

**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL NORDESTE. FACULTAD DE
HUMANIDADES
SECRETARIA DE POSGRADO**

ESPECIALIZACIÓN EN HISTORIA REGIONAL

***LA HISTORIA RECIENTE EN EL AULA: ENTRE LA PRESCRIPCIÓN CURRICULAR Y LA
PRÁCTICA DOCENTE. ESTUDIO DE CASO: VILLA OCAMPO SANTA FE. 2006***

Directora: Dra. Emilia Yolanda Urquiza

Autora: Lic. Pintos Claudia María

RESISTENCIA CHACO-JUNIO 2015

Índice

Introducción.....	3
Capítulo 1: HISTORIA RECIENTE	
Estado de la cuestión.....	8
Capítulo 2: PRESCRIPCIÓN CURRICULAR EN EL MARCO LEGAL DE LA L.E.N.....	22
2.1 Normativa vigente de la política educativa argentina, en etapa democrática.....	27
2.2 Propuesta oficial para la provincia de Santa Fe.....	29
2.3 Lineamientos generales de la Historia Reciente en el Sistema Educativo argentino.....	32
Capítulo 3: UNA APROXIMACIÓN, AL ABORDAJE ÁULICO DE LA HISTORIA RECIENTE, EN VILLA OCAMPO.....	41
Algunas consideraciones finales.....	48
Bibliografía.....	55
Anexos.....	61

INTRODUCCION

El presente estudio se desarrolló en el marco de la Especialización de Historia Regional, de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste. El tema abordado se inscribe en el campo de la Historia Reciente como campo disciplinar de la historiografía y analiza el reconocimiento de sus tópicos en las Políticas Educativas diseñadas para el Nivel Medio de Enseñanza; tanto para el ámbito Nacional como para la Provincia de Santa Fe.

El interés por el tema se relaciona con los contextos socio-políticos y jurídico-institucionales en que se plantean las pujas por la apropiación y significación del pasado dramático de los últimos años en la historia de nuestro país. Inicialmente, con la vuelta a la democracia durante los dos primeros años del gobierno de Raúl Alfonsín se iniciaron los procesos judiciales a los responsables de la violación de derechos humanos. Sin embargo, la sanción de las leyes de Punto Final, Obediencia Debida, junto a los decretos de Indultos presidenciales otorgados posteriormente por el gobierno de Menem, conformaron un marco jurídico que detuvo el avance de las causas y abrieron una puerta a la impunidad.

No obstante, los movimientos de derechos humanos mantuvieron sus reclamos a lo largo de toda la década del 90 y plantearon estrategias jurídicas como los Juicios por la Verdad para sostener las luchas por Memoria, Verdad y Justicia. La asunción presidencial de Néstor el Kirchner permitió retomar el camino de la justicia. El Congreso de la Nación anuló, en septiembre de 2003, las leyes de Punto Final y Obediencia Debida, y declaró la imprescriptibilidad de los crímenes de lesa humanidad. Dos años más tarde, la Corte Suprema de Justicia declaró la inconstitucionalidad de aquellas leyes. De este modo, la política de Derechos Humanos se transformó en una política de Estado, este lineamiento político fue continuado hasta la actualidad por la actual presidenta Cristina Fernández. Ambos hechos se tradujeron tanto en la apertura de nuevos procesos judiciales contra los responsables de los crímenes cometidos durante la dictadura como en la reapertura de causas paralizadas.

En otros términos, la realidad histórica de los argentinos fue impactada por las luchas constantes de grupos de derechos humanos contra los silencios que ciegan la acción judicial, para restaurar la identidad de los niños apropiados. Este panorama tuvo su correlato en la cuestión de transmisión del pasado y sin lugar a dudas, la escuela fue el lugar de resonancia de los lineamientos acerca de qué historia argentina transmitir.

La complejidad de la Historia Reciente como construcción social, espacial, política, y la propuesta de un modelo conceptual relacional para su estudio, están en constante cambio y evolución y deben comprenderse como un proceso. Esta definición curricular traduce una posición frente al conocimiento, es decir desde dónde incluyo, o excluyo, lo que nos permite volver a replantear el lugar del saber y de transmisión de contenidos. También es una definición epistemológica de la propia disciplina y, por lo tanto, una manera de hacer historia o de pensar historia, en términos de los aprendizajes y de las concepciones que éstos trasuntarán en los alumnos, teniendo presente que hay muchas puertas de entrada al conocimiento y la escuela debe tomar la decisión y brindar la llave para que cada alumno siga su camino. En este punto, corresponde reconocer la potencialidad metodológica de la Historia Reciente en el abordaje de la Historia, entendiendo que existe la necesidad de reconstruir una historia que, a través de la construcción de la conciencia histórica y la revalorización de la memoria histórica, permita pensar el pasado y el presente y orientar el futuro.

En el marco de lo expuesto se plantean múltiples interrogantes en el Sistema Educativo Argentino:

¿Cómo y por qué las problemáticas abordadas por la Historia Reciente son adoptadas como Política de Estado en nuestro país? ¿Qué objetivos y propuestas presenta la perspectiva disciplinar para que sus postulados se cristalicen en la Ley Nacional de Educación N°26.206 aprobada en el año 2006? ¿Existe alguna relación entre sus fundamentos y aquello que desde las políticas educativas se piensa y se promueve para la formación de los argentinos? ¿Cómo se articula la relación Nación – Jurisdicciones, en este caso Provincia de Santa Fe, para que se haga efectiva la adopción de las Políticas Educativas provenientes del Estado Nacional?

Teniendo como punto de partida dichos interrogantes, se buscó analizar los lineamientos de la Historia Reciente en las Políticas Educativas a nivel nacional y de la Provincia de Santa Fe. Para ello será preciso reconocer la inclusión de temas abordados por dicho campo disciplinar, en la Ley de Educación Nacional n° 26.206 aprobada en el año 2006 y en la Ley de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Asimismo y con el objetivo de explorar el pasaje desde la legislación a la ejecución de políticas en la Provincia de Santa Fe, se analizaron la selección, organización y secuenciación de los contenidos de los Diseños Curriculares tanto para el Ciclo Básico como para el Ciclo Orientado.

Un último objetivo había consistido en el relevamiento de los debates, obstáculos y conflictos que afectan la trasmisión o conmemoración de la última dictadura, en las escuelas secundarias de Villa Ocampo; reconocer los usos de los conceptos historia y memoria en el discurso docente y atender al modo en que las propuestas de los docentes dialogan con otras formas culturales (cine, rock, televisión, teatro, etc.) en el proceso de transmisión de la historia reciente

En el trabajo también está presente un interés personal, ya que me desempeñé como docente¹, en el nivel Medio y Superior. En este sentido, suscitó mi inquietud la propia formación para abordar y transmitir dichos contenidos. Si bien la formación como Profesora del nivel superior y Licenciada en Historia egresada de la Facultad de Humanidades (UNNE) me brindó una serie de herramientas para la elaboración de propuestas de enseñanza destinadas a generar problematizaciones, argumentaciones y posturas críticas, reconozco la existencia de dificultades al momento de abordar procesos complejos o temas controvertidos, que siguen vigentes en la memoria colectiva y que precisa una toma de posición.

La preocupación por elaborar los nuevos programas de estudio, despertó mi interés por indagar los recorridos que los contenidos, en este caso la Historia Reciente, realizan desde los ámbitos de la academia hasta llegar a las prácticas docentes. Seguramente el problema de la transmisión se asocia al hecho de que muchos de los temas pertenecen a la historia personal de un número importante de docentes, en mi caso reconozco la vivencia de alguno de ellos en la infancia y

¹ Nivel Medio trabajo en el Anexo Escuela de Educación Media N° 1619, de gestión oficial y en el Nivel Superior en el Instituto Superior Particular N° 4026 e el Profesorado de Historia y Geografía, de gestión privada. Ambos dos de la misma Localidad.

adolescencia, como la última Dictadura Militar, el Mundial 78' o la Guerra de Malvinas. Dicha situación implica dotar de una carga afectiva pero también ideológica a esos acontecimientos a la vez que se presenta el desafío de ayudar a otros, los alumnos, a generar conocimiento significativo. Surgen así una serie de preguntas al momento de planificar un año escolar, por ejemplo: ¿Cómo abordar el tema del terrorismo de Estado pero también el de los grupos insurgentes? ¿Cómo presentar estos contenidos de manera no sesgada, es decir, permitiendo una multiplicidad de miradas? En definitiva, ¿cómo construir conocimiento crítico y fundamentado?

La presentación de los resultados se organizó en tres capítulos. En el primero se realizó un recorrido en torno a la Historia Reciente, como construcción y como propuesta de un modelo conceptual relacional. Se plantearon las cuestiones del campo historiográfico en clave de Historia Reciente, los aportes de las miradas historiográficas nacionales sobre la cuestión y en especial producción historiográfica provincial, como así también el abordaje de las nuevas formas de hacer historia. En este punto hay que considerar que la inclusión de contenidos de Historia Reciente en el diseño jurisdiccional, significó repensar su lugar en una historia nacional, latinoamericana y mundial. Tarea difícil ya que el discurso dominante en la comunidad de historiadores no es favorable y lo consideran un complemento.

El Segundo Capítulo gira alrededor del análisis de los documentos ministeriales nacionales, desde la sanción de la Ley de Educación Nacional en el año 2006, teniendo presente su incidencia en la provincia santafesina y las ideas generadas en el ámbito normativo pedagógico en ese mismo período. Las reformas curriculares en nuestro país, desde fines del siglo XX y principios del XXI, presentaron cierta complejidad en tanto se produjeron múltiples disputas en las instancias de definición curricular y organizacional, de impacto jurisdiccional. En relación con esta cuestión se busca comprender de qué manera se elaboró y desarrolló esta política curricular, que han generado debates tanto en los medios académicos como en el campo de la historia que se enseña.

El Tercer Capítulo, hizo su anclaje en el conocimiento disciplinar recibidos del Instituto de Formación Docente. Los desafíos que proponen los materiales didácticos acordes a las nuevas perspectivas y el trayecto de la formación docentes en cuanto a su preparación con respecto a la Historia Reciente. De modo tal que fue indispensable revisar la propuesta oficial conjuntamente

con la lectura que hacen los docentes de ella, para ver de qué manera los profesores abordan la temática, teniendo en cuenta los propósitos y orientaciones de propuestas generadas a partir de intereses, informaciones, y exigencias institucionales de las que se derivan la práctica docente.

Por último, cabe aclarar que el presente trabajo se constituye en la instancia final de la Carrera de Especialización en Historia Regional, cada uno de los seminarios y talleres que integran el trayecto de la misma han sido de gran importancia para la profundización de las nuevas temáticas y enfoque que hacen al campo de la Historia. Para la elaboración del mismo se llevó adelante una investigación bibliográfica, documental y se realizó trabajo de campo mediante encuestas, entrevistas y observaciones de clases y registros áulicos.

Capítulo 1.

HISTORIA RECIENTE

Estado de la cuestión

En los últimos años, el estudio del pasado más cercano ha recibido un impulso considerable en nuestro país, multiplicándose no sólo las investigaciones sino también la cantidad de publicaciones, jornadas y debates que versan sobre el pasado reciente. La Historia reciente constituye un cierto espacio cronológico de la evolución social, el más cercano a nosotros, delimitado por el hecho de que sus consecuencias están aún vigentes. Es una forma de historiar lo contemporáneo.

Al respecto, Yolanda Urquiza² sostiene que los nombres Historia Reciente, Historia del Tiempo Presente o Historia Inmediata, aluden a un campo de estudio que centra el interés en problemas que hasta entonces estaban excluidos de las cuestiones historiográficas clásicas, de manera que el pasado reciente y las cuestiones relacionadas con la memoria social como objetos de la Historia, constituyen una marca distintiva en esta disciplina a partir de las últimas décadas del siglo XX.

El surgimiento de este campo disciplinar está directamente asociado a una multiplicidad de procesos y variables. Dentro del propio campo intelectual de las Ciencias Sociales se generó un cuestionamiento al modelo estructural–funcionalista, los grandes relatos perdieron preponderancia, la neutralidad valorativa u objetividad del historiador que solo investiga hechos muy alejados en el tiempo dejó de ser un objetivo sine qua non dentro de la historiografía. De este modo, se inició una crisis del paradigma decimonónico dando lugar a la duda y el cuestionamiento sobre la legitimidad de algunos relatos del pasado. Las guerras mundiales y tragedias como el Holocausto refutaron la premisa positivista de progreso ilimitado.

Más cercanos en el tiempo, los acontecimientos de fines del siglo XX, con la disolución del bloque comunista y la búsqueda por parte de los EEUU de un nuevo enemigo a nivel mundial, lograron el derrumbe definitivo de las viejas premisas, se perdió la ilusión sobre un futuro promisorio lo que propició un vuelco hacia el pasado en búsqueda de la construcción de

² Urquiza, Yolanda (2014) Disertante del seminario Historia Reciente, en el marco de la Especialización de Historia Regional-UNNE-Resistencia –Chaco.

identidades tanto individuales como colectivas, donde la recuperación de la memoria se constituyera en uno de los elementos fundamentales.

Es en los años sesenta y setenta cuando estos lineamientos toman verdadera relevancia dentro del campo de producción académica, en un intento por mantener viva la memoria de los que habían sido testigos y víctimas de cualquier tipo de violencia. Los individuos con sus pequeñas historias despertaron el interés de los historiadores, el espacio de lo subjetivo pasó a tener gran importancia en la construcción de nuevos relatos, es decir: testigos y testimonios resultaron ser fuentes esenciales para la reconstrucción de ese pasado reciente.

Por tal razón, otras formas de hacer historia como la Microhistoria con su escala de análisis reducida y la importancia de la experiencia de los sujetos; la Historia Política y su revalorización del acontecimiento, la construcción de redes y las formas en que opera el poder; la Historia Oral con su rescate de la/s memoria/s y construcción de fuentes tuvieron gran incidencia en el surgimiento del campo disciplinar de lo reciente.

Las nuevas tecnologías (cámaras digitales, video filmadoras, tablets, etc.) contribuyeron el desarrollo de una moda memorialística tanto en lo público como en lo privado, lo cual influyó e influye en la conformación del campo propio de la Historia Reciente³. El período de mayor interés en estos estudios, se vincula con la década larga de los años '70, teniendo ésta como inicio el largo ciclo de la protesta social de fines de los '60 y como fin el ocaso de la dictadura militar. Asimismo, al examinar la literatura agrupada bajo la denominación "historia del pasado reciente" puede advertirse una importante disparidad en cuanto a los temas abordados, así como a los límites cronológicos que los encuadran. Estas particularidades tienen mucho que ver con los ámbitos socio-políticos en los cuales se han elaborado esos discursos históricos.

No existen acuerdos entre los historiadores al momento de establecer una cronología propia para la Historia Reciente. La bibliografía consultada sostiene que aunque se logre definir una frontera cronológica que indique el comienzo y el final del campo disciplinar, eso quedaría en desuso, ya que al cabo de cierto tiempo esas fronteras deberían ser redefinidas.⁴

³ Franco- Levín. (2007)

⁴ Franco- Levín. (2007:20).

De este modo, parte de la especificidad de la Historia Reciente lo da la contemporaneidad del hecho con aquellos sobrevivientes capaces de dar testimonio de lo vivido, es decir la convivencia del pasado con el presente y la simultaneidad de la experiencia del historiador y el pasado que estudia. En palabras de Franco y Levín esas formas de coetaneidad estarían dadas por:

La supervivencia de actores y protagonistas del pasado en condiciones de brindar sus testimonios al historiador, la existencia de una memoria social viva sobre ese pasado, la contemporaneidad entre la experiencia vivida por el historiador y ese pasado del cual se ocupa.⁵

Estos señalamientos constituyen el punto de partida desde el cual aspiramos a presentar un sucinto recorrido por la denominada historia reciente dentro del ámbito académico en general en la Argentina, dado que en los últimos años ha comenzado a registrarse un marcado interés por investigar los años de la dictadura. Tomando como punto de partida la significativa pregnancia que han tenido los denominados años '70 a la hora de historizar el pasado cercano argentino, puede afirmarse que existe una marcada asociación entre ambos tópicos, asociación que se estrecha aún más cuando se vincula la historia del pasado reciente a la historia de la última dictadura militar. El gobierno argentino de la etapa 1976-83 puede ser definido como una dictadura que anuló el Estado de Derecho, intervino en todas las dimensiones de la sociedad (política, ideológica, económica y social); creó aparatos represivos, esto es aplicó el Terrorismo de Estado, que articularon la exclusión y la desaparición física de todo aquel que era identificado como enemigo político o disidente, e incorporó un discurso orientado a asegurar el disciplinamiento social.

Respecto de los autores y enfoques desde donde se abordan cuestiones de *historia reciente*, podemos citar a Waldo Ansaldi, Alfredo Pucciarelli y José Villarroel quienes desde hace varios años desarrollan lo que llaman “sociología histórica” en la Facultad de Ciencias Políticas de la Universidad de Buenos Aires. De esta manera logran interrelacionar las disciplinas tradicionalmente dedicadas a estudiar el presente y el pasado. A partir de 1994, Pucciarelli y Ansaldi desarrollan sus actividades académicas también en el ámbito del Centro de Investigaciones Socio Históricas de la Facultad de Humanidades de la UNLP.⁶ Paralelamente

⁵ Ibídem.(2007:33)

⁶ Amézola, Gonzalo de. (2003:7-30).

existe la producción de materiales educativos por parte de la Comisión Nacional por la Memoria con sede en La Plata, que también lleva adelante desde el año 2002, un programa que tiene como objetivo promover el tratamiento de la última dictadura militar en las escuelas secundarias, coordinando algunas acciones con esa universidad.

Otra muestra de la incipiente expansión de esta perspectiva en nuestro país fue el número de ponencias presentadas en las Jornadas Interescuelas/ Departamentos de Historia que reúnen cada dos años a investigadores, docentes y estudiantes tanto de las universidades nacionales como algunas de gestión privada.

La compilación de Marina Franco y Florencia Levín titulada *Historia reciente. Perspectivas y desafíos de un campo en construcción*,⁷ marca una inflexión en el panorama argentino al tratar de abordar de manera integral una serie de cuestiones relacionadas con su objeto. Su publicación no sólo merece una presentación detallada de los aportes que lo integran, sino que también abre a futuro la discusión sobre una serie de cuestiones que hacen a la misma definición de la historia reciente como disciplina académica en Argentina -o precisamente como campo, en la terminología de las compiladoras.

La construcción de un Museo de la Memoria en la Escuela de Mecánica de la Armada (ESMA)⁸ ha contribuido a reanudar el debate público y a ubicar en el centro de la escena viejas y nuevas tensiones tanto políticas como institucionales. Al mismo tiempo, y quizás más importante aún, ha abierto grandes desafíos para el Estado y para las distintas organizaciones de la sociedad civil. En el 2004 se creó el Archivo Nacional de la Memoria cuyo objetivo principal fue conformar el Espacio para la Memoria y para la Promoción y Defensa de los Derechos Humanos.

No podemos olvidar que durante el período de la transición democrática, estas representaciones fueron puestas en escena a partir de algunos acontecimientos, entre los que nos interesa destacar la detención de los miembros de las Juntas Militares; el pedido de captura de los líderes de las organizaciones guerrilleras que habían actuado en la década anterior y la conformación de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP). Esta Comisión tuvo a su

⁷ Franco-Levín. (2007).

⁸ En el Casino de Oficiales de la ESMA funcionó uno de los mayores centros clandestinos de detención del país. Se estima que entre 1976 y 1983 pasaron por allí alrededor de 5000 personas detenidas-desaparecidas.

cargo la tarea de investigar y documentar todo lo referido al sistema represivo ilegal. Luego de un año de trabajo, la CONADEP entregó al gobierno un informe, llamado *Nunca Más*, que pronto se convertiría en un bestseller de la época.

En 1996 hizo su aparición pública la agrupación Hijos por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio (H.I.J.O.S.), que nucleaba a hijos de detenidos-desaparecidos, asesinados, exilados y presos políticos. El surgimiento de H.I.J.O.S. contribuyó sensiblemente a reavivar el debate político puesto que su discurso no solamente incorporaba explícitamente el tema de las filiaciones político-ideológicas de sus padres sino que además proponía reivindicar su lucha.

Entretanto y hasta la fecha, la temática de la militancia de los años setenta –ya no aquella vinculada exclusivamente a las prácticas represivas del terrorismo estatal– comenzó a adquirir un lugar cada vez más relevante en las producciones bibliográficas y cinematográficas. En ellas, el descubrimiento en varias provincias de centros clandestinos de detención junto con el carácter testimonial ocupó, sin dudas, un lugar privilegiado y las voces y las memorias de los antiguos militantes de las principales organizaciones políticas de la época conformaron el núcleo dinámico de esta nueva memoria.

El nuevo clima del despertar democrático hizo posible una indagación más atenta a las condiciones que en la propia sociedad tenían lugar, me refiero al ámbito educativo en el marco de la Ley N° 26085⁹. En estos últimos años recuperar el pasado, hacer justicia con él, no olvidar, trabajar sobre la memoria se han convertido en mandatos ineludibles, por lo tanto la escuela porta el imperativo de poner en juego los mecanismos de transmisión y reflexión sobre lo ocurrido en nuestro país. Esta necesidad de recordar se ha visto reflejada en las decisiones del Ministerio de Educación de la Nación y los ministerios provinciales, que a través de sus disposiciones han enfatizado la necesidad de que las instituciones educativas hagan frente a nuestro pasado, que en

⁹ Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia, en conmemoración de quienes resultaron víctimas del proceso militar iniciado en esa fecha del año 1976. Establecida por Ley N° 25.633, promulgada en agosto de 2002. El espíritu de esa norma está claro en su segundo artículo "...la inclusión en los respectivos calendarios escolares de jornadas alusivas al Día Nacional instituido por el artículo anterior, que consoliden la memoria colectiva de la sociedad, generen sentimientos opuestos a todo tipo de autoritarismo y auspicien la defensa permanente del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos." En 2002 se le dio una nominación, y de alguna forma se oficializó al 24 de marzo, pero la idea de declararlo como feriado nacional surgió algunos años después, durante la presidencia de Néstor Kirchner, el gobierno impulsó la iniciativa, que se concretó a mediados de marzo de 2006 con la sanción de la ley 26085, en su artículo primero dice "Incorpórese el día 24 de marzo —DÍA NACIONAL DE LA MEMORIA POR LA VERDAD Y LA JUSTICIA.

el 2006 cobran fuerza y se convirtieron casi en un mandato con el peso que tomó el aniversario número 30° del golpe de Estado.

Si bien el criterio cronológico marca el límite del tratamiento de la Historia Reciente, debemos tener en cuenta otro elemento no menos importante, como lo es el predominio de temas y problemas vinculados a procesos sociales traumáticos¹⁰. En el sentido expresivo que hace referencia a los efectos de ciertos procesos históricos en las sociedades contemporáneas, como guerra, genocidio, masacres, dictaduras, etc. En el caso de pasados traumáticos, se suma la complejidad de transitar un terreno atravesado por múltiples conflictos.

Esta misma dificultad se presenta a la hora de delimitar el cierre de los acontecimientos que formarían parte de la Historia Reciente en la Argentina. Algunos intelectuales sostienen que con la transición democrática quedaría cerrado el ciclo que incluye: violencia, terrorismo de Estado y su resolución. De todas maneras estos no son criterios fijos ya que para otros análisis se han utilizado criterios más amplios de periodización que llegan hasta los inicios del nuevo siglo.

En definitiva, es importante destacar que la especificidad de esta perspectiva no está dada por reglas en lo teórico – metodológico, ni en lo temporal sino por los cuestionamientos que surgen desde la sociedad y la necesidad que tiene por conocer ese pasado cercano.

Por tal razón, los acontecimientos con gran impacto social son temas relevantes para el desarrollo del campo que privilegian, los historiadores, al seleccionar los temas a investigar, es la relevancia que los mismos poseen y los efectos que sobre el presente ejercen.

En este sentido, se hace necesario dejar en claro los alcances del concepto memoria y su importancia dentro del campo disciplinar de la Historia Reciente. Esta noción hace referencia a la capacidad de conservar o retener ideas aplicables tanto a lo individual como a lo colectivo y su vínculo entre el pasado y el presente. La idea de memoria nos permite articular un lazo entre lo íntimo y lo colectivo ya que los relatos construidos colectivamente influyen en lo individual.

Existen dos modos de entender o aplicar el concepto de memoria. El primero de ellos integra discursos, recuerdos, representaciones tanto individuales como colectivas. Y el segundo lo

¹⁰ Franco-Levín (2007).

entiende como anamnesis, término utilizado por Yosef Yerushalmi, quien lo define como el conjunto de creencias, ritos y normas que hacen a la identidad y al destino de un colectivo.

De allí que se entienda a la memoria como el retorno o reminiscencia de lo olvidado, de lo reprimido, el retorno de las identidades silenciadas por regímenes de exterminio lo cual le imprime un carácter ético. En muchas ocasiones estas dos formas de entender el concepto memoria se entremezclan y generan extensos debates teóricos sobre el tema.¹¹

Por otro lado existen miradas contrapuestas en relación al vínculo que se establece entre Historia y Memoria, uno de esos lineamientos plantea un enfrentamiento radical entre ambos conceptos. Federico Lorenz referencia a Pierre Nora, como uno de los primeros historiadores preocupados por estos temas, al respecto sostiene:

...memoria e historia, lejos de ser sinónimos, en todo se oponen (...) La memoria es la vida, mientras que la Historia es la reconstrucción, siempre problemática e incompleta, de lo que ya no es. La memoria es siempre un fenómeno actual, un lazo vivido en presente eterno; la Historia una representación del pasado. Caracteriza a la Historia como “laica” en oposición a una memoria que “instala el recuerdo en lo sagrado.”¹²

La otra posición sostiene que estos conceptos serían parte de la misma cosa. La memoria es la esencia de la Historia, lo cual da como resultado una historia ficcionalizada y acrítica¹³. Una línea intermedia entiende a la memoria como parte sustancial de la Historia, lo cual supone la posibilidad de retroalimentación entre ambas. Éstas al ser formas diferentes de representación del pasado, pueden interpelarse mutuamente. La Historia se sustenta en un régimen de veracidad, mientras que la memoria lo hace en función a la fidelidad, esto la inscribe en la dimensión ética.

La Historia con su saber erudito puede construir relatos a partir de los aportes de la memoria, ya que sus herramientas le permiten corregir datos del pasado que puedan estar alterados. En este sentido, es importante tener en cuenta que los individuos no son repositorios pasivos de hechos del pasado. En el proceso del recuerdo se generan deformaciones, olvidos, ambigüedades, pero

¹¹ Franco – Levín (2007: 71)

¹² Lorenz, F. (2006).

¹³ Franco – Levín.(2007: 41)

así mismo, la memoria resulta útil para reconstruir datos del pasado que no tienen registro en ninguna fuente tradicional de la Historia.

Por otro lado, la cuestión de la memoria remite a pensar sobre la legitimidad de los relatos y cuál de ellos tiene mayor peso al momento de otorgarle significado a un acontecimiento determinado.

Enzo Traverso sostiene al respecto:

La memoria siempre se declina en presente y éste determina sus modalidades: la selección de acontecimientos que el recuerdo debe guardar (y los testigos a escuchar), su lectura, sus “lecciones”, etc.¹⁴

Otra manera de complejizar la temática de la memoria es la de incorporar distintas visiones sobre un mismo hecho, al confrontar lecturas y posicionamientos genera una disputa por la verdad. Las investigaciones sobre discursos y representaciones de la memoria colectiva se encuentran en auge, aunque se enfrenta a una serie de problemas, sobre todo, poder definirla. Esto generó multitud de discusiones sobre la relación existente entre memoria colectiva e individual, el carácter social y plural de la memoria, los silencios y los olvidos colectivos.

Esta perspectiva ha abierto un campo de estudio muy amplio sobre las sociedades contemporáneas, sobre todo las latinoamericanas, donde los recuerdos de las últimas dictaduras militares se convirtieron en objeto de investigación.

Las nuevas miradas sobre las memorias colectivas parten de la necesidad de estructurar analíticamente el campo de las memorias sociales como campo de luchas por la memoria y, por tanto, un campo en conflicto, sostiene Elizabeth Jelin¹⁵.

Otro aspecto propio de la Historia Reciente es la gran centralidad que ha adquirido el testimonio, éste asociado a la memoria y a la Historia Oral. Existe más de una manera de concebir dicha línea de investigación. Alessandro Portelli señala:

...como está implícito en el propio término es una forma específica de discurso, Historia evoca una narrativa del pasado; oral indica un medio de expresión....es un género narrativo y es también un discurso histórico.¹⁶

¹⁴ Traverso, E. (2007).

¹⁵ Franco – Levín. (2007: 44).

Desde esta perspectiva se produce el encuentro entre dos personas diferentes, una con una historia para contar y otra con una historia para reconstruir. Aceves Lozano la define como:

...el procedimiento establecido de construcción de nuevas fuentes para la investigación histórica con base a la formación de corpus de información integrados por los testimonios orales recogidos sistemáticamente para investigaciones específicas, bajo métodos, problemas y puntos de partida teóricos explícitos.¹⁷

Es decir que su práctica supone la formulación previa de proyectos que expliciten temas definidos y conocidos, con manejo de presupuestos teóricos, formulación de interrogantes, desarrollo de métodos y técnicas controladas, organización de archivo documental, etc. Aceves señala que la Historia Oral tiene el compromiso y el reto de aportar nuevas fuentes para documentar e interpretar la historia del tiempo presente.

Para la argentina Gabriela Scartascini Spadaro:

La Historia Oral, como práctica social, es la parte de la historia que estudia, analiza e interpreta el pasado reciente a través de la articulación de testimonios del discurso no oficial para, de esta manera, completar el universo de representación de una época determinada. Con la Historia Oral, los documentos privados se hacen públicos. Los testimonios orales logrados constituyen fuentes originales –para las que pueda existir el olvido oficial- pero para las que no existe el anonimato: las fuentes tienen nombre y apellido.¹⁸

Otra argentina, Cristina Viano¹⁹ subraya la profunda relación de préstamos, coincidencias e intercambios suscitados entre la Historia Oral y la Historia Reciente a la hora del interés por ciertos temas; especialmente en la última década, así como los debates epistemológicos, el estímulo de las demandas sociales por lo que ambas se movilizaron y el compromiso político y militante que para muchos de sus practicantes resulta ineludible de su práctica profesional.

En estos tiempos el imperativo o deber de la memoria es una práctica que se ha tornado frecuente, por tal motivo, el testigo aparece como portador de una verdad que se presenta incuestionable por el hecho de ser sobreviviente, observador o testigo. Sin duda, el testimonio,

¹⁶ Portelli, A. (2001:22).

¹⁷ Aceves Lozano, J. (2007).

¹⁸ Scartascini Spadaro, G. (2011).

¹⁹ Viano, C. (2011).

como cualquier discurso, implica una construcción de la experiencia y no repetición exacta de la misma a diferencia del discurso académico. Es importante establecer los destinatarios y las circunstancias en que se presenta.

En Argentina, no fueron lo mismo los primeros testimonios realizados frente a los organismos de Derechos Humanos que los realizados frente a las Cortes encargadas de enjuiciar a los militares, o los testimonios más actuales con entrevistas en climas de mayor distensión.

El trabajo del historiador consiste en construir un relato explicativo, que si bien, no va a estar exento de posicionamientos, de igual modo, debe dar cuenta de las múltiples visiones que circulan en una sociedad. Según sostiene Pilar Calveiro:

Es cierto que la historia busca un relato explicativo que no carece de posicionamiento. Sin embargo, debe dar cuenta de los distintos sentidos que se manifiestan en una sociedad, no solo de los resistentes. Se podría decir que se trata de un relato más abarcador, de mayor generalidad, que debe dar cuenta de los procesos en los que el testimonio o la memoria no tienen por qué internarse. Pero además de estas distinciones formales en el tipo de construcción, el relato histórico “fija” la verdad oficial, “cuajando” la memoria social y, en este sentido, tiene una dimensión extraordinariamente política.

Es por ello que, a la hora de su construcción, la relación que guarde con la memoria y con el testimonio será decisiva; de ello dependerá del papel que jugarán los agraviados, los otros, en su relato.²⁰

Otra dimensión importante está vinculada a la demanda social que existe en el espacio público y que reclama por conocer ciertos temas pertenecientes a su pasado cercano. En la Argentina, las primeras indagaciones que apuntaron a conocer lo sucedido con las víctimas del accionar represivo se vinculaban a los reclamos de los familiares y de los organismos de Derechos Humanos. Estos grupos comenzaron de manera privada a movilizarse en busca de respuestas y de justicia por sus familiares o amigos desaparecidos cuando promediaba la dictadura. La Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP) fue la encargada de avanzar de manera temprana en la investigación, mencionada anteriormente.

²⁰ Calveiro, P. (2005).

Gabriela Águila investigadora y profesora titular en Historia Latinoamericana e Historia Europea Contemporánea en la Facultad de Humanidades y Artes, de la Universidad Nacional de Rosario, sostiene:

Reflexionar sobre las relaciones o los diálogos entre historia y justicia admite diversas entradas, aunque hay dos que sobresalen: una de ellas remite a la dimensión teórica, conceptual o epistemológica sobre las relaciones entre ambas..., otra más específica y a la vez igual de amplia en sus contornos: la que refiere a lo sucedido en la Argentina en las últimas dos décadas en el ámbito de las investigaciones sobre la dictadura militar, así como los recorridos judiciales sobre delitos de lesa humanidad.²¹

La adopción de la perspectiva dentro del campo historiográfico, en nuestro país, fue más tardía que en otras disciplinas como la Sociología o las Ciencias Políticas. Por otra parte, hay que considerar que la necesaria distancia que el campo profesional exigía para el estudio del pasado planteaba a los académicos serias dificultades al encontrarse todavía con un pasado demasiado politizado y caliente. En este sentido, se puede constatar, para la primera década de vida democrática, una escasa producción historiográfica dedicada por ejemplo al período dictatorial, el ámbito académico carecía de un área específica de estudios sobre el pasado inmediato.

Por otra parte, temáticas referidas a la militancia de los años setenta fue dejada de lado en esta primera etapa. Se prefirió la adopción de temas vinculados a la transición democrática y el discurso de la república perdida, buscando justificar el rumbo democrático extraviado por las recurrentes irrupciones de fuerzas intolerantes y sectarias. Desde esta perspectiva se buscó entender a la violencia política como algo ajeno, o mejor dicho, externo a los sectores que defendían los valores democráticos y el momento en que vivían se presentó como bisagra histórica y definitiva de la vida política democrática argentina.

²¹ Águila, G. (2010).

Dentro de las figuras tomadas por esos discursos se puede destacar la Teoría de los Dos Demonios²², la vida democrática en transición y construcción no podía tener vínculos con la violencia política reciente. Según esta interpretación, la sociedad argentina había observado pasivamente el enfrentamiento entre dos fuerzas violentas, la cuales eran repudiadas, en sus acciones, por una sociedad que se presentaba a sí misma netamente democrática.

Esta línea de pensamiento tuvo dos finalidades, en primer lugar dejó al descubierto a dos culpables, las Fuerzas Armadas y las organizaciones guerrilleras; y en segundo lugar permitió la construcción de un imaginario donde se mostraba a la democracia desvinculada o ajena a ese pasado violento, en la narrativa histórica, el mal parece haber nacido con el golpe de Estado de 1976²³. Un ejemplo destacado de esta mirada lo ofrece el film *La república perdida*, en él se presenta a la nueva política, representada por el alfonsinismo, como un punto de partida o fundamento contrapuesto al pasado inmediato signado por la violencia²⁴.

La creciente circulación de los testimonios y de la experiencia vivida por las víctimas fue generando un rechazo moral por los crímenes cometidos, hasta el punto de cambiar la concepción que se tenía del gobierno militar y sus acciones: la lucha contra la subversión fue suplantada por la idea de represión ilegal y violaciones a los Derechos Humanos. Las víctimas consideradas antes como *peligrosos subversivos* pasaron a ser *inocentes perseguidos*. La construcción de la figura del inocente libre de todo aquello que pudiera asociarlo con la violencia política fue un complemento necesario para la visión condenatoria de la dictadura.

Los jóvenes ocuparon un lugar privilegiado como víctimas de esta construcción discursiva se encuentra en la película *La Noche de los Lápices* de Héctor Olivera. En ella se relata el secuestro y la desaparición de un grupo de adolescentes platenses que reclamaba por el boleto estudiantil. Este hecho se transformó en el emblema de la represión dirigida a adolescentes estudiantes.

Los trabajos historiográficos que se abocaron al análisis discursivo de esos testimonios encontraron, que en sus declaraciones los militantes se desplazaban de esa posición y se

²² Pittaluga, R. (2007).

²³ Lorenz ,F..(2006:286)

²⁴ Pittaluga, R. (2010).

presentaban como personas que tuvieron la intención de transformar a la sociedad argentina, constituyéndose en víctimas de los campos de concentración y de la violencia estatal.

Desde mediados de los años noventa la producción historiográfica centrada en el pasado reciente ha ido ganando una creciente legitimidad en el campo académico argentino. La conmemoración de los veinte años del golpe militar impulsó una serie de debates y discusiones en torno a la violencia estatal, pero a la vez se puso de manifiesto, de modo novedoso, la inquietud por conocer y profundizar el análisis de la militancia setentista, haciendo visible, de este modo, una problemática soslayada en la década anterior.

Paralelamente, comienza la circulación de memorias o relatos de quienes fueron militantes, muchos de ellos ex detenidos o exiliados. Al silencio de la primera década de vida democrática le siguió una etapa signada por los relatos y testimonios de los sobrevivientes, aunque en esta época no se elaboró análisis crítico de ese pasado.

La creación de nuevas instituciones encargadas de la preservación y conservación de las fuentes documentales permitió ampliar el horizonte y las posibilidades para la investigación de ese pasado. Así por ejemplo, la asociación de Memoria Abierta creada en 1999, la Comisión Provincial por la Memoria del año 1999 y el Centro de Documentación e Investigación de la Cultura de Izquierdas en la Argentina de 1998, creadas en Buenos Aires, entre otras.

En los últimos años se visualiza un crecimiento destacado en el campo de las reflexiones e investigaciones sobre el pasado reciente, esto se refleja en la realización de eventos que incorporan temáticas relacionadas al campo y en las áreas de investigación donde se otorgan becas y se promueve la formación de grado y posgrado. También es menester mencionar la Red Interdisciplinaria de Estudios sobre Historia Reciente (RIEHR) espacio que apunta a consolidar el intercambio entre quienes investigan sobre acontecimiento del pasado cercano en Argentina y los países de la región.

No obstante, el espacio de la memoria social sobre el pasado reciente se revela como particularmente conflictivo y habitado por múltiples sentidos. Los relatos formadores de memorias que, desde el fin de la última dictadura militar y hasta la actualidad, han circulado en el

espacio social reconocen valoraciones políticas e ideológicas diversas, cuando no enfrentadas y excluyentes.

La Dictadura militar implicó, además de una experiencia traumática para el conjunto de toda una sociedad, que quedó escindida en partes: una que se propuso recordar para construir; otra que intentó olvidar; otra que anclada en el pasado reproduce las mismas antinomias. En este punto, es necesario destacar el relevante papel que le corresponde a la institución escolar con respecto a la Historia enseñada en la escuela y a la posible construcción identitarias a partir de la recuperación de la memoria histórica.

La escuela continúa siendo el espacio público de construcción de la memoria y enfrenta múltiples dilemas que se vinculan con la dimensión personal, la experiencia personal individual, ya que no todos recordamos de la misma forma. Por ello, la apropiación pertinente de ese pasado es lo que otorgará sentido al intento de construir una memoria integrando múltiples formas de recordar, constituyendo todo un desafío para la escuela actual, en la medida en que los estudiantes son los hacedores del hoy y del mañana, y quienes como sujetos decidirán, protagonizarán e intervendrán en los procesos de construcción democráticos, convirtiéndose en ciudadanos plenos. Así mismo, la construcción histórica de ese pasado reciente debe concretarse desde lo que Tzvetan Todorov²⁵ llama la memoria ejemplar: debemos recordar para tener presente el rostro del otro y recuperar su propia experiencia personal.

²⁵ Tzvetan Todorov (2000)

Capítulo 2

PRESCRIPCIÓN CURRICULAR EN EL MARCO DE LA LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL

La Ley 26206, identifica en su articulado la presencia del Estado en el ámbito educativo y su relación con las jurisdicciones que de él depende:

Art. 2. La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado.

Art. 5. El Estado Nacional fija la política educativa y controla su cumplimiento con la finalidad de consolidar la unidad nacional, respetando las particularidades provinciales y locales.²⁶

Esto hace referencia a que la educación se encuentra bajo la órbita de una administración central, de carácter nacional. Esto se traduce en controles que emanan del centro y regulan en este caso parcialmente diferentes aspectos de la actividad educativa del país. De este modo el Estado tiene a cargo la creación de marcos legales y líneas de acción que implican la expansión de ideas y valores proponiendo un programa político e ideológico, expresado en la política educativa oficial. De este modo se legitima un proyecto educativo que se cristaliza en programas o planes de estudio oficiales, en este sentido, el modo en que el conocimiento se clasifica y los marcos de referencia que adoptan dan cuenta de la distribución de poder y el control social de un grupo humano determinado²⁷

Estas políticas se traducen en Diseños Curriculares Prescriptivos, éstos manifiestan la forma en que una sociedad organiza una serie de prácticas educativas en un momento histórico determinado y expresan un modelo cultural que se desea transmitir a través de las instituciones escolares. Se designa el contenido a enseñar y se instauran principios de legitimidad. Este

²⁶ Ley nacional N° 26206 de Educación Nacional. Artículo 2 y 5.

²⁷ Berstein, B. (1988)

dispositivo regula la actividad académica, que se materializa, reinterpreta y resignifica en el aula. Aunque prescripción y prácticas no siempre recorren el mismo camino, generalmente en el delineado de los diseños curriculares, los equipos encargados de esta tarea, destinan importantes esfuerzos por determinar formas de concreción, control o regulación.

Desde la perspectiva socio-pedagógica, propuesta por Bernstein, el currículum se concibe como un sistema de mensajes que genera efectos sobre la construcción de la subjetividad. La inmersión prolongada en un determinado código promueve una apropiación singular de los saberes culturales, creando, en los individuos, significados específicos que aportan a la formación de la conciencia²⁸.

La elaboración de un currículum escolar transita por diferentes contextos, asumiendo formas y sentidos singulares. Estos son: el contexto primario o de elaboración de saberes culturales; el contexto de re-contextualización o elaboración del currículum oficial y los textos de enseñanza y el contexto secundario o de transmisión de saberes en el ámbito de la escuela, cada uno representa un ámbito de lucha por el control simbólico de la producción y reproducción del conocimiento

En el primero de ellos se presenta la batalla entre los grupos de interés y comunidades científicas, quienes ponen en tensión la legitimidad de los enfoques teóricos epistemológicos, temas de investigación y asignación de recursos destinados para unos u otros proyectos, cuestiones que se resuelven mediante las relaciones de fuerza que manifiestan en el campo académico.

En el ámbito de la re-contextualización, donde se elabora efectivamente el texto curricular, los conflictos entre los grupos que representan distintos dominios del saber establecen acuerdos que permiten formular una versión legítima, el currículum prescripto, que expresa la síntesis del proyecto público acordado para ser transmitido en la escuela.

El contexto secundario, se desarrolla en la institución escolar encargada de la transmisión de saberes, aquí también se presentan disputas entre identidades, valores y perspectivas en relación a qué y cómo enseñar configurando las re-definiciones y las re-significaciones una pluralidad de miradas.

²⁸ *Ibíd.*(1993)

La identificación e interpretación de los objetivos perseguidos por una política educativa se logra con una lectura minuciosa de un Currículum Oficial. La correcta comprensión del *qué* del currículum, permitirá no solo identificar aquello que es considerado legítimo, sino también, reconocer la forma a través de la cual aparece representada una manera particular de entender el mundo, transmitir significaciones subyacentes tendientes a promover una determinada relación con el saber permitiendo o negando la posibilidad de construir comprensiones complejas sobre los problemas sociales.

Las tres claves que se tienen en cuenta para realizar la lectura de textos curriculares son: selección, organización y secuenciación de los contenidos. La primera permite identificar un complejo proceso de demarcación de criterios de verdad del conocimiento legítimo, habiendo contenidos que se incluyen y otros no. El contenido seleccionado expresa una determinada visión del grupo social instalado en el poder y el control de la producción y reproducción cultural en un momento histórico determinado.

Los criterios de selección se reconocen a partir de pistas o marcas de la perspectiva disciplinar y didáctica que se asume en el texto, en ellos es necesario reconocer términos de uso, tematización de los contenidos y/o conceptos incluidos. La lectura comprensiva del texto curricular permite visualizar los enfoques subyacentes en los saberes seleccionados. Para dicho análisis se hace fundamental la asistencia de las Didácticas Específicas, aportando elementos importantes para la reflexión sobre los textos²⁹. Otra manera de reconocer los criterios de selección es la propuesta por Goodson, teniendo en cuenta la categoría tradición, se interpelan las subculturas que intervienen en la construcción de un currículum escolar. El autor considera al texto prescriptivo como un artefacto que selecciona, designa y distribuye cultura legítima orientada por grupos sociales hegemónicos³⁰.

La segunda clave a tener en cuenta es la organización de los contenidos. Ésta expresa y sintetiza definiciones complejas del proyecto político social educativo, ya que no tiene el mismo efecto en la construcción de subjetividades un currículum que sostenga la separación de las disciplinas

²⁹ Alterman, N. (2009). Desarrollo Curricular centrado en la Escuela y en el Aula. Documento para el docente. Ministerio de Educación. Fortalecimiento Pedagógico de las Escuelas del Programa Integral para la Igualdad Educativa. Gestión escolar. Provincia de Córdoba.

³⁰ Goodson, I. (1995)

escolares a otro que promueva una mayor relación entre las mismas. Por lo general los criterios de organización no se expresan en el texto curricular sino que se encuentran implícitos. Éstos reúnen distintos modos de concebir la ciencia, el arte, la política, etc. En esta etapa se tiene en cuenta el qué de los contenidos seleccionados para la enseñanza, decodificando los mensajes subyacentes que se encierran en la forma de organización del texto y efectos que produce sobre la formación de la conciencia.

Por último, lo que supone orden y relación en la enseñanza son los criterios de secuenciación de contenidos. Asociadas a este factor existen teorías de enseñanza y aprendizaje con una perspectiva particular sobre el modo de transmisión y construcción de relaciones con el saber. Un criterio tradicional, que generalmente se aplica a la enseñanza de las Ciencias Sociales es la que respeta el principio de progresión, ir de lo cercano a lo lejano, de lo inmediato a lo mediato, etc. En nuestro país, este criterio parece ser el más extendido, al menos, en los diseños curriculares de las Ciencias Sociales aunque algunos especialistas cuestionan que este sea el único modo de generar conocimiento significativo.

El texto prescriptivo produce una selección de contenidos que se sostiene en estructuras curriculares, define enfoques teóricos-metodológicos, orientaciones para la enseñanza y las teorías del aprendizaje que se adoptan en ellas.

Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAPs) y los Diseños Curriculares jurisdiccionales (DCJ) representan la prescripción oficial de saberes escolares por lo que la lectura minuciosa de los mismos permite develar los mensajes subyacentes y también posibilita el intercambio y la comunicación de las distintas miradas para la elaboración de los diseños curriculares institucionales.

A modo de ejemplo, se puede decir que el proyecto educativo planteado desde la generación del 80' nos remite a la idea de un currículum oficial que se pone en marcha presentando unos objetivos determinados que responden a una visión de país. El Estado Argentino, a partir de su consolidación, necesitó mecanismos y agentes para la construcción de una identidad unificada. Ello requería un proceso de homogeneización cultural para todos los habitantes del país, el mismo, sería fruto de la implementación de una serie de estrategias planificadas por el Estado y el

trabajo abnegado de docentes que, con vocación inquebrantable, lograrían la construcción de una sociedad ordenada y unificada.

En ese momento el Estado había iniciado un proceso de poblamiento con elementos aportados por la inmigración, éstos junto a la población local debían ser sometidos a un proceso de integración. La enseñanza de la Historia estuvo, por mucho tiempo, ligada a ese objetivo primordial. Se desarrolló un discurso que tenía por objetivo dar unidad sobre la base del mito fundacional del Estado. Lo que se enseñó, en las escuelas argentinas, fue un relato construido dentro del paradigma romántico, Álvarez Junco sostiene que: “Su finalidad era crear una identidad colectiva estable, dentro de un espacio de pertenencia sólido”³¹.

Mecanismos como la sacralización de los símbolos patrios y su reproducción en el ámbito escolar, a través de las efemérides, cumplieron un rol fundamental en la construcción de la idea de Patria, la identidad nacional y el ciudadano comprometido. Los docentes y la enseñanza de la Historia se convirtieron en mediadores entre la Nación y el futuro ciudadano, al transmitir un conjunto de valores que justificaba el mandato de obediencia al orden que impone el Estado. Porque, como sostiene I. Goodson: “...el currículum es un artefacto social, concebido y hecho para propósitos humanos deliberados que sintetiza el proyecto político educativo de una sociedad, en un momento histórico determinado”.³²

Se hace visible el modo en que las voluntades políticas cristalizan sus ideas, proyectando y ejecutando un modelo que se reconoce como el más idóneo. Esta misma lógica es utilizada para adopción e inclusión de los temas referidos al pasado reciente, dentro de las políticas públicas. Expresan una voluntad desde el poder hegemónico que instala como legítimo un discurso antes denostado.

³¹ Álvarez Junco, J. (2007).

³² Goodson, I. (1995).

2-1-Normativa vigente de la política educativa argentina en etapa democrática.

Con el retorno a la vida constitucional en 1983, el gobierno del Dr. Raúl Alfonsín se propuso democratizar las instituciones escolares. Tres eran sus objetivos principales: consolidar la Democracia; fortalecer la Identidad Nacional y superar las necesidades inmediatas. En este período la transición no logra generar grandes cambios, se organiza el II Congreso Pedagógico, el cual no arroja los resultados esperados, pero se instala la idea de la necesidad de una reforma educativa.³³

En 1993, en el gobierno de Carlos Menem, se aprueba la Ley de Educación Federal (LEF), más allá de las grandes innovaciones que fueron incorporadas, tanto para la enseñanza de la Historia como para el resto de las materias, se extendió en la opinión pública un descrédito hacia la misma entendiendo que la educación se deterioraba cada vez más.

A partir de los graves acontecimientos políticos – económicos de 2001 se hicieron necesarias la conformación de bases políticas - sociales más firmes, donde el Estado tomara un compromiso serio frente a las demandas sociales. En un sistema donde gran parte de la población fue excluida y el incremento de desocupación fue contenida por medio de planes y subsidios, la educación fue vista como una variable de contención social. Los problemas de financiamiento desarticulaban el sistema nacional en las diferentes jurisdicciones, generando una fuerte crítica hacia la normativa y planteando la necesidad fuerte de cambio³⁴.

Los gobiernos posteriores al 2001 se propusieron dar respuestas a la crisis político, institucional, económica, social y educativa en la que quedó sumida la Argentina después de la experiencia neoliberal de los años noventa, es así que en 2006 durante la Presidencia del Dr. Néstor Kirchner (2003 – 2007) y el Ministerio de Educación a cargo del Licenciado Daniel Filmus se aprueba la Ley de Educación Nacional, en adelante LEN.

Esta nueva norma no modificó las características estructurales de la Reforma de los 90', por ejemplo, la transferencia de los establecimientos educativos a las jurisdicciones provinciales con su desigualdad de recursos, permaneció vigente. Se mantiene el subsidio a la educación privada,

³³ De Amézola, G. (2011: CAICYT CONICET (<http://ecursos.caicyt.gov.ar>).

³⁴ Carril, V., Marrone, L., Tejera, S. (2008: http://www.docentesdeizquierda.com.ar/analisis_ley.htm)

y el énfasis en las políticas de compensación económica tampoco supuso generar un sistema de igualdad de derechos entre los ciudadanos de las distintas provincias. La misma se elabora a partir de un discurso basado en la justicia social y la igualdad, estableciendo como responsabilidad del Estado la implementación de políticas de promoción de la igualdad.

Además, contempla los siguientes puntos: garantiza el derecho a una educación de buena calidad para todos, el libre acceso, la permanencia en el sistema educativo, el derecho a ser reconocido y respetado en su lengua y en su cultura; el derecho de las familias a participar en la educación de sus hijos; asegura condiciones dignas de trabajo para el docente, de formación y de carrera; garantiza el derecho de los alumnos y las alumnas a tener escuelas en condiciones materiales dignas, y el derecho de todos a conocer y dominar las nuevas tecnologías de la información, extendiéndose la obligatoriedad de la enseñanza hasta el fin del ciclo secundario. Propone (Art. 15°), una estructura unificada de contenidos para todo el territorio nacional, lo que asegura ordenamiento y unidad en el Sistema Educativo, organizando y articulando los niveles y modalidades de educación para darle validez a los títulos y certificados que se expidan.

En lo que respecta a la prescripción de contenidos propone dos niveles de diseño curricular, el nacional, a través del Ministerio en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, encargado de la selección de los Contenidos Curriculares Comunes y Núcleos de Aprendizaje Prioritarios en adelante NAPs para todos los niveles y años de escolaridad obligatoria y establece los mecanismos de renovación periódica total o parcial de esos contenidos, (Art 85).

Al nivel jurisdiccional, le corresponde elaborar los Diseños Curriculares de los diferentes niveles y modalidades en el marco de lo acordado con el Consejo Federal de Educación.

La Ley de Educación Nacional prescribe contenidos específicos que deben estar presentes en los Contenidos Curriculares Comunes:

Artículo 92: Formarán parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones:

- a) El fortalecimiento de la perspectiva regional latinoamericana, particularmente de la región del MERCOSUR, en el marco de una identidad nacional abierta, respetuosa de la diversidad.
- b) La causa de la recuperación de nuestras Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sándwich del Sur, de acuerdo con lo prescripto en la Disposición Transitoria Primera de la Constitución Nacional.

- c) 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, en concordancia con lo dispuesto por la Ley N° 25.633
- d) El conocimiento de los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño y en la Ley N° 26.061.
- e) El conocimiento de la diversidad cultural de los pueblos indígenas y sus derechos, en concordancia con el artículo 54 de la presente ley.
- f) Los contenidos y enfoques que contribuyan a generar relaciones basadas en la igualdad, la solidaridad y el respeto entre los sexos, en concordancia con la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, con rango constitucional, y la leyes N° 24.632 y N° 26.171.³⁵

Con la nueva legislación, en la actualidad con plena vigencia, se inició un proceso de recentralización, mediante el cual el Estado Nacional se fortalece por la definición de políticas educativas y la selección de los lineamientos curriculares, dejando en manos de los Estados Provinciales y las unidades educativas la ejecución de los mismos.

En relación a los contenidos prescriptos se puede decir que adopta el mandato del deber de la memoria, se condena el pasado trágico para no repetirlo y se promueve como objetivo principal generar en los alumnos reflexiones y sentimientos democráticos, de defensa del Estado de Derecho y la vigencia de los Derechos Humanos.

2-2-Propuesta oficial para la Provincia de Santa Fe

La Educación Secundaria orientada conforma un proyecto curricular jurisdiccional que se inscribe en el marco jurídico dado por la Ley nacional N° 26206 de Educación Nacional³⁶, las resoluciones del CFE como la 84/09, que estableció los Lineamientos políticos y estrategias de la Educación Secundaria Obligatoria, y la 93/09 que instituyó las Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la Educación Obligatoria.

³⁵ Ley nacional N° 26206 de Educación Nacional. El remarcado me pertenece.

³⁶ Ley nacional N° 26206 de Educación Nacional

La organización curricular del Ciclo Orientado se encuentra conformada por dos campos: el de la Formación General y el de la Formación Específica. Los ciclos orientados son: Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Naturales, Economía y Administración, Lenguas, Arte, Agro y Ambiente, Turismo, Comunicación, Informática y Educación Física.

En este marco, la propuesta formativa del Ciclo prevé una organización en espacios curriculares, cuya enseñanza está a cargo de un docente con formación específica. Se presentan con una carga horaria semanal regular, con una extensión anual pudiéndose adoptar diferentes formatos curriculares y pedagógicos (materia/asignatura, seminario, taller, proyecto, laboratorio, ateneo, observatorio, trabajo de campo, módulo, entre otros)

Los contenidos de Historia formaron parte del área de Ciencias Sociales, que se dictan en el ciclo básico. A pesar de la promocionada búsqueda de la colaboración entre las disciplinas que sustentó la definición de áreas, los Contenidos Básicos Comunes definidos por el Ministerio de Educación de la Nación proporcionaron una visión renovada de las antiguas divisiones disciplinares ya que se agruparon en torno a los siguientes ejes: organización de los espacios geográficos, las sociedades a través del tiempo y las actividades humanas y la organización social³⁷ Cabe aclarar que estos ejes no hacen referencia a la Historia Reciente, en el ciclo básico.

Los diseños consideran al tiempo como eje vertebrador de la Historia, así el tiempo histórico es una coordenada que sustenta los procesos históricos, dentro de las cuales el alumno no es un sujeto aislado sino un sujeto social, ello significa apropiarse de la reconstrucción de los procesos y explicar los hechos sociales de manera organizada e interrelacionada para explicar y comprender los cambios y permanencias. Pero los contenidos conceptuales no aparecen vertebrados para alcanzar tales objetivos, ya que se presentan en forma lineal, careciendo la selección, de la noción de proceso histórico, que supuestamente es la que sustenta la selección.

En las Orientaciones Curriculares-versión preliminar- del ciclo orientado, aparece el espacio curricular de Historia III³⁸, en el 5° año, habiendo transitado los estudiantes por espacios destinados a la formación histórica entre el 2° y el 4° año de la educación secundaria, esta unidad

³⁷ Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, Educación Polimodal. Diseño Curricular Jurisdiccional, Santa Fe, 2003.

³⁸ Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, Orientaciones Curriculares, ciclo orientado, versión preliminar.2012

curricular se presenta como un ámbito propicio para la profundización de problemáticas relacionadas con la historia reciente, en particular latinoamericana y argentina.

La temática de este espacio se inscribe en el análisis del pasado reciente desde la reflexión sobre los problemas sociales que atraviesan el presente de los argentinos, desde el ejercicio de la memoria que busca rastrear las experiencias traumáticas que han marcado a la sociedad.

Al respecto en los últimos años se verificó un sostenido desarrollo de la historia reciente como campo de estudios en la Argentina, proceso que no puede desgajarse de tendencias similares registradas en otros ámbitos académicos, como el periodismo de investigación o las memorias de diversos actores sociales, que han sido abordadas por un abanico de trabajos cuyo eje lo constituyen los años 60 y primeros 70.

Los estudios sobre la dictadura cívico-militar de 1976/83 –si bien de menor cuantía y amplitud que los referidos a las anteriores décadas- han formado parte de estos desarrollos así como planteado otros, convirtiéndose en un espacio de fructífera indagación y de renovación de las miradas y perspectivas de análisis. Por su parte, y en tanto las problemáticas que devienen del estudio de la dictadura cívico-militar involucran dimensiones sociales y públicas de vasto alcance, interesa reflexionar sobre los modos en que este pasado reciente atraviesa el presente y los procesos de construcción de la memoria.

La dictadura instaurada el 24 de marzo de 1976 implementó un régimen represivo que, por su naturaleza, dimensión y modalidades, no tuvo precedentes en la historia nacional. Los miles de detenidos-desaparecidos, asesinados, presos políticos, exiliados, los centenares de niños apropiados, un lazo social sensiblemente desarticulado, el silenciamiento político y la implementación de un modelo económico regresivo fue el saldo material de un régimen que hizo del terror la herramienta fundamental de dominación política y de disciplinamiento social, mencionado en el estado de la cuestión de la Historia Reciente.

Esta experiencia de la sociedad argentina ha dejado fuertes improntas en su imaginario colectivo, en sus prácticas políticas, sociales y culturales, en las formas de pensar en su pasado y de pensarse a sí misma. La cuestión de la memoria social ha sido, paradójicamente, una herencia de

la última dictadura militar y se ha implantado como una causa estrechamente asociada a la defensa de los derechos humanos y la demanda de justicia.

Si consideramos la complejidad de la realidad histórica y los diferentes cambios, se pueden observar cómo el devenir de las sociedades lleva a los historiadores a establecer cortes o rupturas en el continuo temporal que sirve como principio ordenador para el trabajo tanto de investigación como pedagógico, por ende es necesario incorporar la Historia Reciente atendiendo a esa complejidad de la realidad histórica, en acuerdo a los cambios que se observan en determinados momentos históricos en el comportamiento de las sociedades.

2-3-Lineamientos generales de la Historia Reciente en el Sistema Educativo.

Tradicionalmente, la Historia ha desempeñado un papel fundamental en la construcción de las identidades nacionales y comunitarias. Los relatos del pasado fueron centrales para la consolidación de los Estados Nacionales.

Lo que se enseñó, por mucho tiempo en las escuelas argentinas, fue un relato construido dentro del paradigma romántico, en el que dominaba la dimensión afectiva. Su finalidad era construir una identidad colectiva estable, creando un espacio de pertenencia sólido, en las últimas décadas ese rol se encuentra fuertemente cuestionado, en palabras de Carretero:

Desde fines de los años ochenta, en un escenario claramente marcado por la complejidad y la ubicuidad de los procesos que afectaban a un mundo simultáneamente globalizado y multicultural, la historia escolar se enfrentó también al desafío de redefinir objetivos válidos y acordes a una realidad que, por una parte, se había uniformado y, por la otra, se había diversificado, signada por la proliferación de historias e identidades.³⁹

En años los noventa comienza el tiempo de las reformas para el Sistema Educativo Argentino, en 1993 se aprueba la Ley Federal de Educación, momento en que se ve la necesidad de la actualización de los contenidos de todas las asignaturas.

³⁹ Carretero, M. (2007).

En el ámbito de la Historia se realizaron, en los Diseños Curriculares Prescriptivos, cambios de importancia; se relegó a un segundo plano los procesos de formación estatal de la primera mitad del Siglo XIX y se añadió el estudio del Siglo XX, incluyendo también temas de Historia Social.⁴⁰

La novedad fueron los contenidos procedimentales, a lo conceptual se agregaban habilidades y actitudes, que se debían considerar como contenidos. Dando la posibilidad a los alumnos de experimentar con los métodos propios de cada ciencia.⁴¹

También se efectuó la reformulación de los niveles de enseñanza y se amplió el trayecto obligatorio a un ciclo de nueve años, se agregó a la enseñanza primaria los primeros tres años del secundario.

Se promovió la creación de áreas, quedando, Historia, incluida en el área de Ciencias Sociales junto a Geografía, Sociología, Economía, Ciencias Políticas y Antropología. En el ciclo siguiente al EGB (Enseñanza General Básica), el Polimodal (optativo), la Historia recuperaba su individualidad y se ocupaba exclusivamente del período contemporáneo.

Los fundamentos invocados para explicar la adopción del período Contemporáneo fue que abordar problemas más cercanos en el tiempo aportaría a los alumnos, una comprensión más profunda de los complejos procesos que les tocaba vivir.⁴²

En relación al tema que nos ocupa al no haber, en la Argentina, tradición en la enseñanza de la Historia Reciente, los textos escolares dedicados a la primera mitad del siglo XX eran escasos antes de las reformas educativas. Las guerras mundiales resultaron ajenas a unas cuantas generaciones, incluso el estudio de la Historia Argentina culminaba en la década de 1930 y fue frecuente hasta los inicios de los ochenta, que los programas de Historia no incluyeran al peronismo.

La resistencia al tratamiento de períodos cercanos en el tiempo se concebía desde la idea de la asepsia u objetividad que escuela y docentes debían transmitir. Ese marco de neutralidad se veía garantizada por la distancia en el tiempo de los períodos enseñados. El tratamiento de la Historia

⁴⁰ De Amézola, G. (2011: 12-15).

⁴¹ Finocchio, S. (2009).

⁴² De Amézola, G. (2011:16).

Reciente suscitó discusiones debido al escaso sustento teórico que debía provenir de una producción académica accesible a los profesores de las escuelas medias.

Asimismo en la transición democrática, la enseñanza de la Historia acompañó a las políticas de la memoria antes que a la producción historiográfica. Se discutía sobre la relevancia de incorporar lo controversial al aula como parte de una pedagogía democrática que ofreciera otra cultura política a los jóvenes. En esta etapa, se entendía que la formación de ciudadanos respetuosos de los valores democráticos y de los Derechos Humanos se asociaba directamente a la enseñanza de la trágica experiencia de la última Dictadura Cívico-Militar. Esto permitiría a docentes y alumnos enriquecer la memoria con sentidos colectivos, y con significaciones propias, singulares y subjetivas⁴³.

De este modo, la revisión del período autoritario se convirtió en una instancia clave para la construcción del futuro considerándose necesario recuperar esa experiencia histórica para la conformación de un tipo de memoria asociada a la democracia. Sin embargo, una mirada simplificada de un proceso muy complejo y contradictorio, configuró un relato explicativo de los hechos que fue identificada como Teoría de los Dos Demonios; aquí, la sociedad tomaba la posición de espectadora y víctima de una guerra que era encarnada por dos grupos violentos: militares y guerrilleros.

El espacio educativo se vio enfrentado desde entonces con el dilema de qué y cómo añadir ese pasado reciente en el currículum, en este sentido la escuela se erigió en escenario privilegiado por distintos emprendedores de la memoria⁴⁴, que trasladaron a ella un mandato de memoria que traducía a su vez una exigencia política.

El trabajo realizado por la CONADEP permitió arrojar luz sobre la actuación de las fuerzas armadas dando lugar a los juicios y condena de los máximos responsables de la política represiva de los años de la dictadura.

Posteriores acontecimientos obligaron a retroceder en las políticas de esclarecimiento de los hechos perpetrados por el terrorismo de Estado. Sucesivos levantamientos militares dieron como

⁴³ Finocchio, S. (2007).

⁴⁴ Lorenz, F. G. (2004).

resultado, en el gobierno de Raúl Alfonsín, las leyes de Obediencia Debida y Punto Final en 1986 y 1987.

Posteriormente, los Indultos firmados por Carlos Menen en 1989 y 1990, habilitaron un discurso que justificaba esta decisión y sostenía que el olvido de las tragedias del pasado permitiría avanzar hacia el futuro generando una nueva narrativa: la Teoría de la Reconciliación Nacional.

A pesar de estas políticas desalentadoras la presión de los organismos de Derechos Humanos dio lugar a la aparición de contenidos de la Historia Reciente en los diseños curriculares a partir de 1994 –1995.

El Consejo Federal de Cultura y Educación estableció la enseñanza obligatoria del tema: Derechos Humanos, en primer lugar incluido en la Enseñanza Básica General, haciéndose extensivo en 1997 al Polimodal y a la formación de docentes y profesores.

También se incluyeron en el calendario escolar fechas alusivas al golpe militar y se promovieron, en algunas instituciones, iniciativas para recordar a maestros y alumnos víctimas de la dictadura que fueron asesinados y/o desaparecidos. En este contexto, el *Nunca Más* fue incorporado en 1995 por el Concejo Deliberante porteño entre los textos de consulta y referencia de las escuelas medias y en las bibliotecas de los colegios. De este modo, se convirtió en el primer texto para transmitir de manera integral y oficial los temas del pasado inmediato en las aulas.

Paralelamente se editó en 1997 el libro: *Haciendo memoria en el país del Nunca Más*, de las autoras Inés Dussel, Silvia Finocchio, Silvia Gojman, el Ministerio Educación dispuso la distribución de dicho material en todo el país. El libro fue concebido como una puerta de entrada a la lectura del *Nunca Más*, en él se desarrollan cinco problemáticas: el papel del Estado y la sociedad, la juventud, la violencia y la tolerancia, la memoria y el olvido, y las marcas de la dictadura en la democracia⁴⁵.

A pesar de las discusiones, entre los historiadores que pensaban que no había transcurrido un tiempo suficiente para la reconstrucción en clave historiográfica de la época de la violencia política, la Historia Reciente entró en los nuevos diseños curriculares. Su papel para entender el

⁴⁵ Crenzel, E. (2008).

presente y construir el futuro, propiciando un compromiso de las nuevas generaciones con los valores de la democracia, fueron los principales fundamentos para su incorporación.

Teniendo en cuenta esas líneas orientadoras, se avanzó en los diseños curriculares de los niveles educativos: la Educación General Básica (EGB) y el Nivel Polimodal.

Los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para la EGB, sancionados en 1995, incluyeron el pasado reciente en el Currículo Escolar de Ciencias Sociales. Para el noveno año del tercer ciclo de la EGB se incorporaron temas como:

...inestabilidad política, golpes de estado, violencia política y gobiernos autoritarios, endeudamiento externo, la guerra de Malvinas y la crisis del autoritarismo...⁴⁶

Para el Polimodal los temas sobre Historia Argentina Reciente fueron más generales, se proponía abordar el estudio de la Historia Argentina Contemporánea, centrándose en los proyectos políticos en disputa en la primera mitad del Siglo XIX, el Estado Nacional desde 1880 hasta la actualidad.

A raíz de la disparidad en la implementación de la Ley Federal en las distintas jurisdicciones, en 2004 se inicia una etapa de reformulación de los diseños curriculares. Se elaboran así los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAPs), estos incluían un conjunto de contenidos que fueron identificados como necesarios para lograr una cierta homogeneidad en el ámbito del Sistema Educativo Nacional.⁴⁷

Para junio de 2006, previo a la aprobación de la LEN, se presentan los NAPs para el 3° ciclo EGB/ nivel medio Ciencias Sociales, en la sección destinada al noveno año se identifican temas vinculados a la Historia Reciente, estos se encuentran insertos en el apartado que refiere a las sociedades a través del tiempo:

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.

⁴⁶ González, M P. (2012: <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/ojs/index.php/>)

⁴⁷ *Ibíd*em

-El conocimiento de las características del terrorismo de Estado implementado en la Argentina por la última dictadura militar de 1976 – 1983, y de su relación con la Guerra Fría y la aplicación de un modelo económico y social neoliberal.⁴⁸

Para una comprensión más acabada del sentido que los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios tienen para el Sistema Educativo en la Argentina citaré textualmente la definición que el Ministerio de Educación de la Nación propone en su página Web:

Hablar de Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) supone en primer lugar hablar de la definición de lo común propuesto para la transmisión escolar, en Argentina. Y a pesar de ser esta una alusión genérica y usual, podemos indagar en ella los aspectos claves de esta construcción, que el Ministerio de Educación de la Nación Argentina ha definido y consolidado como política curricular estatal, desde 2004 hasta el momento presente.

Esto es así porque hablar de lo común supone, en primer lugar, afirmar que se trata de **un acuerdo político** de alcance nacional, sobre aquellos aprendizajes fundamentales que todos los estudiantes del país realizarán, a lo largo de su trayectoria escolar. Aprendizajes que integran un corpus, un recorte de saberes que el Estado en su expresión federal acuerda como relevantes, valiosos y básicos para toda su población, en un momento dado.⁴⁹

El problema que presentó la incorporación de estos contenidos fue la ausencia de acciones de capacitación para los docentes, quienes en muchos casos obviaron abordar estos temas y otros simplemente apelaron a las narraciones que circulaban en ese momento, resultando el relato de la CONADEP, el de mayor relevancia.

En el año 2006 se escribió un nuevo prólogo destinado a modificar la visión instalada desde la primera edición, la teoría de los dos demonios, como una forma de plasmar una nueva narrativa en torno a la lucha por los Derechos Humanos que el gobierno nacional asumió como política de Estado⁵⁰. De este modo se inicia un ciclo de contramemoria a la conciliación propuesta por Menem. Se comienza a reclamar por la Identidad y la Justicia en contra del olvido, a la vez que se reivindica la militancia política de los desaparecidos. Esta contramemoria fue asumida como

⁴⁸ Ministerio de Educación. N.A.P. (2006).

⁴⁹ Ministerio de Educación de la Nación. (2006: [Http.portal.educación.gov.ar/inicial/uncategorizet/acerca-de-los-nap-en-el-contexto-de-las-políticas-de-enseñanza/](http://portal.educacion.gov.ar/inicial/uncategorizet/acerca-de-los-nap-en-el-contexto-de-las-politicas-de-enseñanza/))

⁵⁰ González, M P. (2012: 6)

política oficial del gobierno de Néstor Kirchner y su principal objetivo era recordar el pasado para no volver a repetirlo.

Las generaciones más jóvenes heredan de sus antepasados lo que se debe recordar y olvidar de esa historia común donde la identidad nacional toma forma y es la escuela la que administra, generalmente la transmisión de esa selección. En este sentido las efemérides y la enseñanza de la Historia ocupan un lugar fundamental en el traspaso de esas herencias.

En relación a la enseñanza de la Historia Reciente se debe destacar que no fue una iniciativa de las escuelas la incorporación del estudio del trágico pasado represivo, sino que fue resultado de la decisión del poder político que sancionó un conjunto de leyes y decretos para la incorporación de la temática⁵¹.

La nueva Ley de Educación Nacional aprobada en el 2006 extendió la obligatoriedad de la enseñanza hasta el fin del ciclo secundario y si bien intentó modificar gran parte de las innovaciones introducidas por la norma de 1993, mantuvo vigente la enseñanza del Pasado Reciente, dando lugar a que con peso normativo como lo indica el artículo 92 inciso c, se resalte como contenido de enseñanza:

...la construcción de memoria colectiva sobre 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”. Además en el inciso b dispone como contenido relevante la causa de la recuperación de las Islas Malvinas, Georgias y Sandwich del Sur.⁵²

Asociada al nuevo mandato del deber de la memoria para no repetir los errores del pasado, también en 2006 se establece el 24 de marzo como Feriado Nacional inamovible con la obligación de conmemorarse en las escuelas primaria y secundaria. Aquí solo se amplió los alcances de la Ley creada por Duhalde que incorporó la fecha a las conmemoraciones escolares; Ley 25.633 promulgada en 2002 que instituye al 24 de marzo, como Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia en conmemoración de quienes fueron víctimas del proceso iniciado en esa fecha del año 1976.

⁵¹ Raggio, S. (2011: CAICYT CONICET (<http://ecursos.caicyt.gov.ar>).

⁵² Ley nacional N° 26206 de Educación Nacional

En el campo de la historia reciente, un tema que genera contradicciones dentro del campo académico pero también en el ámbito de las aulas es la Guerra de Malvinas. Con ella el gobierno militar obtuvo un apoyo casi incondicional por parte de la sociedad en general que solo desapareció cuando se conoció la derrota.

Esta cuestión es particularmente compleja porque se trata de una reivindicación que forma parte de la historia colectiva, sin embargo su utilización por parte de los responsables de la dictadura y el apoyo popular de la iniciativa de recuperar genera contradicciones y silencios. Más aún, sólo recientemente se está avanzando en el conocimiento de formas de violencia ejercidas sobre los soldados y enfermeras, por parte de las propias fuerzas armadas de nuestro país.

En la actualidad este acontecimiento exige reflexiones más comprometidas sobre las responsabilidades que tuvo cada actor social. En este sentido, la conmemoración del 2 de abril como día del Veterano de Guerra y los Soldados Caídos en Malvinas viene a formar parte de las efemérides asociadas al deber de la memoria. En este sentido, Amézola refiere:

...si la Historia Reciente se vuelve central para la escuela, el tratamiento de la Guerra de Malvinas resulta ineludible⁵³.

Por último y entendiendo que la Escuela es la herramienta privilegiada de la memoria y el vehículo para que se produzca esa necesaria transmisión cultural de una generación a otra, resulta apropiado hacer mención de una serie de materiales didácticos elaborados por el Programa Educación y Memoria del Ministerio de la Nación.

Los mismos se presentan como una colección de tres libros: Pensar Malvinas, Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina y Holocausto. En ellos se ofrecen fuentes documentales, testimonios, fotografías y propuestas de enseñanza para abordar esos temas.

La colección, se editó en el año 2010 y fue elaborada por Cecilia Flanchsland, María Celeste Adamoldi y Federico Lorenz, entre otros autores. Tiene como objeto consolidar una política educativa que promueve la enseñanza de la Historia Reciente mediante la elaboración y puesta a disposición de acciones de capacitación docente a nivel nacional.

⁵³ De Amézola, G. (2011:16)

También se destaca la importancia que los Derechos Humanos y las políticas de la memoria ocupan en la agenda educativa de dicho Ministerio. Si bien queda un largo camino por recorrer, consideramos que los avances logrados son relevantes.

Capítulo 3

UNA APROXIMACIÓN AL ABORDAJE ÁULICO DE LA HISTORIA RECIENTE, EN VILLA OCAMPO

En este capítulo, nos proponemos analizar los contenidos y cortes de la Historia en los documentos curriculares y su correspondencia con la práctica profesional de los docentes de nivel medio de la localidad Villa Ocampo, desde la sanción de la LEN en el 2006 a la actualidad. Se trata de un estudio orientado a explorar la articulación entre las prescripciones de las Orientaciones curriculares de la provincia de Santa Fe y el abordaje de la Historia Reciente en el aula.

En este sentido, consideramos al curriculum como una síntesis histórica, social, cultural y política que pone en juego mecanismos de poder, donde se tensionan las posiciones de los sujetos, ante la decisión curricular, de modo que la tarea de trasmisión se convierte en algo difícil, en tanto no se trata de una pura repetición de lo mismo, sino que tiene que ver con las marcas que cada uno le imprime a aquello que recibió. Sandra Carli se refiere a que:

En esa relación entre pasado presente y futuro se transita entonces, un espacio tensionado por el tiempo, en el que las generaciones se constituyen con identidades propias y en el que, lo histórico-social, irrumpe, al posibilitar u obstaculizar muchas veces los acuerdos.⁵⁴

Las tensiones de la construcción de este nuevo campo historiográfico en el espacio escolar, tiene que ver con la relación entre lo público y lo privado, en el uso de fuentes producidas por fuerzas represivas, justificando que algo habrán hecho. Al respecto, parte de la entrevista grupal, revela que...*recordar esa época a mi me pone triste, especialmente por las personas que desaparecieron de mi barrio...en algo habrán andado*”⁵⁵...

⁵⁴ Carli, Sandra (2003).

⁵⁵ Respuesta grupal, extracto de ella.

Otra tensión se plantea en el acto didáctico, sobre Historia Reciente que se encuadra en una persistente preocupación por abordar tanto desde perspectivas teórico-metodológicas como histórico-concretas, una docente afirmaba:

Intento trabajar la Historia Reciente de manera de ir mechando con sugerencias metodológicas de lo que se quiere tratar. Inventamos, con algunos colegas una especie de aprendizajes que nosotras considerábamos relevantes y que son propios de la Historia Reciente.

La Historia Reciente no solo se vinculada a los temas de la dictadura en la Argentina... (Cuando)... vamos a los cursos de capacitación los docentes hacen una directa asociación en el discurso con la dictadura militar, hay que ampliar un poco la mirada. Incluso en los diseños lo decimos.⁵⁶

En este sentido, entendemos que es necesario establecer, propiciar y consolidar espacios de discusión y de intercambio, así como contribuir a la confluencia de la variedad de emprendimientos, tanto individuales como colectivos, que giran en torno al abordaje de la Historia Reciente.

Podríamos aventurar que a través del curriculum y su obligatoriedad se garantiza el tratamiento de estos temas en la historia reciente del país. En este tratamiento del pasado se presupone como objetivo educativo que los estudiantes analizarían estos acontecimientos para su vida cotidiana y el valor de los Derechos Humanos y las formas democráticas en la actualidad.

Sin embargo, las experiencias educativas de sociedades que han padecido conflictos en el pasado nos muestran que la incorporación de estas temáticas, tanto sobre el pasado como su aplicación en problemáticas presentes, es un dilema difícil de sortear, por lo que el espacio escolar se ha visto enfrentado a los dilemas del qué y cómo incorporar el pasado reciente en sus curriculum⁵⁷.

El conocimiento histórico es siempre un conocimiento problematizador, que favorece el pensamiento plural y aborda los procesos de manera compleja, intentado recuperar la multiplicidad de variables y de factores que intervienen en el hecho histórico y que determinan que éste no pueda estudiarse aisladamente sino en el marco de un proceso que, a su vez, constituye un complejo juego de interrelaciones. En este mismo sentido, el historiador Eric

⁵⁶ Entrevista hecha a la Docente Alejandra Frontera.

⁵⁷ Carretero, M. (2007: 169-210).

Hobsbawm⁵⁸, refiere al principio de las nacionalidades, cuando la tradición identitarias de un país se enraíza en la Historia, la cual sostiene que todos los ciudadanos pertenecientes a un estado-nación son un cuerpo homogéneo que comparte una historia, un territorio y una cultura, en síntesis, una homogeneidad que era la causa de la existencia del estado.

Los estados nacionales, como el nuestro, asumieron –entre otras funciones– la tarea de internalizar una identidad colectiva mediante la emisión de símbolos para el afianzamiento de sentimientos de pertenencia a una comunidad.⁵⁹ Para ello, la contribución de la educación y de la instrucción histórica en particular –a través de los contenidos y la celebración de efemérides– fue fundamental. La enseñanza de la historia promovió la formación de esa identidad nacional basándose en la transmisión de una narración del pasado, relato que se instaló en los discursos pedagógicos y en libros de textos escolares durante gran parte del siglo XX.

En Argentina, a partir de la apertura democrática de 1983 –y especialmente a partir de los cambios en las propuestas oficiales y editoriales hacia fines de los ochenta– se comenzó a percibir un corrimiento en el eje de la cuestión «nacional» a la cuestión de la democracia⁶⁰

Este desplazamiento del eje vertebrador del currículo de historia se encuentra relacionado con la renovación historiográfica de los últimos años. Esta revisión ha interpretado que la mayoría de las naciones modernas, como la Argentina, no se formaron a partir de una homogeneidad dada sino construida⁶¹. En otras palabras, se invirtió el razonamiento inicial del principio de las nacionalidades; entendiéndose que la homogeneidad no fue la razón de ser de los estados nacionales, sino consecuencia de su conformación.

Aún con las señaladas modificaciones en las representaciones identitarias, la enseñanza de la historia continúa transmitiendo y construyendo una conciencia histórica, a través de un relato del pasado significativo y significante. Esto es así porque la conciencia histórica condensa conceptos, representaciones, interpretaciones, comprensiones, perspectivas, valoraciones, experiencias y expectativas que una sociedad tiene de ella (y de los otros) y que se expresan en narrativas estructuradas del pasado.

⁵⁸ Hobsbawm, Eric. (1987).

⁵⁹ Oszlak, O. (1997:26).

⁶⁰ De Privitellio, Luciano (2003).

⁶¹ Chiaramonte, J.C. (1993).

En la entrevista realizada, la Docente Alejandra Frontera, decía:

Hay una tradición muy arraigada dentro de las comunidades educativas y la mía no es ajena. Tiene que ver con lo que se establece en las comunidades educativas. Al docente le cuesta mucho romper (con) lo que se le pide jerárquicamente. La implementación está, pero existe una resistencia a romper con una forma tradicional de enseñar historia y de evaluar historia. En el apartado plantea que los diseños son una sugerencia, los docentes pueden hacer modificaciones de los contenidos, aunque respetando los lineamientos básicos. Contenidos conceptuales y de aprendizajes y a los docentes le cuesta mucho romper con la antigua planificación de contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales.

La incorporación de las nuevas efemérides. Surgieron las nuevas efemérides, las nuevas conmemoraciones. Hay colegios que se resisten a realizar actos que, solo hacen clases alusivas.

Fíjate en el tema de las efemérides, la incorporación del 24 de marzo como una fecha como un feriado. Hay escuelas que se siguen negando a realizar acto y lo dan como clase alusiva.”⁶²

Frente a esto, Larregalde⁶³ se atreve a señalar que el ejercicio pleno de la memoria tensiona a la escuela como institución, la lleva a sus límites, y advierte que en las condiciones actuales el ejercicio de la memoria sería posible solo en *los bordes de la escuela*, ya que los contenidos curriculares se convierten en rituales escolares. En este sentido, la respuesta de los docentes que tuvieron la entrevista grupal, develó:

En mi opinión los programas oficiales, los DCJ, se enfrentan con la escasa experiencia profesional que tenemos, el contexto social y la institución escolar que trabajamos no nos ayuda....Necesitamos actualización de nuestros saberes, nuevos enfoques para mejorar nuestras prácticas, y que sean en servicio, en nuestra localidad.....El profesorado en dónde me formé no me brinda cursos de actualización.....bueno en cuanto al acto, alguien se encarga de las glosas, otro el discurso y vemos que podemos hacer los otros, alguna representación o algo así....⁶⁴.

Ese es el ámbito de la re-contextualización, donde se elabora efectivamente el texto curricular, los conflictos entre los grupos que representan distintos dominios del saber establecen acuerdos

⁶² Entrevista a la Docente Alejandra Frontera.

⁶³ Legarralde, M. (2007: 40-45).

⁶⁴ Respuesta grupal.

que permiten formular una versión legítima (el currículum prescripto), el cual expresa la síntesis del proyecto público acordado para ser transmitido en la escuela.

Para el tratamiento didáctico de estos contenidos, el Ministerio de Educación Nacional y Provincial, a través de diferentes programas ha presentado un conjunto de recomendaciones y posibles abordajes de la Historia Reciente. Estas indican que tanto en los marcos curriculares como en cada uno de los programas de educación, es en las actividades de aula donde se ofrecen las mayores oportunidades para el tratamiento de la misma.

Al respecto la Docente Alejandra Frontera nos comentó sobre la formación que brinda el IFD, de la localidad de Villa Ocampo:

Mira el plan de estudios es el número 696/01, por ende es del 2001, por lo tanto no existe ninguna cátedra que lleve ese nombre, lo que sí te puedo decir que en Historia Argentina y del Mundo Contemporáneo se abordan los contenidos específicos de las mismas, que tienen relación con lo que me decís, pero no cómo un espacio curricular propio, con abordaje correspondiente y bibliografía específica.⁶⁵

Al mismo tiempo, agregó:

La idea de incorporar la Historia Reciente parte un poco de lo que se venía trabajando en los NAPs. Incorporar los contenidos partió de una postura nuestra, es una postura ideológica, una postura política si bien la Ley Nacional lo plantea pero uno puede atender medianamente o mínimamente a los requerimientos de la misma.

Se trabaja la Historia, punto pero sin respetar un enfoque ni una postura historiográfica.

Para 5º año por ejemplo, en una de las escuelas donde trabajo, tenía un recorte de Historia Reciente. Es una prescripción de lo que tiene que ser y que cada docente puede hacer una adecuación como la quiera dar, que considere pertinente para su planificación.

Teníamos que tener una mirada latinoamericana y nos centrarnos en eso. El mundo y Argentina. Esa división tan taxativa que era el mundo... no visualizaban una conceptualización por lo menos en los otros diseños, ahí Argentina quedaba como separado.

Trabajamos los ejes que incluyera Argentina en todos los contenidos en el marco Latinoamericano y Mundial. Argentina en el Contexto Latinoamericano en el contexto mundial,

⁶⁵ Entrevista a la Docente Alejandra Frontera

*Argentina en el Contexto Latinoamericano, mundial acompañando esas escalas. Con construcciones conceptuales abarcativas.*⁶⁶

Una Docente de escuela rural, sostuvo:

Soy la única docente de historia, así que tengo los 6 cursos a mi cargo, trabajo los temas que me propone los DCJ, pero me considero muy criteriosa a la hora de seleccionarlos, ya que tengo presente el contexto de escuela rural dónde está inserta la escuela y a partir de allí analizo su pertinencia conceptual, metodológica y psicológica.

*Al mismo tiempo, la escuela compra material bibliográfico nuevo constantemente, sumado los materiales de Educar me brindan apoyo.”*⁶⁷

En la transposición didáctica para la unidad curricular Historia III⁶⁸ de 5° año, se impone no ya la lógica de la secuencia temporal, sino una aún más compleja centrada en conceptos o ejes temáticos que pueden rastrearse a lo largo de la temporalidad. Como ya se dejó explícito en el apartado de las características de la Historia Reciente, uno de los aspectos que el campo no logra definir es la cronología, en este caso el inicio del concreto histórico se ubica a mediados del siglo XX hasta la primera década del siglo XXI.

En este sentido, se impone un enfoque integral de los procesos, atendiendo a la relación entre mundo del trabajo, características y roles que los diferentes estados han adoptado a lo largo del tiempo, formas de organización de la economía, relaciones sociales que se han generado, imaginarios sociales que atraviesan esta problemática.

Asimismo, los temas que incluye se corresponden con los propuestos por el campo disciplinar, en este sentido se identifican aquellos de gran impacto social, asociados a la última Dictadura Militar, el Mundial 78' o la Guerra de Malvinas pero también otros relacionados a las expresiones culturales, la participación de los jóvenes y sus inquietudes, problemáticas sociales y económicas entre otros. A modo de ejemplo se citan algunos temas:

Identificación de la violencia física y simbólica como práctica política y su expresión en la proscripción, la resistencia y la militancia armada en Latinoamérica y en Argentina desde 1955.

⁶⁶ Entrevista a la Docente Alejandra Frontera.

⁶⁷ Entrevista a la Docente Silvina Schervinsky.

⁶⁸ *Prediseño Curricular para el Ciclo Básico de la Educación Secundaria* (Documento de Trabajo) Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, Santa Fe. 2010.

Comprensión de los intereses, conflictos, consensos y disensos de los diversos actores individuales y colectivos, en la etapa de inestabilidad política en Argentina desde 1955 hasta 1976, en el marco de una democracia condicionada y la recurrencia de golpes de estado.

Explicación de los efectos sociales, políticos, económicos y culturales del régimen del terrorismo de Estado en la Argentina durante la dictadura militar entre 1976 y 1983.⁶⁹

Si uno observa los diseños se evidencia que es más cultural, social. La idea es ver el impacto de esos procesos en lo social y cultural. Aparece el concepto de terrorismo de estado, de proceso de reorganización nacional, de movimientos juveniles.

Problematizar el análisis y la presentación de los contenidos resulta también una estrategia necesaria, de modo de evitar las respuestas únicas, los planteos simples, lineales y cerrados. Se trata más bien de aproximar explicaciones posibles y provisionarias que de obtener una síntesis acabada. Historia-problema es la fórmula que traerá el cambio en la enseñanza, que los alumnos se involucren cuestionen, construyan, aborden el conflicto y el cambio social. En este sentido, conviene recordar que conocer e interpretar el pasado sólo es posible desde ciertos supuestos que provienen de las matrices culturales e ideológicas con las que los sujetos se forman y desarrollan su pensamiento; por ello el conocimiento nunca es ingenuo ni aséptico: es siempre un producto sociocultural.

Lo que sigue pendiente es una profunda capacitación que provea de herramientas teórico - metodológicas, además de didáctico – pedagógicas que permitan elaborar propuestas de enseñanza acordes a los lineamientos curriculares, propiciando miradas multidimensionales, multicausales, mayor profundidad en el análisis de procesos y acontecimientos de gran impacto social con provecho y criterio independiente.

⁶⁹ *Prediseño Curricular para el Ciclo Básico de la Educación Secundaria* (Documento de Trabajo) (2010) Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

Se hace necesario ahora reflexionar sobre algunas cuestiones que hacen a la enseñanza de la Historia Reciente en la escuela media y el objetivo actual de su transmisión de acuerdo a las Políticas Educativas Provinciales. En este sentido acordamos con Carretero cuando sostiene que la escuela vuelve a ocupar un lugar privilegiado en las luchas simbólicas, porque ocupa un rol central en la transmisión y socialización de los saberes hegemónicos.

En la actualidad, el desafío de la Historia enseñada es muy complejo ya que narrar, a los adolescentes, aquello que resulta aberrante, y que además se encuentra en proceso de judicialización y exposición en los medios de comunicación a través de las voces de los supervivientes o familiares de víctimas se vuelve una tarea compleja. En este punto, es donde también se pone en tensión la cuestión de la Historia Reciente, así como la polémica relación entre Historia y Memoria.

Es importante considerar que los seres humanos se constituyen a partir de las construcciones reflexivas que realizan mediante el lenguaje, creando narrativamente identidades que duran y se proyectan en el tiempo.

En cada momento histórico existen narrativas e interpretaciones del pasado que se contrastan o están en conflicto. Cuando se presenta el consenso, una versión del pasado se impone como el libreto único, el cual coincide con la versión de los vencedores.

Sin embargo, en el caso de un pasado conflictivo y traumático, las versiones de los vencidos también se dejan escuchar. Según Jelin⁷⁰, estas voces surgen desde las catacumbas, enfrentándose con las memorias del Estado o los grupos de mayor poder político.

Por esto en el espacio social se libran luchas por la memoria, las cuales dan cuenta de un enfrentamiento por los significados del pasado.

Pierre Nora, refiere:

⁷⁰ Jelin, E. (2000: 6-13).

Memoria e historia funcionan en dos registros radicalmente diferentes, aun cuando es evidente que ambas tienen relaciones estrechas y que la historia se apoya, nace, de la memoria. La memoria es el recuerdo de un pasado vivido o imaginado. Por esa razón, la memoria siempre es portada por grupos de seres vivos que experimentaron los hechos o creen haberlo hecho. La memoria, por naturaleza, es afectiva, emotiva, abierta a todas las transformaciones, inconsciente de sus sucesivas transformaciones, vulnerable a toda manipulación, susceptible de permanecer latente durante largos períodos y de bruscos despertares. La memoria es siempre un fenómeno colectivo, aunque sea psicológicamente vivida como individual. Por el contrario, la historia es una construcción siempre problemática e incompleta de aquello que ha dejado de existir, pero que dejó rastros. A partir de esos rastros, controlados, entrecruzados, comparados, el historiador trata de reconstituir lo que pudo pasar y, sobre todo, integrar esos hechos en un conjunto explicativo. La memoria depende en gran parte de lo mágico y sólo acepta las informaciones que le convienen. La historia, por el contrario, es una operación puramente intelectual, laica, que exige un análisis y un discurso críticos. La historia permanece; la memoria va demasiado rápido. La historia reúne; la memoria divide.⁷¹

La historia del pasado reciente puede pensarse como la producción historiográfica que tematiza acontecimientos o fenómenos de procesos sociales incorporados en la memoria inmediata de grupos generacionales que comparten el mismo presente histórico.

En este sentido, si bien Historia y Memoria son dos herramientas culturales que se vinculan a la misma necesidad de contar, lo hacen a partir de objetivos y procedimientos diferentes. Por un lado, la Historia se ha erigido en portadora de un saber científico y académico con pretensiones de objetividad y verdad, distanciamiento y reflexividad en contra de la memoria oral que almacena narraciones comunes y contiene identificación, subjetividad, lo vivido, lo sagrado, lo mágico.

En las últimas décadas estos modos de contar se han acercado, propiciando explicaciones de lo social desde nuevas miradas, incorporando al campo disciplinar el estudio de nuevos sujetos históricos como las identidades transversales, los grupos minoritarios y las subculturas. Se generó de este modo un corrimiento, desde la historiografía, a los terrenos de la cotidianidad.

⁷¹ Nora Pierre (1994: 187-191)

Contrariamente a los objetivos tradicionales de la Historia, la enseñanza del Pasado Reciente remite al conflicto, promoviendo una mirada crítica en relación con los orígenes de la existencia del Estado Nación, mostrándolo como un proyecto político que entra en crisis cuando se vuelve contrario a los principios por los que se constituyó y sobre todo, si arremete contra sus propios ciudadanos, dejando de ser garante del pacto social para convertirse en agente de violencia.

En general, se observa como en la enseñanza de la Historia se redefinen estructuralmente las identidades colectivas a partir de consolidar la figura del ciudadano en detrimento de los nacionalismos⁷². Si bien Carretero lo refiere para la enseñanza de la Historia en Alemania consideramos pertinente hacer extensivo este pensamiento para nuestro país. En este sentido, pensamos que incorporar a la enseñanza de la Historia contenidos vinculados a la Pasado Reciente contribuirá a la conformación de una conciencia histórica y ciudadana más comprometida.

Ante este escenario prescriptivo, investigaciones dan cuenta que, el desafío de incorporar la historia reciente y la educación en Derechos Humanos asociados a ella es asumida de modo parcial por la institución escolar. Justifican esta situación, aludiendo a la falta de tiempo, la inexistencia de la planificación de la unidad y la carencia de fuentes documentales y material didáctico.

Los autores detectaron que los profesores deben enseñar la subunidad con herramientas propias y sin mayor apoyo de la comunidad. Ello les genera una carga emocional desmedida a nivel individual, varios docentes presentaban dificultades de orden personal asociadas a sus historias de vida, las cuales determinaban las versiones de memorias particulares.

Reflexionando sobre estos dilemas, nos parece que esta dificultad va más allá del trabajo pedagógico del profesor y sus características didácticas. Hipotetizamos que la escuela y el dispositivo escolar tienen límites en cuanto a sus formatos típicos, ya que no incorporan el conflicto como parte del campo de lo social.

⁷² Carretero, M. (2007:179.191).

Al respecto, Raggio⁷³ afirma que una de las mayores dificultades para instalar esta temática en la escuela es el carácter conflictivo del pasado y sobre todo el carácter político de este conflicto: recordar implica develar y asumir las condiciones que hicieron posible el pasado para reconocerlas en el presente. La autora nos advierte que la dificultad de pensar el proceso genocida como parte de la Historia Reciente, refiere a que los elementos que hicieron posible el terrorismo de Estado están insertos en las formas y en los contenidos de los vínculos sociales que regulan el normal funcionamiento de nuestras sociedades.

Frente a este formato escolar, no es posible reducir la memoria al lugar de un tema de la asignatura de Historia si la institución escolar es habitada y sostenida por los mismos supuestos de la escuela en épocas no democrática. Por lo anterior, lo que está en juego es dar el combate a las condiciones subjetivas que hicieron posible el terrorismo de Estado, ante lo que el dispositivo escolar necesita ser cuestionado y modificado para poder tratar estos objetivos.

En el proyecto presentado, en diciembre del año 2014, se fijaron algunos objetivos. Se realizó la lectura de bibliografía dedicada al estudio e indagación de la Historia Reciente y se elaboró un cuerpo teórico dando cuenta de las temáticas abordadas por dicha perspectiva.

La reconstrucción crítica de la perspectiva teórica – metodológica propuesta, resultó pertinente a los fines del presente trabajo ya que permitió conocer los problemas de indagación y definición del campo disciplinar que aún se encuentra en expansión. Esto además, permitió acceder a la complejidad que esta línea de estudios representa pero a la vez aportó las pistas necesarias para luego reconocer sus tópicos en las Políticas Educativas y en los Diseños Curriculares para la escuela media.

En segunda instancia, se realizó la lectura de la Ley de Educación Nacional n° 26.206 y la Ley de Educación de la Provincia de Santa Fe (versión preliminar), para identificar la adopción de dicha perspectiva y en qué sentido, sus categorías son adoptadas para la elaboración de propuestas curriculares de enseñanza.

⁷³ Raggio, S. (2007: 22, 30-34).

Retomando los primeros interrogantes planteados en este trabajo concluimos que la decisión política en el ámbito nacional de incorporar el estudio de la Historia Reciente como contenido obligatorio dentro del Sistema Educativo Argentino tiene como objetivo construir:

...una sociedad justa, reafirmar la soberanía y la identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico – social de la Nación. (LEN art. 3).

Si bien se advirtió que la Ley de Educación de la Provincia de Santa Fe no hace referencia ni a la Ley Nacional ni a los tópicos de la Historia Reciente, sí se evidencia la adhesión de manera explícita a la legislación vigente en los Diseños Curriculares para los Ciclos Orientados y consecuentemente incorpora los temas estudiados.

Una última consideración corresponde a la descripción de nuestro recorrido de trabajo. Articulamos la lectura de los textos teóricos con la información empírica obtenida a través de una serie de entrevistas a docentes de diferentes niveles y ámbitos; algunas de las cuales están incluida en el anexo. La utilización de las claves de lectura de textos curriculares fue importante a la hora de identificar la selección de los contenidos, organización y secuencia de los mismos.

A su vez, el análisis de los Diseños Curriculares para el Ciclo Orientado, específicamente 5° año, aportó elementos que permiten pensar en la elaboración de propuestas de enseñanza que incluyan contenidos de la Historia Reciente, entendida como una puesta a disposición del pasado en diálogo permanente con el presente y el futuro, que contengan miradas más comprometidas con la realidad, que integre posturas diferenciadas generadoras de debates, tomas de posición fundamentadas, diálogo y el fortalecimiento de los valores democráticos.

Los docentes demandan al Ministerio de Educación, orientaciones pedagógicas más claras que las contenidas en el marco curricular y en los programas de estudio, y que promueva encuentros, diálogos y foros entre profesores que permitan, entre otras cosas, compartir experiencias de buena práctica.

A su vez, autores como Dussel, Finocchio y Gojman⁷⁴, sostienen la necesidad de dar paso a estas nuevas creaciones y estar atentos a no reproducir las viejas jerarquías, a no petrificar las

⁷⁴ Dussel., I, Finocchio, S. & Gojman, S. 1997.

memorias y a no esclerosar la transmisión. Así, según estos autores, la memoria debe permanecer con su carácter voluntario, no institucionalizado, sin estructura de incentivos de la evaluación (calificaciones, notas, rendimiento), sino construirse y transmitirse en el ejercicio creativo y creador por fuera del dispositivo escolar.

En definitiva, el presente desde el cual se realizan la investigación sobre el pasado puede pensarse como el ámbito donde se produce el entrecruzamiento de los espacios de experiencias⁷⁵ de unidades generacionales que coexisten.

Finalmente, no puedo dejar de reconocer que muchas fueron las transformaciones que se operaron en el curso de esta Especialización en Historia Regional. En sintética enumeración, puedo señalar:

El nivel profesional ha sido el más conmovido y fructífero. Las derivas de la identidad profesional fueron un campo de permanente elucidación. Muchas veces, se viven las nuevas oportunidades como si fueran peligros y desmantelamientos... hasta que una nueva síntesis (otra vez aquí, dialógica) genera destinos insospechados.

En el nivel temático, el pasaje por la Especialización fue el crisol donde continuamos abriéndonos a nuevos conocimientos, estimulados por la multidimensionalidad de los Seminarios dictados. Fue una decisiva experiencia de aprendizaje en el continuo proceso recursivo de

⁷⁵ Koselleck ha utilizado los conceptos “espacio de experiencia” y “horizonte de expectativas” como categorías metahistóricas. “Espacio de experiencia” refiere a un pasado presente cuyos acontecimientos pueden recordarse, y en el que aparecen fusionados tanto las racionalizaciones como los modos inconscientes del comportamiento individual o grupal. Es decir que las memorias colectivas están contenidos en los “espacios de experiencia”. (Reinhart Koselleck, 1993: 338-340).

cierre/apertura de los campos de saber. Podemos decir que, más allá de los contenidos concretos de las temáticas abordadas, fue su nivel sistémico, las relaciones de las materias entre sí y con el objeto de estudio, lo que produjo más sedimentación intelectual. Fue en este contexto que las inquietudes sobre interdisciplinariedad adquirieron sustancia y oportunidades de sistematización.

El tránsito por esta carrera ha abierto nuevas posibilidades de intercambio e interlocución, facilitados por el clima de respeto afectivo e intelectual, dónde se generaron grupos y proyectos y fue caldo de cultivo para que los debates tuvieran dimensiones de invención y de fertilización cruzada.

Hoy, este ciclo –cerrado como tal– se abre a nuevas producciones y equipos de trabajo, distintos por su objeto y proyección, reconociendo sus orígenes en ese contexto. Lo vincular fue el fertilizante para lo intelectual, como no podía ser de otra manera.

En lo institucional tanto la Universidad Nacional del Nordeste, como la Facultad de Humanidades y la sección posgrado que dirigió la Especialización de Historia Regional, fue una planta de generación de enlaces y redes, no sólo para los egresados de la casa de estudios sino también para otras Facultades. Todo lo expuesto contribuyó a nuestra formación y nos estimula a continuar con nuevos desafíos.

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (2005). *Historia, memoria y pasado reciente*. (Rosario, Argentina: ed. Anuario N° 20, Escuela de Historia.
- Aceves Lozano, J. (2007). (Ed) *Historia Oral. Ensayos y Aportes de Investigación*.
- Águila, G. (2008). *Dictadura, represión y sociedad en Rosario. Un estudio sobre los comportamientos y actitudes sociales en dictadura*. Buenos Aires, Argentina: ed. Prometeo,
- Alonso, L. (2007) *Confrontaciones en torno del espacio urbano: dictadura, gobierno constitucional y movimiento de derechos humanos en Santa Fe*. En Revista Historia Regional N° 25. Villa Constitución, Santa Fe, Argentina.
- Alonso, Luciano y Falchini, Adriana. (2009) *Memoria e Historia del pasado reciente. Problemas didácticos y disciplinares*. Santa Fe capital, Santa Fe, Argentina: ed. Universidad Nacional del Litoral.
- Alonso, Luciano y Tornay María Laura. (2004.). *Políticas de la memoria y actores sociales (a propósito de un ensayo de Luis Alberto Romero)* En Revista Clío & Asociados, N° 8. Santa Fe capital, Santa Fe, Argentina: Ed: UNL.
- Alonso, Luciano. (2006). *El movimiento de derechos humanos: un actor cambiante*. En Águila, G. y Videla O. (Eds.). *El tiempo presente*. vol. 12 .Rosario, Santa Fe, Argentina: Ed. La Capital & Prohistoria.
- Alterman, N. (2009). *Desarrollo Curricular centrado en la Escuela y en el Aula*. Documento para el docente. Ministerio de Educación. Fortalecimiento Pedagógico de las Escuelas del Programa Integral para la Igualdad Educativa. Gestión escolar. Provincia de Córdoba.
- Amézola, Gonzalo de. (2003) *La historia que no parece historia: La enseñanza escolar*. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. (N° 8), p.p.7-30. Mérida, Venezuela. ISSN 1316-9505.
- Arostegui, Julio. (1995) *La investigación histórica: teoría y método*. Madrid, España: Ed. Crítica.

- Burke, Peter. (1993). *Formas de hacer Historia*. Madrid, España: Ed. Alianza.
- Canelo, Paula. (2008) *El proceso en su laberinto. La interna militar de Videla a Bignone*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Prometeo Libros.
- Cardoso, C. F.(1982) *Introducción al trabajo de la investigación histórica*. Barcelona, España: Ed.Crítica.
- Carli, Sandra (2003) *Dos décadas perdidas*. En Revista Encrucijadas n° 24. UBA. Buenos Aires, Argentina.
- Carnovale, Vera, Lorenz Federico y Pittaluga Roberto (Eds.) (2006) *Historia, memoria y fuentes orales*. Buenos Aires, Argentina: Ed. CEDINCI.
- Carril, V., Marrone, L., Tejera, S. (2008) Análisis comparativo de la Ley Federal de Educación (24.195) y la Ley de Educación Nacional (26.206) ¿Compartiendo ADN? (SD). Recuperado en: http://www.docentesdeizquierda.com.ar/analisis_ley.htm
- Certeau, Michel de. (1986) *La escritura de la historia*. México, Universidad Iberoamericana.
- COMISIÓN NACIONAL SOBRE LA DESAPARICIÓN DE PERSONAS (CONADEP). (1984). *Nunca Más*. Buenos Aires, Argentina: Ed Eudeba.
- Crenzel, E. (2007). *Dos prólogos para un mismo informe. El Nunca Más y la memoria de las desapariciones*. Rosario, Argentina: Ed. Prohistoria.
- Crenzel, E. (2008). *La historia política del Nunca Más: las memorias de las desapariciones en la Argentina*. (1ª ed) Buenos Aires, .Argentina: Siglo XXI Editores
- Cuesta Bustillo, Josefina,(1998) *Memoria e historia*, Ayer, N° 32, Madrid, España.
- Da Silva Catela, Ludmila y Jelin Elizabeth (Eds.),(2002) *Los archivos de la represión: Documentos, memoria y verdad*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Siglo XXI.
- Da Silva Catela, Ludmila, (2001) *No habrá flores en la tumba del pasado. La experiencia de reconstrucción del mundo de los familiares de desaparecidos*. La Plata, Argentina: Ed. Al Margen.
- De Amézola, G. (2011), *La enseñanza de la Historia en Argentina y los problemas de enseñar historia reciente en la escuela*. En *La enseñanza de la historia reciente hoy:*

estrategias para el abordaje educativo de pasados en conflicto, CAICYT CONICET (<http://ecursos.caicyt.gov.ar>), Argentina.

- Finocchio, S. (2007) *Entradas educativas en los lugares de la memoria*. En Franco, M., Levín, F. (Eds.) *Historia Reciente. Desafíos de un campo en construcción*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Paidós.
- Finocchio, S. (2009) *La Historia de enseñar Historia (entre programas, textos, cuadernos, láminas, videos y sitios web)*. Cuadernos de cátedra Posgrado Especialización en Enseñanza de las Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Franco, Marina y Levín, Florencia (Eds.), (2007) *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Paidós.
- González, M P. (2012) *Historia y memoria del pasado reciente en la escuela: una mirada a la propuesta oficial*. Quinto Sol, Vol. 16, N° 2, julio-diciembre. ISSN 1851-2879 (online) - ISSN 0329-2665 (impresa) <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/ojs/index.php/>
- Goodson, I. (1995). *Historia del currículum*. La construcción social de las disciplinas escolares. Barcelona, España: Ed. Pomares-Corredor
- Groppo, Bruno y Flier, Patricia (Eds.), (2001) *La imposibilidad del olvido. Recorridos de la memoria en Argentina, Chile y Uruguay*. La Plata, Argentina: Ed. Al Margen.
- Jelin, E. (2003). *Los derechos humanos y la memoria de la violencia política y la represión: la construcción de un campo nuevo en las Ciencias Sociales*. Cuadernos del IDES, 2. Disponible en: http://ides.org.ar/wp-content/uploads/2012/03/cuaderno2_Jelin.pdf
- Jelin, Elizabeth y Kauffman, Susana. (2001). *Los niveles de la memoria: reconstrucciones del pasado dictatorial argentino*. en Revista *Entrepasados*, N° 20/21, Buenos Aires, Argentina.
- Jelin, Elizabeth, (2002) *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Siglo XXI.
- Longoni, Ana, (2007) *Traiciones. La figura del traidor en los relatos acerca de los sobrevivientes de la represión*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Norma.
- Lorenz, F. (2006). *El pasado reciente en la Argentina: las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria*. En M. Carretero, A. Rosa y M. F. González

(Eds.). Enseñanza de la historia y memoria colectiva. Buenos Aires, Argentina:Ed. Paidós.

- Lorenz, F. G. (2004). *Tómala vos, Dámela a mí. La Noche de los Lápices: el deber de recordar y las escuelas*. En Jelin, Elizabeth y Lorenz, Federico (Eds.), Educación y memoria. La escuela elabora el pasado. Madrid-Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- Lorenz, Federico, (2005) *La memoria de los historiadores*. En Revista *Lucha Armada*, N° 1, Buenos Aires, Argentina.
- Moradiellos, Enrique. (1996) *El oficio de historiador*. Madrid, España: Ed. Siglo XXI
- Oberti, Alejandra y Pittaluga, Roberto. (2006.) *Memorias en montaje. Escrituras de la militancia y pensamientos sobre la historia*. Buenos Aires, Argentina: Ed. El Cielo por Asalto.
- Palermo, Marcos y Novaro, Vicente,(2003) *La Dictadura Militar, 1976/83*.Buenos Aires, Argentina: Ed. , Paidós.
- Pittaluga, Roberto (2006) *Miradas sobre el pasado reciente argentino. Las escrituras en torno a la militancia setentista*. En M. Franco y F. Levín (Eds.), *Historia reciente...*, op. cit.
- Pollak, Michael y Heinich, Natalie.(2006) *El testimonio*. En Ludmila Da Silvcatela (Ed.), *Memoria, silencio, olvido*. La Plata, Argentina: Ed. Al Margen.
- Portelli, A. (2001). *Historia Oral como género*. En: Revista Projeto. História. Sao Paulo, Brasil.
- Pucciarelli, Alfredo, (2004) *Empresarios, tecnócratas y militares. La trama corporativa de la última dictadura*. Buenos Aires, Argentina: Ed: Siglo XXI.
- Quiroga, H. y Tcach, C. (Eds.). (1996) *A veinte años del golpe. Con memoria democrática*. Rosario, Argentina: Ed. Homo Sapiens.
- Quiroga, H. y Tcach, C. (Eds.). (2006) *Argentina 1976-2006. entre la sombra de la dictadura y el futuro de la democracia*. Santa Fe, Argentina: Universidad Nacional del Litoral / Homo Sapiens Ed., Rosario.

- Quiroga, Hugo, (1994) *El tiempo del “Proceso”. Conflictos y coincidencias entre políticos y militares. 1976-1983*, En: Revista *Entrepassados*, N° 28, Buenos Aires, Argentina: Ed. Fundación Ross.
- Raggio, S. (2011) *¿Historia o memorias en las aulas? La enseñanza de la historia reciente hoy: estrategias para el abordaje educativo de pasados en conflicto*, CAICYT CONICET (<http://ecursos.caicyt.gov.ar>), Argentina.
- Sarlo, Beatriz, (2005) *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Siglo XXI.
- Sautu, Ruth, Boniolo, Paula; Dalle, Pablo; Elbert, Rodolfo. (2006) *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires, Argentina: ed. CLACSO.
- Tzvetan Todorov. (2000) *Los abusos de la memoria*. Barcelona, España: Ed. Paidós
- Yannuzzi, María de los Ángeles.(1996) *Política y Dictadura*. Rosario, Argentina: Ed. Fundación Ross, Rosario.

FUENTES

Ley Nacional N° 26206 de Educación Nacional

Ley n° 26085.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación: Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica. Buenos Aires. 1995.

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, Educación Polimodal. Diseño Curricular Jurisdiccional, Santa Fe, 2003

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, Orientaciones Curriculares, ciclo orientado, versión preliminar.2012

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para el 3 Ciclo EGB/Nivel Medio (2006)

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe: Diseño Curricular Jurisdiccional. Santa Fe. 1999.

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe: Prediseño Curricular para el Ciclo Básico de la Educación Secundaria (Documento de Trabajo) Santa Fe. 2010.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TÉCNICA. (2004). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/nap3socia.pdf>

Proyectos educativos institucionales. Planificaciones carpetas, libros de textos.

ANEXO

ENTREVISTA N° 1

Entrevistada: Prof. Alejandra Frontera. En adelante **A.F.**

Institución: ISPI N° 4026. “Santísima Virgen Niña”.

Fecha: 10-11-14

Duración: 120 minutos

Entrevistadora: Prof. Pintos Claudia. En adelante **E.**

Se comienza informando a la persona entrevistada que se trata de una entrevista con fines académicos exclusivamente para el trabajo final de la Especialidad en Historia Regional, Facultad de Humanidades de la UNNE. La persona entrevistada es Docente, del Instituto de Formación Docente de Villa Ocampo.

¿Podrías presentarte? ¿Indicar tu formación, tu experiencia laboral en el nivel educativo?

A.F. Mi nombre es Alejandra Frontera, soy Profesora de Historia, egresada del IFD Ángel Cárcano de la ciudad de Reconquista, hace más de 25 años. Actualmente me desempeño en el nivel secundario, en la localidad de Las Toscas, en Campo Hardy, y en el Profesorado en Historia.

E: Al momento de la Ley de Educación Nacional en el 2006 y sus propuestas y ante la vacancia de una Ley Provincial,-¿cómo viviste este momento?

A.F: En ese momento yo era docente ambos niveles. La discusión la tuve en el espacio de la escuela. Doy fe de que se lee todo lo que se manda desde el Ministerio. Recuerdo que formamos equipos de trabajos para analizarla, aunque siempre pasa que en realidad ya viene la ley elaborada y no se reforma nada en relación a las consultas.

Con los Diseños Curriculares también se elaboraron borradores que luego fueron consensuados con los docentes. Al final de los Diseños Curriculares de nuestra Provincia siguen en vigencia el preliminar, puesto que no se ponen de acuerdo para uno definitivo.

En realidad la Ley Nacional venía a romper con la Ley Federal (LEF). Que no se terminaba de entender. Es muy difícil romper con una estructura como lo fue la LEF, como por ejemplo, volver a tener los 7 grados eso es algo que no se puede lograr aunque fuera una demanda de los profesores. Pero eso no se puede resolver solo adecuando diseño curricular.

E: Usted como Profesora de un Instituto de Formación Docente, en la carrera del Profesorado de Historia, incluyen en la currícula contenidos referidos a Historia Reciente?

A.F. Mira, el plan de estudios es el número 696/01, por ende es del 2001, por lo tanto no existe ninguna cátedra que lleve ese nombre, lo que sí te puedo decir que en Historia se abordan los contenidos específicos de Argentina y del Mundo Contemporáneo, que tienen relación con lo que me decís, pero no cómo un espacio curricular propio, con abordaje correspondiente y bibliografía específica.

E: en lo personal- ¿Qué nos puede comentar?

A.F: intento trabajar la Historia Reciente de manera de ir mechando con sugerencias metodológicas de lo que se quiere tratar. Inventamos, con algunos colegas una especie de aprendizajes que nosotras considerábamos relevantes y que son propios de la Historia Reciente.

La Historia Reciente no solo se vinculada a los temas de la dictadura en la Argentina... (Cuando)... vamos a los cursos de capacitación los docentes hacen una directa asociación en el discurso con la dictadura militar, hay que ampliar un poco la mirada. Incluso en los diseños lo decimos.

E: ¿Y la bibliografía?

A.F: Se nos re-complicó...sabíamos de la ausencia de producción historiográfica para la Escuela Media. Nosotros no adherimos a ninguna propuesta editorial. Tuvimos que buscar en YouTube y Edu.car, que tiene una plataforma de recursos extraordinaria y después trabajamos mucho con materiales que habíamos visto en nuestro propio proceso de formación.

E: ¿Uds. tuvieron capacitación extra que viniera del Ministerio de la Nación?

A.F: Nosotros vamos a reuniones o capacitaciones cuando el Ministerio de la Provincia convoca, y por medio de un artículo podemos tomarnos el día para eso específicamente, Las otras propuestas que llegan no son obligatorias, y se dictan los fines de semana

Para trabajar no sacamos las cosas de la galera viene un paquete de reformas que hay que aplicar.

E: ¿Cómo armaron las clases sobre Historia Reciente?

A.F. La idea de incorporar la Historia Reciente parte un poco de lo que se venía trabajando en los NAPs. Incorporar los contenidos partió de una postura nuestra, es una postura ideológica, una postura política si bien la Ley Nacional lo plantea pero uno puede atender medianamente o mínimamente a los requerimientos de la misma.

Se trabaja la Historia, punto pero sin respetar un enfoque ni una postura historiográfica.

Para 5° año por ejemplo, en una de las escuelas dónde trabajo, tenía un recorte de Historia Reciente. Es una prescripción de lo que tiene que ser y que cada docente puede hacer una adecuación como la quiera dar, que considere pertinente para su planificación.

Teníamos que tener una mirada latinoamericana y nos centrarnos en eso. El mundo y Argentina. Esa división tan taxativa que era el mundo... no visualizaban una conceptualización por lo menos en los otros diseños, ahí Argentina quedaba como separado.

Trabajamos los ejes que incluyera Argentina en todos los contenidos en el marco Latinoamericano y Mundial. Argentina en el Contexto Latinoamericano en el contexto mundial, Argentina en el Contexto Latinoamericano, mundial acompañando esas escalas. Con construcciones conceptuales abarcativas.

E: ¿qué importancia puedes subrayar del hecho de estudiar Historia Reciente?

A.F. Humildemente, consideramos que los chicos en el secundario tienen que generar su propia mirada crítica y la interpretación de lo que es su realidad. Pero para trabajar esa concepción se debería analizar la realidad social en todos sus aspectos, los alumnos deben comenzar a generar una mirada crítica, he incorporar construcciones conceptuales que tradicionalmente está vinculado a lo negativo. Para eso tenemos que generar visiones o posturas que necesariamente deben incorporar posturas críticas. La crítica no toda es negativa. Por eso incluimos textos controversiales que generen conflictos cognitivos que le permitan el chico romper con miradas tradicionales y pueda argumentar. Pueda analizar el proceso desde ahora, ese proceso es producto de un contexto pero no se cierra solo con eso sino que va más allá. Para eso falta mucha formación.

E: ¿Uds. creen que los docentes estamos preparados para implementar estos diseños?

A.F. Hay una tradición muy arraigada dentro de las comunidades educativas y la mía no es ajena. Tiene que ver con lo que se establece en las comunidades educativas. Al docente le cuesta mucho romper (con) lo que se le pide jerárquicamente. La implementación está, pero existe una resistencia a romper con una forma tradicional de enseñar historia y de evaluar historia. En el apartado plantea que los diseños son una sugerencia, los docentes pueden hacer modificaciones de los contenidos, aunque respetando los lineamientos básicos. Contenidos conceptuales y de aprendizajes y a los docentes le cuesta mucho romper con la antigua planificación de contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales.

La incorporación de las nuevas efemérides. Surgieron las nuevas efemérides, las nuevas conmemoraciones. Hay colegios que se resisten a realizar actos que, solo hacen clases alusivas.

Fíjate en el tema de las efemérides, la incorporación del 24 de marzo como una fecha como un feriado. Hay escuelas que se siguen negando a realizar acto y lo dan como clase alusiva.

ENTREVISTA N° 2

Entrevistada: Prof. Silvina Schervinsky. En adelante **S.S**

Institución: Escuela de la Familia Agrícola E.F.A

Fecha: 25-04-15

Duración: 60 minutos

Entrevistadora: Prof. Pintos Claudia. En adelante **E**.

Se comienza informando a la persona entrevistada que se trata de una entrevista con fines académicos exclusivamente para el trabajo final de la Especialidad en Historia Regional, Facultad de Humanidades de la UNNE. La persona entrevistada es Docente, de la Escuela de la Familia Agrícola de nivel medio de Villa Ocampo.

¿Podrías presentarte? Indicar tu formación, tu experiencia laboral en el nivel educativo?

S.S. Soy Silvina Schervinsky, Profesora de Historia de hace 10 años, de los cuáles hace 5 que trabajo exclusivamente en esta escuela.

E: Al momento de la Ley de Educación Nacional en el 2006 y sus propuestas y ante la vacancia de una Ley Provincial,-¿cómo viviste este momento?

S.S.: Yo tuve que hacer mis prácticas de residencia con la Ley Federal de Educación y cuando entré a trabajar me encontré que el sistema educativo había cambiado... (je je, era un desastre) En realidad lo viví caóticamente, algunos colegas se capacitaban en todo lo que podían, otros en cambio decían y esto también pasará. Personalmente busqué bibliografía y a través de lecturas me interioricé un poco,

E: ¿qué cursos tiene a su cargo?, Los DCJ que trabaja tienen contenidos de Historia Reciente? De ser así,-¿con qué criterios los selecciona, y que bibliografía utiliza?

S.S. Soy la única docente de historia, así que tengo los 6 cursos a mi cargo, trabajo los temas que me propone los DCJ, pero me considero muy criteriosa a la hora de seleccionarlos, ya que tengo presente el contexto de escuela rural dónde está inserta la escuela y a partir de allí analizo su pertinencia conceptual, metodológica y psicológica.

Al mismo tiempo, la escuela compra material bibliográfico nuevo constantemente, sumado los materiales de Educar me brindan apoyo.

E: Si asistió algún curso de capacitación, en los últimos años, que aporten le resultaron significativos.

S.S.la capacitación es uno de los temas pendientes en mi formación, las propuestas son de otras provincias, lo que me insume dejar mi hijo y viajar, en estos momentos es difícil.

ENTREVISTA

Entrevista grupal

Institución: Anexo Escuela de Educación media N° 1619

Fecha: 16-03-15

Duración: 60 minutos

Entrevistadora: Prof. Pintos Claudia

Se comienza informando a la persona entrevistada que se trata de una entrevista con fines académicos exclusivamente para el trabajo final de la Especialidad en Historia Regional, Facultad de Humanidades de la UNNE. Se realiza la entrevista a un grupo de Docentes del Anexo escuela de educación media N°1619, de Villa Ocampo, encargados del Acto del 24 de marzo.

¿Podrían presentarse?

R.G. Somos un grupo heterogéneo de docentes que integran el Departamento de Ciencias Sociales de la escuela y tenemos a cargo el acto del 24 de marzo.

Heterogéneos en cuanto a edades, formación y antigüedad en la docencia, algunos damos Historia, otros Geografías, están los de Formación Ética y Ciudadana y Ciudadanía.

E: ¿de qué manera llegaron a ser los encargados del acto?

R.G. El director sortea los actos según los departamentos, y bueno, nos tocó.....ahora hay que leer algo sobre el tema para poder trabajarlo en 40 minutos.....pero no van a entender nada en ese tiempo, qué les parece si planificamos un taller para trabajarlo toda la mañana.....me gusta la idea, pero debo reconocer que era una niña en esa época y en mi formación no lo traté profundamente....bueno decidan y veo cómo puedo ayudar....recordar esa época a mi me pone triste, especialmente por las personas que desaparecieron de mi barrio...en algo habrán andado.....

Y que les parece si leemos los materiales que llegaron del ministerio sobre el Golpe de Estado....

E: ¿tienen conocimiento sobre la Historia Reciente, posibles abordajes?

R.G .En mi opinión los programas oficiales, los DCJ, se enfrentan con la escasa experiencia profesional que tenemos, el contexto social y la institución escolar que trabajamos no nos ayuda....Necesitamos actualización de nuestros saberes, nuevos enfoques para mejorar nuestras prácticas, y que sean en servicio, en nuestra localidad....El profesorado en dónde me formé no me brinda cursos de actualización.....bueno en cuanto al acto, alguien se encarga de las glosas, otro el discurso y vemos que podemos hacer los otros, alguna representación o algo así.....