

# **El político, el científico y el pedagogo: enseñanza de la historia reciente en las escuelas medias de la de provincia de Buenos Aires.**

Julia Coria.

Cita:

Julia Coria (2015). *El político, el científico y el pedagogo: enseñanza de la historia reciente en las escuelas medias de la de provincia de Buenos Aires. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-061/389>

**Título: El político, el científico y el pedagogo: Docentes y enseñanza de la historia reciente en las escuelas medias de la provincia de Buenos Aires.**

**Autora: Julia Coria**

**Pertenencia institucional: Universidad de Buenos Aires**

**Correo electrónico: [juliacoria@arnet.com.ar](mailto:juliacoria@arnet.com.ar)**

## **Resumen**

La normativa curricular vigente en el nivel medio en la provincia de Buenos Aires prevé con gran nivel de detalle el abordaje de la dictadura cívico militar 1976-1983. La forma en que los docentes llevan adelante esa tarea se nutre en parte de la política educativa, pero también la vida institucional y de su experiencia personal. A estas tres dimensiones se sumó la complejidad surgida de la asociación del tema con el kirchnerismo, que hizo suya una relectura de los '70 en términos de memoria, verdad y justicia. En consecuencia, se observa que la polarización política en torno al signo político del ejecutivo nacional interviene en las formas en que los docentes encarar la temática, según su propio posicionamiento al respecto y el que infieren en el resto de los actores de la comunidad educativa. A su vez, recurren a distintos regímenes de legitimación para justificar sus decisiones de enseñanza valorando y jerarquizando los distintos componentes de dichas dimensiones. A partir del análisis sistemático de las entrevistas en profundidad realizadas con 25 docentes de historia de quinto y sexto años de la provincia se elaboró un modelo teórico compuesto por tres regímenes: el científico, el político y el pedagogo.

*Palabras clave: Enseñanza- Historia reciente- Justificación- Legitimidad*

## **Ponencia**

La presente ponencia se enmarca en un trabajo de investigación más amplio<sup>1</sup> que tiene por objetivo describir las decisiones de enseñanza (sus características y las razones por las que se toman) de los docentes de las escuelas secundarias bonaerenses a la hora de abordar en

---

<sup>1</sup> Tesis doctoral en elaboración, Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Directora: Silvina Gvirtz.

sus clases la dictadura cívico militar 1976-1983. Aquí describo el escenario puntal en que la enseñanza de la historia reciente se abre camino, y las particularidades que suscita en los docentes a la hora de dar cuenta de sus decisiones de enseñanza sobre el tema. Como se verá, el fenomenal despliegue de recursos dirigidos a impulsar la enseñanza de esa historia bajo los mandatos de memoria, verdad y justicia está mediatizado por una variedad de dimensiones institucionales, políticas, pedagógicas, afectivas, vinculares que moldean esos mandatos otorgándoles sentidos dispares, en ocasiones opuestos a los previstos.

### **Paradigma escolar histórico tradicional**

La inclusión del pasado reciente en la currícula nacional constituye una novedad en una tradición escolar histórica de muy larga data de la que se han ocupado varios estudios precedentes, atendiendo a la conformación y evolución de la historia como disciplina escolar en Argentina, a la vez que sus diálogos con el campo científico y el poder político (Braslavsky, 1991; Coria, 2005 y 2006; Devoto, 1992; De Amézola, 2008; Finocchio, 1989; Gvirtz, 1992; González, 2014; Pereyra, 2007; Romero, 2004; Tedesco, 1986; entre otros). En trabajos previos en los que analicé la historia como disciplina escolar en el sistema educativo argentino (Coria, 2006), sostuve que en el transcurso, del siglo XX se conformó e instaló lo que llamé *paradigma escolar histórico tradicional*, caracterizado por *el dominio del acontecimiento*, *la opción por la descripción* en detrimento de la explicación, *la obsesión por el suministro de datos*, *la remisión al pasado*, *la explicación por causas extrasociales* (Coria: 2005), y el dominio de la función romántica de la historia (Carretero, 2006).

Resumiendo una cuantiosa producción académica al respecto (Carretero, 2006; Dobaño Fernández, Lewkowicz, Mussi y Rodríguez, 2001; Finocchio, 1989; Osanna, 1993) diré sobre el último punto que en nuestro país la historia escolar tuvo desde sus orígenes un fuerte compromiso con la promoción del espíritu nacionalista por medio de la difusión de un patrón cultural que podría sintetizarse en que los habitantes debían reconocer una única tradición, una lengua, un pasado, un territorio y una religión (la católica). Si bien este objetivo se dirigió primordialmente al nivel primario, el paradigma se instaló muy claramente también en la escuela secundaria.

Sin romper con aquel paradigma, la irrupción de la historia reciente en la escuela argentina se produjo por medio de los libros de texto. La industria editorial se caracterizó –a lo largo del siglo XX- por desplegarse en base una tendencia inercial, poblada de reediciones apenas actualizadas las más de las veces elaboradas por los mismos pocos autores (Coria, 2006; De Amézola, 2006; Romero, 2004). Pero desde la segunda mitad de la década de 1970 y durante la siguiente se registraron en ellos ciertas innovaciones entre las que se cuenta la introducción del pasado cercano<sup>2</sup>. Al referirse a la Dictadura 1976-1983, esos libros adscriben a la llamada Doctrina de la Seguridad Nacional, al sostener que el mundo de la posguerra está signado por la bipolaridad capitalismo-comunismo y que las guerras tradicionales han sido sustituidas por guerras ideológicas al interior de las fronteras nacionales (Ansaldi, 2004)<sup>3</sup>, y/o a la denominada Teoría de los Dos Demonios, que provee una explicación sobre la violencia política ilegal del régimen, como respuesta simétrica a la escalada de violencia revolucionaria de principios de los '70 (Novaro y Palermo, 2003: 491 y 492)<sup>4</sup>. Además sostenían que las fuerzas armadas habían llegado al poder con la misión de restablecer el orden, para lo que impulsaron acciones ligadas al exterminio de la subversión armada y desplegaron medidas económicas de emergencia, como controlar la inflación y la devaluación de la moneda. No describen la puesta en marcha de un plan económico, y la represión aparece cuanto mucho en términos de excesos.

---

<sup>2</sup> Las más representativas fueron las obras de un grupo de docentes y egresados del Instituto Nacional Superior del Profesorado, desde las editoriales Kapeluz y A-Z, equipos al frente de los cuales se encontraban la profesora Miretzky y el profesor Bustinza, en cuyas obras se mantiene el estilo anterior en general pero se dedica más espacio a las actividades e ilustraciones que en los precedentes (De Amézola, 2006: 239).

<sup>3</sup> Por ejemplo “El nuevo gobierno (Cámpora), que asumió el día 25 de mayo, otorgó de inmediato amnistía por delitos políticos, lo que llevó a la liberación de los detenidos en esa condición, que en su mayoría eran terroristas (...) Bajo la presidencia de Cámpora se produjo un grave vacío de poder que llevó al país al caos, y se favoreció la infiltración del Marxismo en todos los ámbitos, especialmente en el educativo” (de Miretzky, 1992: 324).

<sup>4</sup> Con la vuelta al poder de la señora de Perón, se intensificaron las acciones terroristas de ultraizquierda mientras organizaciones de extrema derecha –algunas amparadas desde sectores del gobierno- los enfrentaron apelando a los mismos métodos. El gobierno tenía ante sí la actividad de la guerrilla a la que muy pronto se le opondría una actividad simétrica de grupos militares y paramilitares que no siempre respondían al control presidencial. La llamada ‘cultura de la violencia’ se había instaurado en el país gestándose una especie de guerra civil larvada que dejó ondas y dolorosas huellas (Bustinza, 1990: 266).

## **Urgencia de actualización disciplinar**

La transición democrática se caracterizó por la ausencia de iniciativas estatales que fomentaran o cuanto menos amparasen la transmisión escolar. En un contexto en que la tragedia que había alcanzado de formas variadas la vida de muchas de las familias de los estudiantes a los que debían enseñar era aún muy cercana, tendió a prevalecer el silencio. El estudio de Federico Lorenz (2007) acerca de la temprana presencia de la llamada *Noche de los lápices* es uno de los pocos acerca de la presencia del tema en las escuelas durante el período. Lorenz sostiene que el recuerdo de aquel operativo represivo desplegado en la Ciudad de La Plata en 1976, cuyas víctimas fueron algunos miembros del activo movimiento estudiantil, fue eficaz por haber quedado asociado a la reivindicación por el *boleto estudiantil*, un reclamo de apariencia *apolítica* de gran legitimidad. Esa asociación restaba visibilidad a la filiación política de los reprimidos, en un contexto en el que el discurso reivindicador de la violencia estatal magnificaba la violencia de la guerrilla a los fines de justificarse. El clima de época favorecía que los Organismos tendieran a eludir la cuestión de la militancia, en el intento de fortalecer una imagen de “inocencia” de las víctimas. Además el episodio tuvo la virtud de encontrarse sintetizado en un libro (Seoane y Ruiz Núñez, 1992) y en una película, dejando a la mano dos dispositivos para “mostrar” el horror sin tener que reelaborarlo.

Desde los primeros años de aquella transición se registra en las discusiones académicas una intención de desactivar la fuerza de la enseñanza patriótica tradicional para apostar a una historia escolar vertebrada en torno al valor de la democracia; el Congreso Pedagógico de 1983 fue uno de los escenarios de la apremiante demanda por la actualización curricular (Tedesco y Tenti Fanfani, 2001). Sin embargo fue recién diez años más tarde, con la reforma educativa que se condensó en la sanción de la Ley Federal de Educación (LFE), que tales pretensiones tuvieron consecuencias prácticas. Reescrita por reconocidos académicos, la historia escolar pasó a abarcar el tumultuoso pasado cercano. Dichos contenidos fueron incorporados en el instrumento de regulación curricular de la LFE, los llamados Contenidos Básicos Comunes (CBC), con definiciones que podían acoger versiones diversas e incluso enfrentadas, pero en cualquier caso habilitaron la entrada del tema a la escuela media.

Ese ingreso empalmó con cuestiones propias de la vida escolar y de las tendencias pedagógicas en boga. Desde fines de la década de 1970, en parte como reacción a posturas tecnicistas e instrumentales, las tendencias dominantes en nuestro país han consagrado la idea de que cada docente dirige sus decisiones de enseñanza desde la autonomía y reflexión (Feldman: 1999 y 2010). Con una alta ponderación de la experiencia y el sentido práctico, ponderan un “conocimiento que *no se dice* sino que se actúa, conocimiento *incorporado* en la acción” (Feldman, 1999: 76). Así, la enseñanza deviene un espacio privado, en el que un asunto público se resuelve *puertas adentro* de cada aula (Sadovsky y Lerner, 2006: 24).

En la década de 1990 esas tendencias se potenciaron con algunos componentes de los discursos dominantes en el nivel de la macropolítica, por ejemplo, el de la autonomía docente. De acuerdo con Helena Munín, ese fue uno de los conceptos clave de política educativa neoliberal, y supone que ampliar los márgenes de libertad de acción de los actores en distintas áreas clave para escuela –la currícula, la organización y el financiamiento- tenderá a mejorarla, al dejar a los involucrados en situación de movilizar sus propios recursos (ideas, valores, contactos, recursos materiales, capacitación) en situaciones concretas. Pero para Munín “La ausencia del ‘control del Estado’ potencia la dependencia de los propios recursos y su diferencial cotización en negociaciones asimétricas” (1999:13).

La LFE fue el instrumento normativo con que se dismantelaron los componentes centrales de un sistema centenario. El Estado proveedor de servicios públicos básicos para toda la población redujo su función a la fijación de objetivos y a la regulación interna para alcanzarlos. Pero la descentralización “no implicó ni más democratización ni más eficiencia sino solo un proceso de desconcentración de funciones” que instaló formas más sutiles de control al traspasar responsabilidades (no recursos) a los docentes (Fumagalli, 2011: 115). En términos curriculares se definieron tres niveles diferenciados: el nacional, cuyo diseño sirvió de parámetro para el jurisdiccional, en que a su vez debía basarse la formulación de los Proyectos Educativos Institucionales. El foco en las instituciones sintonizó con un discurso sobre la diversidad que se popularizó en el más individualista de sus sentidos<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Sadovsky y Lerner apuntan que “Abrir espacios de discusión para compartir asuntos de enseñanza parece entrar en conflicto con una tradición fuertemente arraigada en la escuela: una vez cerrada la puerta del aula, lo que allí sucede es potestad exclusiva del maestro. (...) hacer público su trabajo podría aliviarlo de este peso pero lo llevaría a correr el riesgo de quedar expuesto al juicio de sus colegas y se vería obligado a asumir una nueva responsabilidad: la de explicar y defender sus acciones” (2006: 23 y 24).

El cuadro compuesto de discursos educativos empresariales y tendencias pedagógicas reivindicadoras de la enseñanza como espacio privado, se completa con la posición del menemismo al frente del ejecutivo nacional acerca de la dictadura. Jugando un juego de privación y compensación que incluyó claras iniciativas hacia la clausura del pasado, consiguió una subordinación condicionada del poder militar, efectiva el primer lustro pero debilitada durante el segundo por la convergencia de una serie de factores entre los que se destaca la autocrítica realizada por el entonces Jefe del Ejército Martín Balsa (entre otras fisuras en el hasta entonces hermético pacto de silencio militar), el re direccionamiento de las tareas de las fuerzas armadas hacia el narcotráfico y la protesta social, y el fortalecimiento del bloque de Organismos de Derechos Humanos con la conformación de la agrupación HIJOS. La forma de este diálogo entre el poder político y el poder militar modeló a su vez el discurso tendiente a legitimarlo, en términos de *reconciliación nacional* (Canelo: 2011).

La inclusión de la historia argentina reciente en el diseño curricular obedeció más que a una intencionalidad política, al hecho de que su elaboración estuviera en manos de autores académicos (nativos de un campo en el que los desarrollos sobre el período ya iban en este sentido) favorecido a su vez por el mandato de la actualización disciplinar de amplio consenso entre los especialistas e incluso en el propio campo escolar. En todo caso, habilitó como mínimo un cambio profundo en los textos escolares.

Durante la década de 1990 se produjo una renovación profunda de los libros de texto<sup>6</sup>. Los nuevos se convirtieron en propuestas curriculares de hecho que, basándose en los CBC, ofrecieron desarrollos que facilitaron el trabajo docente (Coria, 2006; Romero, 2004). Se trataba de un mercado desregulado: con la temprana transición democrática el Estado había dado un paso atrás en potestades que durante la dictadura operaron como censura ideológica explícita (Coria, 2006; Invernizzi y Gociol, 2002). El abaratamiento de los costos de producción en el contexto la Convertibilidad sintonizó con los cambios en materia tecnológica, y las editoriales se lanzaron a la publicación continua en una competencia mutua y con sus propios libros de edición anterior. Ese mismo contexto promovió la instalación en la Argentina de casas editoriales extranjeras, por lo que los nuevos libros

---

<sup>6</sup> Para profundizar ver Coria, 2005.

fueron muy permeables a las modas editoriales de nivel mundial, entre las que se destaca el cambio de perfil autoral hacia especialistas en didáctica y disciplinares.

En estos libros se registra un embate al paradigma escolar histórico tradicional: un viraje *de la centralidad del acontecimiento a la del proceso; de la descripción a la explicación; del suministro de datos a la conceptualización; de la remisión al pasado a la pregunta por el presente; de la primacía de la descripción o de tesis explicativas extrasociales a la imputación de causas sociales, de la prevaencia de la función romántica por la de la función crítica*. Fueron pioneros: en la laxitud de los CBC instalaron una perspectiva que desentonaba con el clima de época de una década en que las iniciativas estatales recogían los planteos de olvido en pos de la proclamada unificación nacional: aluden al período como de imperio del terrorismo de Estado<sup>7</sup>, y no sólo hicieron suyo el discurso de los Organismos de Derechos Humanos, sino que a su vez importaron conceptos del campo académico, como el de *plan económico como proyecto político* (Basualdo, 2006; Canitrot, 1980; Schorr, 2006) o el de *disciplinamiento social* (Canitrot: 1980)<sup>8</sup>. Los objetivos de corte político-ideológico (eliminar a la subversión) conservan su protagonismo pero asociados a los económicos, partiendo de la hipótesis de la coalición cívico militar

---

<sup>7</sup> Por ejemplo "La violación de los derechos humanos no es un fenómeno reciente en América Latina, pero los niveles alcanzados a partir de la década de los setenta, de mano de las dictaduras militares, no tienen equivalente en su historia, si se exceptúa el proceso de conquista y colonización, durante los siglos XV y XVI (...). Por medio del terrorismo estatal se buscó generalizar el miedo en la población. La amenaza y el uso permanente de la fuerza alcanzó a toda la sociedad; obreros, estudiantes, empresarios; jóvenes, adolescentes, ancianos, bebés y niños; deportistas, intelectuales y discapacitados (Moglia, Sislian y Alabart, 1997:373).

<sup>8</sup> Sin embargo, la dictadura que se inició en 1976 tuvo profundas diferencias con los gobiernos militares anteriores, tanto en las políticas como en las metodologías que se utilizaron.

La diferencia más importante fue que sus objetivos no eran, como en el pasado, sólo reemplazar a un gobierno por otro, proscribir al peronismo o eliminar el régimen democrático. Los dos objetivos principales de los militares y sus aliados eran de mucho más largo alcance:

- abandonar por completo el modelo industrialista iniciado más de cuarenta años atrás y producir una mayor concentración de la riqueza;
- Eliminar físicamente a todos aquellos que se opusieron a sus objetivos. (...)

Para producir un cambio tan profundo, la Junta Militar y los sectores capitalistas que los respaldaron se propusieron lograr un total disciplinamiento de la sociedad argentina (...).

Una de las consecuencias más terribles de este proyecto fue la generalización de la violencia, ya que los militares y quienes diseñaron el plan económico no dudaron en someter a la mayor parte de la sociedad a dos formas de violencia: la violencia del Estado y la violencia del libre mercado (Alonso, Vázquez y Elisalde, 1997).



(Basualdo, 2006; Canitrot, 1980; Castellani, 2004 y 2006; Pucciarelli, 2004; Schorr, 2006; Sidicaro, 2004)<sup>9</sup>. La tesis del plan sistemático queda instalada.

### **Generación de políticas de memoria**

La llegada de Néstor Kirchner al Ejecutivo Nacional en 2003, marcó un cambio de época en lo que hace al despliegue de políticas públicas de memoria y la relectura de la década de 1970 en términos de *memoria, verdad y justicia* pasó a ser uno de los componentes centrales del llamado *Relato K*. Los gestos del kirchnerismo no pudieron ser más abundantes y elocuentes: “la renovación de las cúpulas castrenses, en mayo de 2003; la derogación del decreto que impedía la extradición de militares acusados de haber violado los derechos humanos, en el mes de junio de ese año; la nulidad de las leyes de Obediencia Debida y Punto Final por parte del Congreso de la Nación, en agosto de 2003; la resignificación de la ESMA, a través de la creación del Espacio para la Memoria y para la Promoción y Defensa de los Derechos Humanos, el 24 de marzo de 2004; el histórico ‘perdón’ en nombre del Estado pronunciado por Kirchner y el retiro de los cuadros de los ex comandantes Jorge Rafael Videla y Reynaldo Benito Bignone del Colegio Militar, producidos durante esa misma jornada; la declaración de inconstitucionalidad de las leyes de Obediencia Debida y Punto Final, en junio de 2005; las conmemoraciones por el 30° aniversario del último golpe militar, el 24 de marzo de 2006 y, finalmente, la nulidad de los indultos a los represores en julio de 2007, por parte de la Corte Suprema de Justicia” González y Borrelli (2009: 4).

En materia de políticas educativas, la Ley Nacional de Educación (LEN) de 2006 estipuló en su artículo 92 “El ejercicio y la construcción de la memoria 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, en concordancia con lo dispuesto por la Ley N° 25633<sup>10</sup> (ME, 2006: 19)”. Ese planteo había sido anticipado en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) sancionados en 2004,

---

<sup>9</sup> Por ejemplo “De este modo, varias empresas industriales, financieras y comerciales crecieron sobre la base de sus negocios con el estado en el ámbito de las obras públicas y en algunas actividades de las empresas estatales (De Privitellio et al, 1998: 235).

<sup>10</sup> Que se instituyó en 2002 el 24 de marzo como Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia.

instrumento de regulación curricular que reemplazó los CBC: “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 1976-1983, y su relación con la Guerra Fría y la aplicación de un modelo económico y social neoliberal” (NAP del Área de Ciencias Sociales, noveno año del tercer ciclo de la EGB Nivel Medio, ME, 2004:27)”. Además, el Ministerio de Educación Nacional cuenta desde 2006 con un programa (Educación y Memoria) específico destinado a apuntalar estas metas realizando acciones de capacitación docente, produciendo recursos y fomentando la investigación sobre la temática entre los estudiantes<sup>11</sup>. Asimismo, desde principios de la década de 2000, las efemérides vinculadas con la historia reciente pasaron a formar parte del calendario escolar.

En tanto, en 2007, la Provincia de Buenos Aires dictó su Ley de Educación Provincial. Aquí también ha de destacarse el quiebre político con la década de 1990, durante la que la gestión educativa se abocó a un frustrado intento de reforma administrativa primero y a una profunda reforma general basada en la LFE después<sup>12</sup>. La recuperación económica subsiguiente (la salida de la situación declarada de emergencia educativa) permitió instalar una agenda más ambiciosa en la que destaca una nueva reforma curricular. Renovado en 2008, ese diseño también registró avances en de los contenidos acerca de historia argentina reciente, incluidos en la currícula de quinto año en los siguientes términos: “La última dictadura cívico militar en la Argentina: represión, disciplinamiento social y política económica. La Dictadura y la sociedad: la búsqueda de subordinación sin consenso. El movimiento de Derechos Humanos y la resistencia civil. La dictadura y la economía: el auge de la especulación financiera, crisis y endeudamiento externo” (PBA-DGCyE, 2011:20). Además integran la currícula de sexto año de la Orientación en Ciencias Sociales y Artes, en la que se establece que los estudiantes deberán realizar trabajos de investigación en estas temáticas. La Provincia también cuenta con programas específicos para fomentar el trabajo sobre el período -Pedagogía de la Memoria y

---

<sup>11</sup> El Programa Jóvenes y Memoria tiene como antecedente el programa A 30 años.

<sup>12</sup> Aquella reforma fue controvertida entre otras razones por la falta de debate en el proceso de su elaboración, y su implementación que tuvo por piedra fundamental una reforma de la estructura que involucró la primarización del tercer ciclo de la EGB, una inclusión dirigida a “sacar a los chicos de la calle”, corriendo del centro los objetivos pedagógicos (Coria, Rivas y Scasso, 2012).

Programa Derechos Humanos y Educación- y dictó sus propias leyes sobre las efemérides asociadas: el 24 de marzo como Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia y el 16 de septiembre como Día del Estudiantes Secundario.

Cabe marcar que los diseños curriculares no sólo cambiaron en términos de contenidos sino en su propio cariz, como instrumento de regulación. Si los diseños de los '90 proponían lineamientos laxos que luego debía ser adaptados en otros niveles, los NAP sientan bases comunes de alto nivel de prescripción. El cambio forma parte de un clima de época general de refortalecimiento del Estado, en el que la currícula se entiende como una normativa tendiente a garantizar el derecho a la educación de todos los ciudadanos. Como afirma Inés Dussel (2007: 3) el currículum “(...) constituye un documento público que expresa acuerdos sociales sobre lo que debe transmitirse a las nuevas generaciones en el espacio escolar. Los acuerdos pueden ser más o menos consensuados, más amplios o más restringidos, pero en cualquier caso tienen un carácter público que trasciende lo que cada institución o docente puede resolver por sí mismo. (...) resaltamos que el curriculum tiene una línea directa con la dimensión pública de la escolaridad, con su contribución a la construcción de lo común”.

Pero de esta norma, autores como Frigerio señalan el carácter intersticial: “Se trata de un efecto paradójal de las normas, cuyo objetivo es, en realidad, hacer previsible los comportamientos de los actores (es decir, delimitar zonas de certidumbre). Pero, de hecho, ninguna normativa puede clausurar su significación en forma hermética, es decir, explicitar la totalidad de significados que es posible adjudicarle.” (1991: 26 y 27). En consecuencia, el currículum tiene un *carácter estructurante*, originado en el hecho de ser un marco que opera en todo el sistema, homogeneizándolo y articulándolo; y un *carácter innovador*, originado en los márgenes que la norma deja abiertos a la innovación en función de la interpretación. En el caso de los contenidos que nos convocan estos procesos tienen su complejidad particular al imbricarse con la lógica de la construcción de memorias.

### **Construcción de memorias y justificación de las decisiones de enseñanza**

De acuerdo con Elisabeth Jelin, la memoria es la operación de dar sentido al pasado (2002: 33), y ya que dicha operación se efectúa en el tiempo presente las características de la conmemoración se vinculan con las de la sociedad que conmemora: la forma del recuerdo depende de factores que son exteriores a él mismo, y su evolución se liga con las

condiciones sociales del ejercicio de rememoración. Esto explica que el tiempo de la memoria no sea lineal ni cronológico (2002:74) sino que se despliega en una temporalidad propia que no pocos investigadores se han dedicado a desentrañar (Feld, 2004; Pereyra, 2007, entre muchos otros).

Esta perspectiva tiene sus orígenes en los planteos de Maurice Halbwachs, pionero en este campo de estudios, quien puntualizó que la memoria es siempre –aún en sus manifestaciones individuales- el producto de del proceso social de reconstrucción del pasado vivido por un grupo determinado. Por su parte Pollak retoma la idea de memoria colectiva para señalar la necesidad de tomarla como imposición, como forma específica de dominación o violencia simbólica cuyo objetivo es reforzar la cohesión social, no mediante la coerción sino mediante la adhesión afectiva al grupo. Así, invita a abordar la memoria colectiva partiendo de la pregunta por los actores que intervienen en su solidificación y estabilidad, como operación opresiva y uniformizante. A estos fines, recupera de Rousso el concepto de memoria encuadrada, para aludir a procesos históricos particulares en los que intervienen distintos actores sociales que se disputan y negocian los sentidos del pasado (2002: 22), de acuerdo con su condición actual y sus expectativas. El material provisto por la los acontecimientos pasados puede reinterpretarse de infinitas maneras, guiado por combates del presente y del futuro (25 y 26), pero nunca puede ser por entero artificial.

También Pierre Nora marca que la memoria está en permanente evolución, viva. Puede ser manipulada y apropiada; en ella prevalece la dimensión sentimental o afectiva y se presenta como verdadera y absoluta, pero es selectiva y múltiple, acorde a los grupos que la ejercen y sintonizada con lo que para cada uno de ellos es sagrado. Se nutre de lo concreto y es espontánea, no metódica, en contraposición con la historia, producción intelectual y crítica metódica por definición (Nora, 1984). La naturaleza histórica explícita del conocimiento histórico experto lo aparta de estas cualidades de la memoria –e incluso del conocimiento escolar. Al decir de Nora: “En el corazón de la historia trabaja un criticismo destructor de la memoria espontánea. La memoria siempre es sospechosa para la historia cuya misión es destruirla y rechazarla” (1998:2 y 3).

En el marco de las escuelas, la construcción de memorias en torno al pasado argentino reciente es una arena de disputas en la que se ha verificado la operancia de la experiencia

personal, la formación, la vida institucional (González, 2014) y -lo que constituye uno de los principales aportes de la tesis en cuya realización se enmarca esta ponencia- la posición personal y la que se infiere en los otros actores de la comunidad educativa acerca del kirchnerismo. En ese marco la currícula queda develada como arbitrio (Bourdieu, 1981)<sup>13</sup>: la dinámica de la construcción de memorias colisiona con su pretendida imparcialidad y totalidad. La pregunta es entonces cómo sortean este escollo los docentes, qué razones dan acerca de sus decisiones de enseñanza acerca de la dictadura. Las asociaciones entre las mentadas dimensiones y esas decisiones son demasiado evidentes en sus propios relatos, y sin embargo ninguno de los 25 docentes entrevistados alude a ellas cuando se les pide que justifiquen las formas en que actúan al abordar la temática con sus estudiantes, por la sencilla razón de que no son argumentos legítimos en el sistema escolar.

En otras palabras: Los docentes no justifican sus decisiones de enseñanza refiriendo a cuestiones que sí mencionan al referirse al tema en general en el transcurso de la entrevista, como por ejemplo experiencias traumáticas de sus familias durante la dictadura, filiaciones con las fuerzas del orden, manifestaciones pro o anti militares escuchadas a los directivos de la escuela en que se desempeñan, asociaciones que sus estudiantes realizan (y expresan) entre el abordaje de la dictadura y la posible posición del docente frente al kirchnerismo. En cambio, cuando se les pide a los docentes que den cuenta de sus decisiones de enseñanza en la materia recurren en cambio a tres *regímenes de justificación*, que denomino de esta forma en referencia a la propuesta teórica de Boltansky y Thevenot (1991). Con esta categoría los autores ofrecen una herramienta para abarcar situaciones en las que el juicio es sometido a una crítica pública. Los regímenes se basan en principios que tienen una validez intrínsecamente reconocida por lo que, desde su propia legitimidad, pueden dar lugar a acuerdos entre diferentes personas “porque no son considerados como dependientes de las propiedades de aquéllos que los emiten, ni tampoco como parte de su poder (...). son susceptibles de servir como punto de apoyo tanto para los argumentos enunciados en forma crítica como para las justificaciones desarrolladas que responden a esas críticas llevadas adelante por las personas puestas en tela de juicio” (Boltansky, 2001:1).

Documento público de alto nivel de prescripción, la currícula estrecha los márgenes para el disenso, en un contexto en el que como desarrollé más arriba las tradiciones didácticas han

---

<sup>13</sup> Para profundizar, revisar Bourdieu y Passeron (1981).

habilitado a ejercerlo *de hecho*. Todo eso ocurre *puertas adentro*, y sólo excepcionalmente los docentes se encuentran en situación de dar explicaciones. La entrevista *abre* ese engranaje. Los docentes son puestos en situación de describir la forma en que toman esas decisiones, y lo hacen desde la legitimidad de tres modelos que tienen lugar en el ámbito de la escuela. No se trata de modelos con los que los docentes se identifican estáticamente, sino que suelen hacerlo con fuerza con uno de ellos mientras que pueden transitar por alguno de los otros, o por todos. En el *régimen de justificación científico* la grandeza está dada por el dominio del saber disciplinar, materializado en titulaciones: el “grande” es aquí el licenciado. Su trabajo en el aula emula la dinámica de la academia. Por ejemplo, le pregunto por ejemplo a Esteban, licenciado en economía y en historia, profesor de tiempo completo en una escuela privada en la que más de una ocasión las autoridades le han hecho llegar observaciones de corte ideológico (desde un discurso pro militar) acerca de lo que enseña (y lo que enseña dista mucho de ser anti militar) *¿Cómo manejas el tema de las “opiniones” de los chicos? ¿Te ocurrió que te plantearan cosas con las que estás muy en desacuerdo, o bien ilegales, o muy controvertidas? ¿Cómo lo manejaste?*, a lo que responde:

“Tenés chicos que te dicen: si los montoneros ponían bombas y eso es un crimen punible en la ley argentina, ¿por qué eso no está siendo juzgado y los militares sí están siendo perseguidos? Les explico: porque es un crimen de lesa humanidad. Bueno, dicen, pero eso está mal. Entonces eso se debate. Para mí, Esteban, los montoneros tendrían que estar presos. Pero eso para mí, lo que yo pienso. Entonces trabajamos con textos. Hacemos distinción de categorías, qué es terrorismo, qué es terrorismo de Estado, qué es guerrilla, qué es un crimen común”.

La puesta en marcha de una situación de enseñanza que emula las pautas del mundo académico es una forma de resolver la contradicción entre lo que la currícula dispone y la postura ideológica de varios miembros de su comunidad educativa –incluso la propia. Esteban encuentra en ella una forma de saldar sus disidencias y las de directivos, colegas, estudiantes y familias con la prescripción<sup>14</sup>.

Por su parte, en el *régimen de justificación político* –en el que la grandeza está dada por el compromiso ya sea con ciertos ideales o bien con la educación en general, y encarnada en

---

<sup>14</sup> En ocasiones, sin embargo, esta emulación se queda a mitad de camino, sencillamente porque los estudiantes no cuentan con las herramientas de un historiador profesional. Por ejemplo, estos docentes pueden enseñar que existen distintas perspectivas sobre ciertos temas, y los estudiantes pueden leer textos que versen sobre ellos, pero no pueden valorarlas por referencia a cánones académicos que ignoran.

la figura del militante- el docente al frente del aula se siente habilitado a explicitar y defender expresamente posturas políticas determinadas como fuente de legitimidad para lo que enseña en clase. Frente a la misma pregunta Cristian, profesor de historia, militante de izquierda, docente en varias escuelas públicas en las que se siente respaldado por el cuerpo directivo y en un bachillerato popular, con una historia familiar de fuerte compromiso con una militancia parecida a la suya, relató:

“Te pongo el caso de la inmigración. Vimos principio de siglo XX y la actualidad, y una piba puso que los inmigrantes se tendrían que ir porque le quintan el trabajo los argentinos, ocupan los hospitales... Lo puso en un trabajo y yo ya había aclarado cómo trabajaba yo: Entre los criterios de de evaluación que doy a principio de año aclaro que si dan opiniones xenófobas o que atenten contra la dignidad humana, no aprueban. Por ejemplo, si alguien apoya el nazismo o la última dictadura, no va a aprobar”.

Por último, en el *régimen de justificación docente*, la grandeza está dada por la propia carrera, en la que se exalta como valor ante todo (y más incluso que la formación) la experiencia. La principal fuente de legitimidad es el dominio de saberes didácticos y pedagógicos, por lo que el grande es “el profesor” -incluso ante docentes con titulaciones académicas, que son valorados negativamente por carecer de formación específica. Por ejemplo, María Claudia, profesora de historia graduada de una universidad privada católica, casada con un militar, docente en una escuela privada de zona norte -que compara permanentemente con la escuela de los setenta: “Nada que ver con lo que era, está todo deteriorado”- en la que se siente hostigada por algunos alumnos “que se dicen kirchneristas”, empezó la entrevista explicando que ella abordaba en sus clases hasta el año 1916. Tuve que volver sobre este punto en repetidas ocasiones para comprender que no me había equivocado: se trataba de una docente de historia de quinto año de la provincia de Buenos Aires, por lo que recaía en ella la tarea de abordar lo planteado en el citado Núcleo de Aprendizaje Prioritario. Sin embargo dio una explicación muy rigurosa acerca de cómo era imposible hacerlo debido a los déficits de formación de los estudiantes en competencias básicas (lectura, escritura, dominio de algunos conceptos historiográficos), pendientes en los programas de sus colegas a cargo de años anteriores, numerosas falencias del diseño curricular, falta de oferta de formación docente específica en la temática, entre otras problemáticas de corte educativo.

Como se observa, al los tres regímenes ofrecen repertorios de explicaciones legítimas dentro del ámbito de la escuela para dar cuenta de decisiones de enseñanza obviando las

dimensiones antes mencionadas, aún cuando la relación entre ellas y las decisiones de enseñanza resulte evidente. En suma, se trata de un contexto en el que se verifica fenomenal movilización de recursos de todo tipo con miras a promover políticas educativas de memoria mediatizada por una serie de dimensiones de mayor o menor nivel de legitimidad en el espacio escolar que se abren paso por los intersticios normativos y encuentran legitimidad en regímenes de justificación que las acogen. Poner la mirada sobre estos procesos es una invitación a repensar las políticas educativas de memoria partiendo de un diagnóstico complejo pero necesario.

## **Bibliografía**

### **Bibliografía General**

Ansaldi, W. “*Matriuskas* de terror. Algunos elementos para alanzar la dictadura argentina dentro de las dictaduras del Cono Sur”. En Pucciarelli, A. (Coord.). *Empresarios tecnócratas y militares. La trama corporativa de la última dictadura militar*. Siglo XXI. Buenos Aires, 2004.

Basualdo, E. *Ensayos de historia económica argentina. Deuda externa y sectores dominantes desde mediados del siglo XX a la actualidad*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires, 2006.

Boltansky, L. “Un Nuevo régimen de justificación: la ciudad por proyecto”. Artículo inédito basado en la conferencia dictada en la Universidad de Columbia, 2001.

Boltansky, L. y Thevenot, L. *On justification. Economies of worth*. Princeton University Press. Princeton, N.J. 2006.

Borrelli, M. y González, M. A. “Entre víctimas y victimarios: el diario *La Nación* y la política de derechos humanos de Néstor Kirchner”. Revista: *Questión*; vol. 1, no. 23. Septiembre 2009. ISSN: 1669-6581. Institución de origen: Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad de La Plata.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. *La reproducción*. Laia, Barcelona, 1981.

Braslavsky, C. “Los libros de texto en su contexto: Argentina 1975-1989”. En Riekemberg, M. (comp.). *Latinoamérica: Enseñanza de la Historia, libros de texto y conciencia histórica*. Alianza Editorial/ FLACSO/ Georg Eckert Instituts. Buenos Aires, 1991.

Bustanza, J. A. *Historia 5*. AZ. Buenos Aires, 1991. Primera edición: 1990.

Canelo, P. *Consideraciones sobre la subordinación de las Fuerzas Armadas argentinas durante los años noventa*. en Pucciarelli, A. (comp.) *Los años de Menem. la construcción del orden neoliberal*. Siglo XXI. Buenos Aires, 2011.

Canitrot, A. *La disciplina como objetivo de la política económica. Un ensayo sobre el programa económico del gobierno argentino desde 1976*. Estudios CEDES, 1980.

Carretero, M. y Krieguer, M. “La usina de la patria y la mente de los alumnos. Un estudio sobre las representaciones de las efemérides escolares argentinas”. En Carretero, M., Rosa, A., y González, M. F. (comps.). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Ed. Paidós. Buenos Aires, 2006.

Castellani, A. “Gestión económica liberal corporativa y transformaciones en el interior de los grandes agentes económicos de la Argentina durante la última dictadura militar”. En Pucciarelli, A. (coord.) *Empresarios, tecnócratas y militares. La trama corporativa de la última dictadura militar*. Siglo XXI. Buenos Aires, 2004.



Castellani, A. *Intervención económica estatal, comportamiento empresario y restricciones al desarrollo en la Argentina contemporánea. Difusión y funcionamiento de los ámbitos privilegiados de acumulación vinculados al complejo económico-estatal privado (1966-1989)*, Tesis Doctoral, UBA, mimeo, capítulo VIII. 2006.

Coria, J. *Concepciones acerca del cambio de lo social: la ciencia y la escuela frente a una cuestión controvertida*. Tesis de Maestría. Dir: Gvirtz, S. Maestría en Educación. Universidad de San Andrés. Buenos Aires, 2005.

Coria, J. "Concepciones acerca de lo social en los manuales de historia. De la dictadura al temprano siglo XXI". En Kaufmann, C (Dir.). *Dictadura y Educación. Tomo III*. Miño y Dávila. Buenos Aires, 2006.

Coria, J. , Scasso, M, Rivas, A. *Balanced de gestión de la provincia de Buenos Aires*. CIPPEC, Buenos Aires, 2012.

De Amézola, G. , "Problemas y dilemas de la enseñanza de la Historia reciente", en *Entrepasos* N° 17. Buenos Aires, 1999.

De Amézola, G. *Esquizohistoria*. Libros del Zorzal. Buenos Aires, 2008.

De Privitellio, L; Luchilo, L.; Cattaruzza, A. Paz, G.; Rodríguez, C. *Historia de la Argentina contemporánea. Desde la contrucción del mercado, el Estado y la nación hasta nuestros días*. Santillana, 1998.

Devoto, F. "Idea de Nación, Inmigración y 'cuestión social' en la historiografía académica y en los libros de texto de Argentina (1012-1974)", en *Estudios Sociales* N° 3. Buenos Aires, segundo semestre de 1992.

Dobaño Fernández, P; Lewkowicz, M; Mussi, R; Rodríguez, M. "Los libros de texto como objeto de estudio: un balance de la producción académica 1983-2000". En *Los libros de texto como objeto de estudio*. Rodríguez; M; Dobaño Fernández, P. Editorial La Colmena. Buenos Aires, 2001

Dussel, I. *El currículum: aproximaciones para definir qué debe enseñar la escuela hoy*. Fascículo 7 Ministerio de Educación República Argentina, 2007.

Feld, C. "Memoria y televisión: una relación compleja". En *Oficios terrestres, n° 15/16, año X, 2004*.

Feldman, D. *Ayudar a enseñar*. Aique. Buenos Aires, 1999.

Feldman, D. *Enseñanza y escuela*. Ed. Paidós. Buenos Aires, 2010.

Finocchio, S. "Programas y textos en la historia de cuatro asignaturas de nuestra escuela media: Historia, Lengua y Literatura; Educación Cívica y Física". En *Propuesta Educativa* N° 1. Buenos Aires, agosto de 1989.

Frigerio, G. (comp.), Braslavsky, C., Entel, A. *Currículum presente. Ciencia ausente*. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires, 1991.

Fumagalli, L. *El currículo prescripto, una norma pública. Un estudio del proceso de regulación estatal del contenido de enseñanza en escuelas de secundaria básica ubicadas en la Ciudad de Buenos Aires y en la Provincia de Buenos Aires*. Tesis de Doctorado. Directora: Inés Dussel. Mayo de 2011.

González, M. P. *La historia reciente en la escuela. Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*. Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires, 2014.

Gvirtz, S. "Las historias escolares argentinas y británicas. Entre silencios y agresiones". En *Propuesta Educativa* N° 6. Buenos Aires, marzo de 1992.

Halbwachs, M. "Memoria individual y memoria colectiva", en *Estudios* n° 16, otoño 2005.

Invernizzi, H. Y Gociol, J. *Un golpe a los libros. Represión a la cultura durante la última dictadura militar*. Eudeba. Buenos Aires, 2002.

Jelin, E. *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI. Madrid y Buenos Aires, 2002.

Kaufmann, C. "Producciones sobre textos escolares argentinos: Hitos, tendencias y potencialidades". En *Historia de la Educación. Anuario*. N° 4- 2002/2003. Sociedad Argentina de Historia de la Educación. Buenos Aires, 2003.

Lorenz, F. *Combates por la memoria. Huellas de la dictadura en la historia*. Editorial Claves Para Todos. Buenos Aires, 2007.

Miretzky, M.L. N; Royo, S.; Salluzzi, E. *Historia 3. La organización y desarrollo de la Nación Argentina y el Mundo Contemporáneo*. Kapeluz. Buenos Aires, 1992. Primera Edición: 1971.

Mogliola, P; Silslian, F; Alabart, M. *Pensar la Historia. Argentina desde una Historia de América Latina*. Plus Ultra. Buenos Aires, 1997.

Munin, Helena. *La autonomía de la escuela ¿libertad y equidad? Aique, Buenos Aires, 1999.*

Nora, P. “La aventura de Linux de mémoire”, en *Ayer*, n° 32, 1998.

Osanna, E. “Los libros de texto para la enseñanza de la historia: entre la científicidad y las demandas político-ideológicas”, en *Propuesta Educativa* n° 8. Buenos Aires, abril de 1993.

Palermo, V. y Novaro, M. *La dictadura militar (1976/83)*. Paidós. Buenos Aires, 2002.

Pereyra, Ana. Tesis doctoral “La relación de los adolescentes con la historia reciente de Argentina. Un estudio exploratorio de la conciencia histórica entre estudiantes de escuelas medias públicas de la ciudad de Buenos Aires”. Dir: Inés Dussel. FLACSO. Buenos Aires, 2007.

Pucciarelli, A. “La patria contratista. El nuevo discurso liberal de la dictadura militar encubre una vieja práctica corporativa”. En Pucciarelli, A. (coord.) *Empresarios, tecnócratas y militares. La trama corporativa de la última dictadura militar*. Siglo XXI. Buenos Aires, 2004.

Romero, L.A. (coord.) *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires, 2004.

Sadovsky, P. y Lerner, D. (coords.) Proyecto: “¿Qué se enseña y qué se aprende en las escuelas de la ciudad de Buenos Aires?”. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Dirección de Investigaciones Educativas. Informe Final, Julio de 2006.

Seoane, M. y Ruiz Núñez, H. *La Noche de los Lápices*, Editorial Planeta. Buenos Aires, 1992

Schorr, M. *Cambios en la estructura y el funcionamiento de la industria argentina entre 1976 y 2004. Un análisis socio-histórico y de economía política de la evolución de las distintas clases sociales y fracciones de clase durante un período de profundos cambios estructurales*, Tesis Doctoral, FLACSO, mimeo. Capítulo 2. Buenos Aires, 2006.

Sidicaro, R. “Coaliciones golpistas y dictaduras militares: el “proceso” en perspectiva comparada”. En Pucciarelli, A. (coord.) *Empresarios, tecnócratas y militares. La trama corporativa de la última dictadura militar*. Siglo XXI. Buenos Aires, 2004.

Tedesco, J.C. *Educación y sociedad en la Argentina:(1880-1945)*. Ediciones del Solar. Buenos Aires, 1986.

Tedesco, J. C. Y Tenti Fanfani, E. “La reforma educativa en la argentina. Semejanzas y particularidades”. IPE/UNESCO. Buenos Aires, 2001.

### **Normativa citada**

Ley Federal de Educación. Ministerio de Cultura y Educación, Consejo Federal de Educación. 1993.

Contenidos Básicos Comunes. Ministerio de Cultura y Educación, Consejo Federal de Educación 24195. 1995.

Ministerio de Educación, Consejo Federal de Educación. Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. 2004.

Ministerio de Educación, Consejo Federal de Educación. Ley Nacional de Educación 26206. 2006.

Dirección General de Cultura y Educación. Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 5to año, Historia. 2011.