

## **La enseñanza de la historia argentina en la escuela secundaria. Una aproximación a los recortes temáticos de los docentes en torno a la última dictadura.**

*M. Paula González\**

### **Resumen**

Este trabajo se aproxima a la enseñanza de la historia argentina reciente en el nivel secundario desde los recortes temáticos que los profesores realizan para trabajar la última dictadura. Tales selecciones ponderan contenidos referidos al terrorismo de Estado y sus consecuencias económicas así como un abordaje desde los principios políticos -en desmedro de las causas y las responsabilidades colectivas-.

Estas selecciones temáticas se articulan con las representaciones de la memoria social y sus consensos, se adaptan a la cultura y gramática escolares así como a las tradiciones la historia como disciplina escolar –más propensa a la condena que a la explicación-, y resultan más viables en ciertas culturas institucionales – puesto que evitan mejor la controversia-. Por ello, los recortes temáticos de los profesores en torno a la última dictadura ponen en evidencia saberes y prácticas docentes contingentes, oportunos y situados.

Palabras claves: Historia reciente. Profesores. Enseñanza.

---

\* Investigadora docente adjunta de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Investigadora asistente del CONICET. Contacto: [gonzalezamorena@gmail.com](mailto:gonzalezamorena@gmail.com)

## Abstract

This paper focuses on teaching of Argentina's recent history at the school in order to analyze the topics and perspectives that teachers choose to teach the last dictatorship.

The most chosen topics are the characteristic features of state terrorism, the economic consequences and the political principles (instead of the causes and collective responsibility)

These options are linked to representations of social memory, to school culture and traditions of history as school discipline. Also become more viable in certain institutions. Therefore, the thematic choices show that teaching practices are timely, contingent and situated.

Keywords: Recent history. History teaching. Teachers

## 1. Introducción

Me propongo compartir aquí una parte del trabajo realizado en relación con la historia argentina reciente en la escuela y particularmente con los saberes y prácticas de docentes.<sup>1</sup> Para ello, me detendré puntualmente en los contenidos que seleccionan los profesores de nivel secundario frente al imperativo de trabajar la última dictadura.

En primer lugar, daré cuenta del problema abordado en general y del aspecto que he seleccionado en esta ocasión en particular. Seguidamente, haré referencia a la perspectiva de análisis asumida a fin de presentar, luego, algunas evidencias e interpretaciones.

---

<sup>1</sup>. Este trabajo forma parte una investigación mayor: "Los profesores y la historia argentina reciente. Saberes y prácticas de docentes de Buenos Aires", tesis de doctorado dirigida por el Dr. Joan Pagès (UAB-España) y la Dra. Silvia Finocchio (UBA, UNLP y FLACSO-Argentina) (Gonzalez, 2008)

Desde mi perspectiva, acercarse a la historia reciente en la escuela requiere otorgarle mayor densidad semántica a las tácticas que despliegan los profesores. En este sentido, los saberes y prácticas docentes en torno a la historia reciente y particularmente los recortes temáticos sobre la última dictadura son el resultado de un proceso de lectura y traducción donde se entrecruzan variables que exceden lo disciplinar y lo didáctico.

En términos generales, este texto invita a reconocer la centralidad del oficio docente intentando comprender sus “haceres” ponderando su interpretación antes que la evaluación de sus resultados.

## **2. Problema de investigación y recortes**

El concepto “historia reciente” refiere a un pasado cercano, a un espacio de luchas por la memoria, a un campo abonado por narrativas provenientes de otras disciplinas y prácticas culturales, y a un ámbito historiográfico en construcción que no se define por cuestiones cronológicas, metodológicas o temáticas sino por los retos que imponen sus temas vigentes y los principios políticos y éticos que compromete (Franco y Levín, 2007). Para el ámbito que me ocupa, historia reciente alude también a un contenido escolar atravesado por la mencionada polise-mia: en efecto en la escuela aparecen y se entremezclan referencias diversas y, de manera análoga a la historiografía, resultan claves los desafíos que comporta. Por mi parte, cuando aquí hablo de historia argentina reciente aludo a las décadas del '70 y '80, vale decir, los años de mayor violencia política y terrorismo estatal, centrándome en la última dictadura y sus años previos.

Esta historia reciente se incorporó en los programas de historia y ciencias sociales así como en nuevas conmemoraciones escolares con especial fuerza en los últimos quince años, esto es, a partir de la reforma abierta con la Ley Federal de Educación 24195/93. Visto en perspectiva, podríamos hablar de una “novedad” curricular puesto que, durante

casi cien años, la historia y las efemérides escolares se centraron exclusivamente en los acontecimientos del siglo XIX (De Amézola, 2008).

Antes de esta reforma, la historia reciente había entrado en las escuelas impulsada por las luchas de la memoria que fueron recogidas en disposiciones sobre conmemoraciones escolares, en algunas prácticas docentes y, sobre todo, en las asignaturas de educación cívica –donde se estudiaban los sucesivos golpes de Estado- (Finocchio, 2007).<sup>2</sup>

Esta inclusión de contenidos ligados a la historia reciente supuso, además, un cambio en los sentidos asignados a la historia escolar. Así, se ponderó la formación de una ciudadanía democrática y la construcción y transmisión de la memoria como finalidades prioritarias sobre todo a través del tratamiento de los procesos históricos más recientes como la última dictadura militar en Argentina (De Amézola, 1999; Finocchio, 1999).

Actualmente, si consideramos las fuentes documentales, la presencia de la historia argentina reciente en la escuela resulta incontestable: se encuentra en los diseños curriculares, en las nuevas efemérides de la memoria, en los libros de textos, en diversos materiales didácticos así como en la formación docente inicial y continua.

Pero a pesar de estas evidencias, no deberíamos confundir la realidad escolar con los discursos instituidos (Finocchio, 2003): la llegada de la historia reciente a la escuela es una cuestión que refiere no sólo a las decisiones político-educativas (o a sus reformulaciones didácticas) sino también a las instituciones escolares en general y a los profesores en particular. No obstante, destacar la importancia de las instituciones y los docentes no implicó en la investigación que he realizado una verifica-

---

<sup>2</sup>. Para Provincia de Buenos Aires, la primera efeméride de la memoria se instituyó en 1988 en torno a la conmemoración de la denominada “noche de los lápices” (Raggio, 2002)

ción de lo que “realmente” sucede en las escuelas y lo que “efectivamente” enseñan los profesores, en el sentido de observar correspondencias o desviaciones con respecto a las prescripciones oficiales y/o los avances historiográficos. Como apunta Philip Jackson, “en la enseñanza, como en la mayoría de los restantes actos humanos, no es tanto lo que se *ve* como lo que se *lee*” (2002: 115), vale decir que la enseñanza depende de un vasto aparato de atribución de sentido que rara vez se trae a superficie y se examina.

Guiada por estas inquietudes, la investigación se centró en un conjunto de profesores de nivel medio de Buenos Aires –tanto de la ciudad como del conurbano- y han sido ellos sus principales protagonistas. Por medio de testimonios orales recogidos en entrevistas en profundidad –centrales dentro de un corpus más amplio<sup>3</sup>- intenté reconstruir lo complejo, lo ambiguo, lo flexible, lo contingente, lo contradictorio y lo histórico que tiene la profesión docente.

En este sentido, la investigación implicó una indagación focalizada en la relación que los profesores establecen con ese pasado presente, cercano, violento, molesto y abierto, convertido ahora en contenido escolar. Asimismo, supuso una mirada centrada en los saberes y prácticas que construyen y producen frente al imperativo de enseñarlo y conmemorarlo. Por ello, y entre otras cosas, me propuse reconstruir e interpretar cómo los profesores seleccionan contenidos para transmitir la historia argentina reciente. Seguidamente, presentaré el marco a partir

---

<sup>3</sup> Las entrevistas en profundidad se entrecruzaron con otras fuentes orales y escritas: de profesores en formación, otros profesores en activo y de estudiantes de historia. Asimismo, consulté diversas fuentes documentales: leyes educativas, diseños curriculares de nivel nacional, de Provincia y de Ciudad de Buenos Aires, disposiciones oficiales sobre conmemoraciones, y calendarios oficiales de efemérides escolares. También revisé propuestas didácticas oficiales, editoriales y de organismos de DD.HH. al tiempo que recogí documentación de escuelas y profesores (planificaciones de historia, calendarios institucionales, etc.).

del cual interpreto los saberes y prácticas docentes y particularmente cómo y por qué seleccionan determinados contenidos.

### **3. Para una interpretación de los saberes y prácticas docentes.**

Anne Marie Chartier (2000) afirma que los “haceres ordinarios” de los docentes son variables usualmente ignoradas, no controladas, o no documentadas por la investigación educativa.<sup>4</sup> Para esta autora, los discursos sobre la enseñanza se basan en el abordaje de una realidad supuestamente conocida a la que designan bajo la forma de certezas didácticas pero que no describen en su complejidad sino de manera incidental o indirecta. Por ello, se suelen caracterizar los métodos de enseñanza olvidando o haciendo descripciones superficiales de los haceres y saberes de los docentes, es decir, aquello que los profesores y maestros hacen para enseñar (seleccionar contenidos, elegir estrategias, presentar actividades, dar de leer, organizar debates, realizar exposiciones, construir cuestionarios, pasar una película, proponer trabajos grupales, etc.)

Dar cuenta de estos “haceres ordinarios” supone reconocer los saberes y prácticas docentes que allí se condensan e implica reconocer los factores que los condicionan así como los espacios en que toman forma.

En el oficio docente participan no sólo los conocimientos, las reflexiones epistemológicas o las concepciones didácticas de los profesores sino también su mirada política, su memoria y -en muchos casos- su experiencia, más aún cuando se trata de un pasado tan “vivo” y reciente. Se

---

<sup>4</sup>. Anne Marie Chartier toma esta noción de Michel De Certeau y propone la siguiente definición para los “haceres ordinarios” de los docentes: *“os fazeres ordinários são variáveis ignoradas ou não controladas na maior parte das situações de pesquisa. São, por outro lado, elementos essenciais à transmissão do saber-fazer profissional, apesar de colocados no lugar de uma formação institucionalizada e escolarizada que produz sempre sua desqualificação ou sua negligência”* (Chartier, 2000: 158)

trata de una historia reciente y controversial, de condición inconclusa, de naturaleza traumática que interpela fuertemente a la escuela y a los profesores por los desafíos éticos y políticos que conlleva. Además de estos condicionantes, debemos tener en cuenta que en el oficio docente se entrecruzan variables contextuales, históricas, sociales, culturales, institucionales, áulicas, etc.

En medio de esas variables, los profesores leen, interpretan y traducen normas curriculares, formulaciones didácticas así como teorías pedagógicas en circulación produciendo nuevos saberes y prácticas escolares. En este aspecto, y retomando a De Certeau (1996), considero las lecturas y traducciones docentes como “apropiaciones”, como prácticas de interpretación activas, como tácticas situadas que producen algo nuevo para el aula. Dicho en otras palabras, más allá de la racionalidad de las teorías pedagógicas y los diseños curriculares hay un saber práctico, oportuno y contingente de los profesores. La vida escolar se teje entre las estrategias de quienes planean los diseños y las tácticas situadas de los sujetos que leen y traducen esos diseños y habitan los espacios escolares.

Pero esas lecturas, interpretaciones e invenciones cotidianas no son irreductiblemente individuales. Existen un pasado y un presente compartidos por los profesores. Ambas temporalidades podrían explicarnos las continuidades, las prácticas convergentes y los haceres análogos. Considerando el contexto social, cultural, educativo y político más amplio podemos ver a los profesores dentro de una “comunidad de interpretación” (Fish, 1998) fuertemente marcada, para este caso, por las narrativas de la memoria en nuestro país. Esto implica que no existen recepciones o producciones subjetivas y puramente individuales sino supuestos pertinentes, prácticas significativas y propósitos relevantes, en nuestro caso, en los haceres docentes. Como señala Roger Chartier (2007), la manera en que los actores sociales otorgan sentido a sus prácticas y a sus enunciados se ubica en la tensión entre las capacidades inventivas de los individuos o las comunidades y las restricciones y las convenciones que limitan lo que les es posible pensar, decir y hacer.

## Reseñas

Esto es válido, según Roger Chartier, tanto para las obras letradas y creaciones estéticas como para las prácticas ordinarias, diseminadas y silenciosas que inventan lo cotidiano. En nuestro caso, resulta sugerente para interpretar los saberes y prácticas docentes referidos a la selección de contenidos.

Por lo dicho anteriormente, se impone tener en cuenta los espacios en que los saberes y prácticas de los profesores toman forma y lugar, no como meros escenarios sino como contextos que definen y son definidos por los haceres docentes. Con naturalezas diversas así como temporalidades y sedimentaciones diferentes, tendríamos que tener en cuenta: el espacio de la construcción de la memoria en Argentina; la cultura y gramática escolares; la disciplina escolar, el currículo y las políticas educativas; las instituciones escolares y las aulas en particular; la biografía de los profesores (con sus experiencias, lecturas, memorias, posicionamientos, opiniones, etc.)

Respecto al espacio público de representaciones sobre el pasado reciente, y particularmente de la última dictadura militar, sucintamente apuntaré que han circulado (y circulan) narrativas disímiles nacidas y enfrentadas en contextos temporales diferentes. Entre las múltiples interpretaciones cabe señalar la teoría de la “guerra sucia contra la subversión” invocada por las Fuerzas Armadas; la “teoría de los dos demonios” que terminó de instaurar el *Nunca Más*; el reclamo de la “reconciliación nacional” que pretendía dejar atrás el pasado, y una memoria donde la denuncia del terrorismo de Estado toma especial fuerza al tiempo que se escuchan las demandas de una “memoria completa” (Lvovich & Bisquert, 2008; Cerruti, 2001).

También, como dije, debemos considerar la cultura escolar en tanto “conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión y la asimilación de dichos saberes y la incorporación de estos comportamientos” (Julia, 2001: 9). La cultura escolar evidencia una poderosa resistencia a los cambios (Viñao, 2002) y sus tradiciones y

regularidades sedimentan la denominada “gramática escolar” (Tyack y Cuban, 2001). Desde este marco, puede verse cómo se aplican cambios y reformas –en mi caso la incorporación de la historia reciente- y entender cómo y por qué algunas innovaciones son introducidas, rechazadas, modificadas, distorsionadas o reformuladas. Así, entre la “cultura política o normativa” y la “cultura científica” de la investigación educativa se puede reconstruir la “cultura empírica” de los docentes (Escolano, 1999).

Asimismo, debemos contemplar el espacio curricular y las disciplinas escolares en los cuales el oficio docente se define y se vuelve inteligible. En este sentido, Ivor Goodson (1995 y 1991) y André Chervel (1991) han señalado que las disciplinas escolares son productos socio- históricos que se fueron configurando y modificando a lo largo del tiempo. Más aún, para André Chervel, el conocimiento escolar tiene una entidad propia: no es una vulgarización científica -como propone Chevallard (1997) a partir del concepto “transposición didáctica”- sino una “creación histórica de la escuela, por y para la escuela” (Chervel, 1991: 83).

A partir de estos amplios conceptos de cultura escolar y su gramática, podemos leer las culturas institucionales, es decir, los rasgos de identidad y señas particulares que son propios a cada establecimiento educativo. En la cultura institucional se integran “cuestiones teóricas, principios pedagógicos en estado práctico, modelos organizacionales, metodologías, perspectivas, sueños y proyectos, esquemas estructurantes de las actividades” (Frigerio, Poggi & Tiramonti, 1992: 36). Todo ello halla sustento en el imaginario institucional, es decir, en el conjunto de imágenes y auto-representaciones, a veces explicitado en el proyecto educativo del centro y la mayoría de las ocasiones expresadas -y asumidas- de manera implícita.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> En momentos como el actual, en el que se registra el desplazamiento del Estado como articulador del mundo educativo, los fragmentos institucionales cobran especial

Todos estos conceptos hasta aquí señalados –espacio público de la memoria y sus narrativas, cultura escolar y gramática escolar, disciplinas escolares, culturas institucionales- me sirven para interpretar los saberes y prácticas docentes en relación con la historia argentina reciente. Ante esta historia, los haceres docentes pueden ser leídos como “experimentaciones o adaptaciones”, esto es, operaciones que “reparan, remiendan y arreglan -con los elementos que maestros y profesores hallan disponibles- los propósitos y orientaciones de propuestas generadas a partir de intereses, informaciones, mentalidades y exigencias institucionales muy diferentes, incluso por momentos opuestas, a las que se derivan de la práctica y profesión docente” (Finocchio, 2003: 84).

A continuación presentaré algunos testimonios que permiten ver de qué manera los docentes recortan y seleccionan los contenidos de la historia argentina reciente para su tratamiento en la escuela secundaria y de qué forma las múltiples variables hasta aquí apuntadas atraviesan los saberes y prácticas de los profesores. Antes de ello, señalaré brevemente la llegada de la historia reciente al currículo oficial.

## **4. Selecciones y recortes de la historia argentina reciente.**

### **4.1 La historia reciente en las prescripciones oficiales**

Si bien los saberes y prácticas docentes no serán evaluados o medidos según sus correspondencias o desviaciones respecto a las prescripciones oficiales y/o los avances historiográficos, vale la pena delinear muy brevemente la llegada de la historia reciente al currículo para situar en perspectiva los recortes que realizan los profesores.

---

relevancia y, en ellos, sus propuestas educativas que condensan la oferta institucional y las demandas familiares (Tiramonti, 2004).

Como señalé al comienzo, la historia argentina reciente, amarrada fuertemente a la formación de la ciudadanía y al imperativo de construir y transmitir una memoria en la escuela, se incorporó en las propuestas educativas oficiales con especial fuerza a partir de la reforma educativa de los '90. Tal situación se plasmó directamente en los diseños curriculares de Provincia de Buenos Aires. Para el caso de Ciudad de Buenos Aires, jurisdicción que no aplicó en su totalidad la Ley Federal de 1993, la historia reciente llegó empujada por las propuestas editoriales, nuevos materiales didácticos y prescripciones oficiales referidas a la conmemoración del pasado reciente -24 marzo, 16 de setiembre, etc. y la inclusión del informe *Nunca Más* como libro de referencia y consulta en las escuelas (Crenzel, 2008).<sup>6</sup>

Con la prescripción de los diseños curriculares de la EGB y el nivel polimodal en 1995 y 1997 (MCE, 1995 y 1997), la historia reciente tomó lugar en las áreas de ciencias sociales y en historia. Pero si se tiene en cuenta el desarrollo de la historiografía —que durante la primera década de transición democrática evidenció una notable escasez de trabajos dedicados a la historia reciente contrastante con la abundante producción de otras ciencias sociales y otros campos culturales (Pittaluga, 2007; De Amézola, 1999)- podemos afirmar que tal inclusión no respondió a los avances de la disciplina de referencia.

Posteriormente, en las sucesivas modificaciones curriculares -realizadas entre 1999 y 2006-, la historia argentina reciente fue ganando espacio,

---

<sup>6</sup>. Los contenidos para el nivel medio de Ciudad de Buenos Aires quedaron formalmente sin modificaciones varios años después de la sanción de la Ley Federal de 1993. Con anterioridad, y mediante las resoluciones 1813/88 y 1182/90, se habían realizado algunos cambios curriculares dado que el programa de historia del nivel medio había sido modificado en 1979 durante la última dictadura. En el caso de algunas escuelas de gestión privada, el Ministerio de Educación aprobó modificaciones curriculares mediante la Resolución 11/91. Recién en 2002 se aprobaron nuevos contenidos para primer y segundo año de la secundaria (CBA- SE, 2002) y en 2009 los correspondientes a tercero, cuarto y quinto (CBA-SE, 2009).

matices y precisiones (Gonzalez, 2007)<sup>7</sup>. Allí confluyeron la pervivencia de las luchas por la memoria –acentuadas en fechas “redondas” como los veinticinco y treinta años del golpe-, los cambios en las narrativas de la memoria en el espacio público (Lvovich & Bisquert, 2008) y los aportes del ámbito académico sobre temas que habían estado fuera de la discusión hasta hace pocos años.<sup>8</sup>

Este brevísimo panorama sobre la presencia y trayectoria curricular de la historia reciente refuerza la idea de que la conformación de las disciplinas escolares no depende solamente de la ciencia de referencia - puesto que el currículo no es un producto técnico, racional, imparcial y sintetizador del conocimiento más apreciado- sino que es resultado de diversas luchas sociales y políticas (Goodson, 1995). Como veremos a continuación, los saberes y prácticas docentes también acusan tal configuración al tiempo que condensan variables relativas a las tradiciones y contextos escolares.

### 4.2 La historia reciente en las prácticas docentes

Las menciones sobre qué se enseña de la historia argentina reciente - particularmente sobre los años '70 y la última dictadura militar- surgieron en las entrevistas a los profesores de diversas maneras y en alusión

---

7. En 2004, Núcleos de Aprendizaje Prioritarios a nivel nacional (ME, 2004); en 2005, reforma de contenidos del nivel Polimodal en la Provincia de Buenos Aires (PBA-DGCE, 2005); en 2006, Ley de Educación Nacional, 26206 (ME, 2006). A partir de 2008 se viene implementando un nuevo diseño curricular en Provincia de Buenos Aires para la Educación Secundaria Básica y Superior (ESB y ESS). En 2009, se terminaron de publicar los nuevos diseños para historia en el nivel secundario en Ciudad de Buenos Aires (GCBA-SE, 2009).

8. Por ejemplo, el caso de los exiliados quienes, si bien formaban parte de las víctimas de la represión militar y la violencia política, no aparecieron en el discurso público ni en los textos que abordaban la historia reciente hasta fines de los años '90: hasta ese momento, la figura trágica excluyente era la de los desaparecidos. Sobre esta cuestión, véase el trabajo de Marina Franco (2008)

a los diversos espacios donde esos contenidos están presentes: en el marco de la asignatura de historia; en el área de ciencias sociales; en el espacio de una clase alusiva; en un acto escolar. Si bien estos espacios son diferentes en cuanto al tiempo asignado, a las características de la actividad y a los miembros participantes, he considerado todas las menciones.

El objetivo de tal indagación fue responder las siguientes preguntas: ¿Qué tópicos aparecen recurrentemente en los testimonios docentes cuando piensan la enseñanza de la dictadura militar? ¿Cuáles se aluden de manera accesoria o casi no se mencionan? ¿Qué condicionantes pueden reconocerse en las selecciones de contenidos que realizan los profesores? ¿Qué referencias pueden identificarse?

Estas preguntas buscan examinar qué recortes realizan y qué relatos construyen los profesores y observar en qué medida las narrativas y memorias en circulación impactan, son recogidas o reconstruidas por estos actores escolares; qué lecturas y referencias del campo historiográfico y otras ciencias sociales aparecen; cómo impactan tradiciones y contextos escolares en tal selección así como las variables personales y biográficas de los docentes.

Los testimonios recogidos me permitieron agrupar las referencias en tres ámbitos temáticos<sup>9</sup>: la dictadura en sí misma y sus consecuencias (vale decir, temas o conceptos que no extienden la mirada en las causas de la dictadura o el contexto previo del golpe militar sino su operativa y sus secuelas); la dictadura y los principios políticos (sobre todo dictadura/ democracia, gobierno democrático/ gobierno de facto, etc.); y la dictadura en contexto (el escenario en el que tuvo lugar, motivaciones, condicionantes, consensos, etc.)

---

<sup>9</sup>. Esta categorización es puramente analítica y en ocasiones se observan superposiciones.

A continuación, presentaré algunas evidencias.

#### 4.2.1. La dictadura en sí misma y sus consecuencias

Al plantear la pregunta por los contenidos de historia argentina reciente que se enseñan y se transmiten en la escuela, los profesores aluden mayoritariamente a hechos, conceptos y categorías relacionadas con el terrorismo de Estado y la imposición de un modelo socio-económico, es decir a alusiones que hablan de la dictadura en sí misma y sus consecuencias.<sup>10</sup>

Una de las menciones más recurrentes es el concepto de terrorismo de Estado y comenzaré citando el testimonio de Lorena, una profesora de Ciudad de Buenos Aires, quien me cuenta que trabaja en una escuela privada confesional donde asisten hijos y nietos de integrantes de las Fuerzas Armadas. Lorena comenta que el tratamiento del pasado reciente en esa escuela es casi nulo y que ella lo ha trabajado en el marco de una efeméride de la memoria (el 24 de marzo) en el aula, por su voluntad, ya que no se realizan las conmemoraciones a nivel de toda la escuela.<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup>. Esta ponderación temática se repitió en otros testimonios. En el caso de los profesores en activo, y ante la posibilidad de seleccionar un eje o tema para trabajar la historia argentina reciente en el aula, la mayoría de las propuestas (13 de 17) correspondieron a la dictadura en sí misma, destacándose el terrorismo de Estado en general o algunas de sus características (violación a los derechos humanos, represión y censura) y la guerra de Malvinas. Entre los profesores en formación, sucedió lo mismo: los tópicos más recurrentes fueron el terrorismo de Estado (con mención explícita o a través de diversos conceptos como genocidio, desaparición sistemática de personas, torturas, represión, censura, etc.).

<sup>11</sup>. Las entrevistas que citaré fueron realizadas en 2005. Para la transcripción de las mismas, he utilizado algunas convenciones: las mayúsculas evidencian el énfasis especial en el habla. Las palabras colocadas entre los signos = = señalan la simultaneidad de voces entre entrevistador y entrevistado. Los signos <> señalan los silencios prolongados de los que en ocasiones se consigna la duración. Los puntos .... marcan las

P.: Vos me decías que el formato efeméride del 24 de marzo es como demasiado acotado, que a veces vos te has tomado un mes, que otra vez optaste por tomar dos clases, ¿qué **temas** específicamente trataste en este formato acotado?

Lorena: Básicamente qué es **terrorismo de Estado**. En otro momento, cómo empezaron a surgir los testimonios de víctimas de la represión. Después lo fui tocando desde otros lugares, otros temas. Pero siempre como tratando de reconstruir en base a **qué es un golpe de Estado, y también a partir de lo que los pibes conocen, qué es una represión**, etc. Esas cosas. También el punto de entrada tenía que ver con el material que tenía preparado para trabajar. No sé, por ejemplo, cuando trabajé con la película “La República Perdida 2” trabajé varios aspectos, **el plan económico**. En otras cuando pasaba “La Historia oficial” cómo era la sociedad de entonces, cuáles son **las consecuencias de la dictadura, qué pasa con la apropiación ilegal de bebés**. Pero cuando yo te decía que quería instalar el tema, **pasa también por lo más básico, ¿sí?, porque justamente yo tengo alumnos de cuarto y quinto año y a hasta ese momento nunca lo trabajaron**.

P.: cuando decís “lo más básico”, ¿a qué te referís?

Lorena: me refiero a **qué es un golpe, la represión ilegal**. Así como las cuestiones básicas.

El primer concepto que indica explícitamente Lorena es “terrorismo de Estado” y si bien esta profesora menciona otras cuestiones -“el plan económico”, “la sociedad de entonces”, “la apropiación de bebés”- estos temas también aluden a la dictadura en sí misma.

---

pausas más cortas, las xxx los fragmentos inaudibles, el signo \_ indica una auto-reparación en el discurso. Las aclaraciones o explicitaciones se realizan entre paréntesis. Los recortes que hemos realizado de las entrevistas quedan evidenciados con el signo [...] Como es habitual en estos casos, los nombres de los entrevistados y de las instituciones han sido cambiados para garantizar la reserva de identidades. Como entrevistadora aparecen las iniciales de mi nombre (P.) y luego el nombre del entrevistado. Se utiliza la negrita para enfatizar algunas ideas en esta presentación.

## Reseñas

Otros profesores también mencionan el terrorismo de Estado a través de los elementos que lo definen según fueron puestos en evidencia por el *Nunca Más*. Es el caso de Carlos, profesor de historia y ciencias sociales en diversas escuelas estatales de Provincia de Buenos Aires:

Carlos: lo que trato es que tengan conceptos, por lo menos, por ejemplo, que sepan lo que fue...**lo que significa el terrorismo de Estado, que sepan lo que significa, lo que es un centro de detención**, después algunas palabras, que tienen que ver con el vocabulario que se usaba como ponele, lo que, les expliqué todo lo que pasaban en el periplo desde el **secuestro** a la **detención ilegal** eh... como se hacían los **operativos de grupos de operación** en torno a la detención...

Otro de los contenidos reseñados en el tratamiento de la “dictadura en sí” es el modelo económico impuesto por el gobierno militar. Varios entrevistados ponderaron esta cuestión desde diversos ángulos: para mostrar el cambio de modelo de acumulación; para vincular pasado y presente -señalando las consecuencias que aquel modelo impuesto en 1976 tiene en la actualidad-; para vincular el disciplinamiento social -mediante la represión, secuestros y muertes- con la imposición de un modelo de economía neoliberal.

Veamos a continuación cómo aparece señalado en algunos testimonios:

Fernando: lo que a mí me interesa es ver la historia argentina del siglo XX como todo un proceso, digamos, de cómo se van construyendo y deconstruyendo modelos, proyectos de país, de nación, de sociedad distinta. Y esta idea me parece importante, porque...\_interesante para dar historia porque también obliga a... a pensar qué es uno en ese xxxx social. Qué tipo de actor social y político es uno, para pensar, para que los chicos también reflexionen sobre eso, eso... Entonces con esa idea yo estuve trabajando estos últimos tiempos, sobre todo muy fuerte en los últimos dos años. **Para que discutamos esto del modelo de país**. Qué es 2001. Qué es un modelo de país. Si estamos saliendo de uno. Eh... y la dictadura tiene que ver con eso. **Con la dictadura**

**militar lo importante es, para mí, ver qué proyecto de país... a qué proyecto de país contribuyó o construyó la dictadura militar,** comparando esa última dictadura militar con otras dictaduras militares, si coinciden o no con el proyecto. Así que... digamos, en forma general, eso... Ahí en proyecto de país entra en juego **la forma de control social, el proyecto, el modelo económico, la formación política...**

Fernando trabaja en una escuela estatal de Ciudad de Buenos Aires con gran tradición en el tratamiento de la historia reciente a nivel institucional. Define a sus alumnos como conocedores de ciertas referencias básicas de la dictadura en una escuela que alienta el tratamiento de estas cuestiones. Por ello, prefiere hacer hincapié en el modelo económico impuesto por el régimen militar y discutir más ampliamente qué significa un proyecto de país.

Nicolás, profesor de una escuela situada en una fábrica recuperada, también alude a un modelo de país y a un modelo económico que, instaurado por la dictadura, resulta reconocible en sus consecuencias actuales. Así lo manifiesta:

Nicolás: y me gustaría no trabajarlo un día. Trabajarlo dentro de un contexto... dentro de una unidad, no de una clase, sino de las clases... **De que lo que pasa hoy en Argentina es producto del Proceso de Reorganización Nacional. Que la miseria, como fenómeno, la desigualdad que tenemos...** ver gente revolviendo la basura, chicos comiendo de la basura, en la calle, **son producto de decisiones que se tomaron hace treinta años... Y que se profundizaron en los '90...**, que se agravaron, y que bueno que, para bien o para mal, estos últimos años en la Argentina, hay un cambio, aunque muy leve, y que bueno... Ahí está **la relación con el presente que tenemos... pensando en nuestro contexto...** [xxx] **La desindustrialización,** el afianzamiento del capital financiero... que el modelo mercado-internista de los 40 cambió totalmente... el cambio de modelo de país... [...]

La importancia de la transformación económica a partir de la última dictadura ha sido objeto de tempranos análisis (Schvarzer, 1986; Aspiazu, Khavisse & Basualdo, 1989 entre otros). En este sentido, resulta casi inobjetable que el cambio basado en la apertura económica y la reforma financiera provocaron el aumento de la desocupación, el crecimiento del sector terciario en detrimento del secundario, el desarrollo de la especulación financiera y la concentración del capital. Según Adolfo Canitrot (1980, citado por Romero, 1994) el *establishment* económico apoyó a los militares en su discurso neoliberal. La apertura económica y la reforma financiera corregirían, según los militares, las debilidades del sistema político, transformando al mercado en el gran instrumento disciplinador de los actores corporativos desbordados que el Estado era incapaz de controlar. La economía industrial, con sus trabajadores sindicalizados, era identificada como causa del desorden político que habían derivado en el fenómeno del terrorismo subversivo.

Pero las alusiones docentes al modelo económico no se circunscriben a las transformaciones o sus consecuencias actuales. Roberto, profesor de escuelas estatales de Provincia de Buenos Aires, lo vincula con otras cuestiones:

Roberto: Trato de decirles que la **represión** no fue un instrumento en sí mismo, sino un medio **para implantar un modelo de país** que es el que estamos viviendo ahora [...] La dictadura se produce, es decir, el golpe **de estado de 1976 se produce para... iniciar un determinado modelo económico y social** [...]

Así como la centralidad de los cambios económicos inaugurados por la dictadura tiene alto consenso, existen menos acuerdos académicos en torno a la idea del vínculo necesario entre represión y modelo económico que menciona Roberto en su testimonio.<sup>12</sup> Al respecto, Hugo Vez-

---

<sup>12</sup>. En su primera edición del “Estado terrorista Argentino”, Duhalde señalaba que el proyecto económico exigió “la implantación del terror para hacer posible su instaura-

zetti señala: “cuando se dice y se repite que la masacre argentina fue necesaria para implantar un modelo económico que requería liquidar, exactamente de esa manera, cualquier oposición, no se ofrece, en verdad, ninguna evidencia para ello. Modelos económicos similares [...] han sido implantados en otros países de América latina y el mundo sin un costo equivalente en vidas y en la degradación política del Estado. El argumento presupone en verdad la idea de una excepcionalidad argentina y parece admitir que la intensidad y la violencia de la oposición civil a la intervención restauradora era de tal magnitud que sólo una masacre pudo permitir la estabilización del régimen militar [...] Pero no hay nada que corrobore esas tesis, salvo la fantasía de que la Argentina se hallaba al borde de la revolución social” (Vezzetti, 2002: 161).

#### 4.2.2. La dictadura y los principios políticos

Otra serie de testimonios muestran que los docentes seleccionan contenidos referidos a principios de tipo político: definiciones sobre qué significa un golpe militar, formas de gobierno, derechos, derechos humanos, etc.

Así aparece, por ejemplo, en el testimonio de Karina -profesora de historia y ciencias sociales en EGB y Polimodal de escuelas estatales- cuando la consulto sobre los contenidos que trabaja a propósito del 24 de marzo (ya que en sus clases había dicho que no “llegaba” a la historia reciente):

P.: y... en referencia con estas nuevas fechas del calendario escolar, del 24 de marzo... estas conmemoraciones de la historia argentina más reciente... ¿Vos\_vos lo trabajas con los chicos?

**Karina:** No, no <> Por ahí, si justo me toca ese día lo trabajo. Pero si no, no (mira su reloj)

---

ción” aunque el autor advertía que no se hacía cargo de su análisis. Véase el prólogo a la primera edición reproducido en la segunda (Duhalde, 1999: 203)

## Reseñas

P.: y de\_de qué manera lo\_lo trabajás?

K: <>

P.: digo, si el 24 de marzo tenés clase...

K: y bueno..., hacemos una charla... para que sepan **qué es un golpe de estado, y hablamos de los derechos**, y bueno... tratamos de organizar una **charla** sobre qué conocen del tema

P.: Ellos te dicen lo que saben...

K: sí <>

P.: y vos... qué les\_ qué les transmitís?

K: **qué es un golpe de Estado, qué diferencia hay con un gobierno legítimo y bueno...** concretamente sobre el último golpe de estado, **la violación de los derechos humanos, qué es un derecho...** <> y bueno... tratamos de organizar... una charla sobre qué conocen del tema y, bueno, se habla un poquito (mira otra vez su reloj)

Natalia, otra profesora de escuelas privadas y estatales de Provincia de Buenos Aires, también transmite conceptos políticos al hablar del golpe del 24 de marzo –aunque no de manera excluyente porque, como veremos más adelante también menciona el contexto-. Aun así, la selección comienza por conceptos políticos:

Natalia: Que eso es importante de tenerlo muy en cuenta, **la quiebra del orden constitucional** [...] entonces les digo la importancia de conocer eh... los conceptos fundamentales la **constitución, formas de gobierno**, la importancia del **congreso**, de las **elecciones**, [...]

Esto mismo se repite en el testimonio de Fernanda –profesora y directora de escuelas estatales de Provincia de Buenos Aires- que apunta el binomio “dictadura – democracia” como central en el tratamiento de estos temas en la escuela.

Fernanda: Eh... en realidad nosotros, por ejemplo, se maneja... institucionalmente. Nosotros el 24 de marzo lo que hicimos fue...

repartirle a los chicos la carta de Rodolfo Walsh a la Junta y se trabajó en cada aula y... se hicieron afiches sobre... **qué significaba... el concepto de dictadura y democracia.** En realidad, el quiebre del **24 de marzo**, más allá de todo, tiene que ver con **un quiebre institucional**, y bueno... hay que defender la democracia a partir del, del reconocimiento de lo ocurrido... Así que hemos trabajado con eso...

Fernanda señala dos cuestiones del trabajo del día de la memoria: “los conceptos de dictadura y democracia” y el 24 de marzo como “quiebre institucional”. Así, como propósito final, el trabajo busca la “defensa de la democracia” por parte de los alumnos a partir “del reconocimiento de lo ocurrido”.

Resulta importante marcar los conceptos y finalidades señaladas por Fernanda, porque presentan una paradoja. La intención tácita es que los alumnos conozcan lo ocurrido en dictadura para contraponerlo con los valores de la democracia y defenderla. Y sin embargo, una denuncia central de la carta de Rodolfo Walsh es la instauración de un proyecto económico a través del terror que trascendió a la dictadura y se consolidó en democracia. Así, dictadura y democracia son regímenes diferentes y experiencias históricas diversas que comparten determinados problemas económicos y sociales. Esto presenta una interesante tensión cuando se trabaja la transmisión de estos temas entre los jóvenes. Nacidos en democracia, muchos estudiantes no ven claramente la diferencia entre una vida en dictadura y una vida en democracia. Para nosotros, como profesores de historia, la analogía entre ambos regímenes puede resultarnos, cuanto menos, sorprendente. Como adultos, parece claro que dictadura y democracia no es lo mismo, pero esto no es tan claro para los jóvenes que sólo han conocido un contexto de democracia débil, con avances y retrocesos, y un Estado que no ha garantizado la plena vigencia de los derechos sociales y civiles. La disolución de diferencias entre un régimen y otro nos plantean interrogantes y nos colocan frente al desafío de pensar propuestas que inviten a nuestros alumnos a sostener experiencias democráticas. La tensión entre los princi-

pios jurídicos y las experiencias históricas resulta un interesante desafío para pensar la enseñanza. Hay una parte de esos principios jurídicos que debe mantenerse: de lo contrario las experiencias históricas harían desconfiar de la participación política democrática.

Finalmente, cabe señalar que la selección de contenidos de historia reciente a partir de la ponderación de principios políticos, definiciones de los regímenes y el trabajo sobre la diferencia entre dictadura y democracia parecerían dar como resultado tratamientos más abstractos y descontextualizados donde no aparecen sujetos y acciones.

#### 4.2.3. La dictadura y el contexto

Menos frecuentes son los testimonios que presentan selecciones de contenidos referidos a las causas de la última dictadura militar, ampliando la mirada más allá de las Fuerzas Armadas y discutiendo el consenso y las responsabilidades colectivas.

En esta perspectiva, las pocas alusiones se relacionan con el contexto nacional e internacional en que puede enmarcarse el golpe y el consenso social que tuvo éste. Es el caso de Natalia que lo relata de la siguiente manera:

Natalia: [...] y **todo el mundo contento, agradecido por el golpe**, yo es algo que me agarra escalofrío [...] y digo **era un festejo**, fue un festejo, y lo que tiene esto es como **los medios de comunicación manejaron todo** para apoyar a que la única salida que quedaba era la del golpe institucional viste, [...] siempre los golpes militares en Argentina fueron siempre con apoyo popular, eh entonces hasta el partido socialista, xxx socialismos apoyaron a los golpes, o sea que si vos lo analizás fuera de contexto no tiene cabida pero después te pones a profundizarlo y bueno y así es la Argentina, esa cosa tan por estar en oposición a uno no me importa apoyo a un golpe militar [...] y el último más que nada el tema de EEUU. El poder de EEUU, como, vuelvo a

insistir, este plan totalmente diseñado para toda América de terminar con cualquier foco de de idea socialista [...]

En el testimonio de Noemí, profesora de escuelas estatales de Ciudad de Buenos Aires, el golpe de 1976 es ubicado dentro de un contexto político en el que las Fuerzas Armadas aparecen recurrentemente en la escena argentina.

Noemí.: <4> ... para mí el 24 de marzo no está fuera de los otros golpes de Estado... No fue algo diferente... en cuanto a... algo nuevo. **Fue, para mí, un comportamiento de las Fuerzas Armadas igual que lo venían haciendo durante todo el siglo XX.** Lo que cambia es el uso que hacen de los poderes del Estado y xxx orientación xxx del enemigo político que eran todos comunistas, que en los otros golpes militares esto no aparecía. [...]

La contextualización del golpe en la continuidad “pretoriana” (Quiroga, 2005) que cita Noemí tiene virtudes y desventajas. Por un lado, amplía la mirada sobre el golpe haciendo una filiación con sus antecedentes y con la recurrente sustitución de gobernantes por decisiones castrenses. Sin embargo, este mismo valor termina devaluando su poder explicativo ya que desdibuja las características propias de la última dictadura militar (que implementó el terror y la muerte a escalas sin precedentes) disolviéndolas en un genérico y difuso “comportamiento de las fuerzas armadas”. En consecuencia, aun cuando se pretende contextualizar, se borran las diferencias en el clima ideológico y político de 1930 y de 1976.

### 4.3. Los recortes interpretados

¿Cómo podemos interpretar las selecciones presentadas en estos testimonios? Reitero que no me importa si esto es lo que “realmente” enseñan los profesores: lo cierto es que son manifestaciones singulares de

## Reseñas

los modos de reconstruir la historia argentina reciente y proyectar su transmisión en la escuela.

Desde mi perspectiva, los recortes que realizan los profesores para enseñar la historia argentina reciente no pueden explicarse sólo a partir de criterios de apego al currículo o de ajuste (o desajuste) disciplinar.

En las selecciones temáticas puede reconocerse la influencia de las memorias narrativas construidas y transmitidas públicamente. La construcción social de la memoria sobre la última dictadura ha estado dominada por la interpretación del *Nunca Más* —que dejó en evidencia los rasgos del terrorismo de Estado pero que, como contrapartida, no ha discutido en profundidad las causas de la dictadura—. Este contexto social de construcción de la memoria —con sus luchas y sus narrativas, con lo decible y escuchable socialmente— ciertamente juega un papel fundamental en las selecciones docentes presentadas. Pero no es lo único.

El espacio escolar —con su cultura y su gramática— y las instancias que habilita para esta transmisión (clases alusivas, actos, jornadas, discursos, asignaturas); las instituciones específicas que gestionan de diferente modo el tratamiento de la historia reciente—; y las miradas que tiene el docente del pasado, de su oficio y de sus alumnos son elementos fundamentales para entender los recortes y ponderaciones que realizan los profesores.

Así, podemos ver que Lorena, que trabaja en una escuela que omite las conmemoraciones de la historia reciente y tolera su tratamiento en la aulas; que por su voluntad trabaja estas cuestiones en el estrecho espacio de una efeméride en el aula; y que lo hace no sólo con determinadas lecturas pedagógicas e historiográficas sino también con su mirada política, su memoria y su experiencia sobre el pasado reciente. Así, en la concurrencia de estos condicionantes contextuales y personales, se vuelve inteligible la transmisión de la historia reciente. Recién, entonces, puede leerse de un modo más integral que Lorena reconstruya el tratamiento de la historia argentina reciente señalando que se basa en la de-

finición e implicancia de un golpe de Estado, en la explicación del terrorismo Estado, en los aspectos “básicos” de la dictadura que cree que sus alumnos deben conocer. Se registra, en este caso, un deber de memoria, un imperativo de transmitir qué sucedió, pero también rastros de otros condicionantes que exceden a la memoria social y que se relacionan con la cultura escolar, la institución en particular y también el modo de entender el contexto áulico y los actores que allí se encuentran: sus estudiantes.

Del mismo modo, puede entenderse que Fernando, profesor en una escuela estatal - donde la dictadura es conocida por los alumnos y su enseñanza y conmemoración son trabajadas en una atmósfera institucional favorable- mencione su ponderación de la dimensión económica y le interese discutir los “modelos de país” a lo largo del siglo XX porque es parte de su “modo de entender la historia argentina” –como él mismo manifestaba en otra parte de la entrevista-.

Asimismo, no me parece casualidad que Nicolás, nacido en San Martín –polo industrial textil en el pasado- y profesor hoy en una escuela situada en una fábrica recuperada, piense que el tratamiento de la historia reciente deba darse bajo el imperativo de ver qué herencia económica de la dictadura puede reconocerse en la actualidad, sobre todo en relación con la desindustrialización.

En síntesis, el tratamiento de la dictadura a partir de contenidos sobre terrorismo de Estado y sobre la política económica responde tanto a las narrativas de la memoria en circulación y los principales aspectos abordados y estudiados académicamente como a los condicionantes personales, las tradiciones escolares y los contextos institucionales y áulicos.

Por otra parte, cuando en el tratamiento de la historia reciente aparecen ponderados los principios políticos (dictadura/ democracia, golpe de Estado, etc.) también advierto elementos de la cultura escolar y su gramática y cuestiones propias de la historia como disciplina escolar. Como dije, durante cien años la enseñanza de la historia fijó sus conteni-

dos y objetivos alejados de la conflictiva realidad del siglo XX argentino. En su lugar, los principios políticos abstractos, separados y negados en su historicidad, se presentaron como contenidos a enseñar y aprender (Finocchio, 1999; Romero, 2004). En este sentido, la educación “cívica”, en sus múltiples acepciones, albergó el tratamiento de la democracia, las formas de gobierno, la constitución nacional, los derechos y deberes sin entramar estas cuestiones a los procesos políticos y sociales que le dieron vida.

Así, en el espacio conformado por la pervivencia de estas tradiciones disciplinares, los formatos escolares que se habilitan para el tratamiento de la historia reciente y las tensiones que provocan su carácter controvertido y polémico puede entenderse que el trabajo con principios políticos sea una de las tácticas preferidas. Entiendo que es por esto que aparecen temas claves, de carácter “paradigmático”, que admiten pocas discusiones y que también responden a ciertos consensos de las narrativas de la memoria amarrados en la investigación de la CONADEP, la publicación del *Nunca Más* y el Juicio a las Juntas.

### **5. A modo de cierre**

Como puede verse, los testimonios docentes presentados muestran diversidad de selecciones cuando se realizan recortes temáticos para tratar la historia argentina reciente y particularmente la última dictadura en las escuelas en secundaria.

Las menciones más recurrentes son la dictadura en sí misma -con sus características, funcionamiento y consecuencias así como los principios políticos -dictadura, democracia, golpes de Estado, derechos, autoritarismo, etc.- Menos frecuentes y más tenues resultan las referencias al contexto en que tuvo lugar la última dictadura. Los silencios y borramientos se sitúan en el campo las causas del golpe militar, de los consensos y las responsabilidades colectivas, así como de la violencia política.

Estos recortes son resultado de variables que van más allá de lo estrictamente disciplinar y didáctico y entremezclan otras variables. Así, tratar la historia reciente desde la definición de principios políticos es una forma menos conflictiva que adentrarse en escenarios, sujetos, intenciones y acciones propios de la historia. Del mismo modo, las ponderaciones de las consecuencias económicas de la dictadura responden a aquello que resulta ser menos discutible en torno a ella: se trata de datos “objetivos” tempranamente analizados desde las ciencias sociales y “padecidos” colectivamente. Por lo mismo, ambas selecciones parecen ser las más fáciles de transmitir. La historia reciente, que interpela fuertemente a la escuela por los desafíos éticos y políticos que conlleva, choca con la ilusión y tradición de neutralidad escolar. En consecuencia, la salida más viable resulta encontrar vías menos controversiales.

Dicho de otro modo, la selección de contenidos para enseñar la última dictadura en torno a las definiciones del terrorismo de Estado y sus consecuencias económicas así como el abordaje desde los principios políticos (en desmedro de las causas y los consensos) son tácticas que los profesores despliegan frente al imperativo de enseñar y conmemorar la historia argentina reciente. Estas tácticas se articulan con los consensos de la memoria construida socialmente (especialmente con la narrativa del Nunca Más que ha anclado con especial fuerza)-; parecen adaptarse mejor a la cultura y gramática escolar (más propensa a la condena que a la explicación); se corresponden a las tradiciones de nuestra disciplina escolar (más habituada a la memoria que a la historia); se adecuan a ciertas culturas institucionales (porque permiten evitar mejor las controversias); y responden a lo que los docentes entienden que deben enseñar desde sus experiencias, biografías y posicionamientos.

Para finalizar, y en síntesis, la enseñanza de la historia argentina y particularmente los recortes temáticos que realizan los profesores para trabajar la última dictadura en la escuela secundaria muestran prácticas de significación activas, ponen en evidencia saberes y prácticas docentes contingentes, oportunos y situados.

## 6. Referencias bibliográficas

- ASPIAZU, D.; BASUALDO, E. & KHAVISSE, M. (1989). *El nuevo poder económico en la Argentina de los años 80*. Buenos Aires: Legasa
- CERRUTI, G. (2001). La historia de la memoria. Entre la fetichización y el duelo. En *Revista Puentes, año 1, n° 3*, 14-25.
- CHARTIER, A.M. (2000) Fazeres ordinarios da classe: uma aposta a pesquisa e para a formação. En *Educação e pesquisa, vol 26, n°1*, jan/jun, 157-168.
- CHARTIER, R. (2007). *La historia o la lectura del tiempo*. Barcelona: Gedisa.
- CHERVEL, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación. En *Revista de educación, 295*, 59-111.
- CHEVALLARD, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- CONADEP (1984). *Nunca Más*. Buenos Aires: Eudeba.
- CRENZEL, E. (2008). *La historia política del Nunca Más. La memoria de las desapariciones en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- DE AMÉZOLA, G. (2008). *Esquizohistoria. La historia que se enseña en la escuela, la que interesa a los historiadores y un cambio posible de la historia escolar*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- DE AMÉZOLA, G. (1999). Problemas y dilemas de la enseñanza de la historia reciente. En *Entrepasados, Revista de Historia n° 17*, 137-162.
- DE CERTEAU, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- DUHALDE, L. E. (1999). *El Estado Terrorista Argentino. Quince años después, una mirada crítica*. Buenos Aires: Eudeba

- ESCOLANO, A. (1999). Los profesores en la historia. En Magalhaes, J. & Escolano, A. (eds.) *Os profesores na historia*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- FINOCCHIO, S. (1999). Cambios en la enseñanza de la historia: la transformación argentina. En *Revista Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, n° 22*, 17-30
- FINOCCHIO, S. (2003). Apariencia escolar. En Dussel, I. & Finocchio, S. (comp.) *Enseñar Hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis* (págs.81-87). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- FINOCCHIO, S. (2007). Entradas educativas en los lugares de la memoria. En Franco, M. & Levín, F. (comps.) *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (págs. 253-277). Buenos Aires: Paidós.
- FISH, S. (1998) ¿Hay un texto en esta clase? En Palti, E. (comp.) *Giro lingüístico e historia intelectual*. Buenos Aires: UNQUI.
- FRANCO, M. & LEVÍN, F. (2007). El pasado cercano en clave historiográfica. En Franco, M. & Levín, F. (comps.) *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. (pp. 31-65). Buenos Aires: Paidós.
- FRANCO, M. (2008). *Exilio. Argentinos en Francia durante la dictadura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FRIGERIO, G., POGGI, M. & TIRAMONTI, G. (1992). *Instituciones educativas: cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel.
- GONZALEZ, M.P. (2007). L'histoire récent comme contenu scolaire en Argentine. En *Le Cartable de Clio. Revue romande et tessinoise sur les didactiques de l'histoire, n° 7*, 220–231.
- GONZALEZ, M.P. (2008). *Los profesores y la historia argentina reciente. Saberes y prácticas de docentes de Buenos Aires*. Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Barcelona.

- GOODSON, I. (1991). La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la Historia del currículum. En *Revista de Educación*, 295, 7-37.
- GOODSON, I. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares.* Barcelona: Pomares-Corredor.
- JACKSON, P. (2002) *Práctica de la enseñanza.* Buenos Aires: Amorrortu.
- JULIA, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. En *Revista Brasileira de História da Educação*, nº1, 9-43.
- LVOVICH, D. & BISQUERT, J. (2008). *La cambiante memoria de la dictadura.* Los Polvorines: UNGS y Biblioteca Nacional
- PITTALUGA, R. (2007). Miradas sobre el pasado reciente argentino. En Franco, M. & Levín, F. (comps.). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción.* (págs. 125-152) Buenos Aires: Paidós
- QUIROGA, H. (2005). El tiempo del 'proceso'. En: Suriano, Juan (Dir.) *Dictadura y democracia (1976-2001)* (págs. 33- 86). Buenos Aires: Sudamericana.
- RAGGIO, S. (2002). Cuando la escuela da la palabra. El rol de la educación formal en la transmisión del pasado. En *Revista Puentes*, 7, 41-46.
- ROMERO, L. A. (coord.) (2004). *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares.* Buenos Aires: Siglo XXI.
- ROMERO, L. A. (1994). *Breve historia contemporánea de la Argentina.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- SCHVARZER, J. (1986). *La política económica de Martínez de Hoz.* Buenos Aires: Hyspamérica.
- TIRAMONTI, G. (comp) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media.* Buenos Aires: Manantial.

TYACK, D. & CUBAN, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica (original en inglés, 1995).

VEZZETTI, H. (2002). *Pasado y presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.

VIÑAO, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.

### Documentos

CBA- SE (2009). Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación. *Contenidos para el Nivel Medio. Historia*. Buenos Aires: Publicaciones del GCBA.

DGCE- PBA (2005) Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. *Espacio Curricular Historia*. La Plata: DGCE.

DGCE- PBA (1999) Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. *Contenidos Básicos Comunes para el nivel Polimodal*. La Plata: Publicaciones DGCE.

MCE (1997). Ministerio de Cultura y Educación. *Contenidos Básicos Comunes para el nivel Polimodal (Ciencias Sociales)* Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación.

MCE (1995). Ministerio de Cultura y Educación. *Contenidos Básicos Comunes de Ciencias Sociales para la Educación General Básica (Ciencias Sociales Tercer ciclo)*. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación.

MCE (1993) Ministerio de Cultura y Educación. *Ley Federal de Educación 24195*. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación.

ME (2006) Ministerio de Educación. *Ley Nacional de Educación 26206*. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación.

## Reseñas

ME (2004). Ministerio de Educación. *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios EGB/Nivel Medio. Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación.