

X Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional del Rosario. Departamento de Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Litoral, Rosario, 2005.

# **La historia argentina reciente en la escuela media: entre deberes, problemas y posibilidades.**

M. Paula Gonzalez.

Cita:

M. Paula Gonzalez (2005). *La historia argentina reciente en la escuela media: entre deberes, problemas y posibilidades*. X Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional del Rosario. Departamento de Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Litoral, Rosario.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-006/249>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

**Mesa Nº 24: “La historia enseñada y los ‘usos públicos de la historia’”**  
**Coordinadores: Nélida Eiros (UBA) - Gonzalo de Amézola (UNLP/UNGS)**

**M. Paula Gonzalez**

Lugar de trabajo: **Universidad Autónoma de Barcelona.**

Título: **La historia argentina reciente en la escuela media: entre deberes, problemas y posibilidades.**

M. Paula Gonzalez<sup>1</sup>

[mpgonzal@mail.retina.ar](mailto:mpgonzal@mail.retina.ar)

## **I Punto(s) de partida**

El objetivo de esta comunicación es plantear y discutir los problemas de la transmisión de la historia reciente en la escuela media en Buenos Aires, una situación que comprende los imperativos de “deber” de memoria y de enseñar historia. Esta simple enunciación no se encuentra exenta de discusiones, por lo cual conviene ir “desmenuzando” y analizando los puntos de partida.

En primer lugar, el concepto de historia reciente tiene un carácter múltiple: alude a un tiempo pasado, a un campo heterogéneo de estudios y narrativas, y a una porción del currículo escolar.<sup>2</sup>

Historia reciente, como tiempo pasado, refiere a un ámbito temporal de límites imprecisos y en movimiento donde lo cronológico no es el criterio demarcador. Para el caso argentino, y desde mi delimitación<sup>3</sup>, refiere a las décadas de los '70 y '80, es decir, al período de violencia política y represión que alcanza su punto culmine con la última dictadura militar.

---

<sup>1</sup>. Profesora en Historia (Universidad de Buenos Aires), Magíster y Diploma de Estudios Avanzados en Didáctica de las Ciencias Sociales (Universidad Autónoma de Barcelona)

<sup>2</sup>. Asimismo suele encontrarse bajo otras nomenclaturas tales como “historia inmediata”, “historia de nuestro tiempo”, “historia del tiempo presente” o, simplemente, “historia contemporánea”.

<sup>3</sup>. Me refiero a una “perspectiva” en tanto considero necesario ampliar la mirada a los años '70, y a una “delimitación” de carácter más operativo a los fines de mi investigación con la que descarto el período post-'83.

Historia reciente, como campo de estudio y narrativas, es un ámbito de no pocas paradojas. De una parte, es un extendido espacio académico en Europa. De otro, como el caso argentino, es un ámbito con resistencias a ser abordado por parte de los historiadores que, amparándose en variadas argumentaciones -metodológicas, éticas, etc.-, han insistido en que aún no es tiempo de investigar los '70-'80. El resultado es una relativa ausencia de estudios e investigaciones sistemáticas y globales por parte de los historiadores y la diversidad de aportaciones del periodismo y de otras ciencias sociales (sociología, economía, ciencias políticas)<sup>4</sup> así como la multiplicidad de narrativas producidas por el cine, la literatura y los propios organismos de derechos humanos, etc.

La historia reciente, como parte del curriculum escolar, tiene corta vida. En efecto, y como afirma Tenti Fanfani, los programas escolares han tenido desde siempre una *“alergia a la actualidad”*, puesto que *“se asocia la actualidad con el reino de las pasiones e intereses inmediatos, mientras que la escuela tenía por misión inculcar conocimientos y valores ‘racionales’, cuya verdad y vigencia estaban más allá de toda discusión”* (citado por Jabbaz & Lozano, 2001).<sup>5</sup> Más allá de algunos debates y objeciones<sup>6</sup>, la historia reciente ha conseguido entrar en la escuela especialmente a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación de 1993 incluso en las jurisdicciones que no aplicaron la reforma en totalidad (como Ciudad de Buenos Aires).

Es probable que algunos de los problemas (y por qué no también las posibilidades) que aparecen en la escuela a la hora de hacerse cargo de esta

---

<sup>4</sup>. En un exhaustivo análisis de la bibliografía disponible sobre la historia reciente, Gonzalo de Amézola (1999) concluía que había una *“abundante y despareja producción sobre los '70”*. En rasgos generales este diagnóstico no ha cambiado en los últimos cinco años aunque se pueden mencionar dos publicaciones recientes de carácter global, con cierta vocación divulgativa y nacidas en el mundo académico. Me refiero a De Riz (2000) y Novaro & Palermo (2003)

<sup>5</sup>. Esta *“alergia”* no es privativa del caso argentino. Por ejemplo, el historiador español Carlos Martínez-Shaw define el *“presentismo”* como uno de los *“enemigos”* de la enseñanza actual, señalando que *“impide el conocimiento de la totalidad del proceso histórico, ofrece una visión mutilada de la realidad, permite el engaño y, por tanto, merma la capacidad de reacción y respuesta frente a los hechos que afectan al ciudadano. La proclamación de la unidad de la historia no es, entonces, una reivindicación teórica de los estudiosos, sino una exigencia de la formación integral de los jóvenes”* (2004: 41)

<sup>6</sup>. Sobre los debates y objeciones, como los de la Academia Nacional de Historia y de algunos historiadores, véase de Amézola (2004)

parte de la historia sean consecuencia de las cuestiones hasta aquí apuntadas: un campo temporal de límites imprecisos; un ámbito de estudios, producciones y narrativas heterogéneo -donde la historiografía no tiene potestad-; y una porción del curriculum que pone de manifiesto la imposible neutralidad de la escuela.

Para cerrar este apartado, señalaré que este terreno ganado que tiene la historia reciente en la escuela es de naturaleza también múltiple. Por un lado, incluye prescripciones oficiales en torno a la memoria (materializado en clases especiales y actos conmemorativos señalados en el calendario escolar oficial) y a la enseñanza de la historia. Es por esto que afirmo que la escuela se encuentra tensionada entre el “deber” de recordar y el de enseñar, puesto que estas funciones, no necesariamente contrapuestas, pueden encontrarse con fundamentos, contenidos y materializaciones que entren en tensión, tema sobre el que volveré más adelante.

Para finalizar, y a la vez comenzar, he de señalar que este trabajo no tiene pretensiones de exhaustividad sino de presentar y generar preguntas que abran la discusión.<sup>7</sup> De esta manera, aunque refiriéndonos a la situación de las jurisdicciones de Provincia y Ciudad de Buenos Aires, pretendo encontrar “puentes” que nos permitan debatir los problemas y dilemas de la historia reciente en la escuela media en Argentina.

## **II Historia reciente en la escuela: algunas tensiones.**

En esta sección ampliaré las cuestiones que sintéticamente enumeré en la sección anterior.

En primer lugar decía que historia reciente como tiempo pasado es un ámbito temporal de límites imprecisos y en movimiento. En este sentido, tampoco importa en la escuela lo cronológico, sino qué fronteras se establecen -aunque éstas sean móviles-, no por la delimitación resultante como por el tipo de explicaciones que se establecen al momento de tratar estos temas. Esto es inseparable de una segunda cuestión: ¿qué nombre/s se le da, por ejemplo, al

---

<sup>7</sup>. Esta ponencia se basa en los avances de mi tesis doctoral en curso dirigida por Joan Pagès (UAB) y asesorada por Silvia Finocchio (UBA, UNLP, FLACSO-Argentina)

período 76-83?: ¿“Terrorismo de Estado”?, ¿“Proceso de Reorganización Nacional”?, ¿“Golpe”?, ¿“Dictadura”?, ¿“Régimen militar”?, etc. Lejos de ser una necesaria sinonimia discursiva, las controversias a la hora de nombrar son “*expresión de las luchas por la memoria y el sentido del pasado*” (Jelin, 2002: 128)

Volviendo al ámbito temporal, no resulta lo mismo comenzar a explicar la historia reciente desde el establecimiento de la última dictadura militar (1976), desde la instauración del terrorismo de Estado (1975), desde el primer golpe militar (1930) o desde la “Revolución Argentina” (1966). Desde mi punto de vista, esta última opción puede resultar más interesante puesto que permitiría un deseable recorrido reflexivo: *¿cómo es la sociedad en la que el terrorismo de Estado fue posible?* (Sábato, 2001: 44)

En rigor, esta última pregunta ha tenido algunas respuestas. Una es la aportada por Eduardo Luis Duhalde, quien rastrea “*constantes históricas de violencia y terror en la conciencia del poder y de la sociedad argentina*”, señalando desde 1810 un “*pathos recurrente: matar al disidente*” (1999: 27) Otras prefieren señalar el contexto de violencia política de los '70, a escala nacional e internacional, como ámbito cronológico y explicativo.

Ambos tipos de respuestas son problemáticos, puesto que proponen caminos forzosos: destinos ineludibles o actos reflejos. En el caso de la primera, de corte teleológico, no permitiría ver diferencias entre pasado y presente en sus protagonistas, procesos, problemas, claves e interpretaciones. En el caso de la segunda, de naturaleza contextualista, si bien avanzaría en una mejor percepción histórica, cercaría las decisiones de los protagonistas de la historia en un causalismo social, político y cultural, obstruyendo la posibilidad de una mirada crítica frente a la violencia del período.

Sin caer en el contextualismo, la opción de considerar los años '70 -temporal y explicativamente- permitiría considerar la violencia política en sentido amplio: desde el Estado y desde las organizaciones político-militares. Muchos son los riesgos que se le pueden imputar a esta alternativa, de los que señalo la analogía entre “terrorismo de derecha” y “terrorismo de izquierda”, o lo que es lo mismo “teoría de los dos demonios”. Ante esto, algunos argumentos.

Por un lado, si bien es cierto que la presencia de las Fuerzas Armadas en la escena política no es una novedad -con lo que la referencia a 1930 se vuelve inevitable-, los golpes de 1966 y 1976 tienen características particulares: no se trata simplemente de instaurar gobiernos de facto, sino de intervenir directamente en la reestructuración del Estado y de toda la sociedad. Además, la situación en la que estos golpes tienen lugar tampoco es la misma: de una parte, el conflicto social había dado como resultado una creciente movilización no encauzada por partidos políticos y que era protagonizada por un conjunto muy variado de organizaciones armadas; de otra, la violencia, la censura y la represión por parte del Estado tenía mayor alcance.

Por otro lado, aún estando de acuerdo con la idea de un quiebre profundo en 1976, con que el terrorismo de Estado nombra una *“situación límite, distinta en sus condiciones, su ejecución y sus consecuencias de otras dictaduras argentinas”* (Vezzetti, 2002: 11) y con que posiblemente la discontinuidad que provocó la última dictadura militar sea irreductible a cualquier justificación racional o explicación histórica<sup>8</sup>, creemos que ampliar los horizontes temporales a los años '70 permitiría evitar una mirada “externa” y por tanto, una mejor comprensión.

Por último, la consideración de los años '70 no pretende igualar el terrorismo “de derecha” y “de izquierda”, en el sentido de “la teoría los dos demonios”. No hay equiparación posible entre “guerrilla” y Fuerzas armadas *“ante todo, porque éstas, que controlaban el aparato del Estado eligieron la vía clandestina e irregular de acción que incluso contradecía los propósitos de orden con los que habían buscado justificar su irrupción. La acción de la guerrilla, por definición, era irregular y clandestina, pero no se hacía desde el Estado ni invocaba principios de legalidad y continuidad jurídica e institucional”* (Vezzetti, 2002: 122) Las evidencias de un Estado con un plan sistemático prueban la

---

<sup>8</sup>. En este sentido, Vezzetti afirma *“En el caso de la dictadura argentina, ninguno de los fines que han sido expuestos entre las razones justificatorias alcanzan para explicar el plan de exterminio: ni la derrota de la insurgencia armada, ni la imposición de un plan económico, ni el propósito de ‘disciplinar’ a la sociedad o la búsqueda de una recomposición política. Hay algo que excede cualquier justificación racional, que debe ser analizado a la luz de otros componentes, imaginarios, básicamente culturales, en la medida en que se admita un sustrato determinante de la percepción y la experiencia, hecho de visiones, escenas y creencias”* (2002: 13-14)

responsabilidad orgánica e institucional de las Fuerzas Armadas y no permiten equivalencias.

Pero, aún admitiendo que las responsabilidades no son equivalentes, cabe preguntarse –como lo hace Hugo Vezzetti- qué lugar queda para el papel cumplido por el *'terrorismo guerrillero'* que sin duda contribuyó a crear condiciones favorables para esa empresa criminal y que incluso, durante buena parte de los años de la dictadura, ayudó a que tuviera un consenso extendido en la sociedad.

En resumen, la revisión de los años '70 permitiría alejarnos del riesgo de leer la última dictadura como “algo externo” sin por ello caer en el postulado de culpabilidad de toda la sociedad. Esto posibilitaría, *“interrogarnos acerca de las condiciones que hicieron posible esta instauración y sus consecuencias, con el objeto de contribuir así a crear un clima de autorreflexión sobre esos años de represión y terror. La exploración de la historia inmediatamente anterior al '76 con todas sus complejidades constituye un paso indispensable de esa reflexión. Ello implica abordar la discusión acerca de la cultura revolucionaria de los '60 y '70. Tanto la condena anacrónica de esa cultura como su reivindicación nostálgica tienen a cristalizar mitos, a condensar contenidos estáticos para la memoria colectiva, en lugar de estimular el trabajo de permanente revisión que promueva nuevas interrogaciones”* (Sábato, 2001: 45)

Trasladando estas cuestiones al ámbito escolar, las delimitaciones temporales de la historia reciente darían muchas luces acerca del tipo de explicaciones y la concepción de la historia presentes en las aulas. Asimismo, proporcionarían pistas de la memoria y conciencia histórica que ponen en juego los docentes a la hora de transmitir la historia reciente.

En segundo lugar, y muy ligado a lo anterior, apuntaba que la historia reciente como campo de estudios y relatos en Argentina manifiesta la ausencia de producciones e investigaciones sistemáticas en el campo historiográfico, un espacio académico *“que se ha ocupado más del Holocausto que de la masacre argentina”* (Vezzetti, 2002: 195)

Este vacío se ha cubierto por la producción de otras ciencias sociales, del periodismo, del psicoanálisis, de la literatura testimonial, ensayos de

reconocidos participantes de Organismos de Derechos Humanos, y del cine.

En una encuesta que realicé entre profesores de historia<sup>9</sup>, la mayoría de libros citados como universo de lecturas sobre el período coinciden con el diagnóstico anterior.<sup>10</sup> Asimismo, los docentes en ejercicio mencionaban su preferencia por el uso de fuentes periodísticas y el cine a la hora de tratar la historia reciente en la escuela. Mi universo de profesores encuestados no permite ninguna generalización, pero es coincidente con lo que apuntan otras indagaciones.<sup>11</sup>

¿Cuál puede ser el problema de esta situación? No creo que lo sea la falta de producción historiográfica. Sin duda necesaria, este campo no es su potestad y tampoco es esperable que su consolidación traiga la “verdad histórica”. En otro lugar volveré sobre la relación entre historia y memoria, pero -aquí y ahora- la prescripción de que la escuela se haga cargo de la historia reciente no nos permitiría esperar los avances de la historiografía. Además, los aportes de la filosofía y de las ciencias políticas también se vuelven imprescindibles a la hora de abordar la historia reciente.<sup>12</sup> Encuentro problemático que las fuentes para la enseñanza de la historia provengan del periodismo, la literatura testimonial y otras ciencias sociales por otras razones. Por aquellas que apunta Gonzalo de Amézola (1999) cuando afirma que *“un docente “promedio” no conoce más que parcialmente este material; si lo quisiera conocer debería destinar un tiempo del que no dispone para su lectura (y recursos con los que no cuenta para comprarlo, ya que la mayor parte no está disponible en las bibliotecas), y otro lapso no menor para establecer las problemáticas tratadas, determinar de cuáles es pertinente ocuparse en la escuela, cómo realizar la transposición didáctica y no pocas cuestiones más”*.

---

<sup>9</sup>. Encuesta realizada a 57 profesores en formación, de los cuales 5 ya se encontraban ejerciendo la docencia. La misma fue realizada en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires el 10 de junio de 2004.

<sup>10</sup>. Las obras más mencionadas, en orden descendente, fueron: *“Nunca Más”*, *“La voluntad”*, de Anguita y Caparrós; *“Los soldados de Perón”*, de Gillespie; *“El presidente que no fue”*, de Bonasso; *“El estado terrorista”*, de L.E. Duhalde; *“El dictador”*, de V. Muleiro y Seoane; y *“Los setentistas”*, de P. Pozzi

<sup>11</sup>. Por ejemplo, Raggio apunta que de la encuesta que realizaron a los docentes que realizaron seminarios ofrecidos por la Comisión por la Memoria, surge el dato *de que los materiales más usados para trabajar la temática son los films documentales y de ficción, testimonios de la época, el Nunca Más y algunos manuales*. (2002, p. 45)

<sup>12</sup>. Este es el planteo de Dussel, Finocchio & Gojman (1997)



Igualmente problemático puede ser el uso del cine como fuente para el tratamiento de la historia reciente. Indudablemente, un recurso audiovisual resulta más atractivo para los estudiantes, pero también puede convertirse en un atajo, en una especie de “cita de autoridad” (término de Finocchio) frente a alumnos, familias y autoridades de la escuela. El uso de films de ficción o documentales debería acompañarse de un exhaustivo examen de esta fuente como portadora de un relato histórico. A modo de ejemplo, y tomando las películas más mencionadas en la encuesta que realicé, “*Garage Olimpo*”, “*La noche de los lápices*” o “*La historia oficial*” incluyen narrativas muy distintas y recogen de manera disímil la memoria social del período (que en parte se explica por los años en que fueron producidas: 1999, 1986 y 1985 respectivamente). En efecto, el cine en Argentina ha sido un importante constructor de memoria y este aspecto no debería ser olvidado al momento de su proyección en la escuela, junto con su consideración como documento histórico.

Para finalizar esta parte, es importante revisar qué textos y propuestas llegan a la escuela. Tradicionalmente, los libros de textos escolares han sido los materiales más usados por los alumnos y también por los docentes. En lo que a estos materiales respecta, como espacio en el que se recoge la producción de historia reciente, no son pocos los que apuntan “*un desparejo e insuficiente tratamiento*”.<sup>13</sup>

Pero la oferta editorial no es la única que llega a la escuela. También se encuentran materiales producidos por el propio Ministerio de Educación<sup>14</sup> y por Organismos de Derechos Humanos que, de manera autónoma o por dispositivos oficiales, llegan a la escuela.<sup>15</sup> En el caso de los materiales

---

<sup>13</sup>. Por ejemplo, Raggio, 2002. A esta misma conclusión (aunque de manera provisoria) he llegado en el primer examen que realicé sobre cuatro libros de textos (Aique, Santillana, Puerto de Palos y Longseller) observando específicamente qué apelativos utilizan para nombrar a la última dictadura militar. Como muestra de ellos enumero los títulos de los capítulos y secciones: Aique: Capítulo 9: “La dictadura militar: terrorismo de Estado y concentración económica (1976-1983)”; Puerto de Palos: Capítulo 10: “El proceso de reorganización nacional 1976-1983”; Longseller, Capítulo 1: El rumbo de la política: entre la democracia y los golpes de Estado. Apartado: La última dictadura militar; Santillana: Capítulo 16: “La última dictadura (1976-1983)”

<sup>14</sup>. Véase por ejemplo <http://www.me.gov.ar/efeme/24demarzo/index.html>

<sup>15</sup>. Por ejemplo, el CELS (Centro de Estudios Legales y Sociales) produjo el material

educativos producidos por los organismos de Derechos Humanos, está claro que responden a la necesidad de transmitir una experiencia a quienes no formaron parte de ella (los jóvenes) a través de los trabajos de memoria. En efecto, son tres los componentes de la acción de los organismos de derechos humanos: *“Primero estuvo el reclamo por la verdad, es decir por el destino de las víctimas y la información sobre los crímenes; segundo, por no inmediatamente, la demanda de justicia que apuntaba a que esta vez, a diferencia de otras dictaduras, los delitos cometidos por el Estado no quedarán impunes; finalmente el imperativo de memoria, es decir, la lucha contra formas históricas o institucionales de olvido o de falsificación de lo sucedido”* (Vezzetti, 2002: 21-22) En el caso de estos materiales, resultaría interesante analizar qué tipo de memoria pretenden transmitir y construir en las jóvenes generaciones: si de tipo “literal” o “ejemplar” (términos de Todorov, 1998) La primera, recupera los acontecimientos como hechos singulares, “intransitivos”, que mantienen una suerte de permanencia y continuidad en su impacto sobre el presente. La segunda, sin negar la singularidad de los acontecimientos, los usa para abordar y pensar otros acontecimientos.

Por último, nos queda referirnos a la historia reciente como parte del curriculum escolar. Como ya he señalado, esta cuestión incluye no sólo prescripciones sobre qué contenidos enseñar sino también qué cosas recordar en la escuela. Encuentro en esto último nuevas tensiones a las que me referiré seguidamente. La idea de “escuela como lugar de memoria” no es indiscutible pero entiendo que como espacio de socialización y transmisión cultural, es un ámbito privilegiado. En este sentido, es interesante avanzar en la discusión acerca de qué se recuerda, qué formato toman las conmemoraciones, qué sentidos se le otorgan y cuáles son los asumidos. Me detendré solamente en los dos primeros aspectos.

Con relación a qué se recuerda, la historia reciente tiene lugar en el calendario escolar con la incorporación de nuevas fechas. Particularmente, Ciudad y

---

*“Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos”* que llegó a las escuelas con la propuesta ministerial de realizar un concurso de monografías en la escuela secundaria titulado “25 años después”. Otro caso, está representado por los CD educativos que está produciendo Memoria Abierta.

Provincia de Buenos Aires incorporaron en su “agenda” -entre otras fechas- los días 24 de marzo y 16 de setiembre. En el caso de Ciudad de Buenos Aires, estas fechas tienen tratamiento diferente: mientras que para la primera se dispone la realización de “actividades curriculares alusivas a la fecha”<sup>16</sup>, para la segunda se prescribe la realización de un acto en una hora de clase.<sup>17</sup>

La primera vez que me detuve en la observación de los calendarios escolares me sorprendió el listado interminable de fechas, lo que me pareció irreconciliable con la posibilidad de sostener un programa de clases. Pero el problema no es éste. Analizando qué conmemoraciones tienen el mismo estatus que el 24 de marzo (es decir clases especiales), encontré el 29 de abril “día del animal” o el 6 de noviembre “día de los parques nacionales”. Ciertamente estoy apelando a casos extremos para señalar, como lo hace Sandra Raggio (quien también realiza un exhaustivo análisis del calendario), que lo importante es qué es lo que la escuela quiere y debe recordar y, también, *“qué dificultades y temores esconde el estado democrático, qué límites reconoce frente a este pasado y, en esta política particular de la memoria, de qué quiere olvidarse”* (2002: 46)

Estos actos, estas nuevas “efemérides de la memoria”, se encuentran junto con aquellas clásicas “efemérides nacionales” de la escuela en Argentina. He aquí, entonces, además de “qué se recuerda”, una segunda cuestión: “¿cómo se recuerda?”. El formato de acto escolar que mencionábamos posiblemente se relacione con lo señalado por Sergio Guelerman: *“La escuela, como constructor de identidades por excelencia, se enfrenta con una situación y una demanda para las cuales no fue preparada y sólo atina a responder con los elementos clásicos de su repertorio, corriendo el riesgo de transformar la interpelación necesaria en banalización obligada”* (2001: 38)

Sería interesante discutir esta afirmación de Guelerman, tanto en su definición de escuela como de los riesgos que podría anidar. Personalmente no me atrevería a hablar de “banalización” aunque probablemente la forma ritual y simbólica contribuya a la cristalización de la memoria más que a la generación de preguntas e inquietudes. En este sentido, algunas voces señalan que *“la*

---

<sup>16</sup>. Acto tipo 4 en Ciudad de Buenos Aires.

<sup>17</sup>. Acto tipo 2 en Ciudad de Buenos Aires y tipo 1.2 en Provincia de Buenos Aires.

*moral, o más aún, el moralismo, no se combina bien con la verdad histórica. Para conservar su fuerza edificante, terminará por hacer trampa con los hechos y caer en un relato desconectado de lo real”* (Rousso, 1998 citado por Jelin y Lorenz, 2004: 8) Otra aseveración interesante para ser discutida.

No estoy tratando de decir que las clases y actos sean espacios excluyentes, donde en las primeras encontramos saberes basados en la historia y en los segundos lecciones morales desde la memoria. Creo que esta dicotomía puede ser inconducente, como también sería considerar contrapuestas -o preferible una sobre la otra- a la memoria y a la historia. En efecto, hay quienes opinan que la memoria es la única que conserva las vivencias auténticas (especialmente la memoria de las víctimas) y la que recupera el pasado de manera más exacta y escrupulosa. Otros consideran que la historia es la única que puede evitar las mistificaciones de la memoria al someterla a sus juicios documentales, explicativos e interpretativos. Finalmente, están quienes entienden que la memoria y la historia con sus lógicas diferentes (fidelidad y veracidad) se necesitan y se cuestionan mutuamente (Ricoeur, 1999) Personalmente considero esta última posición como la más enriquecedora.

Volviendo al ámbito escolar, y sus actores, nos encontramos con una situación problemática tal como diagnostica Guelerman: *“desacreditada, bastardeada desde diferentes sectores de la sociedad, [la escuela] asiste atónita a su pérdida de credibilidad. Docentes desprestigiados, alejados de su posición de saber que permitió construir su profesión, acusados de manejar contenidos obsoletos y de escasa utilidad, son quienes tiene en sus manos la difícil tarea de lograr una transmisión efectiva de la memoria social”*. (Guelerman, 2001: 41)

En efecto, la escuela en Argentina hoy resulta interpelada -en palabras de Guillermina Tiramonti (2003)- tanto en su *institucionalidad* como en su *identidad*. La escuela recibe nuevas demandas (atención alimentaria, asistencia sanitaria y social) y acoge nuevas problemáticas al tiempo que sigue albergando tradicionales y necesarias funciones, como la transmisión de conocimientos.

Asimismo los docentes se encuentran desacreditados como portadores de conocimientos. Entre múltiples razones que en la “posmodernidad” podríamos encontrar, no es desdeñable aquella que percibe algunas causas en la

exacerbación del espíritu “constructivista” (especialmente el rol del alumno en el “descubrimiento” del conocimiento) (por ejemplo, Dussel, 2001)

En este sentido, en mi investigación pretendo detenerme particularmente en la construcción de las prácticas docentes en torno a la transmisión de la historia reciente. De una parte, analizo los documentos oficiales, curriculares, manuales escolares y otros materiales que delimitan la práctica docente, pero también intento acercarme a otros ámbitos que también la conforman.<sup>18</sup>

Esta aclaración es importante porque muchas veces la investigación educativa ha leído a la escuela desde los discursos instituidos (documentos oficiales, curriculares, teorías, normas, etc.) De esta lectura se ha desprendido una mirada “*que reduce o confunde la realidad de la enseñanza con los discursos oficiales o aquella que penetra en las prácticas escolares sólo para medir correspondencias o desviaciones con respecto a una prescripción u orientación*” (Finocchio, 2003: 83).

Por el contrario entendemos que es más fructífero plantear tensiones, articulaciones, voces y silencios alrededor de la historia reciente en la escuela y particularmente de qué manera los profesores “*reparan, remiendan y arreglan - con los elementos que [...] hallan disponibles- los propósitos y orientaciones de propuestas generadas a partir de intereses, informaciones, mentalidades y exigencias institucionales muy diferentes, incluso por momentos opuestas, a las que se derivan de la práctica y profesión docente*” (Finocchio, 2003: 84).

Ahora bien, si ponemos en un lugar central a los docentes ¿qué nos interesa relevar? ¿Sus conocimientos historiográficos? ¿Su concepción de historia? ¿Sus nociones didácticas? Sin duda estas cuestiones son importantes: el oficio de enseñar historia se encuentra en íntima relación con los conocimientos historiográficos, la reflexión epistemológica y las consideraciones didácticas, pero ellas no delimitan -por sí solas- la construcción de las prácticas docentes. Por lo mismo, nos acercamos a los profesores para ver su mirada política y pedagógica, su memoria, sus representaciones sobre el período, y al contexto

---

<sup>18</sup>. Según Hilda Lanza y Silvia Finocchio (1993) los ámbitos a los que el docente puede “acudir” -y que configuran su práctica- son: la formación docente; la propuesta oficial; la conciencia histórica; la concepción de la historia; el universo de los materiales escolares; el campo bibliográfico propio; las exclusiones (concebidas como las omisiones o rechazos significativos según la realidad escolar) y el saber hacer.

de su práctica, puesto que –entendemos- son elementos cruciales a la hora de concretar la tarea docente.

En esta oportunidad nos detendremos en las representaciones que tienen los profesores sobre la historia reciente, narrativas construidas desde distintas “comunidades de interpretación” como familia, escuela, espacios de formación inicial y continua, etc. De todas ellas nos referiremos a los aspectos ligados a la biografía escolar de los profesores.

### **III La historia reciente en la biografía escolar de futuros profesores.**

Como señalé anteriormente, uno de los aspectos ponderados -dentro de la conformación de las prácticas docentes- es aquel relacionado con la propia biografía escolar y formación de los profesores. En este apartado señalaré las respuestas de un conjunto de futuros profesores de Historia<sup>19</sup> cuando se les preguntó si habían visto la historia reciente en la escuela secundaria.

De un universo de 57 sujetos encuestados, 34 manifestaron no haber visto historia reciente en la escuela secundaria contra 9 que contestaron afirmativamente.

Dentro del primer grupo, resulta interesante señalar cuáles son los hitos temporales que indican los “límites” de la enseñanza de la historia y los períodos “recientes”:

*La historia que estudié en el secundario nunca fue más allá de los años '20 o '30 del siglo XX (E7, 29 años)*

*“Es obvio, en un curso regular llegaste hasta peronismo, eso es lo más reciente...” (E10, 23 años)*

*“El período fue desde la colonia hasta el segundo gobierno peronista. No se veían tanto temas o problemáticas como temas cronológicos o sea se seguía una línea histórica...” (E15, 23 años)*

*...”específicamente de de la dictadura no llegamos a ver nada. Más bien nos quedamos en el último gobierno de Perón hasta su muerte y analizamos algo de la ideología montonera” (E 17, 24 años)*

*“No, apenas si se llegaba al gobierno de Roca” (E 26, 40 años)*

---

<sup>19</sup>. Respuestas extraídas de la encuesta mencionada en la nota al pie nº 9.

*“Podría decirse que si me basara en lo que se me enseñó sobre historia argentina en la escuela secundaria, mis conocimientos serían nulos. Siempre llegábamos hasta la generación del '80! y más de eso no avanzábamos”. (E 37, 24 años)*

*“En historia no se trató el tema, en 5to año llegamos a ver el primer gobierno de Perón...” (E 42, 24 años)*

*“En la secundaria sólo vi hasta la segunda mitad del siglo (primer gobierno peronista) porque sólo se veía historia argentina contemporánea en 5to año arrancando desde 1810 por lo cual no se veía historia reciente y no había ningún planteamiento del tema”. (E 43, 29 años)*

*“No me enseñaron. Terminamos con la década infame”. (E 44, 29 años)*

*“No vimos historia reciente. Llegamos sólo a Perón” (E 56, 26 años)*

Una primera observación de las respuestas de este grupo es que aquellos sujetos que podrían haber visto historia reciente en la escuela secundaria (por haberla realizado con posterioridad a la reforma educativa, es decir, a la inclusión de estos temas en los programas) no necesariamente la vieron. Asimismo, la respuesta de la encuesta 26, confirma la ya citada *“alergia a la actualidad”*, puesto que para esta persona tampoco hubo *“historia reciente”* y el límite estuvo en 1880.

Dentro de este mismo grupo, los propios encuestados ensayan algunas explicaciones a la ausencia de historia reciente en su formación secundaria, entre las que destacan *“falta de tiempo”* y *“la naturaleza polémica de los temas”*.

*“lamentablemente no me enseñaron nada de los últimos 50 años del siglo XX, por no poder cumplir con el programa” (E 20, 37 años)*

*“Nunca llegamos a ver los temas. Por cuestiones de tiempo, lo más lejos que llegué fue primera guerra mundial” (E 51, 23 años)*

*“yo no tuve ‘historia reciente’ en la secundaria. Lo más ‘reciente’ que me enseñaron fue lo referente a los gobiernos peronistas. De hecho yo estudié parte de la historia argentina contemporánea gracias a la profesora de instrucción cívica porque no tuvimos historia en 5to año. Creo que la problemática de la ‘historia reciente’ en colegios católicos es muy difícil de tratar, sobre todo por la relación mantenida por Iglesia/ Gobiernos militares. En resumen, para mi secundaria la historia más reciente fue el 2do. gobierno de Perón” (E 22, 24 años)*

*“En la secundaria no estudiamos la historia argentina reciente. Era muy chocante no llegar a estudiar nuestra época. Recuerdo estudiar hasta peronismo y*

*creo que se usaba como excusa la falta de tiempo para terminar el programa no dar temas como la dictadura militar del '76. Creo que sigue siendo difícil para muchos docentes abordar temáticas contemporáneas y de debate social como las dictaduras” (E 31, 25 años)*

Dentro del segundo grupo, aquellos que contestaron afirmativamente a la pregunta de si habían estudiado la historia reciente en la escuela, las respuestas son también interesantes. Con edades entre 23 y 28 años, 5 hicieron su secundaria en escuela pública (entre los cuales tres señalan las instituciones), 2 en escuela privada laica y 2 en escuela privada religiosa. Indudablemente este dato no es el más relevante, sino qué contenidos y estrategias señalan cuando responden afirmativamente haber visto temas de historia argentina reciente.

*“tuve un profesor que nos dio clases sobre la última dictadura militar haciendo hincapié en las características de la política económica y en los acontecimientos políticos. Utilizaba videos documentales y, también (a pedido nuestro) diario y revistas con fotografías de los represores. Empleaba, además, gran cantidad de anécdotas en sus explicaciones en clase” (E8, 23 años, Colegio Carlos Pellegrini)*

*“...En la escuela los culpables eran los militares, pero además los guerrilleros, subversivos que armados y aislándose de la ‘la sociedad argentina’ combatían entre ellos, la teoría de los dos demonios, con la lectura del Nunca Más, eso fue lo hegemónico...” (E11, 24 años)*

*“una de las profesoras que tuve solamente usaba el libro de Ibáñez y nos daba unas preguntas en torno a ello. Jamás llegó a dar los períodos posteriores al '55. Otra profesora llegó a tocar la dictadura y armó un debate en torno a la película ‘la noche de los lápices’ y además toco como temas centrales el ‘habeas corpus’ y la ‘pena de muerte’” (E21, 24 años)*

*“...gobiernos de facto, post peronismo, dictadura, triple A, etc. Lo más relevante es que la historia se planteaba en términos de procesos y no de hechos” (E28, 28 años, Colegio Nacional Buenos Aires)*

*“La enseñanza versó en torno a problemáticas económico-políticas desde fines del siglo XIX y en relación con la configuración del capitalismo argentino. Ya desde el '55 se le dio muchísima importancia a los factores políticos y todo el proceso que concluye en 1976. Se utilizaban fuentes como diarios, revistas (de época) películas y documentales” (E41, 25 años, Colegio Nicolás Avellaneda)*

Las referencias aquí apuntadas son sólo un primer acercamiento a la compleja conformación de las prácticas docentes. Que los profesores -o futuros profesores- hayan o no hayan estudiado la historia reciente en su escolarización secundaria no es nuestro objeto de discusión. Lo es que con



esta biografía escolar -y con otras más que probables ausencias en la formación historiográfica y didáctica posterior-, serán los encargados de llevar esta parte de la historia a las aulas. Por lo mismo, será interesante analizar cómo, con qué referencias y con qué estrategias los profesores *“reparan, remiendan y arreglan”* estos vacíos y silencios para hacer frente a la demanda de recordar y enseñar que actualmente tiene la escuela secundaria.

#### **IV Para finalizar**

A riesgo de ser redundante, así como dije a principio que no pretendía señalar respuestas a las tensiones y desafíos de la historia reciente en la escuela, no pretendo aquí ni “cerrar” ni “concluir” esta ponencia. En todo caso lo que queda es un recuento o, mejor, la mención de algunas cuestiones, preocupaciones e intereses sobre el tema al que me he referido.

Por un lado, una de las preocupaciones es aquella referida a los riesgos de que la memoria en la escuela se encuentre adoptando formas simplificadas, sin pluralidad de voces, como algo “cerrado”. En palabras de Guelerman, *“la compulsión de enseñar el genocidio<sup>20</sup> que se ha extendido por todo el sistema educativo argentino corre serio peligro de congelar significados que eluden el análisis y con él la posibilidad de apropiación de la historia”* (2001: 45) Creo que, para evitar esto, la clave de la transmisión puede estar en *“construir puentes entre el pasado y el presente, mantener vivo el pasado pero antes como generador de inquietudes acerca de la actualidad de los alumnos que como modelo a imitar, situación a añorar o pérdida a reparar”* (Jelin & Lorenz, 2004: 8) Esto, que en términos de Jacques Hassoun (1996) es una *“transmisión lograda”*, puede estar tensionada entre el deber de moralizar y enseñar que asume la escuela.

Otro de los intereses se encuentra en la discusión de la máxima ‘no olvidar lo que no debe repetirse’. Algunos autores coinciden en afirmar que recordar no garantiza no repetir (Raggio, 2002; Guelerman, 2001) Para Sandra Raggio,

---

<sup>20</sup>. La categoría “genocidio” no se encuentra consensuada entre quienes se dedican al análisis de la última dictadura militar. Si bien es utilizada por varias asociaciones de Derechos Humanos, algunos científicos sociales han manifestando su desacuerdo. Véase por ejemplo, Vezzetti, 2002 y Sigal, 2001.

*recordar implica develar y asumir las condiciones que hicieron posible el pasado para reconocerlas en el presente. No lograremos superar el pasado haciendo de la historia un monumento, sino formando nuevos ciudadanos que sean capaces de reflexionar sobre sí mismos y sobre las implicancias de sus conductas y sus opciones (2002:46)*

Creo que, en efecto, los sentidos otorgados a la historia reciente pueden dar muchas luces acerca de los sentidos asumidos en relación a la democracia y la ciudadanía.

## V Referencias bibliográficas

- De Amézola, Gonzalo (1999) Problemas y dilemas de la enseñanza de la historia reciente. **Entrepasados**, 17, pp. 137-162. Versión electrónica disponible en: <<http://clio.rediris.es/articulos/Problemas>>
- De Amézola, Gonzalo (2004) Historia del tiempo presente, memoria y escuela: problemas y paradojas de las buenas intenciones. Presentado en el **Seminario Historia y memoria colectiva**. Buenos Aires: Flacso- Red Alfa. Versión electrónica disponible en: <<http://dewey.uab.es/chicuab>>
- De Riz, Liliana (2000) **La política en suspenso: 1966-1976**. Buenos Aires: Paidós. (Colección Historia Argentina, tomo 8)
- Duhalde, Luis Eduardo (1999) **El Estado Terrorista Argentino. Quince años después, una mirada crítica**. Buenos Aires: Eudeba.
- Dussel, Inés (2001) La transmisión de la historia reciente. En Guelerman, S. (comp.) **Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio**. Buenos Aires: Norma
- Dussel, Inés, Finocchio, Silvia & Gojman, Silvia (1997) **Haciendo memoria en el país del Nunca Más**. Buenos Aires: Eudeba.
- Finocchio, Silvia (2003) Apariencia escolar. En Dussel, I. & Finocchio, S. (comp.) **Enseñar Hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis** (págs.81-87). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Guelerman, Sergio (2001) Escuela, juventud y genocidio. Una interpelación posible. En Guelerman, S. (comp.) **Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio**. (págs. 37-64) Buenos Aires: Norma
- Hassoun, Jacques (1996) **Los contrabandistas de la memoria**. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Jabbaz, Marcela & Lozano, Claudia (2001) Memorias de la dictadura y transmisión generacional: representaciones y controversias. En Guelerman, Sergio (comp.) **Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio**. (págs. 97 a 131) Buenos Aires: Norma.
- Jelin, Elizabeth (2002) **Los trabajos de la memoria**. Madrid, Buenos Aires: Siglo Veintiuno –Social Science Research Council.

- Jelin, Elizabeth & Lorenz, Federico (2004) Educación y memoria: entre el pasado, el deber y la posibilidad (págs. 1 a 9) En Jelin, E. & Lorenz, F (comps.) **Educación y memoria. La escuela elabora el pasado**. Madrid y Buenos Aires: Siglo Veintiuno– Social Science Research Council.
- Lanza, Hilda & Finocchio, Silvia (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 **Curriculum presente, ciencia ausente. Tomo III** (págs. 96-154). Buenos Aires: FLACSO/ CIID- Miño y Dávila Editores.
- Martinez-Shaw, Carlos (2004) La historia total y sus enemigos en la enseñanza actual. En Carretero, M. & Voss, J. **Aprender y pensar la historia** (págs. 25-46) Buenos Aires: Amorrortu.
- Novaro, Marcos & Palermo, Vicente (2003) **La dictadura militar (1976-1983) Del golpe de Estado a la restauración democrática**. Buenos Aires: Paidós. (Colección Historia Argentina, tomo 9)
- Raggio, Sandra (2002) Cuando la escuela da la palabra. El rol de la educación formal en la transmisión del pasado. **Puentes, Año 2, Nº 7**, pp. 44-46.
- Ricœur, Paul (1999) **La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido**. Madrid: Arrecife.
- Sábato, Hilda (2001) “Las preguntas sobre lo traumático”, **Puentes, Año 2, Nº 5**, pp. 44-45.
- Sigal, Silvia (2001) “La polémica sobre el genocidio”, **Puentes, Año 2, Nº 5**, pp.62-65.
- Tiramonti, Guillermina (2003) Prólogo. En Dussel, I. & Finocchio, S. (comp.) **Enseñar Hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis** (págs. 9 a 11) Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Todorov, Tzvetan (2000) **Los abusos de la memoria**. Barcelona: Paidós.
- Vezzetti, Hugo (2002) **Pasado y presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina**. Buenos Aires: Siglo XXI.