

## **“Problemáticas y tensiones de la enseñanza de la historia reciente: algunas reflexiones desde la extensión universitaria”**

Ponencia presentada en las *VIII Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente*, UNR, agosto de 2016. Eje temático: Enseñanza de la Historia Reciente.

Ance, Cristian (Estudiante UNLuján)

Bidone, Matías (Docente UNLuján)

Giop, Tomás (Estudiante UNLuján)

Grande, Patricio (Docente UNLuján)

Ibarra, Cristian (Estudiante UNLuján y Docente de Escuela Secundaria)

Montero, Tomás (Estudiante UNLuján)

Rols, Diego (Docente UNLuján)

Wiurnos, Natalia (Docente UNLuján)

### **Resumen**

La ponencia tiene como objetivo socializar y reflexionar, desde la realización de un proyecto de extensión universitaria, acerca de la enseñanza de la historia reciente en la actual escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires. Dicha experiencia de trabajo se enmarcó en la planificación y ejecución, durante el año 2015, de una jornada educativa realizada en la Universidad Nacional de Luján (UNLu) denominada “Crisis y formas de organización popular en el 2001 argentino”.

La hipótesis inicial de este trabajo es que en los últimos años del siglo XX la enseñanza de la historia reciente irrumpió en las instituciones escolares a contrapelo de la tradición y función formadora que le fue asignada a la disciplina historia durante la mayor parte de esa centuria. No obstante, proponemos colocar en tensión esta hipótesis a partir de la citada experiencia de extensión.

**Palabras claves:** Extensión - Tensiones - Enseñanza de la HTP

## **Introducción. El contexto de producción de la hipótesis general de trabajo**

La presente ponencia de elaboración colectiva tiene como propósito central socializar y reflexionar a partir de una experiencia de trabajo acotada destinada a la enseñanza de la historia reciente en la actual escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires. Esta experiencia se enmarcó en la planificación y ejecución, durante el año 2015, de una jornada educativa realizada en la Universidad Nacional de Luján (UNLu) denominada “Crisis y formas de organización popular en el 2001 argentino”.

En esta actividad participamos docentes, graduados y estudiantes de la carrera de Profesorado en Historia de la UNLu, estudiantes y profesores de una escuela secundaria de la ciudad de Luján, emergiendo así una trama multiactoral. A su vez la jornada formó parte de la etapa final de un proyecto de extensión radicado en el Departamento de Educación de la UNLu titulado “Debates, problemas y desafíos para la enseñanza de la Historia Reciente en la educación secundaria” (Resolución HCS UNLu N° 705-13).

Para dar cobertura al propósito enunciado, consideramos que resulta adecuado que el desarrollo de la ponencia logre trascender una narración meramente episódica-descriptiva, si bien necesariamente esta última forma parte de la explicación, procurando así otorgarle al trabajo un carácter analítico-explicativo. Para ello utilizaremos una serie de aportes teóricos, conceptuales y procedimentales provenientes de literatura especializada producida fundamentalmente en Argentina.

La hipótesis inicial sobre la que estructuramos la ponencia es la siguiente: en los últimos años del siglo XX la enseñanza de la historia reciente irrumpió en las instituciones escolares a contrapelo de la tradición y función formadora que le fue asignada a la disciplina historia durante la mayor parte de esa centuria. Es decir, de una disciplina sin fisuras interpretativas, habituada a un pasado nacional glorioso y lleno de héroes, se mutaría al estudio un pasado cercano con características traumáticas, con víctimas de carne y hueso, con memorias colectivas y sociales en disputa (González, 2014). De este modo, al menos a priori, podríamos pensar que la historia reciente en el marco de la enseñanza para adolescentes y jóvenes puede ser percibida como una práctica disruptiva en relación a la función tradicional de la historia enseñada en las escuelas secundarias.

Empero, consideramos que resulta un interesante ejercicio analítico poner en tensión esta hipótesis primaria y general a partir de la mencionada experiencia acotada de trabajo, procurando transformarse tal vez en un aporte o insumo para (re) pensar la

imbricada relación entre historia enseñada y formación de ciudadanía particularmente en el actual contexto argentino signado por un sistema institucional democrático de carácter representativo.

### **El relato descriptivo**

Entendiendo que la enseñanza de la historia, y en particular de la historia reciente, presenta y propone constantes desafíos y problemáticas, en el año 2014 llevamos a cabo un ciclo de Talleres de actualización historiográfica y didáctica sobre la enseñanza de la historia reciente orientado a profesores de la disciplina y para estudiantes avanzados del Profesorado en Historia.

Para ello, propusimos la técnica de taller enmarcada en el análisis de la teoría y abierta a la reconstrucción dialéctica, a través de la reflexión y la revisión posterior a la acción, con el objetivo de brindar un espacio de trabajo colectivo acerca de la historia reciente, y los desafíos y potencialidades que su enseñanza presenta. Pero dicho proyecto no se agotó allí: como parte de la ejecución de una segunda instancia, el equipo de docentes a cargo del mismo junto a un grupo de los mencionados participantes, planteamos darle una continuidad, aunque esta vez estableciendo un vínculo directo con los estudiantes del nivel secundario, quienes también se transformaban en destinatarios del proyecto como sujetos a quienes los futuros y actuales profesores enseñarán historia reciente.

A través de una serie de encuentros, planificamos la puesta en práctica de una jornada coordinada por profesores y estudiantes partícipes del Taller a la que se incorporarían estudiantes del nivel secundario, para analizar y trabajar algún proceso de la historia reciente de nuestro país. La “Crisis del 2001” fue el seleccionado. Conscientes del recorte que exige la problemática para poder ser abarcada en una jornada de un día con estudiantes de la escuela media, en primera instancia propusimos trabajar la crisis de los partidos políticos tradicionales vivenciadas en dicho contexto.

Sin embargo, tras nuevas reuniones, el eje temático de la jornada dio un giro. Por cuestiones didácticas y temporales decidimos trabajar las formas de organización popular surgidas al calor de aquella crisis, con el objetivo de que, a partir de conocerlas y analizarlas, los estudiantes secundarios reflexionen sobre las huellas y rasgos que ellas dejaron en la realidad actual.

Por lo tanto, en el año 2015 llevamos a cabo una jornada sobre “Crisis y formas de organización popular en el 2001 argentino”, en la Sede Central de la UNLu. Asistieron a

ella estudiantes de 5° y 6° año de una escuela secundaria de gestión pública ubicada en la zona céntrica de la ciudad de Luján, aunque con una población estudiantil proveniente, principalmente, de zonas periféricas e incluso de otros distritos (como por ejemplo General Rodríguez).

Consideramos adecuada la participación de este grupo de estudiantes ya que la temática se enmarca en los contenidos curriculares de ambos años (en asignaturas como Historia y Política y Ciudadanía), así como también resulta relevante para su formación política y ciudadana, aún más en pleno contexto (en dicho momento) de elecciones presidenciales y con la apertura al voto desde los 16 años. Además, con esta jornada buscamos fortalecer los lazos de intercambio y reciprocidad entre la UNLu y la escuela. La jornada consistió en una primera instancia de reunión de todos los estudiantes en un mismo espacio para la presentación y contextualización histórica de la misma, a partir, primero, de una breve exposición de los coordinadores, y luego, de la proyección de un audiovisual que conjugó fragmentos de los documentales “Memoria del Saqueo” (Pino Solanas, 2003) y “Retratos de un país. 19 y 20 de diciembre” (Canal Encuentro). Tras una exposición dialogada acerca de lo observado en la filmación, los estudiantes se agruparon en tres talleres, cada uno a cargo de dos o tres docentes, para trabajar una forma de organización social y política y realizar luego una producción final que sintetice lo analizado.

Las alternativas de participación política comprendidas en cada grupo fueron las siguientes. Un grupo trabajó el Movimiento Campesino de Santiago del Estero (MOCASE); otro, los movimientos de trabajadores desocupados; el tercer grupo analizó el caso de las fábricas recuperadas por sus trabajadores.

La tercera instancia consistió en un plenario en el que representantes de cada grupo expusieron su experiencia de trabajo y las principales conclusiones, para luego acceder a la composición de una conclusión general sobre la temática, relacionándolo con la actualidad. Por último, las producciones se expusieron en carteleras de la institución educativa de la que los estudiantes formaban parte.

De esta manera, tras dos años (2014 y 2015) de trabajo y reflexión, logramos un intercambio y articulación entre los niveles de educación superior y secundaria, desde los distintos actores involucrados: estudiantes y profesores.

## **Del relato descriptivo al relato interpretativo. Las diferentes variables de análisis que tensionan y contradicen nuestra hipótesis inicial**

### **a- Las contradicciones subyacentes al interior del texto curricular**

La Historia del Tiempo Presente (HTP) aparece como una parcela historiográfica a partir de las discusiones relativas a los traumas posteriores a la Segunda Guerra Mundial, en particular al Holocausto y al colaboracionismo francés, y se institucionaliza en Europa a fines de la década del '70. A lo largo de su trayectoria, ha recibido numerosas críticas en torno a su validez como campo de investigación histórica, relativas a que su excesiva cercanía a las “pasiones presentes” del historiador lo haría perder una objetividad supuestamente necesaria, a la falta (o sobreabundancia) de fuentes, y a su indefinición temporal (Bédarida, 1998).

Las reflexiones disparadas por estas problemáticas han fortalecido al campo historiográfico, llevando inclusive a su revigorización en los últimos años. Esta situación puede explicarse, por un lado, por la necesidad social de comprender las profundas transformaciones mundiales de fines del siglo XX; y por otro, por la rehabilitación de la importancia del espacio de lo subjetivo producto de la crisis de los “grandes relatos”. De esta manera, ante la pérdida de expectativas en el futuro la sociedad presente construye sus identidades con miras a un pasado que debe recuperar en pos de resolver las experiencias traumáticas recientes; a partir de esto, encontramos que la actual relevancia de la HTP se enmarca en un contexto de irrupción de la memoria en el espacio público (Franco y Levín, 2007:1-6).

En esta línea, encontramos la incorporación de la historia reciente al currículum escolar argentino a partir de la reforma de 1993, con el objetivo de buscar “la consolidación de la Democracia en su forma Representativa, Republicana y Federal” (Ley N° 24.195). Esto nos enfrenta a un desafío en tanto docentes, puesto que no estamos ante un contenido más, sino que se trata de un “pasado presente”, problemático, abierto y doloroso. Por tanto, en palabras de González, emerge como un contenido perturbador para una escuela convencida de su carácter neutral y poco acostumbrada a las controversias; inquietante para la historia como disciplina escolar, más habituada a los pasados lejanos, gloriosos y llenos de héroes casi sin fisuras interpretativas; nulo en la formación de muchos profesores; contradictorio ya que el “deber de memoria” se contrapuso a la “demanda de olvido” en pos de la “reconciliación nacional” durante el menemismo; huérfano de referencias historiográficas hasta fines de los noventa, por lo

que recibió tempranos aportes de otras ciencias sociales; e incómodo, porque continúa abierto, exige tomar posición, y nos interpela (2014:20-21).

Ahora bien, en pos de analizar qué fines persigue el Estado al incorporar dichos contenidos, debemos enmarcar su accionar en el proceso de globalización que ha erosionado la centralidad de los Estados Nacionales como fuente única de legitimación identitaria, con el consiguiente deterioro del rol de la escuela como heredera histórica de la función formadora de la identidad. “Este proceso ha estimulado la apertura de nuevas formas de concebir la enseñanza de la historia, prevaleciendo la aspiración a pensar críticamente y plasmar una enseñanza de la historia nacional abierta hacia el otro y que integre múltiples narrativas históricas” (Carretero y Borrelli, 2008:202).

A partir de esto, podemos proponer que el tratamiento escolar de la HTP va a depender de la relación entre el pasado representado, las condiciones del presente en el que se recuerda y la representación del futuro que se quiere construir. De esta manera, ante una coyuntura conflictiva, desde la cual se avizora un futuro incierto, el Estado argentino propone tratar los contenidos conflictivos del pasado reciente, rechazando al olvido y al silencio con el fin de resolver los problemas que traumatizan a la sociedad. En este sentido, encontramos que en el artículo 92 de la Ley de Educación Nacional de 2006, dispone como contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones: “El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos teóricos 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” [Institúyese el 24 de marzo como Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia. 8/1/2002] (Ley de Educación Nacional, 2006 en González, 2014:61-62).

Para reflexionar en torno a cómo debe ser abordada esta construcción de la memoria colectiva desde la Historia, nuestro análisis parte de lo propuesto por Ricoeur al sostener que “son dos formas de representación del pasado gobernadas por regímenes diferentes que, sin embargo, guardan una estrecha relación de interpelación mutua: mientras que la historia se sostiene sobre una pretensión de veracidad, la memoria lo hace sobre una pretensión de fidelidad” (en Franco y Levín, 2007:8). A partir de esto, encontramos que el Estado propone construir una memoria colectiva superadora del “olvido y perdón” menemistas, mediante el análisis del pasado reciente. Por tanto, es a partir de contenidos propios de la HTP, que se encuentran en los diseños curriculares de

Historia para 5° y 6° año de la escuela secundaria de la pcia. de Bs. As., que se propone construir una ciudadanía que ya no se base en el patriotismo, sino en los valores democráticos.

En este sentido, se evidencia lo planteado por Cercadillo al plantear que “la ciudadanía sólo se puede contrastar cuando se ha adquirido una conciencia histórica: sin conciencia histórica no hay conciencia social. La historia es una excelente preparadora de ciudadanos con conciencia social y participativa, precisamente porque es capaz de cambiar la visión del mundo que tienen los alumnos” (2012:208). De esta manera, y de acuerdo a lo propuesto por De Amézola, encontramos que las implicancias políticas de la enseñanza de la historia reciente consisten en presentar al pasado como motor de la acción para el presente y el futuro (2003:13).

Ahora bien, cabe preguntarnos de qué forma el Estado manifiesta sus objetivos políticos en la normativa curricular de la enseñanza de la historia reciente respecto a la problemática abordada en la jornada que realizamos. En primera instancia, al analizar el diseño curricular de 5° año de la escuela secundaria, encontramos en la unidad N° 5, titulada “Los legados de una época”, el siguiente contenido a enseñar: “Argentina en la última década: La crisis del 2001. El retorno de la centralidad del Estado. Las políticas públicas como ejes articuladores de los cambios actuales. Revalorización en las formas de participación política” (Diseño Curricular 5° año Historia, Dirección General de Cultura y Educación, Bs. As., 2011:22). De esta manera, la crisis aparece causada por los mismos “villanos” que ocasionaron los males anteriores, la dictadura y el neoliberalismo, de modo que el Estado superará estos problemas recuperando su centralidad y promoviendo políticas públicas tendientes a la inclusión social y a la recuperación del tejido social a través de la participación política.

No obstante, en relación al resto de los contenidos que competen al campo de la historia argentina reciente se evidencia que el espacio dedicado en el diseño a la problemática del 2001 es reducido. Incluso en el diseño curricular de 6° año, que se encuentra orientado a la profundización de las temáticas de HTP e incorpora como eje transversal su metodología disciplinar, los contenidos a trabajar mediante los proyectos elaborados por los alumnos se limitan a dos ejes: “Los años ‘70. Movilización social y represión”, y “Los años ‘80 y ‘90. El regreso de la democracia, la crisis del Estado y neoliberalismo”. Más allá de que se establece que “la Historia Reciente trata acerca de los hechos traumáticos que dejaron huellas profundas en el proceso social” (Diseño Curricular 6° año Historia, Dirección General de Cultura y Educación, Bs. As., 2012:40), la crisis del

2001 aparece completamente ausente, inclusive de los contenidos a enseñar detallados en cada unidad.

Empero siguiendo esta lógica, se puede inferir que el relato histórico sobre el 2001 argentino se presenta de modo similar al de la última dictadura cívico-militar: el neoliberalismo causó la crisis que fue superada a través de un Estado inclusivo y respetuoso del Estado de Derecho. Es decir, se recuerda el pasado a través de una lógica binaria de “héroes y villanos”, que al cristalizarse obtura la aprehensión compleja del pasado, e induce a una aceptación acrítica y formalista de los valores democráticos (Carretero y Borrelli, 2008:212) y, en lo referido a la crisis del 2001, de las nuevas formas de participación ciudadana que el Estado busca promover en los jóvenes.

De esta manera, la enseñanza de la historia reciente prescripta por el Estado tiende a crear una única memoria colectiva; “existe una suerte de reificación de la memoria, una creciente tendencia a considerarla un valor en sí mismo” (Levín, 2007:10). Esto se contrapone con la idea de memoria como una narrativa parcial y subjetiva, por lo que se impide la relación de interpelación mutua con la HTP que presentamos previamente.

Así, y tal vez de forma no intencional, emergen en estos documentos públicos modos de concebir el pasado vinculados a concepciones historiográficas que tienden a materializar un relato unívoco que debilitan en la práctica la formación de una ciudadanía democrática, crítica y plural. Un aspecto, este último, de nodal importancia que es enunciado como uno de los objetivos de la enseñanza de dichos contenidos. De esta forma, podríamos decir que “la repetición de un mismo relato invariable a lo largo del tiempo puede no indicar el triunfo de la memoria, sino su derrota” (Carretero y Borrelli, 2008:213).

Finalmente, encontramos que el carácter disruptivo de la HTP se ha diluido al ser incorporada al currículum escolar de acuerdo a una lógica que tiende a reproducir las características de la historia escolar tradicional, para así ser capaz de elaborar un relato homogéneo en torno a la construcción de ciudadanía.

#### **b- Las contradicciones de nuestra hipótesis general que emergen de las voces y relatos de algunos de los actores que participaron de la jornada**

Durante la jornada realizada con estudiantes del nivel secundario, la mayoría de ellos expresaron (por medio de una encuesta escrita y anónima) un escaso conocimiento de la temática trabajada ese día: “Crisis del 2001 y las formas de organización social surgidas después del estallido”. En los casos donde se hacía mención de la misma como un

contenido escolar (tanto de la asignatura Historia como de Política y Ciudadanía y Trabajo y Ciudadanía), se remarcaba su abordaje superficial y ligero. En cambio, destacaron el conocimiento aportado por las experiencias de sus padres y familiares durante aquella época, o la información obtenida a través de sitios en internet y la televisión.

Identificamos como una explicación posible al desconocimiento de la temática por parte de los estudiantes, lo señalado en el apartado anterior, en donde mencionamos que la “Crisis del 2001” es un contenido marginal o ausente en los diseños curriculares de Historia. En los diseños de 5° y 6° año, se destacan como temas de la historia reciente la última dictadura cívico-militar o la guerra de Malvinas, mientras que la crisis 2001 no presenta ningún tratamiento especial y parece ser incorporada por una cuestión meramente cronológica.

De esta manera, acordamos con el planteo de De Amézola y Cerri quienes manifiestan que “aspectos traumáticos del pasado argentino aún más recientes en el tiempo que la dictadura, como son las consecuencias sociales de las políticas neoliberales de los años ‘90 (que en buena medida fueron una continuidad de las implementadas por la dictadura cívico-militar en los ‘70) o la profunda crisis económica, social y política que explotó a fines de 2001”, no ocupan el centro del debate. “Sin embargo, es el último gobierno militar el que sigue demandando una atención casi exclusiva” (2008:29).

Como complemento o ampliación de esta tensión podemos pensar en la necesidad que se plantea desde el Estado de introducir estos contenidos al currículum a fin de dar cumplimiento a determinadas conmemoraciones, como por ejemplo el 24 de marzo, Noche de los Lápices, etc. (Levín, 2007:1).

Pero también observamos que en un contexto general de incremento de contenidos, la “Crisis del 2001” quedó ubicada al final de los diseños curriculares de 5° y 6° año de Historia, razón por la cual la mayoría de las veces no se suele llegar a trabajar durante el año, quedando relegada en detrimento de otros contenidos. Es *vox populi* que muchos docentes argumenten que las horas asignadas a su disciplina “son escasas para el desarrollo y la profundización de todos los temas. La apelación a la extensión del currículum es con frecuencia una excusa para evitar el tratamiento de temas controversiales, pero advierte también sobre la persistencia del criterio cronológico lineal como único posible para la selección de contenidos” (De Amézola y Cerri, 2008:23). Por eso mismo, muchas veces se suele hacer mención de la imposibilidad de avanzar en el desarrollo de los contenidos curriculares ya que muchos estudiantes no

tendrían un conocimiento de los contenidos mínimos de historia que sería necesario para “comprender” hechos y procesos históricos que son posteriores en un sentido cronológico. Esto justificaría en consecuencia evitar o no intentar avanzar y profundizar los temas relacionados con el pasado reciente.

Este argumento se sostiene en una concepción lineal de la historia según la cual resulta necesario abordar todos los hechos históricos ya que, siguiendo una lógica cronológica, unos producen otros y su encadenamiento conduce necesariamente hacia el presente. En este caso, la crisis sería una consecuencia inevitable del neoliberalismo (que hunde sus raíces en el proyecto económico de la dictadura), y a su vez ésta es superada gracias a un Estado inclusivo y respetuoso del Estado de Derecho. Asimismo, esta concepción cronológica del tiempo histórico hace que muchos hechos no ameriten un abordaje específico que pueda distinguirlos de otros procesos o contextos más amplios que se enuncian en los contenidos curriculares. En este sentido, la “Crisis del 2001” no sería más que la una consecuencia de un proceso más amplio y generalizado como son las políticas neoliberales de los años ‘90, mientras que el estallido y las jornadas de diciembre representarían un detalle “de color” de aquella época.

Aparte de estas causalidades (explicaciones) posibles que encontramos ante las voces de los estudiantes enunciando “el escaso conocimiento de las temáticas vinculadas con la Crisis del 2001”, inferimos otros motivos que emergen de otras voces que no son solamente la de los estudiantes.

En este sentido identificamos que existe cierto consenso social acerca de algunos hechos del pasado reciente como son Malvinas o la última dictadura (quizá por su relativa lejanía temporal para muchos de los actores sociales de nuestro tiempo, aunque no habría que perder de vista el avance en materia de Derechos Humanos impulsado durante los últimos años por parte del Estado Nacional: derogación de las denominadas “leyes de impunidad”, reapertura de los juicios a los responsables de la última dictadura y una fuerte inversión en políticas de la memoria), hay otros hechos que aún representan un objeto caliente, despertando pasiones y controversias. Se trata de acontecimientos o procesos considerados por diversos actores de la comunidad educativa como potencialmente viables para “hacer política” dentro de la escuela, de manera tal que su tratamiento suele generar incomodidad no sólo entre docentes y directivos sino también en la comunidad de pares e incluso entre los propios estudiantes.

En este sentido pudimos registrar y evidenciar variadas respuestas. Por un lado, en una de las instancias de concreción del proyecto que implicó una entrevista con uno de los

responsables de la escuela secundaria, quien se mostró interesado en la propuesta; pero al mencionar el eje temático de la jornada (“formas de participación políticas en el contexto de la Crisis del 2001”) manifestaron una primera restricción solicitando al equipo responsable de dicha jornada “no manifestar contenidos ‘políticos’ ni ‘partidarios’”.

También algunos de los estudiantes que participaron de la jornada manifestaron en las encuestas que la temática les parecía interesante, pero ante la pregunta acerca de si tenían “algún tipo de vínculo con espacios de participación política que no sean las elecciones a nivel nacional, provincial y local”, la mayoría respondió que “no participaban” y que no se involucraban en la “política”.

Por otro lado, una vez realizada la jornada con los estudiantes de la escuela secundaria en la universidad, la misma adquirió conocimiento público por medio de la prensa local dejando la posibilidad (por medio de un foro en su versión digital) que la comunidad de lectores manifieste sus opiniones acerca de los objetivos, temáticas, etc. desarrollados durante la jornada:

“Que pena la UNLu, copada por militantes y profesores totalmente ideologizados. A fin de lograr la excelencia académica el ABC de la cuestión es que sea totalmente apolítica y todas las energías se orienten hacia el saber y el mérito”.

“El lavado de cabeza que sufren estos jóvenes alumnos por parte de las autoridades (...) ¿Qué buscamos formar resentidos sociales o ignorantes?”

“Es asombroso cómo esta universidad tiene cátedras que fomentan el retroceso histórico. Podemos estudiar hechos del pasado, pero lo inaudito es que quieran volver al pasado”<sup>1</sup>.

Estas diferentes voces nos permiten profundizar nuestro marco interpretativo y pensar varias cuestiones. Por un lado, consideramos que el criterio de asociación entre la enseñanza de la historia de los movimientos sociales surgidos al calor de la “Crisis del 2001” con una enseñanza de “contenidos políticos” es un criterio puramente positivista, ya que “opone de manera irreconciliable el ámbito de la historia al de la memoria” (Carretero y Borrelli, 2008:204) y al mismo tiempo considera “peligroso” la cercanía cronológica entre el pasado y el historiador. Hecho que puede ser juzgado como pérdida de objetividad.

---

<sup>1</sup> Publicado en el bisemanario *El Civismo*. “Jornada Educativa en la Universidad Nacional de Luján”. Luján, 16 de noviembre de 2015. Versión digital. Actualmente (mayo de 2016) dichos comentarios de lectores fueron eliminados de la web.

Por otro lado, identificamos que lo controversial del contenido propuesto para la jornada (tanto para la dirección de la escuela, como para los padres, estudiantes y la comunidad local en general) coincide con que en la práctica escolar es un contenido ausente o marginal en las clases de historia. Como señalan De Amézola, Dicroce y Garriga, si bien “el currículo prescripto ordena su tratamiento (...) y los manuales escolares intentan presentar al pasado cercano con más detalle, en su afán de dar respuesta a las exigencias de los programas de estudios, (...) las prácticas docentes se ocupan con obstinación de eludir esa actualidad controversial” (2009:104). La enseñanza de la HTP no siempre se corresponde en las aulas con los propósitos del diseño curricular ni con los objetivos que pretenden promover las leyes de educación actuales. Por el contrario, su tratamiento recorre una escala que va de la información estereotipada de los manuales a una relativización extrema de esas directivas. “Si nos adentramos en el cotidiano escolar, advertimos que la historia reciente cobra significados heterogéneos y posee diferentes valoraciones en función de los actores propios de cada institución educativa (...) La escuela no es sólo un mero agente transmisor de contenidos elaborados fuera de ella. Por el contrario, genera un amplio conjunto cultural original que incide, transforma y se transforma a partir de la cultura presente en el contexto social donde se encuentra inserta” (Billán, 2013:5).

### **Conclusiones...**

Estas múltiples voces ponen en tensión nuestra hipótesis inicial en la que planteábamos que en los últimos años del siglo XX la enseñanza de la historia reciente irrumpió en las instituciones escolares a contrapelo de la tradición y función formadora (relato homogéneo y unívoco), iniciando el estudio de un pasado cercano con características traumáticas en la que emergían memorias colectivas y sociales en disputa. Estas voces que tensaron y cuestionaron fueron matizando nuestro marco hipotético inicial, nos permiten abordar el problema de la historia enseñada, en particular la historia reciente, desde nuevos interrogantes y problemas que fueron emergiendo de las instancias de reflexión sobre nuestra propia práctica como docentes de historia.

En este sentido, identificamos en una primera instancia las problemáticas que emergieron al interior de los diseños curriculares vigentes, que es una cuestión que ya viene siendo investigada desde hace varios años y en donde se evidencia, en términos más o menos generales, una continuidad de relatos históricos basados en lógicas

binarias de “héroes y villanos” sumado a criterios cronológicos lineales y a la marginalidad de algunos contenidos de la historia reciente más cercanos a nuestro tiempo. Ello da como resultado, si pensamos en términos de continuidades, una visión más bien de tipo “tradicional/positivista” de la historia enseñada, en el marco de la enseñanza de unos contenidos que en su aspecto formal, son una consecuencia de la intención de actualizar historiográficamente la historia enseñada. Es decir, cambian los contenidos a enseñar pero no cambian las concepciones epistemológicas sobre la historia enseñada (Maestro González, 1997). De esta manera, el carácter disruptivo de la HTP se ha diluido al ser incorporada al currículum escolar de acuerdo a una lógica que tiende a reproducir las características de la historia tradicional, para así ser capaz de elaborar un relato más bien homogéneo en torno a la construcción de ciudadanía.

En una segunda instancia, identificamos a partir de la reflexión de nuestra experiencia, una serie de problemáticas que de forma general las podríamos vincular con el pensamiento del profesor de la escuela secundaria y también con el profesorado de historia, cuestiones que vienen siendo investigadas y que nosotros venimos profundizando en ponencias e investigaciones anteriores<sup>2</sup>.

Aquí nos encontramos con las concepciones de los profesores y de los futuros profesores de historia y, siguiendo a la literatura especializada, existiría una cierta legitimidad (desde la “lejanía”) en la enseñanza de la historia de la Guerra de Malvinas y la dictadura cívico-militar de 1976 a 1983. En contrapartida los procesos históricos más cercanos a nuestro tiempo quedan marginados (al igual que en los diseños curriculares) o anulados directamente en el contexto áulico de la actual escuela secundaria. También nos encontramos con que la enseñanza de la historia de la “Crisis del 2001” es leída o interpretada como un contenido vinculado mecánicamente a la política, al “hacer política”, en un sentido peyorativo, es decir por fuera de los supuestos marcos de neutralidad ideológica que implicarían las disciplinas científicas, manifestando nuevamente concepciones (neo)positivistas sobre las ciencias sociales, negando los posicionamientos ideológicos en un pasado más lejano.

En una tercera instancia, pudimos identificar una serie de contradicciones que aparecieron a la luz de la triangulación de la información que pudimos obtener de nuestra experiencia. Nos referimos particularmente a la contradicción entre lo que el Estado manifiesta (en los diseños curriculares) como contenidos necesarios a enseñar y

---

<sup>2</sup> Para mayor información consultar <http://www.didacticadelahistoria.unlu.edu.ar/?q=node/13>

sus objetivos de ciudadanía crítica, y la relativa autonomía que tienen las escuelas y sus profesores con respecto al tratamiento, marginación o negación de esos contenidos. Esto nos permite visualizar que lo normativo no se traduce en prácticas mecánicas de la norma, por el contrario las prácticas escolares están influidas por múltiples tradiciones en las que convergen distintas miradas de la historia, de la función social de la enseñanza de la historia, del tipo de ciudadano que se quiere formar, etc.

Es en estas instancias de autonomía y prácticas consuetudinarias que se despliegan en el universo escolar en lo referente al contenido, donde identificamos que hay otros actores y prácticas sociales vinculadas a la enseñanza de la historia en general y de la historia reciente en particular, que no venimos abordando de manera sistemática, pero que emergen como problemas centrales al momento de pensar la historia enseñada y como posibles líneas de investigaciones futuras: nos referimos particularmente a los programas y orientaciones didácticas y a las prácticas de seguimiento del desarrollo del contenido en el aula en la que intervienen, por un lado, los agentes oficiales como directivos con sus equipos de trabajo e inspectores y por otro lado, el pensamiento de los padres y sus formas de concebir el trabajo escolar de sus hijos y de las tareas institucionales, y por último, las dificultades, prioridades y concepciones que tienen los estudiantes.

## **Bibliografía**

- Andelique, Carlos (2011). “La didáctica de la historia y la formación docente: ¿Qué profesor de historia necesitan las escuelas?”. En: Clío & Asociados. N° 15, pp. 256-269.
- Bédarida, François (1998). “Definición, método y práctica de la Historia del Tiempo Presente. En: *Cuadernos de Historia Contemporánea*, N° 20. Madrid: Universidad Complutense, pp. 19-27.
- Billán, Yésica (2013). “La historia reciente y la práctica educativa: nuevos acercamientos y diálogos desde la mirada adolescente”. Ponencia presentada en las Primeras Jornadas de Historia Reciente del Conurbano Norte y Noroeste. Instituto del Desarrollo Humano. UNGS.
- Carretero, Mario y Borrelli, Marcelo (2008). “Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela?” En: *Cultura y educación*, 20 (2), pp. 201-215.

- Cercadillo, Lis (2012). “Controvertidas relaciones entre educación histórica y ciudadanía”. En: De Alba Fernández, Nicolás; García Pérez, Francisco; Santisteban Fernández, Antoni (Eds.) *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*, vol. I. Sevilla: Díada Editora - Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 203-209.
- De Amézola, Gonzalo (2003). “La historia que no parece historia: la enseñanza escolar de la Historia del presente en la Argentina”. En: *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, N° 8, pp. 7-30. Mérida, Venezuela.
- De Amézola, Gonzalo y Cerri, Luis Fernando (2008). “La historia del tiempo presente en las escuelas de Argentina y Brasil”. En: *Trabajos y Comunicaciones*, N° 34, pp. 15-34. Universidad Nacional de La Plata.
- De Amézola, Gonzalo; Dicroce, Carlos y Garriga, María (2009). “La enseñanza de la historia reciente y las relaciones pasado-presente en el aula. Una aproximación desde los discursos didácticos”. *Revista Clío & Asociados*, N° 13, pp. 104-131.
- Franco, M. y Levín, Florencia (2007). “El pasado en clave historiográfica”. En: *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.
- González, María Paula (2014). *La historia reciente en la escuela. Saberes y prácticas docentes en toro a la última dictadura*. UNGS.
- Maestro González, Pilar (1997). “Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia (La concepción de la historia enseñada)”. *Revista Clío & Asociados*, N° 02, pp. 9-34.
- Levín, Florencia (2007). “El pasado reciente en la escuela, entre los dilemas de la historia y la memoria”. En: Schujman, G. y Siede, I. (Coord.). *Ciudadanía para armar. Apuntes para la formación ética y política*. Buenos Aires. Aique.