Pagès, Joan y González, María Paula (comps.), *Història, memòria i ensenyament de la història: perspectives europees i llatinoamericanes*, pp. 83-101. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Folco, María (2010). "Reflexiones sobre los festejos escolares del Bicentenario en La Pampa". *Quinto Sol,* nº 14, pp. 167-191.

Foucault, Michel (1986). *La verdad y las formas jurídicas*. México: Siglo XXI.

González, María Paula (2014). *La historia reciente en la escuela. Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Jelin, Elizabeth (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.

Lvovich, Daniel y Bisquert, Jaquelina (2008). *La cambiante memoria de la dictadura. Discursos públicos, movimientos sociales y legitimidad democrática*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Ocoró Loango, Anny (2010). *Afroargentinidad y memoria histórica. La negritud en los actos escolares del 25 de Mayo*. Tesis de Maestría, FLACSO Buenos Aires.

Olorón, Cecilia (2000). "Imágenes de unos rituales escolares". En Gvirtz, Silvina (comp.), *Textos para repensar el día a día escolar: sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*, pp. 79-102. Buenos Aires: Santillana.

Piper Shafir, Isabel (2013). "La conmemoración como búsqueda de sentido". *Pléyade*, nº 11, enero-junio, pp. 1-11.

Quiroga, Hugo (2005). "El tiempo del proceso". En Suriano, Juan (dir.), *Dictadura y democracia (1976-2001)*. Buenos Aires: Sudamericana.

Rodríguez, María Itatí (2015). "Formato para (re) pensar la (a) puesta en escena de las efemérides patrias". Jornadas de Investigadores 2015: "Fronteras y liminaridades. Espacios de diálogo, confrontación y descubrimiento", Universidad Nacional de Misiones, Posadas, Misiones, diciembre.

Romero, Luis Alberto (coord.) (2004). *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Rüsen, Jörn (2001). *Razón Histórica.* Brasilia: Universidad de Brasilia.

Semán, Pablo (2009). "Historia de masas, política y educación en la Argentina". *Clio & Asociados. La Historia enseñada,* vol. 1, nº 13, pp. 69-93.

Siede, Isabelino (coord.) (2010). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza.* Buenos Aires: Aique.

Van Dijk, Teun (1997). "Historias y racismo". En Mumby, Dennis (comp.), *Narrativa y control social: perspectivas críticas*, pp. 164-165. Buenos Aires: Amorrurtu Editores.

Vezzetti, Hugo (2002). *Pasado y presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Entre imágenes y palabras: ¿cómo se cuenta la guerra de Malvinas en los textos escolares?

Emilce Geoghegan

El contexto histórico en el que se produjo la guerra de Malvinas y su desenlace marcó un punto de inflexión en la historia de nuestro país. Resulta innegable la incomodidad que surge al explicar el desconcertante escenario político que le dio lugar cuando se pretende dotar de sentido el relato histórico de los acontecimientos. En la búsqueda de explicaciones sobre cómo se produjo, qué pasó y por qué hubo una guerra por Malvinas, surgieron investigaciones realizadas desde el campo de las Ciencias Sociales. Estos primeros trabajos se enfocaron desde los reclamos decimonónicos sobre la soberanía del territorio, hasta explicaciones que sujetan a la guerra con la última maniobra de los diversos sectores que lo propiciaron dentro y fuera del país en el marco de un gobierno militar cada vez más cuestionado. Asimismo, durante la última década, la renovación académica encarnó nuevas interpretaciones sobre el conflicto y el desempeño del gobierno argentino en ella. Los aportes de Federico Lorenz (2006, 2007) y Rosana Guber (2001), entre otros, ponen de relieve aspectos novedosos. Por ejemplo, la posibilidad de pensar las estrategias que activaron el enorme apoyo popular que recibió la recuperación del territorio malvinense; la revisión de los conceptos de *nación* y soberanía que impulsaron la "reclamada" recuperación de las islas en 1982; la experiencia de los soldados durante el conflicto y con posterioridad a él, etcétera.

Los cambios en los modos de pensar la guerra también impactaron en el espacio educativo que encara la difícil tarea de la transmisión. En la actualidad, contamos con una amplia producción de ensayos, investigaciones y artículos dedicados a Malvinas en la escuela centrados en las formas en las que el pasado reciente en general –y la guerra de Malvinas en particular– se enseña y se transmite a las nuevas generaciones. Se pueden mencionar los aportes de Gonzalo de Amézola (2007, 2015), Luis Alberto Romero (2004), Cristina Marí y Jorge Saab (2000), quienes coinciden en señalar que la adhesión popular a la ocupación

de las Islas en 1982 tiene también raíces escolares. Incluso los textos escolares incidieron en la construcción de sentimientos de pertenencia sobre las Islas. Así lo expresan Marí y Saab:

> En la formación de la conciencia de pertenencia de las islas Malvinas al patrimonio nacional argentino […] los manuales escolares para la enseñanza de la historia y la geografía proporcionan los argumentos que generaciones de estudiantes asimilaron como razones suficientes para convalidar el reclamo de soberanía (Marí y Saab, 2000: 26).

Se considera al ámbito escolar, a la Historia como asignatura y a las propuestas editoriales como escenarios privilegiados en los procesos de transmisión del pasado y en el establecimiento de sus sentidos.[1] Por ello, este trabajo toma como objeto de indagación los relatos que activan las representaciones sobre la guerra de Malvinas en el desarrollo textual y también visual que vienen circulando en libros de textos escolares de historia del nivel secundario.

Para poder realizar este análisis se plantean las siguientes preguntas: ¿Cómo se muestra Malvinas en las imágenes que circulan en los textos escolares?[2] ¿Cómo se narra la guerra en los desarrollos textuales? ¿Cuáles son las prácticas discursivas, entendidas aquí como la articulación entre ambos registros, que se producen en torno a la guerra de Malvinas en este material escolar por excelencia?

Para poder responder estas preguntas se analiza un corpus de textos escolares de historia, junto con algunas producciones precedentes que estudian la transmisión de la guerra de Malvinas en el ámbito escolar. El universo de textos seleccionados está compuesto por un total de once ejemplares, en su mayoría corresponden a diferentes casas editoriales, que fueron editados y puestos en

[1] La propuesta editorial se entiende aquí a partir de la definición que aportan Hilda Lanza y Silvia Finocchio "al conjunto de la producción elaborada por las diferentes editoriales para la propuesta oficial de referencia. Dicha producción incluye, además de la selección y organización de los contenidos, la presentación de un determinado discurso" (Lanza y Finocchio, 1993: 51). De acuerdo con Nadia Zysman, los libros de texto en general ofician ante y son percibidos por los estudiantes como la versión legítima de los estandartes culturales –representan la síntesis de un determinado consenso en la sociedad acerca de los saberes que deben ser transmitidos–. En este sentido, su significado político es muy alto y esto mismo es lo que los convierte en un género especialmente relevante, tanto en la historia como "muestra" de la forma de ver el mundo –tanto del pasado como del presente–, o como impronta de un determinado "imaginario colectivo" del pasado (Zysman, 2015: 46).

[2] En cuanto a lo visual se toman las fotografías de archivos, mapas, infografías, reproducción de portadas y humor presentes en los textos escolares.

circulación con posterioridad a la Ley de Educación Nacional hasta el 2016.[3] La selección de estos coincide con una política nacional que puso en primer plano la cuestión Malvinas. Basta con observar la vigencia del tema en los nuevos contenidos curriculares, la intensa producción de materiales, la creación del Museo de Malvinas e islas del Atlántico Sur en el predio de la ex ESMA, y la Secretaría de Asuntos Relativos a las Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sándwich del Sur y los espacios marítimos circundantes en el Atlántico Sur.[4] Además, en el año 2017 se conmemoró el trigésimo quinto aniversario de la guerra de Malvinas, hecho que adquiere una particular densidad simbólica porque coincide con el reconocimiento de ochenta y ocho soldados que combatieron en Malvinas y fueron sepultados en el cementerio de Darwin.[5] En esta particular coyuntura podemos decir que la cuestión Malvinas vuelve a cobrar centralidad en "las disputas por las memorias" (Jelin, 2002).

Entre las producciones precedentes, se toman especialmente los trabajos de Gonzalo de Amézola (2006, 2015), De Aménzola, Dicroce y Garriga (2012) y Nadia Zysman (2015). El primer autor pone en discusión que la historia enseñada en la escuela no es la traducción de los debates historiográficos, sino que se retoma el deber de memoria. Para De Amézola (2015), los relatos de guerra refuerzan la idea de "soberanía nacional" sin referencias significativas al contexto político que le dio lugar ni a las relaciones de esos acontecimientos con el presente. De este modo, el peso de la tradición escolar presenta una

[3] La reunión de este corpus de textos escolares se ha logrado a través de consultas a la biblioteca popular de Haedo y por medio de la adquisición de ejemplares de manera particular.

[4] La Ley de Educación Nacional Nº 26206 del año 2006 explicita su tratamiento a través de los contenidos comunes a todas las jurisdicciones: "La causa de la recuperación de nuestras Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sándwich del Sur, de acuerdo con lo prescripto en la Disposición Transitoria Primera de la Constitución Nacional". Ley de Educación Nacional, Artículo 92 (ME, 2006). Entre los materiales elaborados por el Ministerio se pueden mencionar: Cuadernillo "Pensar Malvinas" del Programa Educación y Memoria editado en 2010. http://educacionymemoria.educ.ar/secundaria/descargas/pensar-malvinas/index.html, además de otros materiales disponibles en el Portal Educ.ar y audiovisuales de canal Encuentro. Estos materiales no integran al capítulo porque solo se toman aquí textos escolares de historia destinados a la educación media.

[5] A fines de 2016, los gobiernos de Argentina y Reino Unido habían acordado trabajar en conjunto para identificar los restos mortales de los soldados caídos durante la guerra. El acuerdo se cerró con el Plan del Proyecto Humanitario (PPH), por el cual se ha encomendado al Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR) la tarea de identificar los restos de los soldados. A mediados de 2017 el equipo interdisciplinario forense formado por catorce especialistas de Argentina, Australia, Chile, España, México y Reino Unido, procedió a exhumar, analizar, obtener muestras y documentar cada uno de los restos mortales sin identificar enterrados en tumbas marcadas con la leyenda "Soldado argentino solo conocido por Dios".

fuerte resistencia al cambio que impacta muy poco en los modos de transmitir la guerra de Malvinas en la cultura escolar.[6] Por su parte, Nadia Zysman (2015), destaca tres modos diferentes de visibilizar el conflicto en los libros de textos: por medio de imágenes con soldados, armas y transportes de guerra; a través de ilustraciones del paisaje y descripciones sobre la flora y la fauna del lugar que despersonaliza a los actores de la guerra; por medio de imágenes del anuncio de la guerra en Plaza de Mayo, la manifestación popular y el apoyo social, aspectos que permiten diferenciar a los actores involucrados.[7]

Tomando como punto de partida los trabajos de Gonzalo de Amézola y Nadia Zysman, el presente capítulo avanza sobre la propuesta editorial que tuvo lugar desde la sanción de la Ley Nacional de Educación y los diez años siguientes. Para eso se analiza no solo el tipo de narrativas que ofrecen los desarrollos textuales presentes, sino también las imágenes como fuentes de información en la construcción de relatos sobre la guerra de Malvinas durante este último período democrático. Dichos aspectos aportan riqueza y profundidad a este trabajo, que además examina las continuidades y rupturas de los relatos históricos que tuvieron lugar durante los años noventa en los textos escolares analizados por De Amézola (2006) y Zysman (2015) y el recorte temporal que presenta este trabajo.

A continuación, se ofrece el análisis de las dimensiones mencionadas, lo que permitirá acercarnos a los modos en que se asume Malvinas en la narrativa visual y en los desarrollos explicativos, que circulan en la propuesta editorial con posterioridad a la reforma educativa de 2006 hasta el 2016. En tal sentido, dentro del universo de textos escolares de historia analizados, se destacan los siguientes aspectos que trazan un modo particular de relatar la guerra: "Motivos que impulsan la guerra por Malvinas", "La manipulación de los medios de comunicación durante el conflicto" y, por último, "Escenario de posguerra: el lugar de los sujetos en la derrota".

Motivos que impulsan la guerra por Malvinas

En la mayoría de los textos escolares de historia, las causas de la guerra se presentan por medio de un relato explicativo acompañado de imágenes que hacen

[6] Los estudios de De Amézola (2006, 2012, 2015) se remontan a los textos escolares de mediados de la década del noventa y principios de la siguiente.

[7] Nadia Zysman (2015) dedica uno de los capítulos de su libro al análisis de las imágenes de la guerra de Malvinas en los textos escolares editados entre mediados de los ochenta y noventa.

referencia al tema. Dichas narrativas escritas destacan el desarrollo bélico como consecuencia de la crisis económica, política y al malestar social imperante en Argentina en los convulsionados años que corrieron entre 1980 y 1982. De este modo lo presentan los textos de Tato y otros (2011) para Longseller; Egger-Brass y Gallego (2011) y Egger-Brass (2012) para Maipue, destinados a 5to año.

> En diciembre de 1981, la Junta Militar nombró al general Leopoldo Galtieri como presidente de la Nación. […] su objetivo era revitalizar el "Proceso de Reorganización Nacional", desprestigiado por las críticas del exterior y los fracasos económicos. […] Ante el fracaso a corto plazo del plan económico de Alemann, los militares planearon una invasión a las Islas Malvinas. Galtieri creía que la recuperación del territorio despertaría el nacionalismo del pueblo y daría legitimidad al régimen (Tato y otros, 2011: 192).

> Con el objetivo de detener el descontento popular sin dar la salida política que el pueblo quería, y de consagrarse como héroe nacional, Galtieri pensó en recuperar una parte del territorio argentino que había sido arrebatada por los ingleses un siglo y medio antes, en 1833 (Egger-Brass y Gallego, 2011: 177).

En Egger-Brass (2012) para Maipue, destinado a 6to año, se ofrecen más detalles para explicar el enorme apoyo popular a la recuperación del territorio. Para ello, hace referencias al Operativo Cóndor, la cuestión de los derechos soberanos sobre las islas, además de una descripción más amplia de la crítica situación en materia económica, social, política del contexto histórico.

Por su parte, el texto de Andújar y otros (2011) para Santillana de 5to presenta la guerra de Malvinas a partir de la situación previa a la ocupación de las Islas. Se refieren específicamente al enfrentamiento ocurrido en el centro de la Capital y Plaza de Mayo, cuando se desarrollaba la manifestación organizada por la CGT y la dura represión policial que se desarrolló ese 30 de marzo de 1982. A solo unos pocos días antes de que estallara el conflicto por las Malvinas. Para ello, las autoras plantean una serie de preguntas dirigidas a los destinatarios del texto escolar: ¿Cómo después de semejante manifestación que terminó con la muerte de varios trabajadores y una dura represión, las calles y en especial la Plaza de Mayo se volvió a llenar de gente que apoyaba al gobierno tras el anuncio de la recuperación de las Islas Malvinas?

En Andújar y otros (2012), también de la editorial Santillana, destinado a 6to año, el desarrollo explicativo incluye referencias a la crisis económica del momento, como una de las principales causas que desestabilizaban al gobier-

no y da sustento al desarrollo de la guerra, además de estar asociado con los objetivos del gobierno para continuar en el poder. Como se puede observar en el siguiente fragmento:

> Dispuestas a restablecer su autoridad, y con el objetivo de aglutinar a la sociedad, las fuerzas armadas decidieron jugar una carta que les permitiría ganar legitimidad social: la recuperación de las Islas Malvinas, ocupadas por los británicos desde 1833 (2012: 40).

En la misma línea, el texto de Carrozza y otros lo plantea así:

> ... con la intención de recomponer el proyecto autoritario y unificar el país tras un objetivo que trascendiera los intereses enfrentados, Galtieri condujo al país a la guerra (2010 [2007]: 154).

También se responsabiliza al gobierno por las malas interpretaciones en materia de política internacional, o como dice el texto, "cálculos erróneos", para evitar la guerra.

El texto de Canessa, Serrano y Paula (2010) para Longseller, ofrece un desarrollo textual similar al anterior y explica el porqué de la guerra del siguiente modo:

> [una] operación cuyo principal objetivo fue generar legitimidad para el gobierno militar mediante una gesta con atractivo popular (2010: 39).

Una excepción a estos relatos aparece en Alonso y Vázquez para Aique (2011). Los autores ofrecen seis imágenes distribuidas en función de los aspectos desarrollados en el cuerpo del texto narrativo. Para explicar las razones que llevaron a la guerra toman aspectos geopolíticos de la época:

> ... la revisión del Tratado Antártico y la decisión final de la mediación papal en relación con el conflicto del Beagle, presumiblemente adversa para la Argentina. En este contexto y con el fin de evitar una posible pérdida de presencia en el Atlántico Sur y una potencial colaboración militar entre Chile y Gran Bretaña, el gobierno militar argentino se propuso reactivar las negociaciones y alcanzar algún tipo de acuerdo con Inglaterra sobre la soberanía de las islas Malvinas (Alonso y Vázquez, 2011: 297).

De este modo, Alonso y Vázquez (2011) explican que la instancia de guerra fue una decisión tomada sobre la marcha de los acontecimientos y no algo que surge desde el inicio.

Las narrativas visuales que acompañan los relatos escritos en los casos anteriores se presentan por medio de escenas que visibilizan conflictos económicos

y sociales previos al anuncio de la recuperación de Malvinas. En Carrozza y otros para Santillana (2010) y Alonso y Vázquez para Aique (2011), quienes incluyen fotografías de la manifestación organizada por la CGT el 30 de marzo de 1982, se desataca la dura represión llevada a cabo por las fuerzas de seguridad.

En ambos casos, tanto en el Carrozza y otros (2010) como en Alonso y Vázquez (2011), el malestar visibilizado por las imágenes cobra sentido en los epígrafes que acompañan.

> El secretario general de la CGT, Saúl Ubaldini, encabezó una marcha hacia la Plaza de Mayo el 30 de marzo de 1982. La manifestación, que formaba parte de una huelga general, fue duramente reprimida (Carrozza y otros, 2010: 154).

> La represión policial durante la manifestación de protesta que la CGT realizó el 30 de marzo de 1982. Los manifestantes no pudieron acercarse a la Plaza de Mayo debido al cerco que establecieron las fuerzas represivas en todo el centro de la ciudad de Buenos Aires. La decisión de la CGT de confrontar duramente con el gobierno y el intento de muchos manifestantes por acercarse a la Plaza de Mayo eran síntomas de que el temor a la dictadura y la consecuente parálisis política comenzaba a disiparse (Alonso y Vázquez, 2011: 296).

También se muestran fotografías de la concentración en Plaza de Mayo el día en que el gobierno anunció la recuperación de las Islas. En Carrozza y otros (2010 [2007]: 154), Andújar y otros (2011: 186), y Andújar y otros (2012: 40) aparece la imagen del saludo de Galtieri en el balcón de la Casa de Gobierno.[8] El epígrafe que acompaña señala el apoyo de un sector importante de la población. Al respecto, Cora Gamarnik señala que:

> La autodenominada "recuperación" de las islas no fue una respuesta a la manifestación del 30 de marzo […]. La composición social, la forma de manifestarse y por supuesto la acción de las fuerzas armadas fue contrapuesta en ambos casos. Pero el 30 de marzo y el 2 de abril sin duda son fechas conectadas entre sí (2015: 84).

[8] Respecto del saludo de Galtieri en el balcón aparecen diversas interpretaciones: "Por un lado se puede observar la intención de imitar el gesto de Perón, pero por otro hay fotos en las que se lo ve saludando con el pulgar en alto. El mismo gesto que se difundirá en las publicidades oficiales y en fotos de soldados como la que se publica en la tapa de la revista *Gente* el 1 de abril de 1982. Esto puede leerse justamente como una forma de diferenciarse del saludo peronista e imponer uno propio" (Gamarnik, 2015: 85).

En síntesis, las fotografías presentan dos situaciones contrastantes en la misma coyuntura. Por un lado, el clima de represión ejercido desde las fuerzas armadas de seguridad al conjunto de la sociedad visibilizadas en la marcha que los trabajadores realizaron. Esto concuerda con el análisis de Novaro y Palermo (2006), quienes señalan que: "Las relaciones entre el poder militar y la sociedad civil y política habían llegado a su punto más conflictivo. […] Desde luego, parecía razonable esperar una mayor fragmentación de las Fuerzas Armadas y que esta fragmentación desaguara en una pronta desestabilización de las autoridades de gobierno" (2006: 410). Por otro lado, las imágenes visibilizan una Plaza de Mayo colmada de manifestantes apoyando el plan del gobierno para recuperar las islas Malvinas. Esto último pareciera señalar una continuidad con los textos escolares de los noventa que analiza Zysman (2015) al concluir que, "al declararse la confrontación bélica es la misma sociedad la que adhiere a las políticas militaristas, manifestando su apoyo y patriotismo con el comienzo de la guerra" (2015: 198). Las narrativas visuales y escritas se articulan discursivamente construyendo un relato integrado para destacar que, frente a la crisis económica la violencia y el malestar social, la guerra de Malvinas se convierte en la jugada política que utiliza el gobierno militar para contrarrestas el malestar general que atravesaba el país. En palabras de Hugo Quiroga, "en medio del agotamiento del régimen militar, la reconquista de las islas está pensada como la clave de la recomposición de un sistema de dominio autoritario cimbreante y a punto de colapsar" (2004: 292).

La manipulación de los medios de comunicación durante el conflicto

Como señala Gamarnik, "el teatro de operaciones del conflicto quedaba muy lejos tanto de los centros neurálgicos de Buenos Aires como de Londres, con lo cual la única 'guerra' que los lectores podían 'ver' era la que se mostraba a través de las fotos que salían de la prensa" (2015: 96). El rol de los medios de comunicación y prensa es un tema explorado en varios trabajos de investigación (Franco, 2002; Levín, 2013; Palermo y Novaro, 2006). Por su parte, los textos escolares incorporan referencias y en la mayoría de los casos, se presentan para reforzar la idea de una sociedad engañada y manipulada por los medios. Los registros visuales más frecuentes aportan titulares de diarios y revistas de la época, incluyendo tapas, portadas, titulares y revistas de los medios más influyentes, en Carroza (2007, 2010), Egger-Brass y Gallego para Maipue (2014) destinado

a 5to año, en Andújar y otros para Santillana (2011, 2012), en Egger-Brass y Gallego en Maipue (2012) destinado a 6to año, también hacen alusión a la tergiversación de la información, "los medios de comunicación controlados por el represivo sistema de gobierno de facto, mostraban que íbamos ganando y muchos así lo creían" (2012: 147).

> [los medios] brindaban una visión totalmente distinta de los acontecimientos reales.
>
> "Londres admite hundimientos y fuertes bajas", "drama en Londres por derrota naval" y "Derribamos otros dos aviones ingleses" (Carroza y otros, 2010 [2007]: 155).
>
> La población vio caer el velo de gesta patriótica con el que los gobernantes militares habían cubierto los hechos (Canessa, Serrano y Paura, 2010).
>
> Contribuyeron a generar actitudes acríticas, triunfalistas y belicistas en la opinión pública. […] La revista *Gente* titulaba en sus tapas "Seguimos ganando" o "Estamos destruyendo a la flota británica" (Egger-Brass y Gallego, 2014: 177).
>
> "Basta, piratas: si nos atacan ¡Van a la lona!" (Andújar y otros, 2011: 186).

También aparecen fotografías en alusión al control de la comunicación en el texto de Tato y otros para Estrada (2011), en el que se observa a Galtieri en una conferencia de prensa. En este caso el epígrafe que acompaña lo indica.

> "Galtieri se dirige a la prensa en Comodoro Rivadavia, el 23 de abril de 1982" (Tato y otros, 2011: 192).

Otra de las configuraciones encontradas en los relatos visuales es la que presenta Alonso y Vázquez (2011) para Aique. En este caso incorporan una caricatura de Sábat,[9] cuyo epígrafe aporta sentido a la imagen.

> Juan Manuel de Rosas, Alexander Haig y la reina Victoria de Inglaterra. La imagen del mediador estadounidense tratando de separar a Rosas y a la reina Victoria hacía alusión a las raíces históricas de la disputa por la soberanía sobre las islas Malvinas (Alonso y Vázquez, 2011: 298).

En la mayoría de los casos, los autores combinan registros visuales y explicativos construyendo un discurso crítico sobre el rol de los medios de comunicación durante la guerra. La incorporación de imágenes que reproducen titulares de

[9] Hermenegildo Sábat publicó la caricatura referenciada en el diario *Clarín* durante el conflicto con Gran Bretaña por las Islas Malvinas.

diarios y revistas aluden a la complicidad de los medios con el gobierno. Por su parte, los epígrafes y la información escrita complementan el enfoque crítico y de denuncia. En tal sentido, la sociedad se ve envuelta en el engaño, el ocultamiento y desinformada de los verdaderos acontecimientos. Lo que resulta concordante con el análisis de Gamarnik sobre la prensa argentina durante la guerra, al decir que:

> ... tuvo una característica peculiar: la desinformación no estuvo destinada a engañar u ocultar información a los militares británicos, sino que se dirigió especialmente a engañar al propio pueblo argentino, continuando de esa manera con las prácticas periodísticas que venía ejecutando desde el inicio de la dictadura militar (2015: 99).

Escenario de posguerra: el lugar de los sujetos en la derrota

Las consecuencias de la guerra es otro de los aspectos presentes en los textos escolares. El análisis realizado permite distinguir al menos dos formas de contar la derrota de la guerra y sus consecuencias. Mientras que algunos autores ponen mayor énfasis en los sujetos de la guerra –soldados conscriptos y de carrera– para señalar el costo humano de la derrota, otros autores se enfocan en las consecuencias económicas y políticas agravadas por el descrédito del gobierno en su etapa final. Sin embargo, lo que ninguna práctica discursiva relega es el impacto que tuvo en la recomposición política partidaria y la apertura democrática como destino insoslayable o final anunciado.

Para el primer caso, donde el énfasis está puesto en los costos humanos, el texto de Hochman (2011) y el de Canessa, Serrano y Paura (2010) para Longseller narran aspectos de la condición mental y física de los combatientes que sobrevivieron.

> Los soldados que regresaron al país, una vez que el ejército inglés los hubo liberado, lo hicieron trayendo consigo las secuelas de un enfrentamiento completamente desigual, al que habían sido enviados con sangre fría y total impunidad, ya fuera por la negligencia de sus superiores, que tenían la certeza de lo inexcusable de tal guerra despareja, o por la imperdonable ignorancia de la situación real. Los traumas de estos excombatientes siguen manifestándose aún hoy, generando un debate social acerca del rol del Estado y de la sociedad (Hochman, 2011: 158).

> El regreso de los combatientes fue casi clandestino. No hubo ni grandes recepciones ni banderas, los medios de comunicación ignoraron a los sobrevivientes que volvían y, para evitar la difusión de información, éstos fueron confinados en cuarteles (Canessa, Serrano y Paura, 2010: 39).

En ambos casos, los autores exponen el maltrato y las condiciones a las que fueron sometidos los excombatientes. También señalan la responsabilidad del Estado frente a la causa, el contexto desigual en el campo de batalla y el hermetismo de lo ocurrido por parte de los actores involucrados, incluyendo además el rol de los medios de comunicación para evitar que lo ocurrido saliera a la luz.

La misma línea de interpretación se expresa en la propuesta de Egger-Brass y Gallego para Maipue (2011) destinado a 5to año. Los relatos ponen en el centro de los debates la figura del soldado combatiente. Además, realizan una diferenciación entre los soldados conscriptos, los soldados que perdieron la vida en combate, y los sobrevivientes conocidos como excombatientes, incluyendo las terribles secuelas físicas y mentales de estos últimos como consecuencia de la guerra. Por su parte, en el texto de Andújar y otros (2011) para Santillana de 5to y Vázquez y Alonso (2011) para Aique, el desarrollo de la derrota de la guerra se presenta para explicar el derrumbe del gobierno con cese de las funciones de Galtieri y la designación de Bignone encargado de negociar la transición en medio de la retirada de las Fuerza Aérea y la Marina de la Junta de gobierno. En Andújar y otros (2012) para Santillana de 6to, se incluye una cita de la producción de Marcos Novaro y Vicente Palermo para referirse a las tropas y el desempeño en la guerra. Las fotografías que aparecen representan a los soldados en las Islas leyendo un periódico (Andújar, 2012: 41).

En cuanto a las imágenes presentes en el texto, Hochman (2011) ofrece dos ejemplos visuales entrelazados con los relatos escritos. El primero muestra soldados argentinos prisioneros en Malvinas, y hace especial referencia al momento de la derrota. El segundo ejemplo se presenta por medio de fotografía que hace alusión a la ceremonia fúnebre efectuada más tarde en terreno malvinense por los caídos en combate (ibíd.: 158). Esta fotografía aparece también el texto de Canessa, Serrano y Paura. El epígrafe refuerza el costo de la guerra:

> "En la guerra de Malvinas, murieron casi dos mil soldados y se gastaron unos dos mil millones de dólares. En la foto, homenaje a combatientes de alto rango muertos en batalla" (2010: 39).

El texto de Alonso y Vázquez (2011) dedica un espacio considerable a explicar el porqué de la derrota y sus consecuencias políticas. Para ello, incorporan las

imágenes de tapas y contratapas correspondientes a la revista *Humor Registrado*, junto con un epígrafe que le da sentido a la imagen.

> "Tapa y contratapa de la revista Humor, Nº 84, junio de 1982. En la imagen de la izquierda, el canciller Costa Méndez sorprendido por encontrar juntos a la reina de Inglaterra, a la primera ministra M. Thacher, al presidente de Estados Unidos Ronald Reagan, a Alexander Haig y a Pinochet. En la imagen de la derecha el dictador chileno Pinochet" (Alonso y Vázquez, 2011: 300).

Se encuentran también imágenes que aluden a dos momentos de la guerra: la toma de las islas por las tropas argentinas y el momento de la rendición. Las imágenes ofrecen el contraste entre ambas situaciones y el modo en que los medios se ocuparon de comunicar el desarrollo de la guerra. En Egger-Brass y Gallego para la editorial Maipue (2011: 178), se presentan escenas del inicio, con el desembarco en las islas por parte de las tropas argentinas. Con un perfil de soldado "bien equipado" para el combate. El epígrafe que acompaña esta fotografía expresa: "Pocas horas después del desembarco, los infantes de marina custodian los edificios de las islas, foto de Omar Torres" (Egger-Brass, 2012: 146).[10] La segunda fotografía contrasta con la primera, al mostrar una escena de la rendición y los prisioneros por parte de tropas en manos británicas. En su epígrafe se escribe: "La Argentina presenta la rendición y sus soldados son hechos prisioneros, foto de Marín Cleaver" (Egger-Brasss y Gallego, 2011; Egger-Brass, 2012: 147). En estos relatos, la articulación entre el registro textual y el visual refuerza la imagen del derrotado en la figura del soldado combatiente, además de enfatizar las condiciones del escenario de guerra. Los textos de Tato y otros (2011) para la editorial Estrada y de Carrozza y otros (2007 y 2010) para Santillana, también exhiben fotografías el momento de la rendición de las

[10] Sobre la fotografía presentada, un estudio realizado por Cora Gamarnik señala que constituye una de las imágenes que más se utilizaron para hablar contra la guerra. Fueron tomadas en los primeros días posteriores al desembarco cuando todavía no se proveía que pudiese estallar una guerra real. Esta imagen en particular contradice el discurso oficial de soldados alegres y heroicos, y anticipó las denuncias de maltrato, frío y hambre que pasaron los soldados en las islas. Recién fue difundida en el país con posterioridad a la derrota. En tal sentido, Gamarnik analiza que esta imagen habla tanto de la época, de la situación y del lugar en que fue tomada como de la mirada del fotógrafo. La toma capta la imagen de un soldado joven, con gesto que puede parecer de tristeza, susto o pesadumbre, sostiene un FAL sin saber aparentemente tomarlo de manera adecuada. Parece estar tomándolo desde el cargador y no lleva la correa colgada al hombro. A lo lejos, de espalda, se ve a alguien que parece ser un oficial, con una campera más abrigada que la que llevan puesta los soldados (2015: 91.)

tropas argentinas en Malvinas, cuya figura central es la de los soldados (Tato y otros, 2011: 192).

Dentro del conjunto de casos analizados, la práctica discursiva más frecuente aporta una mirada crítica y reprobatoria de los acontecimientos, pero sobre todo, de la conducción de la guerra. Los combatientes y la sociedad se presentan como víctimas de las decisiones del gobierno y sus propósitos. Aspecto que permitiría establecer cierta continuidad con los discursos victimizantes analizados por Federico Lorenz (2007) durante el período de transición democrática. Lo que estaría indicando cierta continuidad con las narrativas de la transición democrática. Esto se refuerza con la inclusión de fotografías que reproducen ceremonias conmemorativas para los soldados que murieron en el campo de batalla.

Reflexiones finales

A lo largo de este capítulo se analizó la construcción de relatos que surge en la articulación de registros visuales y escritos sobre la guerra de Malvinas. Luego se tomó el aporte de algunas investigaciones realizadas en torno al tema para dialogar con ellos los aspectos destacados en este capítulo. Las dimensiones analizadas, "Motivos que impulsan la guerra por Malvinas", "La manipulación de los medios de comunicación durante el conflicto" y, por último, "Escenario de posguerra: el lugar de los sujetos en la derrota" muestran una trama discursiva que permite las siguientes consideraciones.

En primer lugar, los nuevos textos escolares de historia se presentan en concordancia con los lineamientos curriculares establecidos por la Ley de Educación Nacional en la que se expresa el tratamiento de "la causa de la recuperación de nuestras Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sándwich del Sur" (ME, 2006). En segundo lugar, se observa que las imágenes cobran sentido en el texto y en su relación con él. Por lo tanto, se puede decir que las imágenes no ilustran, sino que construyen sentidos al articularse con los relatos escritos, y en ocasiones reponen aquello que no está escrito, ampliando la información. En tercer lugar, el tono narrativo sobre los acontecimientos de la guerra asume un posicionamiento crítico y reprobatorio tanto de la guerra como del contexto político que le dio lugar. Esto se observa cuando se relatan las causas de la guerra como la última carta que jugó un gobierno en conflicto y descomposición para recuperar su legitimidad; también se encuentra en las prácticas discursivas que justifican el apoyo social de un amplio sector de la sociedad movida

por viejos reclamos de soberanía sobre el territorio. El cuestionado rol de los medios de comunicación, la manipulación informativa que efectuaron y las denuncias sobre las condiciones a las que fueron sometidos los combatientes durante la guerra y con posterioriorid a ella. También se reafirma una imagen de la derrota vergonzosa, como quedó demostrado a través de imágenes que destacan el momento de la rendición y el escenario bélico, que mantiene cierta continuidad con los relatos elaborados durante la transición democrática, y se sostiene el imaginario de soldados combatientes y veteranos como víctimas de la aventura militar.

Lo analizado en este trabajo también permite destacar que los relatos no se ciñen únicamente a la dimensión política de la guerra. Esto presenta una diferencia con los estudios realizados por De Amézola (2006) y Zysman (2015) sobre el tratamiento que los textos escolares editados durante los años noventa realizaron sobre la guerra de Malvinas. En el corpus de textos seleccionado y analizado para este capítulo, los relatos exhiben diferentes matices sobre el contexto político que dio lugar a la guerra, presentando antecedentes, discusiones, citando fuentes, haciendo referencias al presente, e incluso exponiendo referencias a debates historiográficos más actuales sobre la guerra de Malvinas. En este sentido, se puede señalar que la producción editorial desde el 2006 hasta la actualidad renovó su modo de transmitir la guerra por Malvinas: ya no se ciñen al relato nacionalista tradicional de soberanía sobre las Islas, como De Amézola (2006) señaló en los textos escolares editados durante los noventa. En efecto, los nuevos textos escolares integran dimensiones sociales y culturales, a la vez que recuperan, mencionan y visibilizan los sujetos históricos, como ocurre con los soldados conscriptos y excombatientes, la sociedad y el rol de los medios de comunicación. Esto daría pautas para pensar el impacto de las producciones historiográficas, especialmente, de la historia social en la elaboración de las nuevas propuestas editoriales. En todo caso, los relatos aportan más datos para profundizar matices del conflicto económico imperante, el plan Cóndor como antecedente, el descontento social y la represión efectuada por el gobierno durante la última manifestación sindical llevada a cabo tres días antes del anuncio de la recuperación de las Islas. Todo esto determina una ruptura entre los relatos de la guerra que los textos escolares de los noventa presentaron y los que circulan en las escuelas pos reforma educativa.

No obstante, quedan aspectos para explicar y visibilizar. Por ejemplo: ¿Quiénes fueron los "Chicos de la guerra"? Los soldados pertenecientes a pueblos originarios pasan desapercibidos en la construcción discursiva de los relatos, tanto en los desarrollos textuales como en las imágenes aportadas en los

libros de texto. ¿Qué rol jugó la sociedad?, es decir, revisar y discutir el grado de participación, adhesión y resistencia a la iniciativa de la guerra por parte del gobierno dictatorial.

Si bien en la actualidad se observa un giro en las políticas gubernamentales sobre el tema Malvinas,[11] es posible suponer que, en los próximos años, las nuevas producciones historiográficas y los estudios sobre la transmisión del pasado en el ámbito educativo, aporten nuevas posibilidades de encarar estos temas en los libros de textos escolares.

Bibliografía

Born, Diego (2010). *Las representaciones de la última dictadura militar. Los textos escolares de Historia en el nivel Secundario de la Ciudad de Buenos Aires, 1976-2009*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Académica Argentina.

De Amézola, Gonzalo (2006). "Cambiar la historia. Manuales escolares, currículum y enseñanza de la historia reciente desde la 'transformación educativa'". En Kaufmann, Carolina (dir.), *Dictadura y Educación. Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Tomo 3. Buenos Aires: Miño y Dávila.

—— (2015). "Guerra en las aulas. Cómo se enseña el conflicto de Malvinas en la escuela media". En Giordano, Carlos (comp.), *Universidad y soberanía: estudios sobre la guerra y la posguerra de Malvinas y el Atlántico Sur*. La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.

De Amézola, Gonzalo; Dicroce, Carlos y Garriga, María Cristina (2012). "La última dictadura militar argentina en los manuales de Educación General Básica". En Kaufmann, Carolina (coord.), *Textos escolares, dictaduras y después. Miradas desde Argentina, Alemania, Brasil, España e Italia*. Buenos Aires: Prometeo.

Franco, Marina (2002). "La 'campaña antiargentina': la prensa, el discurso militar y la construcción de consenso". En Casali de Babot, Judith y

[11] "El gobierno cambia la estrategia para encauzar el reclamo por Malvinas". *La Nación,* 11/12/2017. http://www.lanacion.com.ar/1869032-el-gobierno-cambia-la-estrategia-para-encauzar-el-reclamo-por-malvinas

Grillo, María Victoria (eds.), *Derecha, fascismo y antifascismo en Europa y Argentina*, pp. 195-225. Tucumán: Universidad de Tucumán.

Gamarnik, Cora (2011). "Imágenes de la dictadura militar. La fotografía de prensa antes, durante y después del golpe de Estado de 1976 en Argentina". En Pérez Fernández, Silvia y Gamarnik, Cora, *Artículos de investigación sobre fotografía*, pp. 51-80 Montevideo: Ediciones CMDF. Disponible en http://www.rehime.com.ar/escritos/documentos/idexalfa/g/gamarnikc/Gamarnik_Perez%20Fernandez%20-%20Articulos%20de%20Investigacion%20sobre%20Fotografia.pdf

—— (2015). "La fotografía de prensa durante la guerra de Malvinas: la batalla por lo (in)visible". *Páginas*, vol. 7, nº 13. Disponible en http://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/16057/197-366-1-PB.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Gubert, Rosana (2001). *¿Por qué Malvinas? De la causa nacional a la guerra absurda*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

Jelin, Elizabeth y Lorenz, Federico (2002). "Educación y memoria: entre el pasado, el deber y la posibilidad". En Jelin, Elizabeth y Lorenz, Federico (comps), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, pp. 1-10. Buenos Aires, Siglo XXI.

Levín, Florencia (2013). *Humor político en tiempos de represión. Clarín 1973-1983*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Lorenz, Federico (2007). "La necesidad de Malvinas". *Puentes*, año 7, nº 20, marzo, pp. 8-17.

—— (2012). *Las guerras por Malvinas. 1982-2012*. Buenos Aires: Edhasa.

Marí, Cristina; Saab, Jorge y otros (2000). "'Tras su manto de neblina…' Las Islas Malvinas como creación escolar". *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Disponible en http://www.redalyc.org/pdf/652/65200503.pdf

Novaro, Marcos (2010). *Historia de la Argentina, 1955-2010*. Buenos Aires. Siglo XXI.

Novaro, Marcos y Palermo, Vicente (2006). *La dictadura militar 1976-1983: del golpe de Estado a la restauración democrática.* Buenos Aires. Paidós.

Quiroga, Hugo (2004). *El tiempo de proceso: conflictos y coincidencias entre políticos y militares: 1976-1983*. Rosario: Homo Sapiens.

Zysman, Nadia (2015). *De la "subversión marxista" al "terrorismo de Estado". Representaciones de la última dictadura militar en las narrativas históricas de la escuela media argentina (1983- 2009)*. Villa María: EDUVIM.

Textos escolares analizados

Alonso, María Ernestina y Vázquez, Enrique Carlos (2011). *Historia. La argentina contemporánea (1852-1999)*, 1ª edición, 7ª reimpresión. Buenos Aires: Aique.

Andújar, Andrea; Giordano, Verónica; Grammático, Karin y otros (2011). *Argentina y el mundo. La segunda mitad del siglo XX*, 1ª edición, 2ª reimpresión. Buenos Aires: Santillana.

Andújar, Andrea; Grammático, Karin; Morichetti, María y Vissani, Victoria (2012). *Historia argentina. En el contexto latinoamericano y mundial (1850 hasta nuestros días)*, 1ª edición. Buenos Aires: Santillana.

Canessa, Julio; Serrano, Gerardo y Paura, Vilma (2010). *La Argentina ¿Un país a la deriva? Desafíos y alternativas (1930 hasta la actualidad)*, 1ªedición, 1ª reimpresión. Buenos Aires: Longseller.

Carrozza, Wilfredo; Ferrari, Ana; Persello, Ana y Sagol, Cecilia (2010 [2007]). *Argentina, América Latina y el mundo (desde 1770 hasta nuestros días)*, 1ª edición. Buenos Aires: Santillana.

Egger-Brass, Teresa (2012). *Historia VI: Historia reciente en la Argentina*, 6º año Secundaria, 1ª edición. Ituzaingó: Maipue.

Egger-Brass, Teresa y Gallego, Marisa (2011). *Historia V: Argentina, América y el mundo en la segunda mitad del siglo XX*, 5° año Secundaria, 1ª edición. Ituzaingó. Maipue.

Hochman, Nicolás (2011). *Historia II: El mundo entre 1945 y el siglo XXI. De la polarización a la globalización*, 1ª edición. Buenos Aires. Longseller.

Recalde, Héctor (2010). *Historia de Argentina, América y el mundo. En la segunda mitad del siglo XX*, 1ª edición. Buenos Aires: Ediciones Del Aula Taller.

Tato, María Inés; Bubello, Juan Pablo y otros (2011). *Historia. La segunda mitad del siglo XX*, 5º año, Escuela Secundaria, 1ª edición. San Isidro: Estrada.

La historia argentina reciente entre materialidades y apropiaciones

Juan Gosparini

Hablar de la enseñanza de la historia hoy en las escuelas secundarias nos invita a pensar en una serie de transformaciones. En efecto, desde la reforma educativa abierta por la Ley Federal de Educación de 1993, se advierten cambios en los contenidos, objetivos, estrategias y desafíos de esta disciplina escolar (De Amézola, 1999, 2008; Finocchio, 1999). Tales modificaciones se intensificaron con la sanción de la Ley de Educación Nacional de 2006; en particular, en lo referente a la historia reciente argentina como un contenido específico que ganó mayor espacio, densidad y matices (González, 2012).

En este contexto de mutaciones curriculares y de incorporación de nuevos temas, una cuestión poco atendida por las investigaciones sobre la enseñanza de la historia en secundaria ha sido la transformación en la *materialidad* de la enseñanza. Si bien varios estudios han tomado los libros de textos escolares, el análisis principal ha sido en torno a sus contenidos –por ejemplo, representaciones sobre la dictadura, los desaparecidos, entre otras cuestiones– (Alonso y Rubinzal, 2004; Born y otros, 2010; De Amézola y otros, 2012; Kaufman, 2006, entre muchos otros). En otros casos, aunque no referidos a la historia reciente, se ha mostrado el deslizamiento que muestran entre la cultura escrita y la digital, así como las variadas apropiaciones docentes (Massone, 2012; Massone, Romero y Finocchio, 2014), y la creciente presencia de materiales multimediales para la enseñanza de la historia en secundaria, útiles para mediar entre la cultura escolar y la cultura digital (Andrade, 2014). Finalmente, en relación con los usos, contamos con el trabajo de Romero (2011), que documenta diversos usos y apropiaciones docentes en los que se combinan elementos tradiciones y otros inéditos vinculados a la aparición de nuevas formas de leer entre niños y jóvenes.

Atendiendo a este panorama, este trabajo pretende articular ambas perspectivas investigativas.[1] Es decir, cruzar el análisis de los materiales educativos

[1] La investigación "Libros, textos y lecturas en la enseñanza de la Historia en el nivel secundario: materialidad, usos y prácticas" fue llevada a cabo en el marco de la tesis de Maestría en Historia

sugeridos, disponibles y presentes para la enseñanza con sus usos en las aulas para un contenido en particular, esto es, la historia argentina reciente.[2] Ello, además, permitirá analizar qué saberes colaboran en la conformación del saber escolar en la enseñanza de la historia reciente argentina.

Para este análisis, nos basaremos en los aportes de Roger Chartier (2005 [1992]) cuando hacemos referencia a la *materialidad* con el fin de resaltar la necesidad de tener en cuenta los *textos*, los *soportes* (libro, fotocopia, pantalla, etcétera) y las *prácticas* de lectura de los profesores, esto es, los diversos modos de apropiación. Asimismo, tomaremos en cuenta los aportes de Agustín Escolano (1999), quien habla de tres culturas que conforman la "cultura escolar": la "pedagógica", proveniente del mundo académico; la "profesional", relacionada a los procedimientos empíricos elaborados en la práctica y la "político-normativa", de la que forman parte los diseños y los programas de las materias.

Por lo dicho, las preguntas que orientan esta indagación serán: ¿Qué materiales circulan hoy en las clases de historia?, ¿cuáles son las referencias y representaciones que albergan?, ¿de qué forma los profesores se apropian de estos materiales y qué uso hacen de ellos en sus clases? Las fuentes principales de este trabajo son una serie de encuestas y entrevistas realizadas a docentes de la región IX de la Provincia de Buenos Aires.[3]

Contemporánea de la UNGS con el apoyo de la beca de formación en docencia e investigación para graduados de la misma universidad (2015-2016).

[2] Cuando hablamos de historia reciente argentina hacemos referencia a un campo historiográfico no exento de debates en torno a su periodización y delimitación (Franco y Levín, 2007). En el marco de la investigación, se tomará como marco temporal el período posterior a 1955 hasta 2001. Pero para este trabajo, me centraré en la última dictadura militar (1976-1983).

[3] Como primera aproximación se realizaron 24 encuestas a docentes que cursaron la Maestría en Historia Contemporánea en la UNGS y algunos egresados del Profesorado universitario en Historia de la misma casa de estudios en julio de 2014. Los resultados fueron puestos en diálogo con 105 encuestas realizadas a docentes de la región IX (Partidos de Malvinas Argentinas, San Miguel, José C. Paz y Moreno) y en zonas aldeanas en el año 2012 en el marco de la investigación "La enseñanza de la historia en secundaria hoy: saberes y prácticas docentes" (2011-2013) en la UNGS y con los resultados de la investigación "Jóvenes e Historia", dirigida por el Dr. Luis Cerri de la UEPG, Brasil. En función del análisis de las encuestas, se seleccionó a nueve docentes de la región para realizar una entrevista en profundidad utilizando la metodología "bola de nieve". La decisión de este recorte responde, por un lado, a la saturación teórica de las entrevistas y a que las respuestas de estos docentes eran representativas de aquellas que más se repetían, y por otro lado, a cuestiones de tiempo, accesibilidad y predisposición de los docentes. Las entrevistas se

Dado que nuestro interés no solo se remite a los materiales didácticos que se utilizan en la enseñanza de la historia, sino que busca también aproximarse a las prácticas docentes asociadas a ellos, tomaremos los aportes de Silvia Finocchio e Hilda Lanza (1993), quienes la analizaron desde los distintos "ámbitos" que la constituyen.[4] En relación con estos, nos proponemos retomar algunos para trabajarlos en profundidad. Por un lado, la propuesta oficial que incluye la historia argentina reciente (que en este caso será el diseño curricular de 5º y 6º año de la provincia de Buenos Aires) para observar los materiales propuestos. Por otro, los textos escolares (un campo que se desarrolló de manera exponencial desde el momento en el que fue publicado el trabajo de las autoras).[5] Finalmente, el campo bibliográfico propio, es decir, los manuales o libros que seleccionan los docentes sobre la base de sus propias lecturas (las cuales nos refirieron en las entrevistas). Para este último conjunto, tomaremos el cuadernillo "Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina. Preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza" publicado en el año 2010 por el Ministerio de Educación de la Nación, presente en las elecciones que los docentes refieren en las entrevistas, y tres secuencias didácticas disponibles en el portal Educ.ar, perteneciente también al Ministerio, como parte de esta "propuesta didáctica oficial".

Este escrito se dividirá en tres apartados. En el primero, se intentará demostrar la convivencia de una multiplicidad de materiales para la enseñanza de la historia reciente argentina y, atendiendo a esta variedad, se hará foco en las fuentes y voces que contienen. En el segundo se buscará, a partir de los testimonios de algunos docentes, reconstruir los usos y apropiaciones que estos hacen de los materiales. Finalmente, arribaremos a una serie de conclusiones que nos permitan advertir la potencialidad que tienen las fuentes y materiales para la enseñanza de la historia reciente y los diversos usos que los docentes realizan.

realizaron entre noviembre de 2015 y julio de 2016 a docentes de escuelas públicas y privadas con entre tres y 20 años de antigüedad docente.

[4] Los ámbitos señalados por las autoras son: la formación docente, la propuesta oficial, la conciencia de la historia, la concepción de la historia, el universo de los textos escolares, el campo bibliográfico propio, las exclusiones concebidas como las omisiones o rechazos significativos, y por último, el saber hacer de los docentes.

[5] Ver las referencias de los libros de textos al final del capítulo.

La multiplicidad de materiales, fuentes y voces en la enseñanza de la historia reciente

Actualmente, conviven diversos materiales en diferentes formatos y soportes y con variados lenguajes en las aulas de Historia. Y esta variedad se hace evidente en diversas dimensiones de la *cultura escolar*. Es por ello que nos interesa describir la circulación de una multiplicidad de materiales, atendiendo tanto a los textos que contienen como a la forma en que llega a los alumnos.

En la *cultura político-normativa*, a partir del registro de los materiales sugeridos en los diseños curriculares de 5º y 6º año para la materia Historia, podemos advertir la incorporación de un gran número de materiales didácticos, el desarrollo de algunos apartados metodológicos que orientan a los docentes respecto de los usos dentro del aula, así como la confluencia de distintas voces que incorporan nuevos saberes que no provienen del campo historiográfico. En estas fuentes, aparecen sugeridos diversos materiales: libros de textos escolares, textos provenientes del campo historiográfico, literatura, cine, imágenes, fuentes primarias, humor gráfico, prensa y materiales audiovisuales. Por otra parte, y en relación con la especificidad que se puede advertir en la enseñanza de la historia reciente, uno de los apartados del Diseño de 6º año propone a los alumnos el trabajo en las aulas con aspectos relacionados al quehacer historiográfico. En este sentido, se puede observar una propuesta en torno a: debates historiográficos (conceptualización de la historia reciente; relación historia-memoria); aspectos metodológicos (uso de la historia oral) y cuestiones procedimentales (desarrollo de un proyecto de investigación y práctica de la escritura académica).

En *la cultura docente*, y retomando las entrevistas realizadas, los docentes señalan la *convivencia* en las aulas de historia de distintos materiales para su enseñanza. Los docentes mencionan: textos producidos para la escuela (textos centrales de los libros de texto); textos académicos (provenientes de distintas ramas de las ciencias sociales); fuentes primarias (proclamas, documentos oficiales); prensa (artículos y tapas de diarios); materiales visuales y audiovisuales (fotografías, afiches, films de ficción y videos); materiales audiovisuales de divulgación producidos en la actualidad (documentales y programas de TV).

En la *cultura pedagógica*, en la que ubicamos los libros de textos escolares y otros materiales didácticos, también se evidencia la multiplicidad de materiales y voces. En este conjunto, tomamos libros de textos escolares editados por distintas editoriales para 5° y 6° –es decir, la *propuesta editorial*– y también diversos materiales didácticos elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación –a través de los programas "Educación y Memoria" y "Conectar Igual-

dad"– a lo que denominamos *propuesta didáctica oficial*, ya que son elaborados para que los docentes los utilicen en sus clases de Historia, pero que no tienen carácter prescriptivo.

Respecto de la *propuesta editorial* podemos señalar, por ejemplo, que se abandonó el formato de un texto central que concentraba toda la información.[6] En los libros de texto analizados se observa que en general el texto central es acompañado por diversos textos laterales, imágenes, espacios con enunciados de consignas o glosarios, etcétera. Lo interesante de esto es que se incluyen voces de diversos ámbitos y distintos tipos de texto ya que, por ejemplo, pueden aparecer apartados con fuentes primarias (discursos, proclamas, proclamas de agrupaciones políticas, decretos, monólogos de TV, entrevistas), imágenes (portadas de álbumes y de diarios, pintadas, obras de arte, humor gráfico) o citas de textos académicos (provenientes de diversas disciplinas). De esta forma, se supone que se complejizan las formas de lectura, ya que se presentan textos que tienen distintos registros. Respecto de este punto, algunos libros de texto incorporan en su interior apartados especiales que sugieren algunos de estos materiales para un tema particular (arte, periodismo, cine, humor gráfico), pero, en general, no aportan orientaciones metodológicas más allá de algunas actividades.

Estos cambios e incorporaciones que hemos advertido en los textos escolares son también visibles en algunos materiales de la *propuesta didáctica oficial* creados por el Ministerio de Educación, como los editados en el marco del Programa "Educación y Memoria"[7] y las secuencias desarrolladas para el Programa Conectar Igualdad disponibles en el portal educ.ar.[8] Del conjunto de materiales del programa Educación y Memoria, tomamos el cuadernillo *Pensar la dictadura…*, ya que aborda la última dictadura militar en Argentina. El cuadernillo está dividido en cuatro capítulos que abordan distintos aspectos del gobierno militar ("El Terrorismo de Estado", "Dictadura y Sociedad", "La dictadura en el mundo" y "El pasado en el presente") y que poseen apartados

[6] Desde luego, esta transformación ya era visible en los textos editados en los años ochenta, aunque también por esos años se seguían utilizando los manuales que contenían un texto central acompañado por escasas ilustraciones (como el escrito por Cosmelli Ibáñez).

[7] Para esta ocasión, tomé el cuadernillo "Pensar la dictadura…: terrorismo de Estado en Argentina. Preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza" publicado en el año 2010.

[8] Las secuencias analizadas son: "Azucena Villaflor, madre de Plaza de Mayo". Disponible en www.educ.ar. Última visita 22/4/2015; "Carlos Mugica y el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo". Disponible en www.educ.ar. Última visita 22/4/2015. Estos materiales fueron analizados en el marco de la investigación "La enseñanza de la historia en secundaria hoy: saberes y prácticas docentes" dirigida por María Paula González en el IDH-UNGS.

con información, fuentes, una galería de imágenes, propuestas para trabajar en el aula y una fotografía como cierre. En cada capítulo se encuentran apartados que refieren a un tema en particular dentro del aspecto desarrollado. Allí se realiza un breve resumen –de no más de tres o cuatro páginas– recuperando, en algunos casos, distintas fuentes que van desde los debates historiográficos hasta fuentes primarias, prensa y fragmentos que se relacionan con luchas por la memoria (Abuelas de Plaza de Mayo). A su vez, cada capítulo posee un apartado con fuentes que también provienen de diferentes ámbitos. En este caso se pueden observar: fuentes primarias, historia oral (testimonios), *Nunca Más* (luchas por la memoria), testimonios ficcionales, búsqueda en la Constitución, publicidades, solicitadas, tapas de diarios, documentos oficiales, testimonios, libros y canciones. Las fuentes se retoman en las propuestas para trabajar en aula, respetando un orden de consignas. En primer lugar, se proponen consignas de análisis e investigación, luego de lectura y discusión; de análisis, de investigación, de discusión y análisis, y por último, para trabajar con las imágenes. Conviene en este punto aclarar que el cuadernillo forma parte de una colección que tiene como principal preocupación el estudio de la historia reciente argentina, ya que los otros dos materiales proponen trabajar la guerra de Malvinas y los 30 años de democracia.

Por su parte, las secuencias didácticas disponibles en el portal educ.ar, también son producidas por el Ministerio de Educación de la Nación. Sin embargo, aquí podemos encontrar secuencias de distintos temas, no solo de historia reciente. Vale aclarar que la mayor parte de las secuencias abordan temas del período que estamos trabajando, por lo que nuevamente podemos observar el peso de este campo de estudio en los materiales creados en esta *propuesta didáctica oficial*. En todos los casos se presenta una secuencia didáctica sobre un tema específico; esto implica que la realización de las distintas actividades supone el recorrido por diferentes aspectos y contenidos. Todas las secuencias respetan un orden e incluyen distintas actividades. En principio, se incluye una breve descripción con los datos generales del tema. A continuación, se enumeran los propósitos generales (comunes a las secuencias, como por ejemplo promover el uso de las *netbooks* o el trabajo colaborativo) y una breve introducción. Allí, se contextualiza brevemente el contenido a enseñar. Luego se presentan los objetivos específicos de cada secuencia, desde los que se abordan los contenidos y competencias que se espera que los alumnos incorporen. Por último, se encuentra la propuesta estructurada en distintas fases ("Presentación del problema"; "Presentación y búsqueda de nueva información y presentación de nuevos conceptos"; "Favorecer la reorganización de los esquemas de

conocimiento de los estudiantes" y "Difundir / dar a conocer por medio de la publicación de producciones propias") que incluyen actividades variadas. Se puede observar que tanto las fases como las actividades se van complejizando, e incorporan materiales de muy diversos orígenes. En los casos analizados se pueden ver, por ejemplo, los siguientes materiales: Notas periodísticas, canciones, documentales de la TV Pública, consultar sitios especializados, videos HIJOS, testimonios (fuentes primarias), reportajes, sitios de interés, fotografías, videos, documental *Encuentro*, documentos y testimonios.

En función de lo encontrado en los materiales analizados, podemos adelantar una serie de consideraciones en torno a algunas fuentes o referencias que se repiten y que no provienen del campo historiográfico. La inclusión de ellos nos invita a pensar en los ámbitos de los que surgen y algunas de las prácticas de lectura que involucran.

Al respecto, muchas veces los libros de texto invitan a los alumnos a profundizar algunos temas por medio de investigaciones que incluyen visitas a bibliotecas virtuales, otros libros o páginas web. Allí se observa un desplazamiento en la búsqueda de la información, ya que el libro de texto deja de tener el monopolio. A su vez, algunos proponen trabajar con películas, imágenes y documentales, materiales que se intenta incorporar a las prácticas docentes y que aquí se ven facilitados ya que aportan guías de análisis. Por último, y en coincidencia con lo señalado por Massone (2012), en los libros de historia de secundaria (y puntualmente para los temas de historia reciente) también se observa una clara incitación al uso de internet como fuente de información, ya que los propios manuales proponen la profundización o investigación de un tema o la búsqueda de algún material o fuente específica. En este sentido, nuevamente se infiere una modificación en las formas de lectura, ya que la información se encuentra fragmentada y supone que el alumno deba recurrir al libro y a la pantalla de la computadora.

Del mismo modo, tanto los libros de textos escolares como otros materiales digitales incluyen la invitación a trabajar con materiales visuales y audiovisuales (films documentales y de ficción). Y aunque aquí no nos concentrarnos en sus usos en las aulas, no podemos omitir su circulación. Con estas referencias también se modifica la materialidad en la enseñanza de la historia, puesto que traen aparejado un cambio de registro de lectura e interpretación. El lenguaje audiovisual tiene sus propias reglas, particularidades y desafíos, su propio lenguaje, que es necesario trabajar.

Finalmente, los diferentes materiales analizados incluyen fuentes que provienen de los medios de comunicación como tapas de diarios, notas periodísticas

y viñetas de humor gráfico. Esto también plantea un desafío, ya que en estos materiales podemos encontrar diversos lenguajes que impulsa a los docentes a trabajar con sus especificidades, sus potencialidades simbólicas y heurísticas. A su vez, el trabajo con este tipo de insumos requiere del desarrollo de un trabajo específico con esta fuente.[9]

En suma, se puede observar en todos los casos que los materiales que están disponibles para la enseñanza de la Historia reciente son muy variados, y a la vez, albergan ellos mismos en su interior una amplia multiplicidad de fuentes.

Luego de la descripción y análisis de los materiales que circulan en las aulas de historia, en el próximo apartado avanzaremos, a partir de los testimonios de algunos docentes, en la forma de apropiación y uso que los docentes realizan con ellos. Es decir, ir un paso más allá del análisis solo material y de los contenidos de los materiales para profundizar en los usos que los docentes hacen de ellos con el fin de acercarnos un poco más a lo que sucede en las aulas de historia.

Multiplicidad de apropiaciones docentes

Dentro de la convivencia de diversos materiales también es relevante señalar la manera en que los docentes realizan una *apropiación* de ellos para la enseñanza de la historia reciente. Es decir, resulta importante comprender la manera en que los docentes utilizan y resignifican los materiales en su práctica docente y "cómo los pueden leer y usar y cómo producen un nuevo (y propio) texto en el aula" (Romero, 2011: 10).

Al respecto, en este apartado nos concentraremos en las apropiaciones que hacen los profesores de los libros de textos escolares, un material que sigue teniendo un peso importante en las clases de Historia, aunque varían las formas en que son usados de acuerdo con el objetivo que le asignan. En las entrevistas, los docentes refirieron a los libros como *material principal*; esto es, que estructura la clase; otros manifestaron que es un *material complementario* que apoya o amplifica lo trabajado en la clase a través de la exposición dialogada del docente o a partir de otros materiales; como *material en diálogo con otros materiales,* especialmente con textos académicos (muy utilizados en la enseñanza de historia reciente en 6° año). Estos usos dejan a la vista que el libro de texto escolar "não é nada sem o uso que dele for realmente feito, tanto pelo aluno

[9] Sobre el trabajo con esta multiplicidad de fuentes, ver Dobaño (2000), Levín (2013) y Andelique y García (2005).

como pelo professor" (Julia, 2001: 34). Es decir, un mismo material da por resultado diversas lecturas según los modos de apropiación de los docentes.

En los siguientes párrafos daremos cuenta, a través de los testimonios docentes de estas diferentes apropiaciones apuntadas: *material principal, material complementario* y *material en diálogo.*

El libro escolar como material principal

Varios docentes consultados comentan el uso de algún material escrito (libros de texto o fotocopias) como articulador de la clase, o sea, como insumo principal. Es el caso de Agustín, quien, indagado acerca de la forma en que utiliza el libro de texto en sus clases, nos confirma que lo utiliza en todas las clases. Sin embargo, al momento de responder sobre la forma en que utiliza el libro de texto, describe usos variados:

> *A veces alguna guía de lectura sobre el final de la clase para que lean para la clase siguiente. En otras oportunidades trabajo con el libro en clase que busquen y armemos un cuadro comparativo. A veces también doy un teórico yo y los mando con alguna guía de lectura o con alguna actividad a leer el libro después de haber dado la clase* (Agustín, docente 5° año, escuela privada laica).

Como se puede observar, el libro de texto sirve como articulador de la clase, la *estructura*. Más allá del momento de la clase en que se utilice, este material es el que los alumnos usan para realizar diversas actividades: responder preguntas, armar cuadros comparativos, complementar la información de la lección del docente. Si bien no existe para este docente un solo uso, sí se ve que sus clases están articuladas a partir de este material. Lo interesante de este ejemplo es que el uso del libro de texto no se reduce solo al ámbito áulico, sino que también el docente les pide a los alumnos que lean en sus casas.

A su vez, resulta pertinente observar, en el siguiente fragmento, de qué manera Agustín realiza una apropiación de los contenidos del libro de texto, pero de sus actividades.

> *La otra forma en que la utilizo es para darles una actividad de lectura a los chicos. Por ejemplo les doy que lean un capítulo o varias páginas sobre algún tema en particular y después comienzo con algunas preguntas del tipo lección oral: "¿Qué entendiste, de qué hablaba?" Pero para eso previamente tengo que saber yo bien qué dice para hacer esta actividad* (Agustín, docente 5° año, escuela privada laica).

La última parte de esta cita nos muestra que la actividad que se propone hacer requiere previamente de un dominio de los contenidos del libro de texto. Al no apoyarse en las actividades del libro y sugerir una participación activa de los alumnos en esa lección, Agustín reconoce que debe saber bien "qué dice" para poder realizarlo.

El libro escolar como material complementario

En otros casos, como el de Florencia, el libro de texto escolar, sin ser el material principal, forma parte de una estructura de clase. Por una cuestión de accesibilidad al trabajar en una escuela pública, la docente elige utilizar los libros de texto escolar disponibles en la biblioteca de la escuela. Al consultarle sobre la forma en que los utiliza, explica que:

> *Traen los libros de la biblioteca o les saco fotocopia. Yo les hago una introducción, no los mando al texto solos, eso jamás. Después las preguntas, o individual o por grupos y después pasás* [por los grupos] (Florencia, docente de 6° año, escuela pública).

Aquí se observa que la clase tiene una estructura determinada (explicación del docente y realización de actividades), en la que el texto *complementa* la palabra del docente. Esta sirve como una especie de ayuda antes de enfrentar el texto. Sin embargo, no solo se sirve de la palabra en sus explicaciones, sino que, como veremos a continuación, le otorga mucha importancia a lo escrito:

> *A ellos les queda mucho lo visual, por eso yo cuando escribo mucho en el pizarrón lo que es, las redes. Yo explico un tema y después doy la actividad. Entonces primero lo ven y después trabajan.*
>
> Juan: *Entonces, a partir de la red, las actividades*.
>
> Florencia: *Sí, siempre. Necesitan ver, registrar, no la palabrita. Les tiene que quedar en la carpeta, si no, las palabras se las lleva el viento* (Florencia, docente de 6° año, escuela pública).

En el testimonio queda de manifiesto el papel central que tiene lo visual (una red conceptual en el pizarrón) y lo escrito para la docente. Por esto, sus clases comienzan con las explicaciones y los cuadros antes de pasar al uso de los libros de textos o las fotocopias. Es decir, aun cuando no son el material excluyente, estos materiales están presentes en las clases de Florencia.

El libro escolar en combinación y diálogo con otros materiales

Algunos docentes no solo utilizan libros de textos escolares, sino que en muchos casos los combinan e incluso los hacen dialogar dentro de una misma clase o durante el desarrollo de una secuencia didáctica.

Un ejemplo de este tipo de práctica es la que utiliza Ailín para trabajar sobre la noción de *trauma* en sus clases de historia en el marco de la secuencia didáctica destinada a la última dictadura militar. Allí, la docente explica que:

> *En el caso de dictadura vemos por ejemplo los capítulos de "Televisión por la identidad" de trauma, los combinamos con lo que discutimos acerca del trauma que ellos tienen algo de conocimiento desde psicología y lo vemos con el libro de texto, las definiciones que están en el libro* (Ailín, docente de 6° año, escuela privada laica).

En esta breve explicación de la docente acerca de la manera en que aborda la definición de *trauma* podemos observar la manera en que pone en diálogo diversos materiales. Por un lado, se remite a los conocimientos que los alumnos traen de otra materia (Psicología). En este punto se puede ver de qué forma una de las metodologías de la historia reciente, la multidisciplinariedad, ingresa también a las aulas de historia. Y resulta interesante que aspectos metodológicos de la disciplina se expliciten hoy en la escuela. En este sentido, se puede considerar que existe un acercamiento entre la historia enseñada y la historia investigada. A su vez, esos conocimientos previos son complementados con el libro de texto, poniéndolas en diálogo. Un aspecto a considerar es que la docente trabaja con un libro de texto que retoma definiciones del trauma de diversos historiadores. Nuevamente, se pone de manifiesto la convivencia de diversos materiales dentro del libro de texto, con saberes y referencias diversas.

Por último, la docente propone utilizar la información para analizar un capítulo del ciclo televisivo *Televisión por la identidad*, que consta de tres capítulos en los que se narra la historia de niños que fueron apropiados durante la última dictadura militar. En la misma tuvieron participación las "Abuelas de Plaza de Mayo".[10] Al incorporar este material, los alumnos no solo deben trabajar con un registro distinto, una ficción basada en hechos reales, sino que también se puede advertir el ingreso de la lucha por la memoria, en este caso de Abuelas de Plaza de Mayo, a las aulas. En este sentido, no solo vemos en este ejemplo

[10] El ciclo "Televisión por la Identidad" contó con tres capítulos se emitió por TV abierta en 2007. Se encuentran disponibles en https://www.abuelas.org.ar/galeria-videos/programas-tv-2?pagina=5

materiales con saberes, referencias y voces distintas, sino que las habilidades y los lenguajes con los que deben utilizar para trabajar con ellos son distintos.

Otro ejemplo que muestra la combinación y el diálogo es el que refiere Catalina cuando comenta que:

> *Por ejemplo, ese año cuando usé ese libro*[11] *leímos Pilar Calveiro y vimos "Crónica de una fuga".*[12] *Entonces pudimos hacer el cruce entre lo que decían los relatos de cómo funcionaba un centro clandestino y verlo un poco en la película. Entonces fue enriquecedor* (Catalina, docente de 5° año, escuela privada laica).

Podemos inferir cómo la docente intenta hacer dialogar dos materiales que provienen de diversos ámbitos. Por un lado, utiliza un texto académico, pensado en un libro que se utiliza en el nivel universitario. Por otro, usa un film que cuenta la fuga de cuatro detenidos-desaparecidos de un Centro Clandestino de Detención. La docente advierte que el objetivo del uso de la película es graficar aquello que habían leído a partir del texto de Pilar Calveiro, quien también fue secuestrada durante la última dictadura militar. En este sentido, el trabajo se vio potenciado por la combinación y el diálogo de ambos materiales que la docente califica como "enriquecedor".

Por último, podemos volver a señalar cómo los diversos saberes y voces ingresan a las aulas, ya que en el caso de Calveiro no solo escribe desde su lugar de víctima del terrorismo de Estado, sino que también lo hace desde su perfil académico. Así, podemos advertir que cada material incluye una serie de consideraciones que se deben tener en cuenta al momento de analizarlas, como por ejemplo, el origen de la fuente.

A partir del análisis descripto hasta aquí podemos observar nuevamente de qué manera la diversidad de materiales impacta en la enseñanza de la historia reciente. Lo que se observa es la convivencia no solo de materiales, sino también de registros y saberes que provienen de diversos ámbitos, teniendo en cuenta que en algunos casos los textos académicos no provienen de la disciplina historia, sino de otras ramas de las ciencias sociales.

---

[11] El libro al que se refiere es un manual universitario *Problemas socioeconómicos contemporáneos*, utilizado en la materia del mismo nombre en la UNGS. El texto de Calveiro incluido en esa compilación es "Somos compañeros, amigos, hermanos". Ver Kessler, Gabriel y Luzzi, Mariana (comps.) (2007), *Problemas socioeconómicos de la Argentina contemporánea*, pp. 175-188. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

[12] Película argentina dirigida por Adrián Caetano, y estrenada en 2006. Está basada en la novela autobiográfica *Pase libre: la fuga de la Mansión Seré* de Claudio Tamburrini.

Conclusiones

A lo largo de las páginas anteriores, hemos mostrado la diversidad de materiales, referencias y lenguajes en la enseñanza de la historia argentina reciente, tanto en la propuesta oficial, en los propios libros de textos escolares, así como en otros materiales utilizados por profesores de secundaria consultados. A su vez, pudimos dar cuenta de distintas formas de *apropiación* docente de esta variada *materialidad*.

A partir de este registro de los materiales para la enseñanza de la historia reciente, queda a la vista la incorporación de un gran número de materiales didácticos (que suponen diversas materialidades) y el desarrollo de algunos apartados metodológicos que orientan a los docentes respecto de los usos dentro del aula. En este sentido, no solo cambia la información o el contenido, sino que también se modifican las formas de lectura de los textos. Aquí podemos advertir que la Historia es una de las disciplinas que se encarga de narrar el pasado, pero no la única. Hoy conviven dentro de las aulas de historia, pero en particular en aquellas que trabajan en la enseñanza de la historia reciente, múltiples relatos de los procesos históricos. Si bien el saber escolar está fuertemente influido por el saber historiográfico, para el caso analizado y en función de los materiales descriptos, podemos ver que hoy convive con otros saberes provenientes de diversas disciplinas.

En relación con las apropiaciones por parte de los docentes, podemos registrar también una diversidad, aun cuando utilizan materiales similares. Intentamos resaltar entonces el papel que cada docente cumple al seleccionar, preparar y usar cada uno de los materiales durante sus clases. Si bien se pueden realizar inferencias de los usos a través del análisis de los materiales, al sumarle la voz de los docentes podemos ampliar la mirada sobre sus usos en las clases de Historia. Al poner en diálogo estas fuentes (materiales, diseños y docentes) coincidimos con Diana Gonçalves Vidal al afirmar que "las prácticas se producen en las relaciones que los sujetos establecen con el mundo en su materialidad y se relevan en los usos dados al conjunto de objetos culturales con los cuales conviven en las diferentes situaciones de poder" (Gonçalves Vidal, 2007: 31). Esto permite complejizar, profundizar y reflexionar acerca de los quehaceres docentes.

Otra conclusión que se deriva de este trabajo es el lugar que ocupa el saber historiográfico en la enseñanza de la historia reciente argentina. Si bien en el diseño de 6º año se propone en la primera unidad trabajar a partir del concepto de "Historia reciente", incorporando a las aulas de Historia debates que

se dan en el ámbito historiográfico, no todos los materiales que se proponen provienen de este campo de estudio, sino que también se incorporan textos y lecturas que pertenecen a otras disciplinas de las ciencias sociales. Por su parte, en los materiales analizados se pueden encontrar textos provenientes del campo historiográfico, en general breves o que permiten retomar algunas fuentes valiosas. Históricamente asociado a un saber historiográfico, el análisis del diseño y de algunos materiales didácticos nos aporta indicios de la existencia de materiales muy diversos provenientes no solo de la Historia, sino de otras disciplinas, tales como la Sociología y la Economía. Así, entonces, el acercamiento propuesto en este trabajo aporta en la senda de discutir la pertinencia de hablar de una transposición didáctica de saberes de un campo académico,[13] ya que los propios materiales demuestran el aspecto multidisciplinar de los estudios sobre historia reciente.

En relación con los textos académicos, se registra entre varios docentes un esfuerzo por trabajar en 6º año con ellos, promoviendo no solo su lectura, sino además su análisis a partir de la búsqueda de las hipótesis y argumentos, al tiempo que se promueve la producción de textos propios por parte de los alumnos que se acercan más a los producidos en el nivel superior. Aquí se puede observar una coincidencia entre lo que marca el Diseño Curricular, lo que surge del análisis de los materiales y lo que plantean algunos docentes. Respecto de este punto algunos profesores de 6º año afirmaron utilizar textos académicos con dos objetivos: formar lectores de este tipo de materiales y como insumo para promover en los alumnos prácticas de escritura relacionadas con este ámbito. Así, se puede identificar la búsqueda de un lector autónomo y de un escritor autónomo, preparado para la educación en el nivel superior.

Finalmente, si bien el panorama presentado nos muestra una amplia variedad de materiales didácticos, se abre la inquietud en torno a otros menos explorados. En este sentido, se observa un espacio de vacancia en relación con el uso de la televisión o de la música como materiales didácticos, no solo como fuentes (de hecho, se observa la incorporación de letras de canciones y tapas de discos), sino incluso como productos culturales difundidos, consumidos, censurados, etcétera.

Para cerrar el trabajo, resta apuntar cómo este tipo de indagación puede contribuir a la formación docente. En este sentido, se abre otra línea de reflexión en función de la multiplicidad de materiales analizados. Teniendo en cuenta esta convivencia de fuentes, soportes, saberes y lenguajes, sería conveniente atender

[13] Sobre esta discusión, ver González (2011a) y De Amézola (2006).

a las implicancias didácticas que esto conlleva. De esta forma, los docentes de Historia, al momento de dar clases no solo deben manejar los contenidos a enseñar, sino también la especificidad de los materiales con los que trabajan y las diferentes lecturas que se despliegan.[14] En esa senda, deberíamos continuar trabajando en el campo de investigaciones sobre la enseñanza de Historia.

Bibliografía

Alonso, Fabiana y Rubinzal, Mariana (2004). *Memorias y representaciones del pasado reciente en el ámbito educativo*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Andelique, Carlos y García, Rosa (2005). "El humor gráfico en el aula. Construyendo propuestas alternativas para enseñar historia". X Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia, Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario-Departamento de Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Litoral, 20 al 23 de septiembre, Rosario.

Andrade, Gisela (2014). "Materiales multimediales para la enseñanza de la Historia". En Dias, Maria de Fátima Sabino; Finocchio, Silvia y Zamboni, Ernesta (coords.), *Peabiru. Um camino, muitas trilhas*. Florianópolis: Letras Contemporâneas.

Born, Diego; Morgavi, Martín y Von Tschirnhaus, Hernán (2010). "De cómo los desaparecidos se hacen presentes en el colegio. Los textos escolares de historia de nivel medio en la ciudad de Buenos Aires (1980-2001)". En Crenzel Emilio (comp.), *Los desaparecidos en la Argentina. Memoria, representaciones e ideas (1983-2008)*. Buenos Aires: Biblos.

Chartier, Roger (2005 [1992]). *El mundo como representación*. Barcelona: Gedisa.

—— (2007). *La historia o la lectura del tiempo.* Barcelona: Gedisa.

De Amézola, Gonzalo (1999). "Problemas y dilemas de la enseñanza de la historia reciente". *Entrepasados. Revista de Historia,* nº 17, pp. 137-162.

—— (2006). "Enseñar historia sin saber historia. Una misión imposible". *Novedades Educativas*, nº 188, pp. 50-51.

[14] Acerca de esta cuestión, ver Massone (2014).

—— (2008). *Esquizohistoria. La historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y un cambio posible de la historia escolar.* Buenos Aires: Libros del Zorzal.

De Amézola, Gonzalo; Dicroce, Carlos y Garriga, María (2012). "La última dictadura militar en los manuales de Educación General Básica". En Kaufmann, Carolina (coord.), *Textos escolares, dictaduras y después. Miradas desde Argentina, Alemania, Brasil, España e Italia*. Buenos Aires: Prometeo.

Dobaño Fernández, Palmira y otros (2000). *Enseñar historia argentina contemporánea. Historia oral, cine y prensa escrita*. Buenos Aires: Aique.

Dussel, Inés; Finocchio, Silvia y Gojman, Silvia (1997). *Haciendo memoria en el país del Nunca Más*. Buenos Aires: Eudeba.

Escolano, Agustín (1999). "Los profesores en la historia". En Magalhaes, Justino y Escolano, Agustín (eds.), *Os professores na história*. Porto: Sociedades Portuguesa de Ciencias da Educacao.

Finocchio, Silvia (1999). "Cambios en la enseñanza de la historia: la transformación argentina". *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia,* nº 22, pp. 17-30.

—— (2009). "De aprender de memoria a enseñar para la memoria la historia reciente". En Pagès, Joan y González, María Paula (comps.), *Història, memòria i ensenyament de la història: perspectives europees i llatinoamericanes*, pp. 83-101. Barcelona: Servei de Publicacions, Universitat Autònoma de Barcelona.

Finocchio, Silvia y Lanza, Hilda (1993). "¿Cómo se conforma la práctica docente? Una aproximación a los ámbitos que constituyen el discurso de los profesores de historia del nivel medio". En Finocchio, Silvia y Lanza, Hilda, *Currículum presente, Ciencia ausente. La enseñanza de la Historia en la Argentina hoy. Tomo III*. Buenos Aires: FLACSO-CIID-Miño y Dávila.

Franco, Marina y Levín, Florencia (2007). "El pasado cercano en clave historiográfica". En Franco, Marina y Levín, Florencia (comps), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*, pp. 31-65. Buenos Aires: Paidós.

González, María Paula (2011a). "Saberes académicos y saberes escolares: para una revisión del concepto de 'transposición didáctica' desde la ense-

ñanza de la historia". En Bohoslavsky, Ernesto; Geoghegan, Emilce y González, María Paula (coords.), *Los desafíos de investigar, enseñar y divulgar sobre América latina. Actas del taller de reflexión TRAMA*, pp. 107-118. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

—— (2011b). "La enseñanza de la historia argentina en la escuela secundaria. Una aproximación a los recortes temáticos de los docentes en torno a la última dictadura". *Reseñas de Enseñanza de la Historia,* nº 9*,* pp. 205-236.

—— (2014). *La historia reciente en la escuela. Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura.* Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Julia, Dominique (2001). "A cultura escolar como objeto histórico". *Revista Brasileira de História da Educação,* nº 1, pp. 9-43.

Kaufmann, Carolina (dir.) (2006). *Dictadura y educación. Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Levín, Florencia (2013). *Humor político en tiempos de represión, Clarín 1976-1983*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Massone, Marisa (2011). "Los jóvenes, la escuela y las transformaciones en la apropiación de los saberes". En Finocchio, Silvia y Montes, Nancy (comps.), *Saberes y prácticas escolares*, pp. 153-173. Rosario: Homo Sapiens.

—— (2012). "La nueva generación de libros de texto de historia: cambios en la fuente de creación del conocimiento. Aportes para la formación docente". I Jornadas de Jóvenes Investigadores en Educación, FLACSO Argentina.

—— (2014). "Transformaciones en las fuentes de creación del conocimiento histórico: entre los nuevos libros de texto y los materiales digitales". En Dias, Maria de Fátima Sabino; Finocchio, Silvia y Zamboni, Ernesta (orgs.), *Peabiru. Um camino, muitas trilhas*. Florianópolis: Letras Contemporâneas.

Massone, Marisa; Romero, Nancy y Finocchio, Silvia (2014). "Libros de texto en la enseñanza de las Ciencias Sociales: una apuesta a la formación docente". *Perspectiva*, vol. 32, nº 2, pp. 555-579.

Romero, Nancy (2011). "Nuevos usos del texto escolar en la escuela primaria". En Finocchio, Silvia y Romero, Nancy (comps.), *Saberes y prácticas escolares*, pp. 117-151. Rosario: Homo Sapiens.

Traverso, Enzo (2007). "Historia y memoria. Notas sobre un debate". En Franco, Marina y Levín, Florencia (comps.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*, pp. 67-96. Buenos Aires: Paidós.

Libros de texto analizados

Historia 5 ES: La segunda mitad del siglo XX/ María Inés Tato; Juan Pablo Bubello; Ana María Castello y Esteban Campos, 1ª edición- San Isidro: Estrada, 2011.

Historia de la Argentina (1955-1976)/ Mariana Pérez *et al.*, 1ª edición- Buenos Aires: Kapelusz-Norma, 2013.

Historia. La Argentina: ¿Un país a la deriva? Desafíos y alternativas (1930 hasta la actualidad)/ Canessa, Julio; Serrano, Gerardo y Paura, Vilma, 1° edición, 1° reimpresión- Buenos Aires: Longseller, 2010.

Historia. Argentina y el mundo: la segunda mitad del siglo XX/ Andrea Andújar *et al.*, 1ª edición, 2ª reimpresión- Buenos Aires: Santillana, 2011.

Historia VI. Historia reciente en la Argentina/ Teresa Egger-Brass. Ituzaingó: Maipue, 2012.

Saberes, prácticas y materiales: la historia argentina reciente en las aulas

María Paula González

Entre la década del noventa y los años 2000, la historia argentina reciente en la escuela secundaria fue objeto de varios estudios. Por un parte, se analizó su inclusión en la legislación educativa y los diseños curriculares, así como su presentación en los libros de texto escolares, y casi no se avanzó en la indagación en las escuelas y aulas.[1] Por otra parte, se indicaron las tensiones en torno a su tratamiento escolar por tratarse de un pasado próximo, controversial, traumático y abierto.[2] En esta línea, puntualmente, se señalaron los inconvenientes que enfrentaban muchos profesores para trabajar este pasado en las aulas: falta de formación y actualización, escasez de referencias historiográficas, materiales insuficientes, conflictos en las instituciones escolares, entre otros aspectos (De Amézola y Geoghegan, 2006).

Ahora bien, en los últimos años varias cosas han cambiado. En primer lugar, contamos con más referencias historiográficas producto de la expansión y consolidación del campo de la historia reciente.[3] En segundo lugar, se han producido nuevos materiales didácticos para el tratamiento escolar de la historia reciente, no solo de procedencia editorial, sino también oficial,[4] lo que se suma a la proliferación de materiales digitales y multimediales y al crecimiento de sus usos en las aulas.[5] En tercer lugar, la historia reciente ha

[1] Las referencias pueden encontrarse en González (2014) y González y González Iglesias (2017).

[2] Ver, por ejemplo, De Amézola (1999), Dussel (2001), Guelerman (2001), Lorenz (2006) y Finocchio (2007), entre muchos otros.

[3] Al respecto, ver Franco y Lvovich (2017).

[4] Se destacan los producidos para el programa Conectar Igualdad, así como los realizados por el Programa Nacional "Educación y Memoria". Sobre este programa y los materiales, ver Adamoli y otros (2015).

[5] Sobre los materiales educativos, ver los capítulos de Gosparini y Geoghegan en este mismo volumen.

conquistado espacio en la formación docente tanto inicial como continua.[6] En cuarto lugar, los contenidos en los diseños curriculares han ganado lugar, densidad, matices y posición crítica frente al pasado reciente.[7] En relación con la investigación, se han desarrollado trabajos que penetraron la cotidianeidad escolar para analizar las prácticas docentes y escolares en relación con la historia argentina reciente (Higuera Rubio, 2010; Billán, 2015; Pappier, 2017).

Por lo dicho, este trabajo se inscribe en este nuevo contexto –historiográfico, educativo, formativo y material– y en esta última perspectiva –es decir, en la de acercarse a la historia reciente en las aulas para analizar la práctica docente–. Y lo hará en relación con un aspecto en particular: la materialidad en la enseñanza de la historia argentina reciente. Para ello, presenta un estudio de caso de un docente del conurbano bonaerense que trabaja en una institución escolar que alienta el tratamiento de la última dictadura, que tiene formación actualizada, que conoce (y se atreve a usar) variados recursos. En esas condiciones, ¿qué materiales trabaja?, ¿qué textos introduce?, ¿qué lecturas propone?

Este artículo presenta una serie de respuestas a los interrogantes anteriores y se propone subrayar: i) la naturaleza productiva e inventiva de la práctica docente; ii) la importancia de la materialidad en la enseñanza y la potencia de diferentes soportes, textos y lecturas en torno a la última dictadura; iii) la centralidad de los saberes, haceres y apropiaciones docentes que posibilitan el trabajo con diversos lenguajes, representaciones, memorias y debates.

Sobre las prácticas docentes: un estudio de caso

Este trabajo se basa en un estudio de caso y en el uso de la narración de la práctica.[8] Al respecto, es menester señalar que, en un trabajo así, las preguntas e inquietudes de la investigación van más allá del caso, pero, a la vez, se requiere de un análisis en profundidad para una finalidad de largo plazo. Y

[6] A modo de ejemplo, ver –dentro el Programa de Capacitación docente virtual "Nuestra Escuela"– la Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y Derechos Humanos, así como la Especialización Docente de Nivel Superior en Problemáticas de las Ciencias Sociales y su enseñanza. Además, el programa Educación y Memoria del Ministerio de Educación realizó un intenso programa de capacitaciones docentes a través de una red nacional para tal fin.

[7] Sobre la historia reciente en los diseños curriculares, puede verse el análisis en "La historia contemporánea y reciente en la cultura escolar. A modo de introducción" de este libro.

[8] Sobre investigación con estudio de caso, puede verse Stake (1998). Sobre la narrativa en la investigación sobre la enseñanza, McEwan y Egan (2005).

ese propósito de largo plazo es comprender las prácticas de los profesores, subrayar la centralidad de los materiales en la enseñanza y destacar la relevancia de las disposiciones y apropiaciones docentes. Y, precisamente, el trabajo con un caso permite atender a las diversas aristas de un oficio tan complejo y multifacético, al tiempo que la narración posibilita una reconstrucción más cercana y vívida de la práctica que se reconstruye en torno a la materialidad de la enseñanza.

Por lo dicho, tomé la práctica de un profesor de Historia a quien observé durante cinco clases consecutivas de dos horas reloj cada una en un curso de Historia de 6° año en una escuela privada laica del conurbano bonaerense entre mayo y junio de 2017. Además de las observaciones, mantuve varias charlas antes y después de las clases, realicé una entrevista en profundidad al término de las observaciones, y compartimos una nueva charla posterior con las transcripciones de clases para comentar algunos aspectos puntuales. Asimismo, el profesor me facilitó su planificación, varias carpetas de sus estudiantes y diversos materiales de clases (trabajos prácticos, guías de lectura, evaluaciones, etcétera).

También resulta necesario señalar que se trata de un docente que tiene formación de posgrado *stricto sensu* y continúa formándose; tiene mucho interés por la historia argentina reciente, posee saberes y consumos sobre el lenguaje audiovisual, le gusta su tarea de profesor, tiene una vasta experiencia en su oficio (dieciocho años de antigüedad), tiene buen vínculo con los estudiantes, trabaja en una institución que no limita su trabajo docente en torno a la historia reciente, tiene condiciones materiales –tanto personales como institucionales– que favorecen un uso intensivo de recursos visuales y audiovisuales (una TV en el aula a la cual conecta su computadora portátil). Además, el curso en el cual observé su tarea estaba compuesto por veintidós estudiantes, con buen clima y disposición hacia la materia.

Visto en perspectiva, se trata de un caso con condiciones que no son generalizadas en el contexto de la provincia de Buenos Aires. Más aún, pueden ser consideradas como ideales. No obstante, y como dije, no es el afán hacer generalizaciones a partir de este caso. Lo tomo, precisamente, para poder señalar algunos rasgos de la enseñanza de la historia desde las posibilidades y no desde los problemas; para poder pensar la enseñanza de la historia reciente cuando no está determinada por la falta de formación docente, por una "atmósfera de transmisión" adversa, por la ausencia de materiales u otros

problemas, tensiones y limitaciones.[9] Sobre esto último ya se ha escrito bastante y me interesa ir por otro camino y preguntar: cuando las condiciones favorecen el trabajo del docente sobre la última dictadura, ¿qué materiales trabaja?, ¿qué textos introduce?, ¿qué lecturas propone?

Desde luego, estas preguntas son apenas un recorte de todo lo que es posible pensar en torno a las prácticas de enseñanza en las aulas. No obstante, su elección no es fortuita, ya que jerarquiza una dimensión usualmente menos atendida –tanto en la investigación como en la formación docente–, esto es, la materialidad en la enseñanza.[10] Y es que no es posible pensar el mundo educativo sin la cultura material, es decir, sin los objetos y materiales, así como los saberes, prácticas y vínculos que proponen o potencian (Finocchio, 2016).

Por lo dicho, opté concentrarme en los materiales, los textos y las lecturas en el análisis. Tal elección también se funda en que, en la secuencia de clases observadas, resultó notoria la centralidad y potencia de esa tríada, no solo por la multiplicidad de los materiales, la variedad de textos leídos (no solo escritos) y la significatividad de las lecturas propuestas por el profesor, sino porque todo ello fue de la mano y posibilitó una práctica relevante y significativa.

Para graficar lo central de ese aspecto en la práctica del docente observado se incluye el siguiente cuadro. En él, se muestra la secuencia de clases desde mi mirada. Es decir, no se trata de la planificación del profesor, sino de mi lectura sobre las clases que tuve la oportunidad de observar.

[9] Trabajé con la noción de "atmósfera de transmisión" de las instituciones escolares en relación con la historia argentina reciente en González (2014).

[10] Las investigaciones sobre materiales en la enseñanza de la historia en Argentina se han concentrado sobre todo en sus contenidos textuales (especialmente de los libros de textos escolares), aunque trabajos más recientes han optado por indagar las apropiaciones docentes; por ejemplo, Romero (2011) y Gosparini (2016). Y en este volumen, los capítulos de Gosparini y Buletti.

Cuadro. Clases observadas: materiales, textos, lecturas y actividades

Clase	Materiales / soportes	Textos	Lecturas	Actividades y estrategias
1. La última dictadura	Audiovisual. Film documental	*"La república perdida 2"*	Cinematográfica e histórica. Causas del golpe. Violencia política. "Teoría de los dos demonios".	Guía de preguntas
	Escrito impresso. Texto académico-divulgativo	*"El tiempo del proceso"*, de H. Quiroga	Histórica e historiográfica. Causas del golpe. Violencia. "Teoría de los dos demonios".	Explicación del profesor
	Escrito impreso Texto periodístico	*"¿Por qué vuelven los 70?"*, de F. Lorenz	Historiográfica y política. "Teoría de los dos demonios". Luchas por la memoria.	Diálogo docente-estudiantes
	Mapa	Mapa de dictaduras en AL años 70-80	Histórica. Contexto regional y mundial: "Guerra Fría".	
	Escrito impreso. Fuentes primarias	Comunicados de la Junta Militar	Histórica. Prohibiciones y castigos.	Tarea. Guía de preguntas
2. Política represiva	Escrito impreso. Texto académico-divulgativo	*"El tiempo del proceso"*	Histórica e historiográfica. Mecanismos de la política represiva. Sociedad civil frente a la dictadura.	Guía de preguntas. Explicación del profesor
	Visual	Fotografías de centros clandestinos y de detenidos desaparecidos	Histórica. Centros clandestinos de detención.	Diálogo docente-estudiantes
	Audiovisual	Testimonio en el Juicio a las juntas	Histórica. Sistema represivo: tortura, desaparición, robo.	
3. Política económica	Visual	Gráfico	Histórica. Porcentaje de desaparecidos jóvenes y trabajadores.	Guía de preguntas
	Audiovisual	Film *"Las AAA son las tres armas"* (1979)[11]	Histórica. Relación entre sistema represivo y política económica.	Explicación del profesor
	Escrito impreso	Texto escolar	Histórica. Modelo económico.	
	Visual	Gráfico estadístico	Histórica. Crecimiento de deuda externa, pobreza y especulación financiera.	Diálogo docente-estudiantes

[11] Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=ymUFl-tA2WQ

Clase	Materiales / soportes	Textos	Lecturas	Actividades y estrategias
4. Guerra de Malvinas	Visual y escrito	Tapas de prensa de la declaración de la guerra de Malvinas[12]	Histórica. La prensa frente a la guerra.	Guía de preguntas. Explicación del profesor
	Visual	Fotografía de Galtieri en la Plaza de mayo[13]	Consenso social.	Diálogo docente-estudiantes
	Escrito impreso	Testimonios de soldados	Histórica. Condiciones en el campo de batalla.	
	Visual	Fotografía de mujeres en Malvinas[14]	Histórica. Participación de la mujer.	
5. Síntesis	Audiovisual	TV por la Identidad. "Capítulo 3 – "Nietos de la esperanza"[15]	Histórica y cinematográfica. Síntesis de los diversos aspectos trabajados a partir de una historia de vida.	Guía de preguntas. Explicación del profesor. Diálogo docente-estudiante.

Fuente: elaboración propia.

Antes de abocarme al análisis de la práctica desde la materialidad, cabe indicar dos cuestiones de este caso y tan solo a partir del panorama de clases que se sintetiza en el cuadro anterior. Por un lado, es interesante subrayar que el docente toma en cuenta el diseño curricular[16] pero, a la vez, realiza su propia selección y secuenciación de contenidos. Pondera temas, descarta otros, dedica tiempos, profundiza aspectos según sus criterios, su contexto de trabajo, sus estudiantes y lo que cree que deben aprender, sus lecturas, su biografía, su for-

[12] Algunas tapas de prensa del 24 de marzo de 1976 pueden verse en https://www.educ.ar/recursos/129452/clarin-26-de-marzo-de-1976, https://www.educ.ar/recursos/129451/la-nacion-25-de-marzo-de-1976

[13] Disponible en http://educacionymemoria.educ.ar/secundaria/fotos/dictadura-y-sociedad-2/attachment/2-3-viva-la-marina-la-plaza-de-galtieri/index.html

[14] http://www.telam.com.ar/notas/201504/100146-historia-mujeres-guerra-malvinas-aniversario-libro.html

[15] El ciclo "Televisión por la Identidad" contó con tres capítulos, se emitió por TV abierta en 2007 y fue parte de un proyecto de Abuelas de Plaza de Mayo. Se encuentran disponibles en https://www.abuelas.org.ar/galeria-videos/programas-tv-2?pagina=5

[16] Sobre el diseño curricular de 6° año, ver el análisis en "La historia contemporánea y reciente en la cultura escolar. A modo de introducción" en este volumen.

mación, sus intereses, su saber hacer, etcétera. Su práctica muestra, entonces, lo inventivo y productivo de la práctica docente. Por otro, es significativo señalar que lo potente y diferente de esta secuencia de clases no está en las actividades o estrategias: si se observa el cuadro, no presentan gran variedad e incluso podrían ser tildadas de "tradicionales" (guía de preguntas, explicación, diálogo). Y resulta interesante subrayar tal cuestión para advertir los límites de ciertas miradas sobre las prácticas docentes (en historia u otras disciplinas escolares) que se concentran en el "qué" se enseña y "cómo" y desatienden "con qué" se enseña y "para qué". En este sentido, la mirada sobre los materiales, textos y lecturas da como resultado una práctica más compleja y rica si no se ciñe al "tema de la clase" o a las "actividades".

Ahora bien, de todo lo trabajado en la secuencia de clases (como se expone en el cuadro anterior), voy a detenerme en los materiales, textos y lecturas de la primera clase de la secuencia didáctica (y del conjunto de clases observadas): la dedicada al golpe de Estado del 24 de Marzo de 1976 y la instauración de la última dictadura. Y lo haré narrando la clase, con extractos de transcripciones y sumando aportes de mis notas de observación, de la entrevista y las charlas mantenidas con el docente.

Materiales en torno a la última dictadura: entre soportes, textos y lecturas

La primera clase de la secuencia comienza con la presentación del tema nuevo. El profesor anuncia que: trabajarán con "la dictadura militar 1976-1983" (lo anota en el pizarrón y los estudiantes toman nota en las carpetas, a modo de título); harán un repaso sobre lo último que vieron, y luego verán un video. Así, se inicia un diálogo entre profesor y estudiantes "sobre lo sucedido entre 1973 y 1976", es decir, antes del golpe de Estado. Conversan sobre la "muerte de Perón", el accionar de los "grupos revolucionarios", la violencia del grupo paraestatal de "la triple A". Además, conectan la situación argentina con la de América Latina pos-Revolución cubana, para luego volver a la escala nacional y aludir a la crítica situación económica de 1976.

Pasado ese primer momento de charla, en el que se retoman contenidos trabajados en clases anteriores, el profesor anuncia que van a ver una parte del video e indica:

Docente: *Bien, entonces, no vamos a escribir nada ¿sí? sino que simplemente lo vamos a ver. Yo les puse unas preguntas guía porque es con diez minutos, pero como que hay mucha información en ese video... Por eso lo traje porque me parece interesante en principio para verlo. Ahora vemos cuáles son las preguntas. Lo único que tienen que hacer es tenerlas en la cabeza ¿sí? ahora las leemos entre todos, las tienen en la cabeza y van mirando el video con estas preguntas, pero no anoten nada porque cuando anoten una cosa se pierden la que sigue. Si llegáramos a tener problema y lo tenemos que ver por segunda vez, lo vemos por segunda vez, no hay problema porque dura nueve, diez minutitos ¿sí?*

Luego de señalar cómo van a ver el video, comenta qué van a ver (se trata del film *La república perdida II*),[17] presentando el documental, el contexto de producción y los directores:

D: *Ahora ¿qué es lo que vamos a ver concretamente? Vamos a ver un fragmento de una película muy famosa en su momento ¿sí?, que es un documental que se llama "La República perdida 2", que es del año 1986. La fecha es MUY importante, ahora yo les voy a decir por qué. Existe una República perdida 1. Esa República perdida 1 se filmó en los últimos momentos de la dictadura. ¿Sí? Fueron los mismos directores que en este momento, yo les puse Miguel Pérez y Enrique Vanoli.*
E: *¿En los últimos momentos de esta dictadura?*
D: *En el 83, en los últimos momentos cuando la dictadura estaba ya en retroceso, ya iba a haber elecciones, ya se sabía la fecha de elecciones y los políticos estaban en campaña. La República perdida 1 –que no vamos a ver– habla de la historia argentina entre 1930 y el 76, ¿está?, ¿sí? De los golpes de Estado, de la política, del peronismo, más o menos sería una recorrida por la historia… La república perdida 2 habla específicamente de la ÚLTIMA dictadura militar ¿sí?, de la última dictadura militar, es decir, esta que estamos viendo. Y Enrique Vanoli, de esos dos nombres que yo puse ahí, es un dirigente radical muy importante que hizo La República perdida 1 y 2, con lo cual ya esto nos da una idea de qué es lo que vamos a ver. Guarden esto como telón de fondo ahí como que el hombre es un militante y político del radicalismo, digamos que no es que es cualquier persona. Y otra cosa que quiero que observen bien es la fecha que es 1986 ¿sí? ¿Por qué es importante la fecha 1986?*
E: *¿Después que se fueron los militares?*
D: *Después que se fueron los militares, por supuesto. Posiblemente una cosa así durante la época de los militares, ya vamos a ver, no se hubiese podido hacer ¿sí? Pero… más que por eso es porque en diciembre del 85 ¿sí?, que esto*

[17] Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=XILQViWtgwM&t=1075s

lo vamos a ver más adelante, se termina de JUZGAR a las Juntas militares e inmediatamente sale esta película, después de que se juzga a los militares. Recuerden esto ¿sí? Surge esta película. Con lo cual ahora vamos a sospechar por qué razones la hicieron, qué intención tenían, por qué en ese momento. Tiene toda una explicación.

En la presentación del material y el texto, el profesor ya indica la lectura que los estudiantes van a realizar: se trata, entre otras cosas, de "sospechar" razones e intenciones de los directores del film y por ello les lee las consignas de trabajo (de la guía que les presentó copia en papel para que los estudiantes tengan en sus carpetas).

D: *Pero ahora, ¿qué quiero que miren del fragmento? Dice* (lee la guía de preguntas que le entrega a los estudiantes) "¿Cuáles son las dificultades y los desafíos que tenía Perón al asumir la tercera presidencia?" *Hay cosas que ya sabemos, que dijimos por acá, pero quiero que vean QUÉ dice el video, no lo que saben ustedes. Vamos a comparar con lo que nosotros sabemos, cuánto hay ahí de lo que nosotros pusimos y cuánto no. Segundo* "¿Cómo la muestra a Isabel Perón?" *digamos ¿sí? Van a hablar de Isabel Perón en algún momento, fíjense cómo la muestran. "*¿Qué plantea sobre las organizaciones armadas y sobre el ejército?" *¿Cómo los muestran o cómo los presentan a las organizaciones armadas y cómo presenta el video al Ejército?* "¿Qué sector es mostrado como el permanente desestabilizador y generador de los golpes de Estado?", *¿sí?, hay un grupo que va a aparecer ahí, que para esta película siempre va a ser el enemigo constante a lo largo de la historia argentina... Y* "¿A qué políticos rescata?"*, vamos a ver, de repente ahí dice este es buen político, este, este… (…)*, *se van a sorprender. "*¿Cuál es la situación del país en cuanto a la violencia?", *¿sí?, ¿qué valor le dan en el video, ya van a ver, a la violencia política, esta idea de la violencia armada y* "qué relación tiene esa violencia con el golpe de Estado" *¿ok?. Son varias cosas. Bueno, vayan leyendo mientras yo pongo la computadora y el video. Fíjense, pero no escriban nada, si no, lo vemos de vuelta, igual después lo charlamos entre todos.*

Así, el docente presenta la guía de preguntas (que luego contestarán por escrito) para que los estudiantes sepan qué van a ver y para qué lo van a ver. Lo interesante de la observación (y la transcripción aquí) es que permite acceder no solo a las consignas (que los estudiantes tienen en papel y se integrarán a las carpetas), sino además a las aclaraciones, los énfasis y las explicaciones que suma el profesor en la presentación. En tal sentido, es notorio (y está resaltado *ex professo*) que el docente está interesado en que los alumnos adviertan no solo lo que dice el video, sino también *cómo* lo dice, sin separar forma de contenido.

Luego de la visualización de los diez primeros minutos del film (que dura en total dos horas), el profesor inicia un intercambio oral con los estudiantes retomando las preguntas de la guía. De todas las preguntas, me interesa destacar el intercambio en torno a la pregunta referida a la violencia política que vale la pena reproducir en su extensión.

D: *(…). Bien. Esto es importantísimo ¿sí? y nos va a servir para futuro y yo les dije: -Acuérdense que este video se hace después del juicio a las Juntas porque acá lo que está deslizando ¿sí? sutilmente en esos primeros diez minutos el videíto, ¿sí? es que existen dos fuerzas violentas peleándose entre sí que ¿cuáles serían?*
E: *La de los Montoneros y…*
D: *Las fuerzas revolucionarias armadas en general ¿y?*
E: *Y los militares.*
D: *Y los militares, obviamente. Y que el resto de esa sociedad ¿cómo está? Metida ahí adentro de esa violencia ¿y qué le pasa?*
E: *Que está mal económicamente y que tienen que seguir adelante sí o sí.*
E: *Eso. Dicen que son los que mantienen el país.*
D: *Bien. ¿Saben qué hacer? ¿No? están ahí como espectadores, parecía como que están por fuera (…) Bueno. Quedémonos con esta idea de la violencia de las dos partes porque esto va a ser el origen, no es el origen –ya está originada desde fines de los 80, desde finales de la dictadura–, la idea de la teoría de los dos demonios, después nosotros vamos a trabajar un texto específicamente sobre eso, pero algo hablamos el 24 de Marzo ¿no?*
E: *En ningún momento rescata la violencia, o sea, no hace distinción entre la violencia sistemática del Ejército con la violencia que era simbólica.*
D: *Bueno, no, también no era solo simbólica, sino que había atentados, habíamos visto que había asesinatos y demás… Pero nosotros leímos un texto de Federico Lorenz ¿se acuerdan? que se llamaba* "¿Por qué vuelven los 70"?,[18] *allá el 24 de Marzo. Y ahí él planteaba algo que discutimos ese 24 de Marzo que era fundamental ¿sí? ¿Se podía equiparar ambas partes?, dice Federico Lorenz*
E: *No.*
D: *No. ¿Por qué no se podía equiparar ambas partes?*
E: *Porque una estaba avalada por el sistema y la otra no.*
D: *AHÍ está. Una es el Estado ¿quién es el Estado?*
E: *El Ejército.*
D: *El Ejército, ojo al piojo. Por lo tanto, no son equiparables, dice Federico Lorenz. (…) Y ahí decía: no pueden ser equiparables ni iguales justamente porque... porque uno representa al Estado ¿Puede el Estado secuestrar, matar, torturar?*

[18] Disponible en https://www.academia.edu/32056956/_Por_qu%C3%A9_vuelven_los_70

E: =*no*=
E: =*Se supone que no*=
D: *No, obviamente, NO. Es decir, la respuesta nuestra es no. Entonces, ahí está la cuestión, la cuestión digamos, la discusión. Acá* (se refiere al film "La República perdida 2") *parecería que se equipara. Esto le va a servir al radicalismo ¿sí? para meterse por fuera de este conflicto y decir que era un problema entre militares y las fuerzas revolucionarias armadas ¿Está? Esto va a ser desarrollado como "la teoría de los dos demonios"… Y después vamos a ver si es así, si no, pero es para más adelante ese debate, pero fíjense cómo aparece ahí en el video.*

En este pasaje de la clase se introduce una interesante discusión política, conceptual y ética. Es notorio (y lo confirma en la entrevista) que al profesor le interesa discutir la cuestión de la violencia política (que aclara que no solo es simbólica) y debatir la "teoría de los dos demonios". Para eso, retoma un texto leído a principio de año, en ocasión de la efeméride del 24 de marzo: se trata de un texto periodístico, escrito por un historiador –Federico Lorenz– en el diario *Le Monde Diplomatique* titulado "¿Por qué vuelven los '70?". En ese texto, escrito en marzo de 2017, Lorenz señalaba que en el nuevo escenario político (inaugurado a fines de 2015), algunos sectores –antes relegados– cuestionan la idea de un plan sistemático por parte de la dictadura "cívico-militar", equiparan la violencia estatal con la de las organizaciones armadas, y niegan las verdades probadas por la Justicia que fueron fundantes de la democracia argentina.

Así, entonces, ese texto le sirve al docente para discutir la "teoría de los dos demonios" que presenta la película vista. Tal narrativa habló de dos facciones armadas en los años setenta, en las que existían cúpulas con autoridad (y, por tanto, con culpa) y señaló que hubo víctimas tanto del sector militar (impelidos a ejecutar las órdenes por el mandato de la "obediencia debida") como del lado de las organizaciones político-militares (en las que los militantes de menor grado actuaron engañados). Además de esas víctimas de ambos bandos, toda la sociedad fue la víctima más inocente: primero, del fuego cruzado de los "dos demonios" de derecha e izquierda y, después, del engaño de las Fuerzas Armadas de las que solo esperaban la pacificación del país y cometieron en cambio una represión feroz y clandestina.[19] En síntesis, ese relato clausuró un debate necesario acerca de los consensos, conformidades y complicidades en torno a la dictadura; inhibió la reflexión sobre la responsabilidad de las organizaciones armadas; obliteró la revisión de las actitudes de los partidos políticos, la con-

[19] Sobre la teoría de los dos demonios, ver Cerruti (2001), Vezetti (2002) y Franco (2015).

nivencia de los grupos empresarios, la colaboración o el silencio de los medios de comunicación, la condescendencia de la cúpula eclesiástica; en síntesis, la responsabilidad de la sociedad civil frente a la dictadura (lo que, por supuesto, no significa hablar de una sociedad como toda culpable).

Además de la discusión de representaciones y memorias, ese pasaje de la clase se cierra con una contundente manifestación de la posición ética y política sobre el tema por parte del docente: no se puede equipar la violencia de las organizaciones armadas y la violencia desde el Estado. No se puede hablar de "dos demonios" homologables. Lo plantea primero a modo de pregunta *"¿Puede el Estado secuestrar, matar, torturar?"*. Los estudiantes contestan que no, y el docente ratifica esa respuesta: *"No, obviamente, NO. Es decir, la respuesta nuestra es no"*. No resulta fortuito que el docente aclare "la respuesta nuestra es no" ya que está aludiendo a otras posiciones públicas que sí comparan y homologan la violencia de "izquierda y derecha" y reclaman una "memoria completa".[20]

Y esta lectura y discusión se entrelaza con un nuevo material, otro texto y otra lectura. Más adelante en la clase, finalizado el comentario sobre los diez minutos del video, el profesor propone trabajar un texto académico con afán divulgativo: el capítulo "El tiempo del 'Proceso'" de Hugo Quiroga, publicado en 2005 en el libro *Dictadura y democracia (1976-2001)* de la colección *Nueva Historia Argentina* de editorial Sudamericana.[21] Indica que lo tienen en "nuestro manual", esto es, un dossier de fotocopias con diversos materiales seleccionados por el profesor para todo el año que cada estudiante tiene para trabajar en clase.

> D: *¿Se entendió el video más o menos? Ahora, esta es la visión de los 80, de mediados de los 80. Ahora nosotros vamos a trabajar con un libro, con un texto que tenemos en nuestro manual. y que es algo más nuevo, es algo del 2005 ¿sí? Entonces lo que yo quiero que veamos es ver ¿sí?, analizar, a ver si las causas del golpe que nos dice y que vamos a trabajar en ese texto son iguales a las que están en el video o algo ha cambiado desde el 86 hasta el 2005 ¿Está? Y también tenemos la versión del 2017 porque el texto de Federico Lorenz ¿sí? era nuevo, era de este año, era de marzo de este año. ¿Está? Entonces, paren un poquito porque yo les traje el libro para mostrarles. En el capítulo que ustedes tienen, ahí yo les puse el nombre, es el tiempo del Proceso, es de este libro que se llama*

[20] Ver los siguientes manifiestos de historiadores y otros académicos: "La democracia se construye con verdad y justicia", *Página/12*, 22/9/2015. "Frente a la banalización del terrorismo de Estado y los derechos humanos", *Perfil*, 4/4/2017.

[21] Dicha colección es una obra colectiva de trece tomos que va desde los pueblos originarios y la conquista hasta 2001, que tuvo por objetivo combinar un lenguaje divulgativo con la rigurosidad y los aportes de la historiografía de los últimos años.

> Nueva historia argentina*, que está en el manual de ustedes (…) ¿Lo tienen todos? Bien ¿Cuál es la idea? (…) la idea es contestar* "¿cuál es la situación del país, según Quiroga, antes del golpe de Estado?" *Es decir, a ver qué pasa en comparación con el video. El segundo* "¿Qué actores aparecen en el texto y que no son nombrados por el video? ¿Cuál es su rol?" *A ver si aparecen actores nuevos ¿sí? vinculados al golpe de Estado que no están en el video, que nunca los nombraron, bueno, vean a ver si aparece algo nuevo ahí ¿sí? Y por supuesto que algo va a aparecer y cuál es el rol que le da Quiroga, cuál es su rol digamos ¿no? de estos nuevos grupos que aparecen ahí en el texto que en el video al parecer no aparecen. Bien. Tres* "¿Cómo buscaban legitimar o justificar el golpe de Estado las Fuerzas Armadas?" *lo que dice acá de la sociedad inmadura que no está preparada para votar, vamos a ver cómo lo justifica. Y* "¿cuáles son las causas que generan el golpe de Estado según Quiroga? ¿Qué diferencia pueden marcar con las del video?" *A ver si hubo cambios*.

Lo que les marca el profesor es continuar discutiendo la idea de una "sociedad víctima" de "dos demonios" y adentrarse en el espacio de las actitudes sociales frente a la dictadura. De allí la sugerencia del texto de Quiroga sobre la que propone una lectura histórica y una lectura historiográfica para comparar representaciones entre el texto y el documental, precisamente porque el texto introduce más actores sociales y la influencia de los medios de comunicación en las explicaciones de las causas del golpe. Finalmente, y como tarea para la clase siguiente, el profesor entrega una copia de tres comunicados de la Junta Militar (selección extraída de un libro de texto escolar) que propone leer a los estudiantes fuera de clase.

En suma, lo que queda en evidencia –con apenas una parte de una clase– es la potencia de los "textos" en distintos soportes, lenguajes y discursos y, sobre todo, la apropiación que de ellos hace el docente. Tal centralidad se repite, como se mostró en el cuadro, a lo largo de toda la secuencia que precisamente abre como cierra: con un material audiovisual. Así entonces, distintos soportes: pantalla y papel. Distintos lenguajes: el cinematográfico, el periodístico y el académico. Las diversas lecturas: históricas, historiográficas, de síntesis. Y la relevancia de las discusiones que propone el profesor sobre narrativas realizadas en tres contextos y luchas por la memoria diferentes: 1986, 2005 y 2017, que permiten ser trabajadas a partir de los materiales, textos y lecturas desplegados por ese docente.

A modo de cierre

En un trabajo sobre aprender y enseñar en la era digital, Inés Dussel señalaba que los usos que los docentes realizan sobre las nuevas tecnologías "todavía adolecen de poca imaginación y de mucha continuidad o aun empobrecimiento respecto a lo que se hacía con el conocimiento en la cultura impresa" (Dussel, 2011: 85). En contrapartida, el estudio de caso presentado pone de manifiesto algo diferente. Muestra objetos, soportes, textos y lecturas diversos desplegados por el profesor en el aula en relación con discusiones históricas e historiográficas. Un docente que, con distintos materiales, abre debates conceptuales, políticos y éticos. Que posibilita lecturas históricas del cine y cinematográficas de la historia. Que presenta diversos lenguajes entrelazados para un debate tan relevante como pertinente: las causas del golpe y la discusión de la "teoría de los dos demonios". Y todo ello potenciando el trabajo de los estudiantes, esto es, formándolos como lectores y espectadores, dándoles herramientas para ver, mirar, analizar, sospechar, deducir, comparar, interpretar, etcétera.

Desde luego, un estudio de caso no permite generalizaciones, pero sí posibilita plantear más preguntas (y posibles respuestas), así como sugerir otras perspectivas.

Sobre el planteo de más preguntas, propongo una: ¿Por qué este profesor sí puede hacer un uso imaginativo y enriquecedor de las nuevas tecnologías y, en particular, de los materiales audiovisuales? Desde mi perspectiva, esto podría deberse a varias razones. En primer lugar, a que el docente conoce y consume diversos materiales, en especial –aunque no únicamente– los audiovisuales. En segundo lugar, a que el docente tiene una formación consistente sobre el lenguaje audiovisual, lo cual le permite proponer una lectura cinematográfica de la historia e historiográfica del cine. En tercer lugar, a que tiene una sólida formación disciplinar, lo que propicia la utilización de los materiales audiovisuales en relación con los contenidos y con discusiones históricas e historiográficas relevantes. En cuarto lugar, a que lo historiográfico y lo audiovisual son llevados al aula en relación con debates éticos y políticos. En quinto lugar, a las condiciones materiales de la escuela que le permiten hacer un uso intensivo. Finalmente, a que trabaja con un grupo de estudiantes que están habituados a leer en diferentes soportes y poseen una disposición positiva a realizar diversas lecturas.

Sobre sugerir otras perspectivas. La mirada más usual sobre los docentes (y también las escuelas en general) es aquella que señala lo que no pueden, lo que no alcanzan, a lo que no se animan. Desde mi interpretación, resulta poco

productivo avanzar desde allí, poco alentador para construir saberes y prácticas. En cambio, partir de lo que sí hacen cotidianamente algunos profesores aparece como un camino más promisorio para la formación docente inicial y continua. Esta ha sido la apuesta de este trabajo.

Para finalizar. La perspectiva planteada y las preguntas sugeridas podrían llevarse hacia la dimensión de las políticas públicas. En relación con las políticas destinadas a la inclusión de las nuevas tecnologías en las aulas, este estudio de caso aporta evidencias acerca de las condiciones, saberes y haceres que posibilitan usos relevantes. En relación con las políticas de formación docente, este estudio abona a una vía alternativa: pensar y planear la enseñanza desde experiencias significativas de profesores en las aulas.

Bibliografía

Adamoli, María Celeste; Flachsland, Celeste y Farías, Matías (2015). "Educación y memoria. La historia de una política pública". *Historia de la Educación. Anuario,* vol. 16, nº 2, pp. 225-241.

Billán, Yésica (2015). "El contexto como punto de partida y de llegada. Miradas en torno a la historia reciente en una institución educativa del municipio de San Miguel". *Clío & Asociados. La historia enseñada*, vol. 20/21, pp. 237-257.

Cerruti, Gabriela (2001). "La historia de la memoria. Entre la fetichización y el duelo". *Puentes*-Comisión Provincial por la Memoria, vol. 1, nº 3, pp. 14-25.

De Amézola, Gonzalo (1999). "Problemas y dilemas de la enseñanza de la historia reciente". *Entrepasados. Revista de Historia,* vol. 17, pp. 137-162.

De Amézola, Gonzalo; Carlos, Matilde y Geoghegan, Emilce (2006). *La dictadura en la escuela. La enseñanza de la historia reciente en las escuelas de la Provincia de Buenos Aires*. Mimeo.

Dussel, Inés (2001). "La transmisión de la historia reciente". En Guelerman, Sergio (comp.), *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*, pp. 65-97. Buenos Aires: Norma.

—— (2010). *Aprender y enseñar en la cultura digital. VII Foro Latinoamericano de Educación*. Buenos Aires: Santillana.

Finocchio, Silvia (2007). "Entradas educativas en los lugares de la memoria". En Franco, Marina y Levín, Florencia (comps.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*, pp. 253-277. Buenos Aires: Paidós.

—— (2016). "Entender y vivir la educación en América Latina". En Finocchio, Silvia; Najmanovich, Denise y Warschauer, Mark, *Diversos mundos en el mundo de la escuela*, pp. 15-76. Buenos Aires: Gedisa.

Franco, Marina (2015). "La teoría de los dos demonios en la primera etapa de la posdictadura". En Feld, Claudia y Franco, Marina (comps.), *Democracia hora cero. Actores políticas y debates en los inicios de la posdictadura*, pp. 23-80. Buenos Aires: Siglo XXI.

Franco, Marina, y Lvovich, Daniel (2017). "Historia Reciente: apuntes sobre un campo de investigación en expansión". *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani",* nº 47, pp. 190-217.

González, María Paula y González Iglesias, María Ximena (2017). "Investigaciones sobre la enseñanza de la historia en Argentina (1991-2016): un campo en expansión". *Clio & asociados. La historia enseñada*, nº 24, pp. 8-25.

Gosparini, Juan Ignacio (2016). "Entre fuentes, voces y saberes: una mirada a la conformación del saber escolar desde la materialidad de la enseñanza de la Historia argentina reciente". *Clio & asociados. La historia enseñada*, nº 23, pp. 51-61.

Guelerman, Sergio (2001). "Escuela, juventud y genocidio. Una interpelación posible". En Guelerman, Sergio (comp.), *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*, pp. 35-64. Buenos Aires: Norma.

Higuera Rubio, Diego (2010). *La escuela ante la transmisión del pasado reciente argentino: sentidos comunes, dilemas de la representación y los desafíos del presente.* Buenos Aires: Libros Libres-FLACSO Argentina.

Lorenz, Federico (2006). "El pasado reciente en la Argentina: las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria". En Carretero, Mario; Rosa, Alberto y González, María Fernanda (comps.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, pp. 277-295. Buenos Aires: Paidós.

McEwan, Hunter y Kieran, Egan (comps.) (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

Pappier, Viviana (2017). *La historia reciente en las aulas de nivel secundario: prácticas escolares en torno a la última dictadura argentina*. Tesis de Maestría en Historia y Memoria, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61051

Romero, Nancy (2011). "Nuevos usos del texto escolar en la escuela primaria". En Finocchio, Silvia y Romero, Nancy (comps.), *Saberes y prácticas escolares*, pp. 117-151. Rosario: Homo Sapiens.

Stake, Robert (1998). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.

Vezzetti, Hugo (2002). *Pasado y presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Apropiaciones docentes de materiales de canal Encuentro para la enseñanza de la historia contemporánea

Sabrina Buletti

La implementación de políticas públicas educativas para la incorporación de las TIC y el desarrollo de materiales audiovisuales y multimediales por parte del Estado han creado las condiciones para una mayor presencia de estos en las aulas de Historia de escuelas secundarias. En este marco, destaca particularmente el canal Encuentro, que fue creado con la finalidad de promover la circulación social del conocimiento. En lo que respecta a Historia, dicho canal se propuso la producción de materiales didácticos pensados para la enseñanza de esta disciplina (MEYC, 2015). Para ello, canal Encuentro presenta una variedad de documentales relacionados a diversos problemas de historia argentina, latinoamericana e incluso, aunque en menor medida, mundial.[1] Además, y como complemento, el portal web del canal ofrece –para algunas de sus producciones– la sección llamada "Encuentro en el aula" con consignas que guían el análisis de los audiovisuales.

Ahora bien, la inclusión de las TIC en la normativa y la existencia de materiales audiovisuales propician su presencia en las aulas, pero no explican sus usos.[2] Por lo mismo, en este trabajo nos proponemos analizar las apropiaciones docentes de esos materiales audiovisuales.

---

[1] Para conocer los programas y series realizados por canal *Encuentro*, puede verse el trabajo de recopilación y sistematización coordinado por María Paula González y realizado por Sabrina Buletti, Cristian Benegas y Juan. I. Gosparini (2015), actualizado por Sabrina Buletti, María Ximena González Iglesias y Juan. I. Gosparini (2016). Disponible en el sitio web del GRIDEH de la UNGS https://www.ungs.edu.ar/idh/programas-idh/materiales-audiovisuales. En 2017 y 2018, esa recopilación ha sido revisada y actualizada por Sabrina Buletti (no publicada aún).

[2] Este escrito se desprende de los avances de la tesis en curso realizada en el marco de la Maestría en Historia Contemporánea con la dirección de la Dra. María Paula González y con el apoyo de la beca de Formación en Docencia e Investigación con articulación de posgrado de la UNGS (2016-2018).

Al respecto, otros trabajos han abordado la cuestión de los usos y apropiaciones docentes. Por ejemplo, el trabajo de Silvia Serra (2011) para el caso del uso del cine en las clases de Historia, y el estudio de Abramovsky e Igarzabal (2011) sobre los usos de las producciones de canal Encuentro en las escuelas secundaria. Sin embargo, este último no analiza puntualmente el caso de los profesores de Historia como aquí nos proponemos.

A través de entrevistas con docentes,[3] nos propusimos indagar los motivos por los cuales los profesores de Historia deciden trabajar en sus clases con los programas de *Encuentro* a fin de responder: ¿qué valores pedagógicos encuentran en esos materiales?, ¿qué potencialidades didácticas refieren?[4] En segundo lugar, y a través del análisis de las observaciones de una serie de cinco clases de historia, expondremos el modo en que una profesora de Historia utiliza estos materiales en sus clases, con el objetivo de responder a las preguntas: ¿cuándo lo utiliza?, ¿cómo lo presenta?, ¿cómo lo trabaja?, ¿para qué contenidos?, ¿lo acompaña con otros materiales?

En conjunto, este trabajo expone las *apropiaciones* docentes de materiales de canal Encuentro para la enseñanza de la historia contemporánea, tanto en las elecciones como en sus usos en las aulas, donde operan diversas representaciones, atribuciones de sentido, elecciones, recortes, y disposiciones y utilizaciones.[5]

Elecciones docentes de las producciones audiovisuales de divulgación histórica

Los docentes consultados manifestaron diversas razones por las cuales seleccionan los materiales audiovisuales de divulgación histórica producidos por canal Encuentro. Y tales motivaciones pueden ser agrupadas en dos grandes conjuntos. Por un lado, por *valores pedagógicos*; es decir, por los aspectos de los materiales que encuentran propicios y oportunos para la enseñanza. Por otro, por *razones didácticas*, o sea, por aquellas cuestiones más ligadas a los

[3] Se realizaron un total de 22 entrevistas a docentes que trabajan con los materiales audiovisuales de canal Encuentro, entre octubre de 2015 y mayo de 2017. Al analizar las entrevistas realizadas, notamos que al llegar a ese número se alcanzó la saturación teórica. La técnica implementada para ponernos en contacto con profesores que utilizaban dichos materiales fue la "bola de nieve".

[4] Las categorías "razones didácticas" y "valores pedagógicos" están propuestas con fines estrictamente analíticos, ya que, como se verá, se combinan y se superponen de modo permanente en los testimonios de los profesores entrevistados.

[5] Sobre los conceptos teóricos retomados, ver la introducción de este libro.

contenidos presentados en los materiales. Desde luego, las motivaciones se superponen continuamente en las palabras de los docentes, por lo cual en los siguientes apartados presentaremos algunos recortes de los testimonios a modo más ilustrativo que demostrativo.[6]

Por los valores pedagógicos

Las diversas motivaciones pedagógicas que los docentes señalaron en las entrevistas se relacionan con: *lo que permiten dimensionar, su duración y accesibilidad, los estudiantes.*

El primer factor que más menciones recibió por parte de los docentes entrevistados –con diversas expresiones– es aquel relacionado con *lo que permiten dimensionar* los audiovisuales. En efecto, la mitad de los docentes consultados sostienen que para trabajar determinados temas "complejos", como por ejemplo, la violencia, es conveniente hacerlo a partir de estos materiales. Ellos permiten a los estudiantes generarse una imagen o idea de cómo fueron los hechos, representarse más vívida y gráficamente los acontecimientos e imaginarse procesos históricos que son especialmente "difíciles". Es el caso de Luna, quien lo manifiesta del siguiente modo:

> *Me pasa con el período de la historia argentina después del 55 que es tan cambiante, tan rápido, que es muy difícil que los chicos puedan entender la velocidad con la que sucede. Uno les dice que hay violencia, que es un momento muy violento, pero los niveles de violencia no se los podés explicar con un libro o una lectura. Ellos leen rápido, entonces no hay lecturas que puedan describir si hay poca violencia, mediana violencia o mucha violencia. Por ahí, mirar los videos, los fragmentos los ayuda a imaginar o verlos de otra manera, desde otro punto. No es lo mismo lo que genera la palabra violencia en una manera que en otra, entonces el video como que les muestra bien cuál era el grado de violencia de ese momento* (entrevista a Luna, 18 de agosto de 2016).[7]

[6] Para la transcripción de las entrevistas y de clases observadas, utilizamos una serie de convenciones: los signos <> señalan los silencios prolongados (incluyendo la duración en segundos), los puntos suspensivos marcan las pausas más cortas. Los recortes que hemos realizado de las entrevistas a los fines de esta presentación quedan evidenciados con el signo [...]. Como es habitual en estos casos, los nombres de los entrevistados han sido cambiados para garantizar la reserva de identidades.

[7] Luna tiene 31 años de edad, seis años de antigüedad y trabaja en escuelas públicas.

Al respecto, cabe señalar que la idea esgrimida por Luna –y otros docentes consultados– es algo que advierten diversos estudiosos cuando señalan que los audiovisuales representan el pasado de un modo más vivo (Burke, 2005), o cuando indican que los documentales generan la ilusión de mostrar los hechos tal como sucedieron, mostrando la "realidad". Y, por lo relevado, esa ilusión funciona como un elemento destacado para los profesores al momento de seleccionar y apropiarse de esos materiales. Para los docentes, como Luna, los audiovisuales brindan ejemplos para que los estudiantes puedan armarse mentalmente la idea de ciertos procesos que por una cuestión temporal o de abstracción resultan inimaginables para ellos.

Sobre esta cuestión, cabría problematizar esta ilusión de realidad tan mencionada por los profesores y que también, como dijimos, advierten especialistas del campo académico –por ejemplo, Raphael Samuel (2000)–. Así, las ideas sostenidas por los profesores nos permiten hacernos nueva preguntas: ¿por qué los profesores aseveran que estos audiovisuales muestran la "realidad"?, ¿qué poder tienen esas imágenes que permiten mostrar la "realidad"?, ¿por qué los estudiantes necesitan ver para entender los hechos que sucedieron?, ¿trabajan los docentes con los audiovisuales bajo el supuesto de reflejo de "realidad" o con la idea de "lectura" y "recorte", "relato" e "interpretación"? Si bien estos interrogantes no los podemos resolver aquí, quedan como inquietud para continuar indagando.

El testimonio de Luna suma otra razón para seleccionar los audiovisuales. Su representación (que se repite en otros docentes) sobre los modos de leer por parte de los jóvenes. La lectura rápida y superficial de los jóvenes está también en la base de sus elecciones de materiales audiovisuales. Y es que para muchos docentes, el audiovisual "salva", de alguna manera, la información que los estudiantes se pierden al hacer lecturas de barrido rápido, y les ofrece a través de la imagen y del relato del presentador, datos que, tal vez, en la práctica de la lectura los jóvenes pasan por alto.

El segundo factor que destacaron los docentes consultados refiere cuestiones del formato de los audiovisuales de canal Encuentro: su *duración* y su *accesibilidad*. La duración propicia tanto para su visionado en el aula y los tiempos de una clase como para la atención de los estudiantes. Así es referida en el siguiente testimonio:

> *¿Por qué me gusta esa serie? Es porque dura media hora, todos los capítulos son de entre 28 y 30 minutos. Entonces, en una hora de clase a mí me da el tiempo de hacer una presentación previa, de conectar con lo que veníamos trabajando, de ver el videíto entero. Pasarlo entero como está armado el episodio*

> *y que me quede un tiempo después, todo dentro de la misma hora* (entrevista a Gabriela, 6 de junio de 2016).[8]

La profesora identifica la duración como un punto favorable a la hora de elegir los materiales para sus clases, porque le permite captar y mantener la atención de los jóvenes. Según ella, esta característica no es solo beneficiosa para los chicos, sino también para ella y la propia organización y desarrollo de la clase porque puede presentar el tema, observar el documental y realizar su análisis.

Al mismo tiempo, el testimonio de Gabriela nos deja entrever que el material audiovisual que ella incorpora forma parte del esquema de la clase, pero de ningún modo la reemplaza. Según la profesora, el recurso audiovisual es trabajado luego de la presentación del material y de la introducción del tema que ella realiza. De este modo, notamos que la docente no deja librado el tema de la clase a la información que brinda el video, sino que es ella misma quien conduce el desarrollo de la clase a partir del planteo de preguntas sobre lo observado en el material. Retomando los datos otorgados por el audiovisual y poniéndolos en diálogo con lo que está trabajando, Gabriela constata que el video se haya comprendido por sus estudiantes.

Relacionada con la duración también aparece la *accesibilidad* de estos materiales, como podemos observar en el siguiente fragmento de otra entrevista:

> *Yo soy el mismo profesor en los dos colegios y al material le doy la misma importancia; sin embargo, cuando en el colegio tenés la facilidad de ponerlo con un pendrive es mucho más rápido. En el otro colegio que tengo que es el H, tenemos el proyector, pero tengo que llevar la compu y conectarla. A veces también lo hacemos, pero la diferencia es que el proyector no lo podés llevar al curso, tenés que moverte a un aula. Si uno lo quiere hacer porque considera que es una herramienta útil, porque planificó una clase, y sí, está buenísimo. Pero por ahí rescato que donde más lo uso es en el I porque tengo la facilidad de que los chicos traigan la tele, traen un mueble y lo vemos* (entrevista a César, 16 de junio de 2016).[9]

César destaca trabajar con estos materiales porque le parece que son accesibles para abordarlos dentro del aula aun cuando esta no tenga conexión a internet, ya que él los puede descargar y llevar en un *pendrive*. También alude a las condiciones materiales con las que cuentan las instituciones en las que se desempeña. Así, señala que le es más fácil trabajar con los documentales en aquella escuela en la que pueden llevar la TV al aula, sin necesidad de movilizar

[8] Gabriela tiene 27 años, cuatro años de antigüedad y trabaja en una escuela privada.

[9] César tiene 40 años de edad, cinco años de antigüedad y trabaja en dos escuelas privadas.

al grupo de estudiantes con los riesgos que eso conlleva y el tiempo que se necesita. No obstante, es destacable que, ante las limitaciones materiales con las que cuentan las instituciones donde César se desempeña, el docente ejecuta diversas estrategias alternativas, anticipa el uso, descarga el material, planifica su uso demostrando especial convicción e interés por trabajar con los materiales audiovisuales producidos por canal Encuentro.

Asimismo, las palabras de César también permiten resaltar una característica que presentan los materiales audiovisuales de canal Encuentro (casi en su totalidad) y es la posibilidad de descargar los videos. Esta versatilidad de los audiovisuales que permite que se los vea *on line*, y que también se los puede descargar a un dispositivo portátil, los convierte en una herramienta sumamente valorada por los docentes, más aún cuando las escuelas no cuentan los equipamientos técnico-electrónicos como para verlos mediante una conexión a internet.

El tercer factor por el cual los profesores escogen los materiales de Encuentro se relaciona con los *estudiantes* con los que trabajan. Algunos docentes manifiestan que sus alumnos les demandan explícitamente trabajar con este tipo de materiales, mientras que otros sostienen que los elijen porque generan interrogantes entre los jóvenes, como ilustran los siguientes testimonios.

> *Primero por el reclamo, este curso en particular es demandante, quieren más, quieren algo distinto porque están aburridos. En segundo lugar, porque yo me aburro y si no incorporo algo distinto a las clases me parece como monótona, me aburre trabajar todo el tiempo con el mismo material* (entrevista a Nadia, 24 de junio de 2016).[10]

Para Nadia, la demanda de los jóvenes, sus gustos y preferencias, son factores relevantes para tener en cuenta al pensar las clases para ese grupo. Probablemente, dicha petición se deba a que los jóvenes están en permanente contacto con las TIC y las producciones digitales, por lo que el trabajo les resulte más ameno. Pero los estudiantes no son los únicos interesados: la propia Nadia también señala su interés en buscar materiales alternativos y diferentes.

Marisa, también considerando a sus estudiantes, marca otro motivo: lo que los documentales abren o provocan en los alumnos:

> *Lo audiovisual les queda más y además abre al debate. Por ejemplo, con la crisis de 2001 cuando ven ellos las marchas y las protestas ahí es cuando se abre más el debate. Incluso ellos mismos, aunque no están tan alejados en el*

[10] Nadia tiene 35 años de edad, ocho años de antigüedad y trabaja en dos escuelas públicas.

> *tiempo con respecto a la edad que tienen, muchos preguntan ¿Y así fue, así pasó? ¿Así salieron a la calle los policías con los caballos y atropellaron a la gente? Cuando ven el video sienten esa sensación de no creer que esa realidad haya pasado, entonces les sugiero que hablen con los papás, que les pregunten cómo lo vivieron, qué les pasó. Me parece que los videos de 2001 son como más cercanos a la realidad* (entrevista a Marisa, 2 de septiembre de 2016).[11]

Profundizando en su experiencia, Marisa (al igual que otros docentes entrevistados) también remarca otro argumento vinculado a sus estudiantes por el que incorpora estos materiales. Ella sostiene que:

> *Me parece que los chicos se entretienen más, que en vez de presentarles un papel y leer el hecho histórico, les queda más, se concentran más y me parece que los atraigo más, me parece a mí* (entrevista a Marisa, 2 de septiembre de 2016).

Para la profesora, el material audiovisual es valioso porque brinda a los jóvenes información, a la vez que genera más interrogantes que los estimulan a continuar investigando. Al mismo tiempo, Marisa sostiene que la vinculación de los temas abordados en la escuela con los relatos y experiencias familiares genera en los estudiantes un nuevo vínculo con el conocimiento. De este modo, sostenemos que el contenido a trabajar adquiere otro sentido, cobra mayor relevancia al conectarse con las historias familiares, ya que la historiografía y la Historia como disciplina escolar, entran en contacto con otras formas de conocer el pasado reciente, como son los relatos, recuerdos personales y la historia oral. Asimismo, ella considera que esos materiales resultan "entretenidos" para trabajarlos dentro de las aulas. Según la profesora, hay algo de lo audiovisual que resulta más "atrapante" para los estudiantes que leer un texto o participar de la exposición dialogada del docente. Esto puede deberse a cierta costumbre por parte de los estudiantes que están en contacto permanente con lo audiovisual, razón por la cual el trabajo con estos recursos les parece más dinámico y familiar, y pueden mantener la atención por mayor tiempo.

A partir de todo lo anterior queda a la vista que los docentes no elijen los materiales para sus clases pensando solo y únicamente en los contenidos que deben enseñar, sino que también ponen el foco en aquello que les resulta práctico y adecuado para sus estudiantes. Es decir, si bien los contenidos están presentes al momento de seleccionar los materiales, en muchos casos no son el principal motivo, sino que se combinan con cuestiones ligadas a la percepción y la motivación de los jóvenes.

[11] Marisa tiene 50 años de edad, cinco años de antigüedad y trabaja en escuelas públicas y privadas.

Por razones didácticas

También en las entrevistas realizadas, los docentes refieren a otra serie de motivos por los cuales escogen los materiales de canal Encuentro. Se trata de referencias que subrayan su potencialidad de un modo más directo con los contenidos de la enseñanza de la historia. En ese conjunto, entre los motivos más mencionados se destacan: la *calidad historiográfica* que tienen, el *lenguaje* que utilizan, y porque se convierte en *otro material de referencia*, entre otras cuestiones.

Una gran parte de los docentes consultados manifiestan utilizar las producciones de Encuentro porque consideran su *calidad historiográfica*, es decir, por la autoría, por la inclusión de voces de historiadores y por los diversos materiales que combinan. De hecho, sumando todas las diversas menciones, once de los veintidós profesores entrevistados aludieron a ello.

Ana, por ejemplo, plantea que para ella la autoría de los materiales con los que trabaja no es un dato menor:

> *Bueno, me parecen materiales bien hechos, serios. Tal vez no todos me gustan, pero en general son buenos materiales y es difícil encontrar materiales bien hechos sobre lo que uno está dando. Generalmente tiene mucha ideología, mucha carga. No digo que Encuentro no lo tenga, siempre se le pueden encontrar varias de esas cuestiones, pero tiene la virtud de que tiene bastante claras esas cosas y hasta los chicos se dan cuenta (…). Me parece interesante eso, siempre me pareció interesante apostar a ese tipo de materiales, que en definitiva están hechos por gente que evidentemente sabe del tema, más allá de que por ahí uno encuentre otras cosas* (entrevista a Ana, 21 de abril de 2016).[12]

Para esta docente, la autoría y procedencia de esos materiales son aspectos fundamentales que determinan su elección. La rigurosidad, la actualización, la diversidad de fuentes que incluyen, entre otras cosas, dan cuenta de que estos documentales están realizados por profesionales de la Historia y disciplinas afines. Asimismo, Ana valora la claridad de los videos en relación con la postura ideológica que sostienen. Para ella, esto es relevante porque les permite a los jóvenes analizar el material y detectar ellos mismos la posición planteada en las producciones, para que luego la docente pueda proponer una actividad.

Otros docentes subrayan la calidad historiográfica de los audiovisuales de canal Encuentro, señalando que es notorio porque incluyen voces de historiadores. Es el caso de Nadia, que lo indica para una serie en particular:

[12] Ana tiene 38 años, cinco años de antigüedad y trabaja en una escuela privada.

> *En este caso, me gustaba el de "Años Decisivos" porque incorporaba otras voces dentro del campo de la historiografía (…). Estos incorporan voces de historiadores de manera muy sintética y cercana porque no tiene un vocabulario muy complejo para los chicos* (entrevista a Nadia, 24 de junio de 2016).

A partir del testimonio, advertimos la superposición de motivaciones que antes hemos señalado. Por un lado, la calidad historiográfica. Por otro, el lenguaje que no es complejo para los estudiantes. Es decir, motivaciones pedagógicas y didácticas se presentan juntas y, más interesante aún, que la rigurosidad y la calidad historiográfica no van en desmedro de la comprensión de los estudiantes.

En este mismo orden de cuestiones, otros docentes señalan que la calidad historiográfica es visible en la *diversidad de fuentes* que combinan y presentan los documentales de Canal Encuentro. Es el caso de Laura, que afirma:

> *¿Por qué utilizo esos materiales?… porque <2> me resulta atractivo, por ejemplo, en Historia de un país que combina imágenes en movimiento con portadas de diarios, con caricaturas, con imágenes de la época, entonces vamos deteniendo el video y vamos analizando también esas imágenes que aparecen* (entrevista a Laura, 11 de noviembre de 2015).[13]

Para Laura, como para otros docentes, la incorporación de diversos materiales visuales y audiovisuales dentro de los documentales es potente para la enseñanza y atractiva para el aprendizaje de los adolescentes. La inclusión de imágenes, filmaciones de archivos, fotografías, periódicos, entrevistas a testigos, entre otros, son recursos que la docente considera pertinentes y necesarios en su área. En consonancia con lo dicho, Hernández Corchete (2004) manifiesta que la incorporación de imágenes, voces, mapas, obras de arte, entre otras cosas, son los rasgos esenciales que definen al documental de divulgación histórica. Además, agrega que incorporar materiales e historias contadas por los protagonistas permiten reflejar mejor la esencia de la realidad, porque captan los gestos espontáneos de los protagonistas.

En este caso en particular, la docente utiliza también esos otros recursos que se incluyen en el documental para analizarlos junto con sus estudiantes. Esto permite que los jóvenes se lleven una idea más clara y concreta del proceso que se está estudiando, de los actores políticos que participaron del proceso, etcétera. De igual modo, Laura sostiene que retoma las diversas imágenes, portadas de diarios, etcétera, para discutirlas con sus estudiantes. Esta estrategia desarrollada por la profesora invita a los estudiantes a trabajar con una

[13] Laura tiene 31 años, ocho años de antigüedad, y al momento de la entrevista trabajaba en escuelas privadas y públicas.

diversidad de lenguajes, acercando a los jóvenes a la labor del historiador, quien manipula, analiza y vincula distintas fuentes al mismo tiempo. De igual forma, entendemos que, para Laura, como así también para sus estudiantes, trabajar con estos materiales representa un desafío aún mayor, ya que no solo analizan la información que brinda el video y el relato, sino también las imágenes y las portadas de diarios en las que se combina lo visual con lo escrito.

Otro factor de elección de los docentes se relaciona con la preocupación en torno a los materiales que consultan los estudiantes por fuera del aula al momento de realizar sus tareas. En este sentido, varios profesores consultados señalaron que los audiovisuales de canal Encuentro funcionan como fuente de estudio para los estudiantes que, a la vez, resulta confiable para los docentes. Ana lo comenta de este modo:

> *... me pasó algo loco porque ellos empezaron a meterse en Encuentro y encontraron cómo bajar ciertas tareas, ciertos materiales que por ahí yo les daba para investigar y terminan llevando sus consultas a ese tipo de páginas y no a Rincón del Vago, por eso también me gustan más esos materiales en línea y no un CD que yo les pueda llevar, que resulta como algo totalmente ajeno a ellos* (entrevista a Ana, 21 de abril de 2016).

Ana remarca la importancia de brindarles a los jóvenes un material de estudio confiable y riguroso, realizado por especialistas. Asimismo, valora la posibilidad de otorgarles una nueva herramienta para que continúen indagando en los programas y las actividades que propone el sitio web y el canal, con el fin de completar sus fuentes. Por lo tanto, a partir de sus prácticas, ella no solo les ofrece a sus estudiantes conocimientos históricos, sino que también les enseña a seleccionar sitios web confiables a los que ellos pueden recurrir.

De igual forma, la profesora alude que, a partir de trabajar con estos videos, los estudiantes se apropian de ellos, incorporándolos como un espacio más de consulta y estudio. Y es que, como afirman varios especialistas, trabajar con materiales visuales, "puede ser una actividad muy interesante y útil para la formación estética, crítica, la búsqueda de nuevas formas de obtención de información y también de expresión de los estudiantes" (Hamra, 2006).

Finalmente, la cuestión del *lenguaje* accesible y comprensible para los jóvenes fue indicada por los docentes como motivación para elegir estos materiales. Así lo expresa este docente en la entrevista:

> *Y me parece que el relato es ameno, hay mucha imagen y… lo que dice la voz en off del relator del video me resulta una explicación que me parece interesante, que abarca varios aspectos y que a la vez es sencilla. Es un material que*

> *está destinado a un público en general, y no a expertos, entonces en ese sentido a mí me parece que los pibes lo pueden entender y que incluso da para hacer un montón de preguntas y para trabajar. No solo para decir bueno… con esto solo explico lo que pasó pasando el video, sino que el video funciona como un acercamiento al período histórico y al hecho que yo quiero trabajar* (entrevista a Leo, 1 de marzo de 2016).[14]

Para Leo, el carácter divulgativo de estos videos los convierte en una herramienta potente para trabajar en las escuelas secundarias, con chicos que están haciendo sus primeros acercamientos a los materiales historiográficos. Según su testimonio, la sencillez del lenguaje no desmerece la calidad del material, sino más bien lo potencia, porque permite a los jóvenes una mejor comprensión de lo que se explica, como así también el planteo de preguntas e inquietudes que le surgen de lo que observan. De modo añadido, el profesor destaca la explicación del locutor, el guion que acompaña y complementa las imágenes, como una característica que contribuye a una mayor comprensión del tema a trabajar.

Hasta aquí analizamos las elecciones de los docentes. Si bien los datos extraídos nos permiten tener un panorama general acerca del valor que los profesores les otorgan a estos materiales, consideramos necesario profundizar nuestra indagación analizando cómo los docentes incorporan los audiovisuales en sus clases y cómo los abordan. Esto lo trabajaremos en el próximo apartado.

Usos áulicos de las producciones audiovisuales de divulgación en la práctica docente: un estudio de caso

En esta sección avanzaremos en analizar los modos en que los profesores de Historia utilizan los materiales de canal Encuentro en las clases. Para esto, pondremos nuestra atención en las observaciones que realizamos a las clases de Ana.

Consideramos pertinente abocarnos a un solo caso, ya que el análisis de observaciones de clases requiere de un gran esfuerzo de interpretación de las situaciones que se producen en el aula, de los diálogos y las intervenciones de quienes participan en ella. Focalizar nuestra mirada en las clases de una docente nos permite observar la complejidad y lo particular de esas instancias. Asimismo, decidimos observar las clases de Ana por diversas razones. En primer lugar, porque creemos que las situaciones que en sus clases se generan son posibles de ser transferibles y pensadas en otros contextos (Conelly y Clandinin,

[14] Leo tiene 46 años de edad, 21 años de antigüedad y trabaja en una escuela privada.

1995). En segundo lugar, porque en la entrevista realizada a la docente, ella se explayó en el uso que hacía de estos materiales en el aula, enfatizando en las actividades que proponía y en la reacción que tenían sus estudiantes ante estos videos. En tercer lugar, porque entendemos que las decisiones que toma esta docente en el aula y las estrategias que emplea forman parte de las acciones y los mecanismos que despliega en sus clases. Estas estrategias dan cuenta su *saber hacer* (Rockwell, 1986, 2015); es decir, de la experiencia que ella tiene como docente, de su propia biografía y del conocimiento del grupo de estudiantes con los que trabaja. Además, ese conocimiento de la docente se debe a su formación de posgrado en curso y a su interés por abordar determinados temas haciendo uso de las producciones del Ministerio. De este modo, su saber hacer contribuye a la generación de producciones propias, originales y potenciales. Por último, pero no por ello menos relevante, porque Ana es una docente cercana a nosotros, que colaboró con esta investigación facilitándonos el nexo con la institución para que podamos ingresar en ella. De este modo, logramos economizar la investigación, ya que la escuela en la que ella trabaja se encuentra en una zona cercana a la universidad desde la cual realizamos la investigación.

Los audiovisuales como disparadores para iniciar diálogos e intercambios

Ana se desempeña como profesora de Historia y coordinadora del Departamento de Sociales, en una escuela privada de la localidad de San Miguel, en una zona cercana al centro y a pocos metros de una de las rutas provinciales más importantes. Ella dicta sus clases en quinto año de la modalidad Ciencias Sociales. La carga horaria del área de Historia es de tres horas semanales, divididas en dos días. Nuestra permanencia en las clases de Ana fue de cinco encuentros, dos de dos horas y tres de una hora, un total de siete horas presenciadas.

Durante la entrevista le preguntamos a Ana en qué momento de la unidad usa los audiovisuales. Ella sostuvo que utiliza dichos materiales como una actividad para disparar el tema y a partir de allí plantear las actividades. Asimismo, menciona el lugar destacado que le otorga a iniciar la unidad dialogando con los jóvenes acerca de lo que ellos saben sobre el tema, para luego pasar a observar el documental y realizar alguna actividad. De esta manera, la profesora hizo explícita la importancia y relación entre conocer los saberes previos de los estudiantes y construir junto a ellos nuevos conocimientos.

También en la entrevista, Ana menciona que utiliza diferentes documentales de Encuentro en sus clases. No obstante, señala en particular uno de ellos: *"... el que más resultados me da es el de Revoluciones y lo veo en 4° año, con Revolución rusa y en 5° año con Revolución cubana, pero siempre el mismo ciclo"*. Entre las razones que explican esta elección indica que *"a los chicos les engancha mucho. Les gusta esa dinámica que va rápido y les cuenta muchas cosas, después se quejan, pero les gusta"*.

Las palabras de Ana permiten visualizar que ella tiene en cuenta a sus estudiantes y sus preferencias al momento de evaluar los materiales para trabajar en sus clases. Si bien reconoce y explicita que esta producción tiene un ritmo acelerado y brindan mucha información en poco tiempo, no duda en seleccionarla porque sabe que los jóvenes ya conocen esa dinámica y están acostumbrados a trabajar con ella. De igual modo, a partir de su testimonio, advertimos que al ser ella la docente de 4° y 5° año de Historia, puede trabajar con continuidad no solo los contenidos del área, sino también las estrategias empleadas y los materiales utilizados. Es decir, que si bien ella es consciente de la complejidad de estos materiales, los utiliza en ambos cursos, haciendo una primera aproximación en 4° año y ahondando en el análisis en 5° año.

Profundizando en su relato, la docente sostiene que le gusta el capítulo de la Revolución cubana porque no se centra solo en el momento de la revolución, sino que se retrotrae en el tiempo para dar cuenta de la situación de Cuba durante la colonia, y de los intentos revolucionarios anteriores que sentaron la base de los objetivos y reclamos de 1959. El relato de Ana permite advertir que lo que valora de este material es que inscribe la revolución de 1959 en una línea temporal amplia, más allá del acontecimiento. A partir del trabajo con este material, ella busca que los estudiantes comprendan que la Revolución cubana no fue el único intento de rebelión contra el poder de Estados Unidos. Del mismo modo, pretende que los jóvenes adviertan que la revolución fue un proceso complejo y que marcó un hito en la historia latinoamericana.

Durante la primera clase presenciada, observamos que ella les propone a los estudiantes contextualizar los intentos revolucionarios previos, a partir de exposiciones orales que ellos debían realizar sintetizando las lecturas del manual con el que trabajan a diario. En la clase siguiente, la secuencia continuó con la profundización del tema a partir del abordaje de otros recursos. Así lo plantea Ana al comienzo de la clase:

> *Traje fotos y traje un libro de cuentos, un cuentito de la Revolución cubana, se llama* "El Che, la estrella de un revolucionario" *y después vamos a ver*

un pequeño video, pero a las 9 recién se desocupa la biblioteca (observación clase, 14 de junio de 2016).

Luego, la docente consulta a los jóvenes qué materiales llevaron para compartir en la clase y, poco a poco, los estudiantes comienzan a socializar y compartir. Una de las estudiantes menciona que llevó imágenes. La profesora le pide que las muestre y que explique de qué se tratan y por qué las eligió. A partir de entonces, se inició un diálogo entre Ana y los estudiantes en el que se retomaron algunas de las cosas ya trabajadas y se profundizaron en otras, como podemos ver en el siguiente extracto:

D: *Ahora cuéntenme ¿qué materiales trajeron?*
E: *Yo traje imágenes que explican mucho.*
D: *¿Qué explican mucho? Resumí, a ver…*
E: *Traje estas imágenes* (las muestra a sus compañeros)
D: *¿Qué son?, ¿imágenes de qué?*
E: *De cuando Fidel se va contra el gobierno de turno y cuando le da a su hermano el poder. También una del "Che" y de los combatientes cubanos.*
D: *Bien, si querés pasanos las imágenes para que veamos. Ya fuiste derecho a la revolución. La pregunta sería, ¿cómo inicia esto?*
E: *Tengo acá que un presidente que era militar había tomado el poder por la fuerza haciendo un golpe de Estado y así llegó al poder.*
D: *Perfecto. ¿Se acuerdan el nombre de ese presidente?*
E1*: Batista.*
E2*: Fulgencio Batista.*
D: *Fulgencio Batista, bien. Entonces ahí va el punto, ¿cómo era ese dominio de Estados Unidos?*
E: *Era...*
D: *Imperialismo formal, es decir que había un presidente…*
E*: Que había llegado por un golpe de Estado.*
D: *Claro, con un presidente que responde a los intereses de Estados Unidos. No es que Estados Unidos mandaba al presidente, sino que dentro de los cubanos había alguien que respondía fielmente a Estados Unidos y ese señor era Fulgencio Batista. Bien, y entonces, ¿qué sucede?*
E: *Había derogado la constitución, el congreso y las manifestaciones y eso hizo que un grupo de estudiantes y obreros se levantara contra él y ahí estaba Fidel.*
D: *Fidel, exacto, ¿saben quién era?, ¿de dónde salió?*
E: *Era abogado, era el líder del grupo.*
D: *Perdón, nuevamente resaltamos algunas cosas que dijiste. Dijiste estudiantes y dijiste obreros, nuevamente, jóvenes, obreros y estudiantes. Justamente esos*

mismos sectores son los que están detrás de las revoluciones. Dijiste que Fidel era abogado, o sea, universitario ¿qué más ibas a decir?
E: *Que habían más que fueron contra el gobierno: Ernesto Guevara, Camilo Cienfuegos, Juan xxx y xxx.*
D: *Bueno, ellos fueron los líderes de…*
E: *¿Pero eran estudiantes también ellos?*
D: *Sí. Ahora vamos a ver quiénes eran estos señores, pero sí todos jóvenes y todos revolucionarios. Pero esperá que una cosa quedó en el aire. Vos decís que… se rebelaron contra el gobierno autoritario de Batista, pero hay algo fundamental que no están diciendo*
E: *xxx*
D: *Pero la pregunta es más ¿por qué a Estados Unidos le interesaría Cuba? Dijimos más bien objetivos económicos, pero no dijimos cuáles ¿qué tenía de interesante?*
E: *Tierras.*
D: *Si, tierras. Pero Cuba no es muy grande que digamos, no hay grandes extensiones de tierras ¿qué actividad le podía interesar?*
E: *La xxx naval.*
D: *Había una actividad que tenía Cuba.*
E: *¿La actividad minera?*
D. *No. Dos cosas.*
E1: *El tabaco.*
D: *Sí, algo de tabaco si quieren, pero en realidad la actividad principal era la producción de azúcar. ¿Por qué es tan importante la explotación del azúcar?*
E: *Porque se usa en todo.*
D: *Se usa prácticamente en todo. La producción de azúcar iba al mercado europeo, es decir, muy lucrativa la producción de azúcar. No es simplemente producían azúcar como si no importara, es una producción sumamente productiva que tenía un grandísimo mercado, no solo en el resto de América sino en el mercado europeo.*
E: *También algo importante es que la mayoría de la población era analfabeta.*
D: *Perfecto. La mayoría de la población era analfabeta, sumamente pobre e implicada al cultivo principal de la caña de azúcar*
E: *La actividad turística también.*
D: *Quisiera retomar una cosa, ella dijo la actividad turística. La isla de Cuba en teoría, yo no la conozco, es hermosa. Pregunto ¿ustedes sabían que la actividad turística es considerada la más lucrativa del mundo?*
E: *Cuba se mantiene en este momento casi únicamente del turismo* (observación clase, 14 de junio de 2016).

Las imágenes seleccionadas por la estudiante le sirven a Ana para repasar los contenidos que se habían trabajado la semana anterior. Durante el diálogo con los adolescentes, surgen nuevas ideas que la profesora retoma para continuar explicando el proceso revolucionario, remarcando la condición económica de Cuba antes de la revolución y los objetivos de los revolucionarios. De igual modo, Ana busca, a partir de preguntar y repreguntar, que los estudiantes infieran el motivo por el que Estados Unidos estaba interesado en Cuba. Si bien ella menciona la producción de azúcar como la mayor actividad económica de la isla, guía a los jóvenes para que sean ellos mismos quienes piensen y planteen el lugar que ocupaba la industria tabacalera.

Por otra parte, notamos que cuando las respuestas de los estudiantes no se corresponden con las que Ana espera, ella no desestima los aportes de los adolescentes. Los toma y trata de que sean ellos mismos quienes reacomoden sus ideas. Así, Ana busca en todo momento que los jóvenes construyan nuevos conocimientos, a partir de sus aportes e intervenciones.

Luego, la docente les comenta a sus estudiantes que ella llevó fotografías publicadas en una revista y un cuento infantil llamado *Che, la estrella de un revolucionario* para trabajar. Previamente a la lectura, Ana se detiene para contextualizar el cuento:

> *... el objetivo, claramente es que los niños lean esto. No es un cuento para gente grande, ya se van a dar cuenta hasta por el vocabulario que usa. Ahora, me parece que los niños no sé si están en condiciones de entender lo que se dice acá. Es un cuento para chicos no tan chicos, y claramente lo que va a mostrar el cuento es una idea muy positiva del "Che". Nosotros en Historia sabemos que las ideas al menos se discuten un poco, no vamos a aceptar cualquier idea que digan sin por lo menos evaluarla un poco y sin mirar un poquito más la historia. El cuento, claramente, está pensado, si ustedes quieren, en términos muy salvajes para adoctrinar pequeños, porque les está mostrando solo una pequeña parte, pero aun así creo que es muy aprovechable* (observación clase, 14 de junio de 2016).

Las palabras de Ana muestran la importancia que le otorga a la presentación de los materiales, como así también a la explicitación de la postura y objetivos de quienes escribieron este cuento. Ella enfatiza en que, historiográficamente, existen diversas interpretaciones de un mismo proceso e incentiva a sus estudiantes a no creer en lo primero que escuchan o leen, sino a continuar indagando y discutiendo. Al mismo tiempo, Ana hace explícita a sus estudiantes su posición con respecto al material que seleccionó. Ella les advierte que el objetivo del

cuento es adoctrinar a chicos; sin embargo, resalta el potencial que observa para conocer y comprender la Revolución cubana.

La clase continúa con la lectura del cuento. Los estudiantes se muestran interesados en escuchar a su profesora, preguntan por el título, el autor, etcétera. Al finalizar la lectura, se abre un espacio de preguntas y consultas sobre lo leído. Ana circula su libro por el aula para que los jóvenes observen las ilustraciones. Luego dicta las siguientes consignas para resolver.

> *Yo les quería dejar como actividad ahora, rápidamente, obviamente no alcanzamos a ver el video, pero no importa. Les voy a leer dos frases del "Che". Me gustaría que en un párrafo me cuenten de manera personal e individual, una impresión sobre esa frase. Lo que ustedes opinan sobre esas frases, lo que les genera escuchar esa frase. ¿De acuerdo? La primera dice "cuando empecé a estudiar medicina, la mayoría de los conceptos que hoy tengo como revolucionario estaban ausentes en el almacén de mis ideales. Quería triunfar, como quiere triunfar todo el mundo, soñaba con ser, con trabajar infatigablemente para conseguir xxx donde podía estar, en definitiva, puesto a disposición de la humanidad, puesto que en aquel momento era el triunfo personal. Era como todos somos, un hijo del medio".*
> *Y mucho tiempo después, estando en Cuba dice: "Un día, un compañero dejó una caja de balas casi a mis pies, quizás esa fue la primera vez que tuve planteado ante mí el dilema de mi dedicación a la medicina o mi deber como soldado revolucionario. Tenía adelante una mochila llena de medicamentos y una caja de balas, las dos eran mucho peso para transportarlas juntas. Tuve que elegir, tomé la caja de balas"* (observación clase, 14 de junio de 2016).

Como se mencionó anteriormente, Ana otorga prioridad a las intervenciones e ideas que aportan los jóvenes. En estas consignas, ella focaliza especialmente en las opiniones que les merecen estas dos frases del "Che" Guevara a sus estudiantes. Observando las consignas que plantea la docente, notamos que no especifican sobre qué aspectos de las frases ellos deben dar su opinión. Simplemente, los convoca a que den una impresión personal e individual. De igual modo, percibimos que Ana no les entrega a sus estudiantes una copia del cuento para que la vuelvan a leer. Esto ocasiona cierta incertidumbre en el estudiantado, quienes vuelven a preguntar qué hay que hacer.

El tiempo que Ana tenía estipulado para esta actividad se extendió más de lo previsto, debido a las intervenciones de los estudiantes y al tiempo que le lleva a ella explicar las preguntas de los jóvenes. Por lo tanto, en esa clase no se llegó a observar el audiovisual, actividad que se pospuso para la semana siguiente. La clase siguiente, una de las estudiantes lleva a la escuela una gigantografía

publicitaria sobre la publicación de un libro biográfico del "Che" Guevara para dejar en el aula. La presencia de la imagen de Guevara causa conmoción entre los estudiantes, quienes proponen tomarse una foto junto a ella y dejar la publicidad en el aula por unos días.

Al momento de ver el audiovisual, Ana presenta el material e informa a los estudiantes su procedencia y a qué cuestiones les deben prestar mayor atención, como podemos observarlo en este fragmento:

> *Tengan en cuenta que el video va muy rápido y me gustaría que hagamos una pequeña charla o comentario cuando terminen de verlo. Yo les pido como siempre que vemos un material que se fijen varias cosas: primero ¿Quién lo hizo?, ¿Por qué? Si se imaginan eso y con qué objetivos, ¿de qué se trata el video? ¿Dónde se publicó? Esas cosas se las puedo decir ahora. Es un video de Canal Encuentro, de un ciclo que se llama "Revoluciones" y que trabaja todas las revoluciones importantes, o muchas de ellas porque no podemos saber cuáles son todas las revoluciones importantes, pero sí un ciclo de revoluciones en todo el mundo (…). Me gustaría que lo veamos, por favor, tomen nota y después charlamos de alguna cosa que les haya llamado la atención o que les parezca interesante discutir ¿de acuerdo? Lleven por favor papel y lápiz y vamos a la biblioteca* (observación clase, 28 de junio de 2016).

Esta contextualización permite vislumbrar que Ana considera relevante que sus estudiantes sepan con qué material van a trabajar, quiénes lo produjeron, a qué serie pertenece, entre otros datos. Así, los jóvenes cuentan con información paratextual que contribuye al análisis del documental.

Una vez finalizada la observación del documental pudimos apreciar que son los propios estudiantes los que comienzan a plantear preguntas y dudas acerca de lo que vieron. Ante estas intervenciones, la docente repara en las preguntas de los jóvenes, tratando de reconstruir junto a ellos lo que mostró el video y vincularlo con los contenidos ya trabajados.

> E: *¿Profe, Fidel Castro... o sea... en Cuba Batista apoya el capitalismo para ingresar a Estados Unidos y cuando se exilia xxx?*
> D: *Buen punto, eso es genial. Ya si querés lo podemos frenar el documental* (le dice a la bibliotecaria) *total ya terminó. Chicos ¿escucharon lo que dijo su compañera? Dijo que Fidel Castro apoya al comunismo, pero cuando se exilia se va a Estados Unidos, algo así. Esto del comunismo y el capitalismo, no sé si vieron que en el video dice una revolución que con el tiempo se volcó al comunismo. Creo que esa es otra de las virtudes grandísimas que tiene el video, muestra la revolución de los cubanos sin una ideología en particular. Capitalismo y comunismo sería algo que no les preocupa demasiado a los cu-*

banos, lo que les preocupa es la libertad, es no tener a alguien que los someta. Vieron que primero era una colonia española y después pasó a ser una especie de colonia estadounidense, digo una especie de, porque sería un imperialismo informal, o una dominación, pero con un gobierno local que responde a los intereses de Estados Unidos. Ahora, como bien habrás visto, Fidel Castro no parecía interesado en el comunismo ni la revolución perecía ser comunista de entrada, ahora con el tiempo se vuelca al comunismo, ustedes ¿se fijaron dónde está Cuba en el mapa?, ¿dónde está? Si, en el mar, ¡genial! Es una isla.
E: *Frente a Estados Unidos.*
D: *Frente a Estados Unidos, es más, se suele decir que está en la nariz de Estados Unidos. Toda América completa pertenece al bloque capitalista por influencia de Estados Unidos y justo en el medio una islita, chiquitita, solita. Ahora, ¿cómo hace para sobrevivir a esa revolución?, ¿cuánto tiempo podría sostenerse sin la ayuda de alguien poderoso? Entonces, ahí tenemos la explicación de por qué se vuelca con el tiempo al comunismo. Pero la pregunta es excelente, justamente ese es uno de los puntos claves. (...) La revolución no nace comunista, no es que de pronto unos comunistas toman La Habana. Pero había ideas que tenían que ver con el comunismo o socialismo. También vieron que se lo acusa a Fidel Castro de comunista, se lo acusa, y ahora sí les pregunto, ¿qué sería acusarlo de comunista?, ¿qué ideales tendría un supuesto comunista?*
E: *Ir en contra del capitalismo.*
D: *Sí, ir en contra del capitalismo ¿sería básicamente, qué?*
E1: *De Estados Unidos.*
E2: *De las clases altas* (observación clase, 28 de junio de 2016).

El diálogo entre Ana y sus estudiantes da cuenta de que ella, al finalizar la visualización del documental, deja abierto un espacio de intercambio para que los jóvenes planteen sus interrogantes y comentarios. Además, las preguntas de los estudiantes son el punto de partida en el cual Ana se apoya para profundizar las ideas mencionadas en el video y trazar lazos entre esos contenidos y los trabajados con anterioridad. Así, Ana vincula los contenidos del audiovisual con otros trabajados en 4° año (imperialismo informal o dominación) como así también con las temáticas vinculas a otras áreas, como Geografía.

Al mismo tiempo, la pregunta realizada por la estudiante genera en la docente emoción y entusiasmo, que expresa no solo desde lo verbal al felicitarla por lo que preguntó, sino también desde una postura corporal, a partir de una sonrisa y de un aplauso para la joven. De igual modo, esta actitud de Ana incentiva y estimula a los estudiantes a seguir participando en clase como lo continuaron haciendo en ese encuentro y en los siguientes. Este clima que se produce permite ver dos cuestiones que consideramos relevantes. Por un lado,

que el trabajo con audiovisuales estimula la participación de los jóvenes y el planteo de ideas y dudas. Por otro lado, da cuenta del vínculo y la confianza que hay entre la docente y los estudiantes, que saben que en las clases de Historia cuentan con una profesora abierta a sus planteos y un espacio donde poder expresarse.

En la clase siguiente, mientras Ana retoma lo trabajado con el documental y lo vincula con la lectura del cuento, otra estudiante menciona haber subido a la cuenta de *Facebook* –que integran la docente y los estudiantes– algunas fotografías de los líderes de la revolución. La docente les pidió a los jóvenes que entren en la página y observen las imágenes subidas para dialogar acerca de quiénes eran esos personajes y qué roles asumen durante la revolución.

Como en el caso de Laura, también Ana combina el trabajo con el material audiovisual con textos de manuales escolares, con fotografías publicadas en revistas y con literatura infantil. Es decir, ella les ofrece a sus estudiantes una diversidad de recursos que complementan a los audiovisuales.

Por otra parte, la inclusión de *Facebook* dentro de las clases y como espacio de interacción entre los estudiantes y la docente por fuera de la institución, da cuenta del interés de Ana por incluir las TIC no solo a través del uso de materiales audiovisuales, sino también del trabajo con redes sociales. Al mismo tiempo, entendemos que la incorporación de esta red social en las clases funciona como espacio de comunicación para que los estudiantes estén al tanto de las actividades que hay que realizar. De igual forma, consideramos que *Facebook* se convirtió en un estímulo para que los jóvenes desarrollen la capacidad de buscar y seleccionar materiales que consideran relevantes para compartir con sus pares y la docente.

A partir de las clases observadas, podemos sostener que, si bien en la entrevista Ana afirma utilizar el material audiovisual como disparador de la clase, en esta unidad lo usa durante el desarrollo, luego de abordar los otros intentos latinoamericanos de revolución. De igual modo, precisamos que ella complementa este material con otros, tanto escritos como visuales. En relación con el modo de trabajar el material, advertimos que antes de iniciar la visualización propone una serie de consignas de contextualización del material. No obstante, en la clase en la que se trabajó con el documental, no se observó que Ana repare en que sus estudiantes analicen la postura ideológica del material, cómo se presentan a los personajes o a la revolución. Sin embargo, esta idea fue mencionada por Ana en diversas charlas, tanto antes como después de las observaciones. Por lo tanto, creemos que particularmente en estas clases no fue propuesto por la profesora, pero es una cuestión que ella acostumbra plantearles

a los estudiantes. Asimismo, sostenemos que la docente involucra en sus clases a los estudiantes de una manera particular, brindándoles el espacio para que ellos seleccionen materiales vinculados a la Revolución cubana y los lleven al aula para compartir con sus compañeros.

Visto este caso de uso de material audiovisual de canal Encuentro en aulas de historia, así como las cuestiones relativas a las elecciones docentes, en el próximo apartado retomaremos las principales conclusiones del capítulo.

Conclusiones

A lo largo de este escrito nos propusimos analizar, por un lado, los motivos por los cuáles los profesores de Historia eligen utilizar las producciones de canal Encuentro en sus clases. Por otro lado, nos planteamos analizar los usos en las aulas de dichos materiales.

En relación con las elecciones docentes, y aun cuando separamos analíticamente las razones pedagógicas y didácticas, es importante destacar que al momento de expresar las motivaciones los docentes no mencionan una única razón: en sus testimonios se perciben diversos motivos que se vinculan entre sí. Los valores pedagógicos y las motivaciones didácticas se combinan, se superponen y se potencian. Además, lo pedagógico y lo didáctico no están separados de lo personal, ya que los docentes entrevistados están familiarizados con los materiales que produce canal Encuentro, no solo porque los utilizan en sus clases de Historia, sino porque ellos mismos son consumidores. Por lo tanto, los profesores de Historia seleccionan estos materiales por su propio gusto personal y luego los llevan al aula y los transforman en materiales didácticos.

Con relación a los usos en las aulas, sostenemos que las conclusiones aquí expuestas no tienen como objetivo realizar generalizaciones, sino plantear ideas que contribuyan a pensar en la práctica docente que puedan ser transferidas a otros contextos. En tal sentido, destacaremos algunos rasgos de esta práctica que integra el trabajo con materiales audiovisuales.

A lo largo de las clases observadas, notamos que las preguntas y planteos que realizan los jóvenes son retomados constantemente por Ana para reforzar los contenidos y para profundizar en ellos. De este modo, creemos pertinente remarcar que la docente le otorgó un valor destacado a la participación y a las intervenciones de los jóvenes. Además, observamos que en la planificación de las clases de Ana se contempló un espacio para que los estudiantes socialicen los materiales que ellos mismos seleccionaron. Así, los jóvenes tuvieron un

primer acercamiento al trabajo de un historiador, siendo ellos mismos quienes debieron indagar, buscar y seleccionar los materiales y fuentes históricas, para cada tema trabajado.

Al mismo tiempo, advertimos que la profesora creyó pertinente trabajar el material audiovisual en el desarrollo de las clases porque consideró necesario que los estudiantes cuenten con conocimientos e ideas previas sobre los temas abordados, que los ayude a pensar y comprender lo que observan. Por esta misma razón, la docente inició la unidad temática dialogando con los jóvenes, para conocer los saberes previos con los que ellos contaban, y desde allí construir nuevos conocimientos. Así, el audiovisual se convirtió en un disparador de ideas y de intercambios entre la docente y los estudiantes, generando un clima de trabajo dinámico y promoviendo la participación de los jóvenes.

Observando el conjunto de clases en perspectiva, notamos que Ana planteó una *multimodalidad* de trabajo en sus clases, es decir, que seleccionó e incorporó una amplia variedad de materiales que complementaron el análisis del audiovisual. Consideramos que ella realizó un trabajo destacado de búsqueda y selección de materiales (visuales, literarios, manuales escolares) que fortalecen y complejizan lo que ofrece el audiovisual. Esta combinación de lenguajes les permite a los jóvenes conocer y familiarizarse con diversos soportes que enriquecen tanto sus saberes históricos como su capacidad de observación, análisis y argumentación. Así, se favorece el desarrollo de habilidades de lectura e interpretación requeridas por cada uno de los materiales que se utilizan.

Asimismo, debemos señalar que, contemplando la propuesta de la docente, notamos que focaliza en el análisis de las cuestiones históricas presentada en el material de Canal Encuentro, dejando relegado el lenguaje audiovisual; es decir, el análisis de las imágenes, colores, sonidos, etcétera. Y esto llama la atención porque la serie *Revoluciones* –de un modo muy particular– presenta un formato y una estética similar a la de un videojuego en el que se juega con la imagen de los protagonistas de los procesos históricos como si estos fuesen los "héroes" del videojuego. Es decir, la profesora no elige un documental tradicional, sino uno con una estética y forma original. Y sobre eso, falta un desarrollo de herramientas didácticas para abordarlos.[15]

Finalmente, cabe destacar que la docente selecciona los programas de Encuentro porque encuentra allí hay producciones actualizadas y heterogéneas

[15] Agradezco a Yésica Billán su aporte con este comentario, que me permitió advertir la diferencia de esta "nueva generación" de materiales documentales sobre los que, desde la didáctica y la formación docente, debemos seguir pensando, trabajando y construyendo orientaciones de trabajo que posibiliten actualizar las ya existentes.

sobre diversas temáticas de su interés y de interés para sus estudiantes. Dichos programas les permiten abordar los temas desde diversas perspectivas y a partir del análisis de variadas fuentes. De esta manera, incorpora el uso de las TIC, coincidiendo con lo que plantea el Diseño Curricular para la Provincia de Buenos Aires (PBA-DGCE, 2015), aun cuando esta no sea su motivación principal. En otras palabras, la docente no señala incorporar los materiales audiovisuales porque así esté señalado en la actual normativa, sino que prefiere hacerlo por las potencialidades que encuentra para sus clases. La propuesta que ofrece esta docente da cuenta de un interés propio por trabajar y presentar a sus estudiantes materiales complejos, innovadores y potenciales para el aprendizaje de la Historia.

En conclusión, entendemos que las decisiones que toma la docente en el aula y las *tácticas*[16] que despliega dan cuenta su *saber hacer* (Rockwell, 1986, 2015); es decir, de la experiencia que ella tiene como docente, de su propia biografía y del conocimiento del grupo de estudiantes con el que trabaja, así como sus saberes sobre los materiales audiovisuales. Todo ello contribuye a la generación de una producción propia y original. Y es que este es el sentido de estudiar las *apropiaciones* docentes: comprender las creaciones, las producciones, las invenciones, las proposiciones de sentidos a veces inesperadas, no como gestos puramente singulares o individuales, sino como convenciones compartidas por comunidades educativas y docentes.

Bibliografía

Abramowski, Ana e Igarzábal, Belén (2011). *Uso y apropiación de las producciones de Canal Encuentro en las escuelas bonaerenses,* Universidad Pedagógica de Buenos Aires. Disponible en http://unipe.edu.ar/wpcontent/uploads/2012/07/Proyecto7encuentro.pdf. Fecha de consulta: 26/3/2017.

Burke, Peter (2005). "Introducción. El testimonio de las imágenes". En Burker, Peter, *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*, pp. 11-20. Barcelona: Crítica.

De Certeau, Michel (2004). *La cultura en plural*. Buenos Aires: Nueva Visión.

[16] Tal como digo en la introducción de este libro, tomamos la noción de *tácticas* para referirnos a las prácticas de los profesores.

Ferro, Marc (1998). "Entrevista concedida a Mario Ranalletti". *Entrepasados. Revista de Historia*, n° 15, pp. 92-98.

García Borrás, Francisco José (2009). "Bienvenido Mister cine a la enseñanza de las ciencias". *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, vol. 6, nº 1, pp. 79-91.

Hamra, Diana (2006). "Materiales para el aula. Historia y Ciencias Sociales". En Hamra, Diana (coord.), B*icentenario de la Reconquista de Buenos Aires. Contenido histórico, orientaciones didácticas,* pp. 17-130. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Hernández Corchete, Sira (2004). "Hacia una definición del documental de divulgación histórica". *Comunicación y Sociedad*, vol. XVII, nº 2, pp. 89-123.

Rockwell, Elsie (1986). "La relevancia de la etnografía para la renovación de la escuela". En *Memorias del Tercer Seminario Nacional de Investigaciones en Educación,* pp. 15-29.

—— (2015). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Samuel, Raphael (2000). "El ojo de la Historia". *Entrepasados. Revista de Historia*, año IX, nº 18-19, pp. 145-170.

Serra, María Silvia (2011). *Cine, escuela y discurso pedagógico. Articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina*. Buenos Aires: Teseo.

Documento consultado

MEyC (2015). *Manifiesto Encuentro-PakaPaka*. Buenos Aires: Publicaciones del Ministerio.

La historia contemporánea y el saber escolar: una mirada desde el tratamiento del peronismo

María Ximena González Iglesias

El origen y las características que adquiere el saber escolar han sido explicados desde diversas perspectivas. Por un lado, desde la noción de *transposición* didáctica elaborada por Yves Chevallard (1997). Por otro lado, en términos de *producción* propia y singular de la cultura escolar propuesto por André Chervel (1991). Asimismo, a través del concepto de *reestructuración* planteado por Jean Claude Forquin (1992), que alude tanto a los trazos de transposición externa como de producción interna a la escuela. Pese a las diferencias en los enfoques y conclusiones, estas miradas han puesto de relieve la especificidad del saber escolar.

En este trabajo abordaremos el saber histórico escolar para analizar sus características y las referencias que hacen a su construcción, y tomaremos para ello un tema en particular: el peronismo, especialmente en lo referente al tratamiento de sus orígenes. Para ello, propondremos una ajustada síntesis de las producciones académicas respecto de los estudios sobre peronismo y analizaremos su presencia en variadas fuentes: normativas,[1] pedagógico-didácticas[2] y escolares.[3]

---

[1] En relación con las fuentes normativas, se analizarán los núcleos de aprendizaje prioritarios (NAP) y el diseño curricular de la provincia de Buenos Aires correspondiente a 4º año.

[2] En esta oportunidad restringimos el análisis a una serie de materiales; no obstante, es importante aclarar que el universo de materiales escolares es muy amplio. Por un lado, observamos algunos materiales disponibles en internet que forman parte de la propuesta oficial, entre ellos: Colección Horizontes, una secuencia didáctica Educ.ar y dos producciones audiovisuales de canal Encuentro. Por otro lado, nos detuvimos en el análisis de tres libros de textos escolares publicados por: Aique, Santillana y Maipue. Estas editoriales son las referencias que con –más recurrencia– encontramos en nuestro corpus empírico de carpetas.

[3] La exploración de las fuentes escolares se funda en un corpus documental constituido por carpetas de estudiantes de las regiones VI, IX y XI de la Provincia de Buenos Aires de los ciclos lectivos 2010-2017. De un total de 65 carpetas recogidas, 29 pertenecen a estudiantes de 4º y

Recuperaremos la perspectiva de *cultura escolar* (Julia, 2001) puesto que permite leer conjuntamente las intersecciones de las culturas normativa, pedagógica y profesional (Escolano, 1999). De esta manera, se evitará la mirada que ve a la escuela y a los docentes como meros receptores de formulaciones oficiales o de sugerencias didácticas, y propondrá comprender a la escuela como "lugar de constante negociación entre lo impuesto y lo practicado y, a su vez, de creación de saberes y haceres que regresan a la sociedad" (Gonçalvez Vidal, 2007: 30).

Las preguntas a través de las cuales hemos analizado las diversas fuentes escolares consultadas son: ¿Qué dimensiones de análisis privilegian? ¿Cuáles son las corrientes historiográficas presentes? ¿Cuáles son las áreas temáticas privilegiadas? ¿Cómo se aborda el problema de las periodizaciones? ¿A qué sujetos históricos aluden? ¿Qué lenguajes predominan (visuales, sonoros y verbales)? ¿Qué tipos de fuentes se utilizan y se ofrecen?[4] De este modo, se tendrán en cuenta las relaciones que se establecen entre las diversas culturas y, a su vez, las que se generan entre el saber escolar y el saber académico. Asimismo, consideramos que el trabajo puede contribuir a dar cuenta de un conjunto de saberes y "haceres" docentes y escolares que por lo general permanecen invisibilizados.

Los estudios acerca de la enseñanza del peronismo desde una perspectiva áulica resultan aún escasos y se cuenta con dos antecedentes. Por un lado, el aporte de Karina Carrizo (2011) que se interroga por los contextos y saberes que se articulan en el proceso de enseñanza y aprendizaje del peronismo en el aula, con respecto a la influencia de los saberes construidos, las vivencias familiares y los contextos de procedencia social de los docentes. Por otro, el trabajo de Carrizo y Tejerina (2013) en el que se analizan los posicionamientos éticos y políticos puestos en juego en la práctica al momento de enseñar peronismo. No obstante esos importantes aportes, en este trabajo abordaremos otra arista

5º (aunque no en todas ellas se encuentran indicios de nuestro recorte temático). En esta oportunidad, nos enfocamos en el análisis de seis de ellas, de escuelas tanto estatales como privadas –laicas y confesionales–. Las seleccionamos porque dan lugar al tratamiento de los orígenes del peronismo. Carpeta 1 (2011) perteneciente a estudiante de 4° año de escuela estatal, se destinan 8 hojas al tratamiento del peronismo de un total de 50. Carpeta 2 (2011), perteneciente a estudiante de 5° año de escuela estatal, se destinan 8 hojas de un total de 60. Carpeta 3 (2008), perteneciente a estudiante de 5° año de escuela privada confesional, se destinan 16 hojas de un total de 83. Carpeta 4 (2011), perteneciente a estudiante de 5° año de escuela estatal, se destinan 24 hojas de un total de 137. Carpeta 5 (2016), perteneciente a estudiante de 5° año de escuela privada confesional, se destinan 7 hojas de un total de 81. Carpeta 6 (2016), perteneciente a estudiante de 5° año de escuela estatal, se destinan 8 hojas de un total de 51.

[4] Estas preguntas se inspiran en una propuesta realizada por Massone y Andrade (2016), en un trabajo preocupado por analizar la inmigración a la Argentina en nuevos materiales digitales.

complementaria, esto es, los saberes, lenguajes y referencias que le otorgan sentido al saber escolar en torno al peronismo y qué vinculo guarda con el saber académico.

¿Por qué proponer este tema específico como puerta de entrada al saber escolar? Porque consideramos que el peronismo es un contenido potente para pensar el saber histórico escolar, dado que es un tema que suscita diversas atenciones, provenientes tanto del campo académico como del ámbito escolar.[5] También, porque se trata de un tema que se enlaza con discusiones y debates presentes que interpelan a la sociedad en su conjunto.

A modo de anticipo es posible establecer que el saber histórico escolar, al menos en lo que respecto al tratamiento del peronismo, resulta una producción compleja en la que las diversas culturas (normativa, pedagógica y docente) que conforman la cultura escolar se entrelazan y dialogan, sin perder por ello cada una su propia dinámica y especificidad.

El peronismo en el campo académico

El fenómeno del peronismo generó numerosas investigaciones en las últimas décadas en Argentina. Es un tema que ocupa –sin dudas– un lugar de primacía en el marco de la historiografía local. Un posible modo de ordenar el caudal de producción académica ha sido sugerido por Darío Macor y Cesar Tcach (2003) que clasifican en tres fases las diversas perspectivas que abordaron y abordan la temática:

> ... una, de interpretaciones ortodoxas, inaugurada por Germani en la segunda mitad de los años cincuenta; otra de interpretaciones heterodoxas, desarrollada a partir de los años setenta por diversos autores que revisan los principales postulados de la teoría germaniana; y una tercera, de interpretaciones extracéntricas, que a diferencia de los anteriores fueron construidas por una nueva generación de historiadores que comenzó a trabajar a partir

[5] Tal como se desprende del análisis de la información recogida en el marco de una investigación en 2012 por el equipo de investigación de enseñanza de la historia de la UNGS, es posible establecer que en la escuela secundaria la enseñanza del peronismo se vuelve un contenido central. Se realizaron 100 encuestas a profesores de la región IX, en las cuales –entre otras cosas– se solicitaba a los docentes de historia que establecieran cuáles son los tres temas de historia argentina que consideran imprescindibles para enseñar a los alumnos en secundaria. En esa ocasión, el peronismo fue uno de los indicados con mayor frecuencia.

> de mediados de los ochenta en la reconstrucción genética del peronismo en las provincias argentinas (Macor y Tcach, 2003: 8).

En la primera fase, se destaca la perspectiva de Gino Germani (1962) y el foco de atención radica en explicar los apoyos sociales suscitados por Perón. En ella, los trabajos hacen énfasis en el pasaje de una sociedad tradicional a una moderna y ponen de relieve el papel de los migrantes internos recién llegados a las zonas industriales, para dar cuenta de que son dichos sectores los que representan el grueso de los apoyos. En la segunda fase domina la perspectiva sociológica de Murmis y Portantiero (1971), y los trabajos ponen el foco en el papel de la vieja clase obrera en la génesis del peronismo, discutiendo así la tesis germaniana. La tercera fase analiza el fenómeno desde una escala más amplia –al correr el eje de análisis de los grandes centros urbanos e industriales–, y pone en juego nuevas preguntas, perspectivas y miradas que complejizan aún más el período.

En esta última fase, las producciones se destacan por provenir del campo historiográfico, por haber cambiado la forma de aproximación al tema (de lo macro a lo micro), y por haber trasladado el enfoque de lo político a lo social. Asimismo, estos acercamientos han propuesto pensar el fenómeno no tanto en términos de ruptura y anomalía como de continuidad y contextualización en el proceso histórico argentino. Finalmente, las interpretaciones tradicionales, cuya escala en muchos casos se reducía a mirar las principales ciudades del país, han variado hacia estudios más bien de escala regional, cuyos planteos adquieren mayores matices (Rein, 2009).

Asimismo, es importante recuperar otros aportes nodales, por un lado, desde nuestro punto vista, los aportes de Juan Carlos Torre (1998) resultan ineludibles para la construcción de la relación entre la clase obrera y el peronismo. Como lo destacaron Murmis y Portantiero (1971), Torre también le asigna un rol protagónico a la vieja guardia sindical y destaca allí la fundamentación de la adhesión obrera al movimiento en términos de estrategia que pone en juego una racionalidad, no tanto social ni económica, sino más bien política. Por otro, resulta insoslayable la contribución realizada por Daniel James (1990) al campo de los estudios sobre peronismo. Este autor reconoce el papel de la dirigencia sindical como agente principal del régimen peronista entre los años comprendidos entre 1946-1955, al tiempo que destaca la noción de experiencia histórica de los trabajadores para pensar sus acciones en el período. Tal como sostiene James, el peronismo, desde el punto de vista de los trabajadores, representó una respuesta a las dificultades económicas y de explotación, pero el principal atractivo radicó en su capacidad para redefinir la noción de ciudadanía dentro

de un contexto más amplio, esencialmente social, aunque sin perder de vista también la experimentación de la plenitud de los derechos políticos alcanzados.

Sabemos que este ajustado repaso respecto del estado del campo deja afuera propuestas e interpretaciones, mas como la intención no es realizar un estado de la cuestión sino presentar a muy grandes rasgos las directrices por las que avanzan las investigaciones actuales, consideramos que permite situar las trayectoria y avances.

Una vida más corta y con menos avatares ha seguido el peronismo en su versión escolar, puesto que, como veremos a continuación, su introducción como contenido curricular no posee una larga trayectoria.

El peronismo en el currículo actual

La historia argentina contemporánea tiene corta vida en el currículo de secundaria, tanto que podríamos decir que el peronismo es un tema de reciente incorporación. En efecto, a pesar de haber estado formalmente incluido en los programas de 1979, es a partir de la Ley Federal de Educación de 1993 que este tema ingresa con fuerza entre los contenidos escolares.[6]

En esta oportunidad analizaremos los contenidos establecidos en la normativa vigente, esto es, los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP)[7] y el Diseño Curricular de Provincia de Buenos Aires, que se aprobaron en 2006 con la sanción de la Ley de Educación Nacional 26206/06 (aunque para el caso de los NAP sus discusiones se retrotraen a 2004).

En el caso de los NAP, el peronismo aparece en el cuadernillo de Ciencias Sociales de 2° y 3° año para el ciclo básico y en los correspondientes a Ciencias

[6] Sobre los cambios curriculares en historia contemporánea y reciente a lo largo del siglo XX, remitimos al capítulo "La historia argentina reciente en la normativa escolar: de mediados del siglo XX a principios del siglo XXI" de este libro.

[7] Los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), han sido elaborados mediante un proceso de discusión y acuerdos que involucró a representantes de las provincias argentinas y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y equipos técnicos del Ministerio Nacional. Su aprobación, en el marco de sesiones del Consejo Federal de Educación, se dio en etapas sucesivas entre el 2004 y 2011. Estos núcleos constituyen una base común para la enseñanza en todo el país a través de un lenguaje que incluya a todos. Los NAP de Secundaria están constituidos por ocho cuadernillos por disciplina (Lengua, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Física, Formación Ética y Ciudadana, Educación Artística y Educación Tecnológica) y un cuadernillo para 7° año Educación Primaria/ 1º año Educación Secundaria.

Sociales de 3°, 4° y 5° del ciclo superior. Para la secundaria básica, los contenidos prescritos relativos al peronismo se encuentran en el siguiente enunciado:

> El conocimiento de los nuevos roles asumidos por el Estado nacional durante el peronismo en las esferas económica y social así como el análisis de la redefinición de la noción de ciudadanía, atendiendo especialmente a las relaciones entre el Estado y los trabajadores (ME, 2011: 22:).

En el caso del cuadernillo para el ciclo superior, se sugiere el siguiente acercamiento:

> El conocimiento de los regímenes populistas latinoamericanos, en especial del peronismo, atendiendo a la movilización de los sectores subalternos y a la participación de los empresarios industriales, a la estrategia mercado-internista y a la formación del Estado social (ME, 2012: 6).

Es posible advertir que en estos documentos se privilegia una mirada que enlaza lo político con lo social y económico, es decir, parte de presentar las transformaciones vinculadas al Estado, para dar cuenta de los cambios que tienen lugar en el conjunto de la sociedad. Los contenidos seleccionados ponderan procesos y conceptos al tiempo que suponen una aproximación con el saber académico. Asimismo, los contenidos se presentan de un modo general, de manera tal que habilitan un tratamiento abierto y flexible, a simple vista adaptable a las condiciones y particularidades de cada contexto regional.

A su vez, entre las prescripciones para la provincia de Buenos Aires, el peronismo se encuentra en el diseño de 4° año de la Secundaria Superior.[8] En lo que respecta a los contenidos en torno al surgimiento del peronismo se señalan los siguientes:

> El gobierno militar frente a la guerra, la política interna y el movimiento obrero. Cambios y continuidades del gobierno militar: el Grupo de Oficiales Unidos (GOU), Juan Domingo Perón, los sectores nacionalistas y liberales del ejército. Hacia el 17 de octubre: política sindical y laboral. Reacciones y rechazos. La caída de Perón y el movimiento obrero. El 17 de

[8] En términos generales, ese diseño indica entre sus objetivos la intención de superar los relatos simplificadores que emergieron de los grandes marcos explicativos y los grandes relatos, y por otro lado, dar visibilidad en la escena histórica a los sujetos en cuanto actores con capacidad de incidir en la vida social. Asimismo, se plantea la necesidad de asumir e incorporar contenidos teóricos y metodológicos propios de la disciplina histórica de manera de garantizar un acercamiento con el conocimiento historiográfico. Por ello, se insiste en el trabajo en las aulas a partir de fuentes y textos de especialistas, y al mismo tiempo se promueve la utilización de escenas de películas, de imágenes y fotografías, así como también el uso de obras literarias.

> octubre y las elecciones. Una sociedad políticamente escindida: peronistas y antiperonistas (Diseño curricular Historia, 4° año. DGCE, 2011: 19).

Se observa aquí una selección de contenidos en la que el criterio cronológico y la dimensión política tienen gran peso, como es habitual en este tipo de documentos. Si bien estos contenidos son un recorte de la propuesta en su totalidad, nos permiten advertir el gran espacio otorgado al tratamiento del gobierno militar y la centralidad del 17 de Octubre, como procesos que anticipan el lugar preponderante que irá asumiendo Perón en un contexto político polarizado.

En síntesis, se observan diferencias entre ambos documentos propias de los fundamentos que poseen; así, mientras los NAP realizan formulaciones generales, el diseño de provincia de Buenos Aires propone una selección de contenidos en la que prevalece la escala metropolitana y en la que se identifican tanto procesos macro como sucesos específicos, tal como se ve en la selección del 17 de Octubre.

A continuación se analizarán diversos materiales pedagógico-didácticos. Como señala Valls (2008), las interpretaciones historiográficas respecto de la historia se han socializado históricamente –a un público amplio– mediante los libros de textos, constituyéndose de tal modo en material de excelencia en la creación de imaginarios históricos comunes. En la actualidad, podemos pensar en la existencia de múltiples canales acometidos a tal fin, como lo demuestra la amplia variedad de propuestas y fuentes para acercarse a la historia que se encuentran en numerosos sitios de internet. De manera que se multiplican los canales de transmisión y los discursos que circulan son diversos y heterogéneos.

El peronismo en los materiales pedagógico-didácticos

La pregunta por las características de los materiales didácticos que acompañan las prácticas docentes y escolares se vuelve hoy central.[9] Y es que asistimos a un proceso de "massmediatización" en la cultura contemporánea, es decir, a un proceso de "expansión y multiplicación de los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías de información" (Massone, 2011: 157), del cual la escuela no queda exenta. Hoy es posible afirmar que en las aulas de historia conviven múltiples materiales portadores de diversos formatos y soportes, y

[9] Esta cuestión atraviesa varios de los aportes de este libro. Ver en particular los capítulos "La historia argentina reciente entre materialidades y apropiaciones", "Saberes, prácticas y materiales: la historia argentina reciente en las aulas" y "Apropiaciones docentes de materiales de canal Encuentro para la enseñanza de la historia contemporánea".

constituidos de variados lenguajes. Estudiantes y docentes en ocasiones se valen de internet para encontrar allí recursos que potencien las clases de historia. Presenciamos una transformación de la cultura material en la cual el uso de libros de texto se combina cada vez más con la consulta a diversos sitios web (Massone y Andrade, 2016; Gosparini, 2016).

De un amplio universo de materiales escolares, en esta oportunidad restringimos el análisis a un pequeño grupo. Por un lado, observamos algunos materiales disponibles en internet que forman parte de la propuesta didáctica oficial, entre ellos: la Colección Horizontes, una secuencia didáctica de Educ.ar y dos producciones audiovisuales de canal Encuentro. Por otro lado, nos detuvimos en el análisis de tres libros de texto escolares de editoriales variadas.

Para cada uno de estos materiales, tal como indicamos al comienzo, nos preguntamos: ¿Qué dimensiones de análisis privilegian? ¿Cuáles son las corrientes historiográficas presentes? ¿Cuáles son las áreas temáticas privilegiadas? ¿Cómo se aborda el problema de las periodizaciones? ¿A qué sujetos históricos aluden? ¿Qué lenguajes predominan (visuales, sonoros y verbales)? ¿Qué tipos de fuentes se utilizan y se ofrecen?

Una mirada desde la propuesta didáctica oficial

La Colección Horizontes es un proyecto educativo oficial diseñado por el Ministerio Nacional de Educación en el año 2009, disponible en la web[10] que presenta un formato en secuencia didáctica,[11] en la que los distintos textos se acompañan por actividades de análisis, y por la inclusión de numerosas fuentes, en la que se destaca la multiperspectividad a nivel de los actores.

En el cuaderno 3 de esa colección[12] se encuentra la unidad número siete, denominada "El peronismo: la democracia de masas (1943-1955)", compuesta

[10] Realizado bajo la autoría de Lía Bachmann, Laura Benadiba, María del Carmen Correale y Silvia Dujovney y la coordinación de Olga Zattera. Se orienta a cubrir los aprendizajes de una selección de contenidos contemplados en los NAP. Los contenidos y actividades toman en cuenta las particularidades de las escuelas rurales y su comunidad y orientan la tarea de alumnos y docentes.

[11] La secuencia didáctica posee una organización estructurada a partir de tres fases: una de apertura y presentación del tema, otra de desarrollo y una última que cierra e integra el tema desarrollado.

[12] La colección completa se compone de 16 unidades que se proponen un acercamiento a la historia y la geografía a través del análisis de diversos procesos que tiene lugar entre mediados del siglo XIX y durante todo el siglo XX. Se analizan sobre todo temas vinculados a una escala local, excepto en la unidad número 9, en la que se incorpora la escala latinoamericana y la mundial. Asimismo, cabe destacar que si bien es cierto que es un material didáctico destinado a estudian-

de trece ejes.[13] Allí se sitúa al fenómeno desde una perspectiva amplia, ya que se señalan rupturas y continuidades respecto de los procesos que tienen lugar en la década del treinta, en la que se privilegia una dimensión política, aunque se le otorga un espacio a la dimensión social (incluso se hace referencia a la vida cotidiana) y económica.

En este material es posible reconocer una perspectiva historiográfica cercana a pensar el fenómeno en términos de "ampliación de la ciudadanía" (James, 1990) y de "democratización del bienestar" (Torre y Pastoriza, 2002). Los sujetos que se destacan son tres: en primer lugar, el Estado, en segundo lugar, los trabajadores (se destaca aquí la figura del peón rural) y en tercer lugar los sectores opositores. A su vez, se vale de numerosas fuentes primarias y secundarias para el abordaje de los contenidos y se promueve la elaboración de actividades diversas como la realización de textos explicativos, análisis de fuentes, de discusión de ideas con los compañeros y docente y consignas que promueven el diálogo con la comunidad.

"Una propuesta para ingresar en el mundo de los debates historiográficos" es el título de una secuencia didáctica abocada al tratamiento de tres interpretaciones distintas respecto a la adhesión por parte de los trabajadores al proyecto de Perón, disponible en el sitio web oficial del Ministerio de Educación, ubicada dentro de los recursos disponibles para docentes.[14] Es un material que

---

tes y docentes de sectores rurales, advertimos que es una propuesta que se puede extender a un público más amplio.

[13] Propuesta compuesta de trece ejes, desarrollados en un total de 27 páginas: eje 1: "El Estado y los conflictos en el mundo del trabajo"; eje 2: "Las posiciones enfrentadas"; eje 3: "La vuelta a la democracia": eje 4: "Dos formas de entender la democracia"; eje 5: "El proyecto económico en la primera presidencia de Perón"; eje 6: "La población se desplaza a las grandes ciudades"; eje 7: "La figura de Eva Perón", eje 8; "La propaganda oficial"; eje 9: "El gobierno y la oposición"; eje 10: "La segunda presidencia. El segundo Plan Quinquenal"; eje 11: "Las conquistas sociales y la vida cotidiana"; eje 12: "El Estado de bienestar" y el eje 13: "El derrocamiento de Perón". En esta oportunidad nos hemos enfocado solo en los primeros 2 ejes que se desarrollan en las primeras 7 páginas.

[14] No se indican referencias de autoría de la propuesta. Se aborda, tal como se desprende de su título, una serie de debates historiográficos en torno a la adhesión de los trabajadores al peronismo y al vínculo entre estos y Perón. El formato secuencia didáctica presenta una serie de fases que suponen el desarrollo de diversas actitudes y capacidades por parte de los estudiantes y la coordinación y guía de los docentes. No obstante, en este caso, la secuencia no está planteada a partir de fases, sino que se estructura a partir de tres fichas en la que cada una refiere a un tipo de interpretación diferente en torno a la cuestión de la adhesión de los trabajadores al peronismo. El portal Educ.ar presenta 4 secuencias didácticas para trabajar el peronismo: "El

coincide con el recorte temático de este trabajo y además advertimos evidencias del trabajo con esta propuesta en una de las seis carpetas que analizamos aquí.

Desde el comienzo, el material plantea la importancia de comprender la dimensión interpretativa y subjetiva de las narraciones sobre el pasado.[15] En el desarrollo de la secuencia se presentan tres interpretaciones para problematizar la cuestión de la adhesión de los trabajadores al peronismo. La primera de ellas se denomina: "Una interpretación 'clásica' sobre la relación de los obreros con Perón" y refiere a las ideas elaboradas hacia fines de los cincuenta por Gino Germani. La segunda se denomina: "La interpretación revisionista", y da cuenta de las ideas elaboradas hacia fines de los años sesenta por los sociólogos Miguel Murmis y Juan Carlos Portantiero.[16] Por último, la tercera ficha denominada: "Una nueva perspectiva para pensar el peronismo", presenta las ideas del historiador británico Daniel James realizadas a partir de los años noventa[17]. Como cierre de la secuencia se realiza una propuesta de trabajo, sobre todo construida con base en una serie de interrogantes que recorren las diversas interpretaciones presentadas a lo largo de la secuencia y se agregan algunos interrogantes referidos a cuestiones más bien contextuales y conceptuales del período.

A partir del recorrido por la secuencia didáctica en general y las diversas interpretaciones propuestas en las diferentes fichas en particular, es posible plantear que es este un recurso que, por un lado, permite aproximar a las aulas la multiperspectividad a nivel de las interpretaciones y que, a su vez, permite hacer visible aspectos vinculados a la escritura como práctica que involucra una postura particular dentro del campo disciplinar al que se pertenece, y asimismo implica

17 de Octubre de 1945", "Eva Perón, 'Evita' y 'la Eva'"; "Eva Perón, mujeres y política"; "Las presidencias de Perón (1946-1955).

[15] Que surgen de opciones y elecciones personales vinculadas con el contexto político, cultural e intelectual en que se forma cada historiador, con sus preferencias ideológicas y con su inserción académica. Asimismo, se indica en este apartado, que los debates historiográficos se entrecruzan con las interpretaciones que desde otros campos sociales se llevan a cabo, como por ejemplo, el de la sociología o el de las ciencias políticas.

[16] Estas ideas discuten con la interpretación realizada por Germani, puesto que los autores proponen pensar las claves de la adhesión obrera al peronismo como actitud consciente, racional y pragmática; y no en términos de relación afectiva e irracional.

[17] Por una parte, se presenta la mirada de James contradiciendo la interpretación de Murmis y Portantiero, al señalar que estos autores reducen la cuestión de la adhesión obrera al peronismo a una mera actitud racionalista económico-social. Por su parte, el autor prefiere introducir una mirada más preocupada por el atractivo político e ideológico que representó Perón para los trabajadores, a partir de examinar la retórica del líder. De este modo, se plantea que lo que generó un especial atractivo para ese sector social fue la cuestión de la ampliación de la ciudadanía (sobre todo entendida en términos sociales) y del acceso a la plenitud de derechos políticos.

un posicionamiento político. Por otro lado, permite evidenciar la complejidad de los procesos sociales, puesto que, a partir de las diversas interpretaciones propuestas se infiere que no se sigue un camino lineal y homogéneo para dar cuenta, en este caso, de las motivaciones de un conjunto heterogéneo de actores por participar de un movimiento político. Por último, a partir de las diversas interpretaciones es posible problematizar la cuestión del lugar que se le otorga o no a la agencialidad de los actores sociales en su condición de sujetos activos.

En esta propuesta la mirada se centra en un aspecto particular, en la cuestión de la adhesión al peronismo de los sectores trabajadores, en los años comprendidos entre 1943 y 1945. Es una propuesta preocupada por transparentar los condicionamientos propios en los que desarrollan la disciplina histórica y sus implicancias políticas. En este sentido, el relato histórico que se construye mediante la presentación de las diversas interpretaciones se entrama con las reglas propias de la producción del conocimiento histórico.

"Historia de un país" es un programa producido por canal Encuentro, coordinado por el historiador Gabriel di Meglio.[18] Se trata de uno de los programas más elegidos por los docentes de la región IX del conurbano bonaerense para sus clases de historia.[19] Se estructura bajo un formato que combina imágenes fotográficas emblemáticas, tapas de periódicos y revistas, ilustraciones animadas y archivo histórico para narrar diversos procesos políticos, económicos, sociales y culturales que tuvieron lugar en la Argentina del siglo xx.[20] En esta oportunidad seleccionamos: "El 45", el décimo episodio del programa, que posee una duración de 30:59 minutos. Es interesante señalar que hay otros tres episodios más abocados al tratamiento del peronismo,[21] circunstancia que no sucede con otros períodos abordados por el programa.

El episodio seleccionado se inscribe en una periodización amplia que inicia en los años treinta, de manera tal que el peronismo aparece como fenómeno rupturista, aunque inserto en lógicas preexistentes. Predomina una aproxima-

[18] Investigador independiente del Conicet y profesor de la asignatura Historia Argentina del Siglo XIX en la UBA. A estas tareas, le ha sumado una intensa actividad vinculada con la divulgación histórica.

[19] Ver el capítulo de Sabrina Buletti en este mismo libro.

[20] Estos procesos se desarrollan de acuerdo con una serie de episodios que tienen una duración de entre veinticinco y treinta minutos.

[21] Es importante destacar que el programa destina cuatro episodios al tratamiento de distintos aspectos referidos al peronismo: Episodio 10 "El 45" (que en esta oportunidad analizamos), Episodio 11 "La economía peronista", Episodio 12 "Los años peronistas" y el Episodio 13 "Eva Perón y la cultura peronista". Es destacable, puesto que, por lo general para el resto de los períodos destinan un solo episodio para su tratamiento.

ción que privilegia también la dimensión política y en ella se visibilizan intereses opuestos, negociaciones y conflictos entre diversos actores. En relación con los vínculos de la propuesta con la historiografía identificamos que prevalece la noción de incorporación de las masas a la vida política nacional y también se advierte el tratamiento de la dimensión social en términos de mayor acceso de los sectores populares a consumos, bienes y servicios que antes solo se reservaban a los sectores medios y altos, es decir, que aquí también se destacan las perspectivas historiográficas de James (1990) y de Torre y Pastoriza (2002). La escala espacial es dinámica: por momentos es local, centrada principalmente en la ciudad de Buenos Aires y sus alrededores, aunque se mencionan procesos que se desarrollan en las provincias, y en ocasiones refiere a un contexto mundial. Los actores sociales que se visibilizan son por un lado los que provienen de las diversas instituciones del Estado, también sujetos vinculados con la actividad política partidaria, sectores sindicalizados en distintas organizaciones y los trabajadores en términos de colectivo amplio. Asimismo, por momentos se mencionan a actores vinculados con los sectores económicos.

"Historia de la clase media", es un programa producido por canal Encuentro coordinado por el historiador Ezequiel Adamovsky.[22] Lo hemos elegido porque en los últimos años los estudios tendientes a problematizar aspectos vinculados a la configuración y consolidación de la clase media han adquirido una gran visibilidad y han ganado nuevos espacios, tanto en el campo académico como en el de la divulgación histórica. El programa se compone de 13 episodios que recorren el siglo xx desde la trayectoria política, cultural y socioeconómica de la clase media. El episodio 7, denominado "Peronismo: Desafío plebeyo a las jerarquías sociales", posee una duración de 26 minutos, y es el que aquí analizaremos. Si bien se interroga por el surgimiento de la clase media y su papel a lo largo del siglo xx, es este un episodio que no solo focaliza en ese aspecto, sino que refiere a varios sectores sociales y a las interacciones que se dan entre ellos.

Según el autor, los procesos previos y posteriores a los gobiernos de Perón generaron una aglutinación, como nunca antes se había dado, de los diversos sectores de lo que hoy denominamos clase media que, a partir de entonces tuvieron "una identidad común". El planteo que se realiza, radica en presentar que las "políticas inclusivas" llevadas adelante por Perón, en el contexto del golpe de Estado de 1943, generaron tanto adhesiones como rechazos y que

[22] Ezequiel Adamovsky es licenciado y doctor y se desempeña como investigador del Conicet y como profesor de la Facultad de Filosofía y Letras de la uba. Publicó artículos y es autor de varios libros, entre otros: *Historia de la clase media argentina* (2009). Se dedica también a la divulgación histórica.

posicionaron en un nuevo lugar a los trabajadores, dando lugar a conductas "orgullosas" y "desafiantes". Mediante un relato histórico, en el que se desarrollan procesos previos a la llegada de Perón a la primera Presidencia, se construye la historia de la clase media. Este material permite ampliar la mirada y se corre de la habitual aproximación centrada en el binomio Perón-trabajadores, que mayormente ocupa un gran espacio en los materiales escolares. Tal como sostiene el historiador, el fenómeno es de gran importancia, en cuanto permite por primera vez alcanzar una expresión colectiva de dicho sector. De este modo, es posible pensar el período desde una óptica novedosa y dinámica en el cual se producen transformaciones que impactan con sentidos diversos a los distintos sectores sociales.

Estos tres materiales didácticos presentan y combinan lenguajes variados, tanto textuales como visuales y sonoros. En relación con el lenguaje textual se muestran tapas de revistas, de periódicos, de fuentes secundarias, de propaganda gráfica oficial, de viñetas, de estadísticas, mientras que en términos de lenguaje visual hay imágenes de fotografías de archivo, de animación de pinturas artísticas. Estos lenguajes se combinan, se solapan e interactúan constantemente, a los que se le suma la voz en off y la musicalización, es decir, el lenguaje sonoro. Esta superposición de lenguajes, a la vez de estimular al público, genera una complejidad que requiere, muchas veces, una segunda lectura.

Una mirada desde libros de textos escolares

Varios estudios indican que el libro de texto sigue teniendo una presencia muy fuerte en las aulas de historia.[23] En la actualidad, es innegable la convivencia de este tipo de producto con otros materiales que, elaborados con fines escolares o que devienen en materiales utilizados en las aulas, acompañan las prácticas cotidianas en las escuelas.

Las propuestas editoriales que consideramos son tres: El manual "Historia Argentina Contemporánea (1810-2002)", de editorial Maipue (editado en 2004), el manual "Historia Argentina (1930-1955)" de editorial Aique (editado en el año 2013) y el manual "Historia Argentina, en el contexto latinoamericano y mundial (1850 hasta nuestros días)", de editorial Santillana (editado en 2011).

Los temas que resultaron recurrentes en el análisis de las editoriales fueron "El golpe de Estado de 1943", aunque por Aique es denominado como "El golpe militar de 1943" y "El 17 de octubre de 1945", denominada así por las

[23] Ver Massone (2014) y Gosparini (2016).

editoriales Santillana y Aique, y "El 17 de octubre" por la editorial Maipue. En términos generales, Santillana[24] se aboca al desarrollo exclusivo de estos dos temas, antes de dar paso al tratamiento de la primera Presidencia de Perón; en cambio, las editoriales Maipue[25] y Aique[26] despliegan otros aspectos en los cuales es posible establecer similitudes. Ambos explican las acciones desarrolladas por Perón –en el contexto del gobierno de facto– como parte de una estrategia personal que denominan "El proyecto de Perón" y en el cual se incluyen los siguientes temas: la intervención estatal, la alianza de clases, el crecimiento nacional a través del desarrollo de la industria y la integración de la clase obrera a la política. En el caso de Aique, se agrega un contenido más: la lucha política desplegada por la "oposición conservadora".

En los tres textos analizados, aunque con variados matices, es posible advertir una aproximación al período en la que predominan ideas provenientes de autores que podríamos situar entre la segunda y tercera fase de la clasificación propuesta por Macor y Tcach (2003), presentada al comienzo del trabajo; cabría destacar que la interpretación de "ampliación de la ciudadanía" propuesta por James (1990) es la que subyace en las tres propuestas editoriales. Luego, se pueden desagregar otras miradas, como la perspectiva de género presente en la editorial Santillana, la insistencia en pensar los orígenes del peronismo en términos de alianzas y lucha política tan prominente en la editorial Aique, y el peso otorgado a la multiperspectividad a nivel de las interpretaciones presente en la editorial Maipue.

En ellos se combina la presencia de texto, de textos con actividades diversas, que en ocasiones involucra el análisis de variadas fuentes: tapas de periódicos, humor gráfico presente en la prensa, estadísticas, etcétera. Asimismo, el vínculo con la historiografía se hace explícito, ya que la referencia al saber experto en "los cuadros de texto"[27] que acompañan el texto principal es muy notoria. Por último, los textos se entremezclan con imágenes de archivo de la época, con tapas de revistas, tapas de periódicos, con propaganda oficial, con afiches,

[24] A los fines de este análisis nos detendremos a analizar las dos primeras hojas del capítulo 14 denominado "La Argentina: Los gobiernos peronistas".

[25] Para este análisis nos hemos detenido únicamente en los dos primeros años que ocupan las primeras 12 páginas del capítulo, de un total de 35 páginas que posee el capítulo v, destinado al tratamiento del peronismo bajo el siguiente título: "El proyecto de Perón (1943-1955)".

[26] Presenta el tema en el capítulo 2 bajo el título "Los orígenes del peronismo (1943-1945)". Es la única editorial que presenta un capítulo destinado exclusivamente al tratamiento de los orígenes.

[27] Se referencian diversos autores del campo académico (tanto de la historia, como de las ciencias sociales), entre otros: Doyon, Louise; Godio, Julio; Rouquié, Alain; Torre, Juan Carlos.

dibujos y caricaturas publicados en revistas, de manera tal que se le otorga un lugar destacado al lenguaje visual.

En las tres propuestas los sujetos más visibilizados son, en primer lugar, los actores vinculados a las instituciones estatales en la que la figura de Perón es la más destacada, a la que le siguen distintas personalidades de las fuerzas armadas. En segundo lugar, los trabajadores, y en tercer y último lugar, los diversos sectores nucleados en la oposición (organizaciones empresarias, estudiantes universitarios, sectores medios y casi la totalidad de los partidos políticos). Asimismo, los tres materiales didácticos coinciden en presentar los años previos al surgimiento del peronismo como una etapa de transformación política, social, cultural y económica que impacta de manera contundente y diversa en la sociedad.

El peronismo en las carpetas de estudiantes

Consideramos a las carpetas como fuentes, y por tanto, reconocemos sus límites –la fragmentación, las ausencias y también sus potencialidades –entre ellas, el acercamiento con el cotidiano escolar– (González, 2017). Estos documentos pueden ser considerados "dispositivos" que deben ser tratados a partir de los efectos que producen y no como cosa neutra, como simple reflejo de las prescripciones curriculares (Gvirtz, 1999). Por ello, sostenemos que las carpetas son fuentes, que como tales nos permiten explorar el cotidiano escolar, como así también nos habilitan una aproximación al saber-hacer, es decir, a la cultura docente, entendida como "la tradición inventada desde la experiencia" (Escolano, 1999).

Del análisis realizado –al menos en lo que concierne a la exploración de las seis carpetas aquí trabajadas– se desprende que los aspectos vinculados al tratamiento de los orígenes del peronismo son tres: a) el golpe de Estado de 1943 (el rol del Grupo de Oficiales Unidos –GOU– y específicamente, las medidas tomadas por Perón desde la Secretaría de Trabajo y Previsión); b) el vínculo entre Perón y los trabajadores; c) el 17 de Octubre de 1945. Que sean estos los temas más sobresalientes no implica que sea posible encontrar otros abordajes, sino simplemente que estos son los temas que con mayor frecuencia encontramos en nuestro corpus empírico.[28]

[28] Vale la pena indicar que no es la intención de este trabajo realizar generalizaciones que puedan extenderse a pensar el conjunto de la enseñanza del peronismo. Por el contrario, queremos subrayar

El golpe de Estado de 1943

De las seis carpetas analizadas, observamos que son cinco las que introducen y desarrollan este aspecto. En la carpeta 1 el espacio para su tratamiento se reduce a una página, mientras que en las carpetas 3, 5 y 6 se destinan tres hojas y en la carpeta 4 cinco hojas para referir al tema.

La referencia al golpe de Estado de 1943 se presenta como la antesala que habilita el tratamiento del surgimiento del peronismo. En dicho proceso, el rol de Perón desde la Secretaría de Trabajo y Previsión aparece en primer lugar. Según se desprende del análisis, es mediante las medidas tomadas en relación con las mejoras en las condiciones de trabajo y del establecimiento de una serie de regulaciones que contemplan un mayor bienestar para los trabajadores, que Perón adquiere una gran visibilidad y protagonismo.

Del total de carpetas que refieren al tema, solo una, la carpeta 6, lo presenta como "revolución de 1943 y el ascenso de Perón", las restantes lo presentan como "golpe de Estado" o simplemente el "golpe de 1943". En la carpeta 1 el tema se aborda siguiendo una estructura de causas, actores involucrados, características del GOU y problemáticas del período. En el resto, se hace hincapié en los cargos que ocupa Perón, en las medidas que promueve, las regulaciones que establece entre las diversas fuerzas sociales y la adhesión y los rechazos que generan en ciertos sectores sus políticas sindicalistas y laborales. Sobresalen, asimismo, ciertos actores sociales: Perón, la oposición y los trabajadores. Aunque en algunos casos se le otorga un mayor tratamiento a la díada Perón-trabajadores, por lo general serán estos tres actores los más visibilizados a lo largo de todo el período.

La referencia a la realización de periodizaciones para organizar la información y situar los procesos es frecuente en las carpetas. En el tratamiento de este tema, se observa una periodización que es múltiple: en dos carpetas se menciona simplemente el año 1943 para situar el golpe y en las tres carpetas restantes se establece un corte más amplio 1943-1945; a su vez, en una de ellas se señala una temporalidad que abarca los años transcurridos entre 1943-1955.

Dado que las cinco carpetas proponen abordajes disímiles para un mismo proceso, es posible inferir que si bien se dan procesos de selección de contenidos similares, los tratamientos dados dan cuenta de una heterogeneidad de aproximaciones.

---

que es este un análisis acotado a la exploración de nuestro corpus empírico y que propondremos algunas ideas y aproximaciones, siempre limitadas.

El vínculo entre Perón y los trabajadores

Como hemos señalado antes, uno de los elementos que más sobresale de los abordajes aquí explorados es la relación entre Perón y los trabajadores como un círculo de retroalimentación. La mirada que prima es que, dado que Perón dispuso una serie de medidas legislativas tendientes a mejorar la calidad de vida de los trabajadores, estos, a cambio, se convirtieron en protagonistas claves del ascenso político de Perón.

Este aspecto aparece desarrollado en las seis carpetas analizadas. En relación con la forma de denominar al conjunto de trabajadores que adhieren o manifiestan simpatías por Perón, encontramos variaciones. En tres carpetas se refiere a la clase trabajadora, y en el resto se refiere a la clase media trabajadora, a la clase obrera, y por último, a los trabajadores. El vínculo parecería estar sostenido, según cada carpeta, sobre aspectos disímiles. Por ejemplo, en la carpeta 1 se hace hincapié en la esfera de los derechos, derechos que debían ser respetados por las patronales y que tienden a revertir la precariedad en la que se encontraban los trabajadores en la década anterior; se trabaja desde la noción de "justicia social". En la carpeta 3 se pone mayor énfasis al tratamiento de las características del vínculo: mediado por medidas sociales y económicas promovidas por Perón que acrecienta la participación de la clase obrera en la vida social y política. A su vez, en esta misma carpeta, el vínculo tiene un anclaje simbólico vinculado al plano de las ideologías y los discursos; allí se señala el carisma y la astucia de Perón, como la utilización de un vocabulario propio, y creíble, de la cultura popular.

En relación con el vínculo con el campo académico, en algunos casos se presenta de modo explícito, como en la carpeta 4. En ella, se presenta la multiperspectividad a nivel de las interpretaciones, específicamente –en una actividad que supone la lectura de un texto– se solicita a los estudiantes que identifiquen las interpretaciones de los historiadores respecto del "peronismo y su relación con los obreros". En la carpeta 5 se aprecia la mirada de Gino Germani y se describe su mirada: los trabajadores eran "nuevos e inexpertos y que fueron encandilados por el peronismo". También se observa otra lectura, en la que resalta que los trabajadores tenían "experiencia sindical previa" a la llegada de Perón, aunque sin que aparezca la referencia explícita a la interpretación propuesta por Murmis y Portantiero.

El 17 de Octubre

De las seis carpetas analizadas, el 17 de Octubre está presente en cinco de ellas. Suele ser presentado desde una doble mirada: por un parte, como fruto de una relación que ha sido sólidamente construida entre Perón y los trabajadores y, por otra parte, como desenlace natural y espontáneo. En la carpeta 1 se plantea en términos de "marcha social multitudinaria", en la carpeta 5 como "primera movilización obrera hacia la casa rosada" y en las carpetas 1 y 4 se expresa como "inesperado movimiento popular", que se replica en diversas ciudades y no solo en Buenos Aires, y en la primera de ellas además se sostiene que fue una acción en la que las "bases" de las organizaciones sindicales determinan "salir a las calles" a expensas de que la decisión tomada no era salir ese día, para "exigir" la liberación de Perón y porque "tenían miedo a perder sus derechos y su trabajo".

En las cinco carpetas se asocia el acontecimiento a los motivos políticos (presiones tanto internas como externas) que condujeron al gobierno militar a correr de sus cargos a Perón y determinar su encarcelamiento en la isla Martín García. Es por otra parte, y tal como se expresa en las carpetas, muestra suficiente del alcance del poder de los trabajadores y de Perón. Se presenta como proceso que sella la llegada de Perón a la Presidencia, tal como se enuncia en el título de la carpeta 2, "La llegada de Perón a la Presidencia de la nación: 17 de Octubre y el apoyo de los trabajadores". En algunos casos, como en las carpetas 1 y 5, se refiere al 17 de Octubre como acontecimiento transformador, en cuanto los trabajadores "se movilizan por primera vez". En la carpeta 2, se establece que la "marcha" de los obreros ha sido muy significativa, porque se constituyeron como un "nuevo actor social" que "hasta ese día no se los había tenido en cuenta en la vida política argentina".

Es llamativo cómo este tema es trabajado a partir de fuentes primarias y también secundarias, en tres de ellas: en la carpeta 1 se trabajan distintos testimonios sobre los sucesos, en la carpeta 3 se trabajan discursos de Perón y en la carpeta 4 el título, mediante el cual se aborda el tema es: "el 17 de Octubre en la voz de los protagonistas". En la carpeta 2 se observaron indicios del tratamiento del tema a partir de la resolución de una serie de consignas que debían responderse luego de observar imágenes, entre otras, "Qué muestra cada una", "Con qué intención fueron publicadas", "Cuál es el tema en cada una" y "Qué opinión te merecen las imágenes".

En síntesis, es posible indicar que, en las cinco carpetas analizadas, el 17 de Octubre es un tema que cumple una función de puente entre el surgimiento

del peronismo y la consolidación del movimiento. Por lo general, los temas que siguen a este están referidos a las elecciones de 1946 y el triunfo peronista.

Con relación a las estrategias pedagógico-didácticas desplegadas en las carpetas para el tratamiento de estos temas, se observan variadas propuestas. En primer lugar, en cinco de las seis carpetas sobresale el trabajo a partir de la lectura de textos escolares, en el caso de la carpeta 5 se trabaja, sobre todo, con un dossier elaborado por la docente. En segundo lugar, en cinco carpetas se destaca la presencia de esquemas explicativos: para dar cuenta de los cargos que ocupa Perón, de sus ideas y de las medidas que promueve, para entablar un dialogo entre aspectos que dan cuenta de distintos niveles de análisis respecto del contexto global que tiene repercusiones en la esfera local, político-institucional local y una dimensión más particular vinculada a los posicionamientos al interior de las fuerzas armadas, o bien para dar cuenta de las características del vínculo entre Perón y los trabajadores, entre otros. En tercer lugar, es notable la inclusión de fuentes –primarias y secundarias– en el tratamiento de los temas, sobre todo son más recurrentes en el tratamiento del 17 de Octubre. En cuarto lugar, se observa también la presencia de un conjunto de consignas destinadas al análisis de cada uno de los temas detallados. Por último, en una carpeta se advierte la realización de síntesis explicativas en las que se señalan conceptos, ideas y procesos claves tales como: la creación de un "Estado fuerte" que posibilita la integración de la población, mediante un "gran proceso de urbanización, un proceso de homogeneización cultural y un nuevo uso de los medios de comunicación".

De este modo, a partir de las evidencias que se desprenden del análisis se vuelven notorias por un lado, la heterogeneidad de las prácticas, la multiplicidad de materiales pedagógicos/didácticos y de propuestas de transmisión. Por otro lado, se observan recurrencias, puntos en común y estrategias compartidas en las diferentes carpetas, que se reflejan en los temas seleccionados, los materiales, las periodizaciones, etcétera. Indicios que nos permiten pensar la cultura escolar como artefacto marcado por un conjunto rígido de reglas, estatutos y normas, y al mismo tiempo como espacio para la creación, la producción y la autonomía para la acción.

A modo de conclusión

La propuesta de este capítulo consistió en la exploración y el análisis de fuentes normativas, didácticas y propiamente escolares –relativas al tratamiento de los

orígenes del peronismo– con el objetivo de aproximarnos al saber histórico escolar. Como hemos adelantado, la producción de este saber es resultado de un proceso complejo que involucra la interacción en grados variables de las diversas culturas que componen la cultura escolar (la político-normativa, la pedagógico-didáctica y la empírico-práctica). Esta indagación nos ha permitido arribar a algunas conclusiones –aunque provisorias–, al tiempo que nos ha abierto la formulación de nuevos interrogantes.

El análisis de los documentos oficiales, por un lado, nos habilitó a pensar en una propuesta curricular que pondera los procesos –sobre todo en las formulaciones de los NAP– y los conceptos. Se muestra un acercamiento desde las diversas esferas de la realidad social y se visibilizan a amplios actores sociales. Por otro lado, se observa un diálogo con el campo académico, tal como se refleja, por ejemplo en los NAP para el ciclo básico, a través del planteo de la noción de "redefinición de la ciudadanía".

En las propuestas didácticas analizadas –si bien de naturaleza variada y cada una con características específicas– se encontraron acercamientos y puntos en común, como la ponderación de la multiperspectividad a nivel de las interpretaciones y la capacidad de agencia de los actores sociales. Al mismo tiempo, dichas propuestas presentan matices respecto a las interpretaciones historiográficas propuestas para abordar el peronismo, y a pesar de que en casi todas sobresale la perspectiva de James (1990) y la de Torre y Pastoriza (2002), también persisten ciertas representaciones de los estudios académicos que se ubican más bien en la segunda fase, la de "interpretaciones heterodoxas", en la que domina la perspectiva sociológica de Murmis y Portantiero y los trabajos que ponen el foco en el papel de la vieja clase obrera (Torre, 1989) en la génesis del peronismo, discutiendo así la tesis germaniana, siguiendo la clasificación de Macor y Tcach (2003).

Ahora bien, lo que resultó más interesante fue advertir que en las carpetas había indicios para sospechar, por un lado, que los contenidos prescriptos eran reorganizados por los docentes y, por otro lado, que los temas seleccionados –tratados en las carpetas– presentaban tanto similitudes como diferencias. Respecto de la primera cuestión, nos referimos a lo siguiente: el peronismo es un tema más abordado en 5º (se trabaja en cinco de las seis carpetas analizadas) que en 4º año (se trabaja solo en una carpeta), a pesar de que se trata de un contenido prescripto para trabajar en 4º. En tanto, la segunda cuestión, hacemos alusión a la existencia, por ejemplo, del tratamiento de los mismos temas, pero desde propuestas, materiales y aproximaciones diversas.

El vínculo con el saber historiográfico resultó evidente en las carpetas, al mismo tiempo que la imitación de los procedimientos y metodologías propios del campo disciplinar. Desde menciones explícitas hasta interpretaciones más subyacentes dieron cuenta, tal como se desprende de nuestro análisis, del acercamiento entre la historia como disciplina escolar y el de la disciplina histórica, al menos, en lo que concierne al tratamiento de los orígenes del peronismo. En relación con la clasificación propuesta por Macor y Tcach (2003), en las carpetas encontramos referencias a autores vinculados tanto con la primera fase de "interpretaciones ortodoxas"–en las que destaca la perspectiva de Gino Germani y el foco de atención radica en explicar los apoyos sociales suscitados por Perón– como con la segunda fase de "interpretaciones heterodoxas" –en la que domina la perspectiva sociológica de Murmis y Portantiero, y los trabajos ponen el foco en el papel de la vieja clase obrera en la génesis del peronismo–. Al tiempo que se introduce la voz de los historiadores, como se constata por ejemplo en el caso de la introducción de conceptos como el de "democratización del bienestar" o el de "ampliación de la ciudadanía", formulados por Torre y Pastoriza y James, respectivamente.

El análisis de todas fuentes escolares analizadas nos llevó a formular la siguiente pregunta ¿Qué saberes historiográficos se estabilizan en las carpetas, es decir, en el saber histórico escolar? En principio, es posible plantear que en el saber escolar anidan posiciones diversas, que en el marco de la disciplina de referencia resultan contrastantes, pero que conviven en el cotidiano escolar sin mayores fricciones. De este modo, es posible inferir que en el saber escolar en torno del peronismo se estabiliza una *versión híbrida*, que contiene tanto presupuestos y aproximaciones provenientes de las "interpretaciones ortodoxas" (que se presenta en cuanto los distintos modos de ver o las múltiples interpretaciones que han existido y no como interpretación explicativa), como desarrollos y tratamientos que dialogan con las "interpretaciones heterodoxas", como así también muchas referencias a James y Torre y Pastoriza.

Por todo lo expuesto, del análisis de un tema particular, como el peronismo, podemos afirmar que el saber escolar resulta una producción propia y singular, en la que se combina lo curricular/institucional, lo pedagógico-didáctico, lo empírico-práctico. Todo ello se conjuga –en grados variables– en las diversas propuestas didácticas formuladas por los docentes en las aulas. De manera que, tal como observamos en las carpetas analizadas, el saber que circula en las aulas, si bien está contenido en las formulaciones oficiales, es reelaborado por los docentes en el cotidiano escolar, razón que en parte explica la heterogeneidad e hibridez que caracteriza al saber histórico escolar. En este sentido, es posible

pensar en las prácticas docentes en términos de *prácticas activas de resignificación*, ya que muchas de las apuestas para la transmisión volcadas en los temas desarrollados nos hacen pensar en las aulas como lugar que se articula, estructura y reestructura de acuerdo con la normativa, pero también como espacio que la trasciende y desborda. Por lo dicho, resulta propicio proponer a la escuela como terreno fértil en el que se mezclan normativas, objetivos, propósitos, contenidos, saberes, lenguajes y que al combinarse producen algo novedoso: un saber escolar que se rige siguiendo fuertes orientaciones normativas, pedagógicas e historiográficas, pero en el que también queda margen para la creación escolar.

Bibliografía

Carrizo, Paula Karina (2011). "Desde dónde se enseña y aprende el peronismo en el aula. Escenarios y contextos diferentes". XII Jornadas de investigación y docencia de la Escuela de Historia, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta, Salta, 5, 6 y 7 de diciembre.

Carrizo, Paula Karina y Tejerina, María Elina (2013). "El peronismo en el aula, atravesamientos, imágenes y sentidos". XIV Jornadas Interescuelas-Departamentos de Historia, Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.

Chervel, André (1991). "Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación". *Revista de Educación*, nº 295, pp. 59-111.

Chevallard, Yves (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

Escolano, Agustín (1999). "Los profesores en la historia". En Magalhaes, Justino y Escolano, Agustín (eds.), *Os professores na história*, pp. 15-27. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciencias da Educação.

Finocchio, Silvia (2005). "La ciudadanía en los cuadernos de clase". *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, nº 4, pp. 3-10.

Forquin, Jean-Claude (1991). "Savoirs scolaires, contraintes didactiques et enjeux sociaux". *Sociologie et société*, vol. 23, nº 1, pp. 25-39.

Germani, Gino (1962). *Política y sociedad en una época de transición. De la sociedad tradicional a la sociedad de masas*. Buenos Aires: Paidós.

Gonçalvez Vidal, Diana (2007). "Culturas escolares: entre la regulación y el cambio". *Propuesta Educativa*, año 14, nº 28, pp. 28-37.

Gonzalez, María Paula (2017). "La historia enseñada y sus transformaciones. Una aproximación desde carpetas de estudiantes". *Pasado Abierto*, nº 6, pp. 80-99. Disponible en http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/pasadoabierto/article/view/2485/2567

Gosparini, Juan (2016). "Entre fuentes, voces y saberes: una mirada a la conformación del saber escolar desde la materialidad de la enseñanza de la Historia argentina reciente". *Clío & Asociados. La historia enseñada*, n° 23, pp. 51-61.

Gvirtz, Silvina (1999). *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina 1930-1970*. Buenos Aires: Eudeba.

James, Daniel (1990). *Resistencia e integración. El peronismo y la clase trabajadora argentina.* Buenos Aires: Sudamericana.

Julia, Dominique (2001). "A cultura escolar como objeto de histórico". *Revista Brasiliera de História da Educação*, nº 1, pp. 9-44. Disponible en http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749/20279

Macor, Darío y Tcach, César (2003). "El enigma peronista". En Macor, Darío y Tcach, César (comps.), *La invención del peronismo en el interior del país*. Santa Fe: Ediciones de la Universidad Nacional del Litoral.

Massone, Marisa (2011). "Los jóvenes, la escuela y las transformaciones en la apropiación de los saberes". En Finocchio, Silvia y Romero, Nancy (comps.), *Saberes y prácticas escolares*, pp. 153-173. Rosario: FLACSO-Homo Sapiens.

—— (2014). "Transformaciones en las fuentes de creación del conocimiento histórico: entre los nuevos libros de texto y los materiales digitales". En Dias, Maria de Fátima Sabino; Finocchio, Silvia y Zamboni, Ernesta (orgs.), *Peabiru. Um caminho, muitas trilhas*, pp. 33-60. Florianópolis: Letras Contemporâneas.

Massone, Marisa y Andrade, Gisela (2016), "La inmigración a la Argentina en los nuevos materiales digitales". *Clío & Asociados. La historia enseñada*, n° 23, pp. 20-40.

Murmis, Miguel y Portantiero, Juan Carlos (1971). *Estudios sobre los orígenes del peronismo*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Rein, Raanan (2009). "De los grandes relatos a los estudios de 'pequeña escala': algunas notas acerca de la historiografía del primer peronismo". *Temas de Historia Argentina y Americana,* nº 14, pp. 136-165.

Torre, Juan Carlos (1989). Interpretando (una vez más) los orígenes del peronismo. *Desarrollo Económico-Revista de Ciencias Sociales*, vol. 28, nº 112, pp. 525-548.

Torre, Juan Carlos y Pastoriza, Elisa (2002). "La democratización del bienestar". En Torre, Juan Carlos (dir), *Los años peronistas (1943-1955*), pp. 257-312. Nueva Historia Argentina, Tomo VIII. Buenos Aires: Sudamericana.

Valls, Rafael (2008). *La enseñanza de la Historia y textos escolares*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Documentos normativos consultados

PBA-DGCE (2010). Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. *Diseño curricular para la Educación Secundaria 4to año: Historia.* La Plata: Publicaciones de la DGCE.

ME (2011). Ministerio de Educación. *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, ciclo básico Ciencias Sociales*. Recuperado de https://www.educ.ar/recursos/110572/nap-secundaria-ciencias-sociales

ME (2012). Ministerio de Educación. *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, ciclo superior, Ciencias Sociales.* Recuperado de http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/180-12_01.pdf

Materiales didácticos consultados

Canal Encuentro

Historia de un país: "El 45". Disponible en http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8001/15?temporada=1

Historia de la clase media: "Peronismo: desafío plebeyo a las jerarquías sociales". Disponible en http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8277/3415?temporada=1

Educ.ar

Colección Horizontes, Cuaderno 3, Unidad 7: "El peronismo: la democracia de masas (1943-1955)". Disponible en https://www.educ.ar/recursos/111381/coleccion-horizontes-ciencias-sociales-cuadernos-de-estudio-3

Secuencia didáctica, "Una propuesta para ingresar en el mundo de los debates historiográficos". Disponible en https://www.educ.ar/recursos/92683/una-propuesta-para-ingresar-en-el-mundo-de-los-debates-historiograficos

Libros de texto

Alonso, María Ernestina (2013). *Historia argentina: industrialización y luchas por la distribución de la riqueza: de la década infame a los gobiernos peronistas (1930-1955).* Buenos Aires: Aique.

Andujar, Andrea *et al.* (2011). *Historia argentina en el contexto latinoamericano y mundial: 1850 hasta nuestros días*. -1ª ed.- Buenos Aires: Santillana.

Eggers-Brass, Teresa (2004). *Historia argentina contemporânea 1810-2002*. -1ª ed.- 1ª reimp.-Buenos Aires: Maipue.

Autoras y autores

Yésica Billán es profesora universitaria en Historia y magíster en Historia Contemporánea por la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). Doctoranda en Ciencias Sociales (FLACSO Argentina). Integrante del Grupo de Investigación y Desarrollo en Enseñanza de la Historia (GRIDEH), actualmente reconocido en el Instituto del Desarrollo Humano (IDH-UNGS) como Programa de Enseñanza de la Historia (PEH). Docente en el nivel medio e investigadora docente del IDH-UNGS. Autora del libro *¿Cómo enseñar la historia reciente argentina? Lectura, traducción y producción en una escuela del expartido de General Sarmiento* (Ediciones UNGS, 2018).

Sabrina Buletti es profesora universitaria en Historia y magíster en Historia Contemporánea por la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). Docente en los niveles universitario, terciario y medio. Integrante del Grupo de Investigación y Desarrollo en Enseñanza de la Historia (GRIDEH), actualmente reconocido en el Instituto del Desarrollo Humano (IDH-UNGS) como Programa de Enseñanza de la Historia (PEH). Su tesis de maestría abordó las apropiaciones que hacen los docentes de Historia de los materiales audiovisuales producidos por canal Encuentro.

Sergio Carnevale es profesor en Historia (ISSCdeJ), licenciado en Calidad de la Gestión de la Educación por la Universidad del Salvador (USAL). Maestrando en Historia Contemporánea en la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). Investigador docente del Instituto del Desarrollo Humano (IDH-UNGS). Jefe de Trabajos Prácticos (regular) de Residencia II para el Profesorado en Historia (actualmente en uso de licencia). Miembro del Grupo de Investigación y Desarrollo en Enseñanza de la Historia (GRIDEH), actualmente reconocido en el IDH de la UNGS como Programa de Enseñanza de la Historia (PEH). En su tesis de maestría indaga acerca de los discursos referidos a la identidad nacional en actos escolares. Publicó artículos sobre actos escolares en el nivel secundario. Además, se desempeña como vicedirector de ISFD N° 42 y como docente en el nivel superior y secundario.

Emilce Geoghegan es profesora universitaria en Historia por la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). Docente en los niveles universitario, terciario, medio y en Formación Docente Continua. Maestranda en Historia en el Instituto de Altos Estudios Sociales-Universidad Nacional de San Martín (IDAES-UNSAM). Actualmente es investigadora docente en Residencia II del Profesorado de Historia (UNGS). Integrante del Grupo de Investigación y Desarrollo en Enseñanza de la Historia (GRIDEH), actualmente reconocido en el Instituto del Desarrollo Humano (IDH-UNGS) como Programa de Enseñanza de la Historia (PEH). Su tesis de maestría aborda cómo se producen las prácticas discursivas a partir de los desarrollos explicativos y las imágenes sobre el terrorismo de Estado en textos escolares de nivel medio de la provincia de Buenos Aires, entre los años 2006 y 2016.

María Paula González es profesora en Historia por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y doctora en Didáctica de las Ciencia Sociales por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Investigadora docente adjunta regular en la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) e investigadora independiente del Conicet con sede en el Instituto de Desarrollo Humano de la UNGS. Coordinadora del Grupo de Investigación y Desarrollo en Enseñanza de la Historia (GRIDEH), actualmente reconocido en el IDH de la UNGS como Programa de Enseñanza de la Historia (PEH). Se desempeña, además, como directora de la Maestría en Historia Contemporánea en la UNGS. Autora de los libros *La enseñanza de la historia en el siglo XXI* (Ediciones UNGS, 2018), *La historia reciente en la escuela* (Ediciones UNGS, 2014).

María Ximena González Iglesias es profesora Universitaria en Historia y maestranda en Historia Contemporánea por la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). Becaria doctoral del Conicet. Integra el Grupo de Investigación y Desarrollo en Enseñanza de la Historia (GRIDEH), actualmente reconocido en el IDH de la UNGS como Programa de Enseñanza de la Historia (PEH). Se desempeña, además, como docente en el nivel medio y superior. En el marco de su tesis de maestría se propone indagar las configuraciones del saber escolar en Historia.

Juan Ignacio Gosparini es profesor universitario en Historia y maestrando en Historia Contemporánea por la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). Se desempeña como docente en el nivel medio, en educación de adultos y como investigador docente del Instituto del Desarrollo Humano (UNGS).

Miembro del Grupo de Investigación y Desarrollo en Enseñanza de la Historia (GRIDEH), actualmente reconocido en el IDH de la UNGS como Programa de Enseñanza de la Historia (PEH). En el marco de su tesis de maestría investiga las apropiaciones de diversos materiales didácticos para la enseñanza de la historia reciente argentina. Ha presentado ponencias y publicado artículos sobre el tema.

La **Colección Humanidades** de la Universidad Nacional de General Sarmiento reúne la producción relacionada con las temáticas de historia y filosofía, enmarcadas en las líneas de investigación de la Universidad, siempre en vinculación con el desarrollo de nuestra oferta académica y con nuestro trabajo con la comunidad.

La educación –entendida como una puesta a disposición del pasado en diálogo con el presente y el futuro– resulta central para la construcción de la memoria social. En ese marco, la enseñanza de la historia se vuelve crucial, sobre todo cuando aborda la escala nacional y latinoamericana contemporánea y reciente. Se trata de una historia difícil, incómoda y dolorosa; atravesada por violencias y dictaduras, por miedos y naturalizaciones, por resistencias y consensos, por adhesiones y distanciamientos. Una historia sensible a debates y controversias que resuenan en las luchas por la memoria. Por ello, resulta clave explorar cómo la historia contemporánea y reciente se prescribe en la normativa, se sugiere en los libros de texto escolares y otros materiales didácticos y, sobre todo, cómo es reinterpretada por docentes e instituciones educativas en los patios y en las aulas de secundaria. El conjunto de trabajos aquí reunidos indaga esas diversas dimensiones de la cultura escolar como espacio productivo e inventivo.

Colección Humanidades
Universidad Nacional de General Sarmiento

L U A
Libro Universitario Argentino

ISBN 978-987-630-521-1