

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

Desafíos en el abordaje
del pasado reciente en la Argentina II



María Paula González
(compiladora)

SABERES Y PRÁCTICAS ESCOLARES EN TORNO
A LA HISTORIA CONTEMPORÁNEA Y RECIENTE

María Paula González
(compiladora)

**Saberes y prácticas escolares en torno
a la historia contemporánea y reciente**
Desafíos en el abordaje del pasado
reciente en la Argentina II

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

EDICIONES **UNGS**



Universidad
Nacional de
General
Sarmiento

Saberes y prácticas escolares en torno a la historia contemporánea y reciente :
desafíos en el abordaje del pasado reciente en la Argentina II / Yésica
Billán...

[et al.] ; compilado por María Paula González. - 1a ed. - Los Polvorines :
Universidad Nacional de General Sarmiento, 2021.

Libro digital, PDF - (Humanidades ; 47)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-630-521-1

1. Estado. 2. Sociedades. 3. Historia Política Argentina. I. Billán, Yésica.

II. González, María Paula, comp.

CDD 907

AGENCIA
NACIONAL DE PROMOCION
CIENTIFICA Y TECNOLOGICA



EDICIONES **UNGS**

© Universidad Nacional de General Sarmiento, 2021

J. M. Gutiérrez 1150, Los Polvorines (B1613GSX)

Prov. de Buenos Aires, Argentina

Tel.: (54 11) 4469-7507

ediciones@campus.ungs.edu.ar

ediciones.ungs.edu.ar

Diseño gráfico de colección: Andrés Espinosa

Diseño de tapa: Daniel Vidable

Imagen de tapa: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Alumnos_en_la_clase.JPG

Diagramación: Eleonora Silva

Corrección: Edit Marinozzi

Hecho el depósito que marca la Ley 11723

Prohibida su reproducción total o parcial

Derechos reservados



Libro
Universitario
Argentino

Índice

Presentación	9
La historia contemporánea y reciente en la cultura escolar. A modo de introducción	11
<i>María Paula González</i>	
La historia argentina reciente en la normativa escolar: de mediados del siglo xx a principios del siglo xxi	19
<i>María Paula González y Yésica Billán</i>	
La historia reciente y la “reularización” del contexto	47
<i>Yésica Billán</i>	
La historia reciente en los actos escolares del 24 de Marzo	71
<i>Sergio Carnevale</i>	
Entre imágenes y palabras: ¿cómo se cuenta la guerra de Malvinas en los textos escolares?	91
<i>Emilce Geoghegan</i>	
La historia argentina reciente entre materialidades y apropiaciones	109
<i>Juan Gosparini</i>	
Saberes, prácticas y materiales: la historia argentina reciente en las aulas	127
<i>María Paula González</i>	
Apropiaciones docentes de materiales de canal Encuentro para la enseñanza de la historia contemporánea	145
<i>Sabrina Buletti</i>	

La historia contemporánea y el saber escolar: una mirada desde el tratamiento del peronismo.....	169
<i>María Ximena González Iglesias</i>	
Autoras y autores.....	195

La historia argentina reciente en la normativa escolar: de mediados del siglo xx a principios del siglo xxi

María Paula González y Yésica Billán

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

Por lo dicho, en este trabajo analizaremos cómo fue definiéndose la historia argentina reciente en sucesivos marcos legislativos y curriculares para el nivel secundario desde una mirada amplia y una perspectiva temporal de larga duración. La mirada amplia nos lleva a considerar la historia reciente no como la porción restringida a la última dictadura, sino como el período abierto en 1955 y que aquí se opta por cerrar en 1983.² Por su parte, la perspectiva de larga duración nos remontará a mediados del siglo xx para avanzar luego en las leyes educativas nacionales de 1993 y 2006, así como en los diseños curriculares derivados de dicha legislación, tanto a nivel nacional como en la provincia de Buenos Aires. Para ello, las fuentes consideradas serán las leyes educativas nacionales (1993 y 2006), los diseños curriculares nacionales para el nivel secundario de 1956,

¹ Retomamos esta noción de Jelin (2002).

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

1979, 1995, 1997, 2006 y 2012, además de los diseños de Provincia de Buenos Aires de 1997, 1999, 2005, 2011 y 2012.³

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

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

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

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

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

La historia reciente desde mediados del siglo xx a 1993

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

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

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

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

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

señalaba una Historia que tenía por subtítulo “Instituciones políticas y sociales en América y en el actual territorio argentino hasta 1810” en cuarto, mientras que para quinto indicaba el estudio de “Instituciones políticas y sociales” y que cronológicamente iniciaba en 1810 para finalizar en la “federalización de Buenos Aires”, es decir, hasta 1880.⁶

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

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

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

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

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

⁶ Programa de estudios decreto 6680/56 (MEYJ, 1956).

libertadora. Evolución posterior. La agresión y derrota de la subversión marxista. La Argentina en el mundo.

b. La Italia fascista y la Alemania nazi. La era de Stalin. Estados Unidos y el “New Deal”. Las relaciones internacionales. La Guerra Civil Española. La Segunda Guerra Mundial. Las Naciones Unidas. La “Guerra Fría”. La descolonización y la agresión mundial comunista. Las grandes potencias occidentales. Japón. El Concilio Vaticano II. Los grandes cambios científicos, técnicos y culturales contemporáneos.⁷

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

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

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

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

⁷ Res. Min. 1709/80. Plan de estudios de Historia (мсуЕ, 1980).

Que el alumno: [...]

4- Relacione los períodos de historia argentina con los correspondientes al proceso de la Civilización Occidental. [...]

7- Valore la influencia, significación y trascendencia de la cultura cristiana en la conformación de los valores fundamentales de la civilización occidental; específicamente en el proceso de integración de las culturas americanas con la tradición europea e hispánica y en su ulterior desarrollo hasta la realidad argentina contemporánea.

8- Desarrolle el sentimiento de nacionalidad a través del conocimiento y de la valoración del pasado histórico, apreciando las tradiciones sociales, políticas y culturales e interpretando estos elementos como constitutivos del ser nacional, suscitando hacia ellos sentimientos de lealtad y amor.

9- Valore la historia nacional y la obra de los hombres próceres como arquetipos en la orientación de las conductas personales y sociales y especialmente como paradigmas de la afirmación de nuestra soberanía, nuestra identidad política y cultural.

10- Valore todos los factores que configuran el proceso histórico a fin de que comprenda el error de los determinismos, en especial el de las concepciones materialistas que niegan la libertad y la trascendencia espiritual del hombre.

11- Adquiera valores, actitudes y hábitos que favorezcan el cumplimiento de su vocación personal; actitud reflexiva, juicio moral y crítico, capacidad de síntesis objetiva; sentido de responsabilidad como ciudadano.⁸

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

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

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

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

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

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

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

⁹ Res. Min. 284/77.

¹⁰ Documento “Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo” (МСУЕ, 1977: 60).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹⁴ Res. Min. 1624/88, pág. 39.

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

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

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

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

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

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

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

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

¹⁵ Ver particularmente Título II, Capítulo I, artículo 5, inciso 3 de la Ley 24195 (MCYE, 1993).

¹⁶ Ver Capítulo II, artículo 3, incisos a y g de la Ley 11612 (DGCYE, 1995).

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

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

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

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

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

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

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

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

En 1999, el diseño bonaerense para el nivel Polimodal presentaba una Historia Mundial Contemporánea para primer año y una Historia Argentina Contemporánea para segundo. En este último, la historia argentina reciente tuvo lugar dentro del recorte temporal que abarcaba de 1850 a la actualidad. Los contenidos relativos a la dictadura y sus años previos eran los siguientes:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La comprensión de las múltiples causas que condujeron a una etapa de inestabilidad política en la Argentina en el período 1955-1976, identificando los diversos actores e intereses en juego [...]. El conocimiento de las características del terrorismo de Estado implementado en la Argentina por la dictadura militar de 1976-1983, y de su relación con la Guerra Fría y la aplicación de un modelo económico y social neoliberal (ME, 2006b: 25).

Acorde con los cambios sociales y la mayor participación de los organismos de derechos humanos en las esferas del Estado, la historia reciente argentina y el concepto de memoria cobraron mayor relevancia y vigor en la Ley Nacional de Educación sancionada en 2006. En este sentido, dicha ley –en su artículo 92– dispuso como contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones:

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

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

Por ello, puede verse que los NAP del 2006 señalan que la enseñanza debe apuntar al “conocimiento de las características del terrorismo de Estado implementado en la Argentina por la dictadura militar de 1976-1983”. En este sentido, la alusión al “terrorismo de Estado” resulta una definición más taxativa que “golpe militar” o “gobiernos autoritarios” de los CBC de 1995. Esto es así

porque, por una parte, las representaciones de la memoria sedimentaron la idea del terrorismo de Estado a través de la “narrativa del Nunca más” y, por otra, porque las investigaciones historiográficas también avalan tal posición, aun cuando en los últimos años hayan comenzado a complejizarla y matizarla, señalando que la construcción del Estado terrorista fue anterior a la dictadura.²⁰

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

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

El golpe militar de la Revolución Libertadora en 1955 y el fin del régimen peronista. Modernización económico-social-cultural y autoritarismo político. Las organizaciones revolucionarias y cultura política de la revolución. Participación y exclusión política: entre los regímenes dictatoriales y la democracia restringida, 1955-1973. El peronismo en el poder, 1973-1976. Crisis del modelo de desarrollo económico por sustitución de importaciones. Agudización de los conflictos sociales en un contexto de creciente violencia. Contexto y recepción inicial del golpe del 24 de marzo [...]. La dictadura militar en la Argentina, 1976-1983. El terrorismo de Estado: política de detenciones-desapariciones como metodología central de control social y político estatal. La “justificación” de la represión ilegal. Los campos de concentración y exterminio. La vida cotidiana en los primeros años de la dictadura: miedo, inseguridad, censura, corrupción y exilio. El deporte y la política: el Mundial de fútbol de 1978. La respuesta de la comunidad jurídica internacional a los regímenes terroristas de Estado. La lucha de la sociedad argentina por la aparición con vida de los detenidos-desaparecidos. La disputa con Chile por el Beagle. La guerra de Malvinas: de la causa nacional a la guerra absurda. El derrumbe del poder militar (PBA-DGCE, 2005: 183).

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

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

nes ganaron densidad, matices y precisiones. Se incorporaron temáticas que en los diseños anteriores no se mencionaban y que coincidían con cuestiones que habían quedado fuera de la construcción de la memoria y también de la historiografía en los años inmediatos al fin de la dictadura. A modo de ejemplo, mientras que en el plan de 1999 el contexto previo al golpe de Estado de 1976 se englobaba bajo el enunciado “Organización socio-política: El golpe militar de 1976”, en el diseño del año 2005 se profundiza en este momento previo al mencionar la “Agudización de los conflictos sociales en un contexto de creciente violencia. Contexto y recepción inicial del golpe del 24 de marzo”. En este sentido, este diseño es innovador, ya que allí entran en juego las representaciones sociales sobre la violencia de la época. Así también abre la posibilidad de indagar la espiral autoritaria y represiva que caracterizó a ese período, sin por ello desconocer las características propias de la violencia desplegada luego de 1976 (Franco, 2012).

Esto ocurre igualmente en el caso del exilio porque, si bien los exiliados formaban parte de las víctimas de la represión militar y la violencia política, no aparecieron en el discurso público ni en los textos que abordaban la historia reciente hasta fines de los años noventa ya que, hasta ese momento, la figura trágica excluyente era la del desaparecido (Franco, 2008). Del mismo modo, puede verse cómo cambia el enunciado para la cuestión de Malvinas e incorpora un matiz crítico, esto es, los cambios en las representaciones sociales sobre la guerra (investigados, por ejemplo, por Rosana Guber).²¹

Asimismo, en el diseño de 2005 se citan nuevas cuestiones como el “miedo y la inseguridad”, elementos que aluden a las consecuencias sociales más vastas de la última dictadura y no solamente a las élites dirigentes, en consonancia con el derrotero historiográfico que apuntábamos antes. Del mismo modo que en el caso de los diseños nacionales, se advierte que, tal como ya ocurría con el plan de 1999 en provincia de Buenos Aires, en 2005 la dictadura se define con el concepto de terrorismo de Estado. La mayor diferencia entre ambos planes es que, mientras los CBC provinciales de 1999 señalaban la “Consolidación del terrorismo de estado y retracción de la actividad política”, el diseño curricular del año 2005 dotó de mayor contenido a aquella definición al asociarla a la “política de detenciones-desapariciones como metodología central de control social y político estatal”.

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

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

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

El derrocamiento del peronismo: el golpe cívico militar de 1955. Las políticas de desperonización. Las semidemocracias con proscripción del peronismo (1955-1966). El movimiento obrero. Resistencia e integración, la formación de la burocracia sindical. El desarrollismo y la Unión Cívica Radical del Pueblo.

La dictadura de Onganía y sus sucesores (1966-1973): el fracaso de un modelo de modernización económica y el auge de las tendencias radicalizadas de la política. El Cordobazo, la participación obrero-estudiantil, las organizaciones sindicales combativas. El surgimiento de los grupos guerrilleros. El retorno del peronismo al gobierno: pacto social, puja redistributiva, sindicalismo y radicalización.

La última dictadura cívico-militar en la Argentina: represión, disciplinamiento social y política económica. La Dictadura y la sociedad: la búsqueda de la subordinación sin consenso. El movimiento de Derechos Humanos y la resistencia civil. La Dictadura y la economía: auge de la especulación financiera, crisis y endeudamiento externo.

La década de los años 80: el regreso de la democracia. El desocultamiento del terrorismo de Estado. Juicios e impunidad. Deuda externa y neoliberalismo (PBA-DGCE, 2011).

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

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

El terrorismo de Estado. La detención-desaparición de personas. La cultura del miedo. El golpe cívico-militar a la educación pública y la censura. El problema del exilio. El proceso de desindustrialización y sus consecuencias sobre el mercado y la economía interna. El impacto de las políticas neoliberales. El endeudamiento externo. Deportes, medios y política. La guerra de Malvinas. Los movimientos de Derechos Humanos. El rock nacional. Cine, teatro *underground* (PBA-DGCE, 2012: 41).

Desde la consideración de estos últimos diseños provinciales, puede indicarse que la historia reciente ha ganado un lugar definitivo en la escuela –incluso con el lugar privilegiado de una asignatura en particular en sexto año de dos modalidades–, que se incluyen con claridad las consecuencias que tuvo la dictadura en lo cultural y que se habla de dictadura “cívico-militar”. Esto último ampliaría la mirada sobre las responsabilidades civiles y sobre la instauración del golpe de Estado de 1976 aunque, al mismo tiempo, no se enumeran claramente cuáles serían los sectores civiles –políticos, económicos y sociales– implicados. Y esto, a la postre, podría convertirse un problema si se diluye la responsabilidad militar en la instrumentación del sistema represivo.

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

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

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

El análisis de la violencia política de comienzos de la década de 1970 desde distintas interpretaciones, enfatizando en los procesos políticos que comienzan con el derrocamiento y proscripción del peronismo, en el autoritarismo de las dictaduras cívico-militares, en el contexto de la radicalización de las luchas populares en Latinoamérica y el mundo.

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

La comprensión de la utilización de la Causa Malvinas por la dictadura de 1976-1983 para crear consenso social, y de las consecuencias de la guerra sobre el destino del régimen dictatorial y la democratización (CFE, 2012: 6-7).

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

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

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

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

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

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

Conclusiones

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

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

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

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

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

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

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

Bibliografía

- Aguila, Gabriela (2016). “Violencia política, represión y terrorismo de estado: a propósito de algunas conceptualizaciones para definir el accionar represivo en la historia reciente argentina”. En Flier, Patricia (coord.), *Mesas de debate de las VII Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Born, Diego (2010). *Las representaciones de la última dictadura militar. Los textos escolares de historia en el nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires 1976-2009*. Tesis de Maestría, FLACSO Argentina.
- De Amézola, Gonzalo (1999). “Problemas y dilemas de la enseñanza de la historia reciente”. *Entrepasados. Revista de Historia*, n° 17, pp. 137-162.
- (2005). “Los historiadores proponen cómo cambiar la enseñanza: la reforma educativa argentina en las fuentes para la transformación curricular”. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, n° 10, pp. 67-99.

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

- Devoto, Fernando (1992). “Idea de nación, inmigración y ‘cuestión social’ en la historiografía académica y en los libros de texto de Argentina (1912-1974)”. *Estudios Sociales*, vol. 3, n° 1, pp. 9-30.
- Dussel, Inés (1994). *El currículum de la escuela media argentina: tendencias y perspectivas para la integración en el Mercosur en los diseños curriculares provinciales*. Buenos Aires: FLACSO, Serie Documentos e Informes de Investigación, n° 152.
- (1997) *Currículum, humanismo y democracia en la escuela media (1863-1920)*. Buenos Aires: FLACSO-Oficina de publicaciones del CBC.
- Feld, Claudia y Franco, Marina (2015). “Introducción”. En Feld, Claudia y Franco, Marina (dirs.), *Democracia, hora cero. Actores, políticas y debates en los inicios de la posdictadura*, pp. 9-21. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Finocchio, Silvia (1991). “¿Qué llega de nuestra investigación a la escuela media? Una reflexión para los historiadores”. *Entrepasados. Revista de Historia*, n° 1, pp. 93-106.
- (1999). “Cambios en la enseñanza de la historia: la transformación argentina”. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n° 22, pp. 17-30.
- (2007). “Entradas educativas en los lugares de la memoria”. En Franco, Marina y Levín, Florencia (comps.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*, pp. 253-277. Buenos Aires: Paidós.
- Fradkin, Raúl (1998). “Enseñanza de la Historia y Reforma Educativa. Algunas reflexiones críticas sobre los Contenidos Básicos Comunes”. *Anuario del IEHS*, n° 13.
- Franco, Marina (2005). “Reflexiones sobre la historiografía argentina y la historia reciente de los años ’70”. *Nuevo Topo. Revista de historia y pensamiento crítico*, n° 1, pp. 141-164.
- (2008). *El exilio. Argentinos en Francia durante la dictadura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2012). *Un enemigo para la nación. Orden interno, violencia y “subversión”, 1973-1976*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- (2015). “Introducción”. En Feld, Claudia y Franco, Marina (dirs.), *Democracia, hora cero. Actores, políticas y debates en los inicios de la posdictadura*, pp. 9-21. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2016). “La noción de ‘dictadura cívico-militar’”. En Flier, Patricia (coord.), *Mesas de debate de las VII Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Franco, Marina y Lvovich, Daniel (2017). “Historia Reciente: apuntes sobre un campo de investigación en expansión”. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. Emilio Ravignani”*, Tercera serie, n° 47, segundo semestre, pp. 190-217.
- González, María Paula (2012). “Historia y memoria del pasado reciente en la escuela: una mirada a la propuesta oficial”. *Quinto Sol*, vol. 16, n° 2, pp. 1-22.
- (2014). *La historia argentina reciente en la escuela. Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Guber, Rosana (2001). *¿Por qué Malvinas? De la causa nacional a la guerra absurda*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Guelerman, Sergio (2001). “Escuela, juventud y genocidio. Una interpelación posible”. En Guelerman, Sergio (comp.), *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*, pp. 35-64. Buenos Aires: Norma.
- Jelin, Elizabeth (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.
- Jelin, Elizabeth y Lorenz, Federico (2004). “Educación y memoria: entre el pasado, el deber y la posibilidad”. En Jelin, Elizabeth y Lorenz, Federico (comps.), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, pp. 1-10. Madrid: Siglo XXI.
- Lanza, Hilda (1993). “La propuesta oficial y la propuesta editorial para la enseñanza de la historia en la escuela media”. En Lanza, Hilda y Finocchio, Silvia, *Currículum presente, ciencia ausente. Tomo III, La enseñanza de la historia en la Argentina de hoy*, pp. 17-95. Buenos Aires: FLACSO/ CIID-Miño y Dávila.

- Lorenz, Federico (2005). “‘Recuerden argentinos’: por una revisión de la vulgata procesista”. *Entre pasados. Revista de Historia*, nº 28, pp. 65-82.
- Lvovich, Daniel (2007). “Historia reciente de pasados traumáticos. De los fascismos y colaboracionismos europeos a la historia de la última dictadura argentina”. En Franco, Marina y Levín, Florencia (comps.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*, pp. 97-124. Buenos Aires: Paidós.
- Lvovich, Daniel y Bisquert, Jaquelina (2008). *La cambiante memoria de la dictadura. Discursos públicos, movimientos sociales y legitimidad democrática*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento-Biblioteca Nacional.
- Pittaluga, Roberto (2007). “Miradas sobre el pasado reciente argentino”. En Franco, Marina y Levín, Florencia (comps.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*, pp. 125-152. Buenos Aires: Paidós.
- (2010). “Notas sobre la historia del pasado reciente”. En Cernadas, Jorge y Lvovich, Daniel (eds.), *Historia, ¿para qué? Revisitas a una vieja pregunta*, pp. 119-143. Buenos Aires: Prometeo-Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Rodríguez, Laura (2009). “La Historia que debía enseñarse durante la última dictadura militar en Argentina (1976- 1983)”. *Antíteses*, vol. 2, nº 3, pp. 227-256.
- Romero, Luis Alberto (coord.) (2004). *La argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tedesco, Juan Carlos (1983). “Elementos para una sociología del currículum escolar en Argentina”. En Tedesco, Juan Carlos; Braslavsky, Cecilia y Carciofi, Ricardo, *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*, pp. 17-73. Buenos Aires: FLACSO.
- Tiramonti, Guillermina (2007). “Las transformaciones de la política educativa nacional en los años de la democracia”. *Archivos de Ciencias de la Educación*, vol. 1, nº 1. Disponible en <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar>
- Zanatta, Loris (1996). *Del estado liberal a la nación católica. Iglesia y ejército en los orígenes del peronismo*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

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

Documentos citados

- MCYE (1980). Ministerio de Cultura y Educación. *Guía programática-Historia*. Buenos Aires: Publicación del Ministerio.
- MCYE (1993). Ministerio de Cultura y Educación. *Ley Federal de Educación 24195*. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación.
- MCYE (1995). Ministerio de Cultura y Educación. *Contenidos Básicos Comunes de Ciencias Sociales para la Educación General Básica (Ciencias Sociales Tercer ciclo)*. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación.
- MCYE (2004). Ministerio de Educación, Ciencia y Técnica. *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación.
- MCYE (2006). Ministerio de Cultura y Educación. *Ley Nacional de Educación 26206*. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación.
- ME (2012). Ministerio de Educación, Ciencia y Técnica. *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación.
- MEYJ (1956). Ministerio de Educación y Justicia. *Planes y Programas de Estudio*. Buenos Aires: Publicación del Ministerio.
- PBA-DGCYE (1997). *Contenidos Básicos Comunes para el nivel Polimodal*. La Plata: Publicaciones de la Dirección General de Cultura y Educación.
- PBA-DGCYE (1999). *Contenidos Básicos Comunes para el nivel Polimodal*. La Plata: Publicaciones de la Dirección General de Cultura y Educación.
- PBA-DGCYE (2005). *Programa de Definición del Diseño Curricular del Nivel Polimodal de Provincia de Buenos Aires. Espacio Curricular Historia*. La Plata: Publicaciones de la Dirección General de Cultura y Educación.
- PBA-DGCYE (2007). *Ley de Nueva Ley de Educación Provincial N° 13688*. La Plata: Publicaciones de la Dirección General de Cultura y Educación.

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

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