

LA DICTADURA EN LA ESCUELA.

La enseñanza de la historia reciente en las escuelas de la Provincia de Buenos Aires.

Gonzalo de Amézola (UNLP / UNGS)

Matilde Carlos (UNGS)

Emilce Geoghegan (UNGS)

Presentación

Este trabajo presenta una primera aproximación al estado actual de la enseñanza de la historia reciente en escuelas del conglomerado urbano del Gran Buenos Aires y zonas aledañas mediante la comparación de instituciones ubicadas en los partidos de Morón, Hurlingham y Ensenada. Mediante encuestas y entrevistas realizadas a docentes de esas instituciones nos proponemos ver cuáles son los objetivos que se plantean en forma manifiesta acerca de la enseñanza del pasado reciente, las vías mediante las cuales se proponen alcanzar dichos objetivos y las contradicciones que puedan manifestarse entre las intenciones y lo que efectivamente ocurre en la realidad áulica..

Este trabajo es un avance de una investigación sobre las prácticas docentes desarrolladas sobre esta temática, el cual forma parte del proyecto de investigación “La historia del tiempo presente, la memoria colectiva y su transmisión en el espacio escolar” que venimos desarrollando desde 2004 en la Universidad Nacional de General Sarmiento y se centra en las modalidades de tratamiento escolar de la última dictadura militar. Esta temática resulta central para la comprensión del pasado reciente en nuestro país y ocupa un lugar estratégico en la formación del ciudadano que es inseparable de la enseñanza de la Historia.

La Historia del Tiempo Presente y su enseñanza

A partir de la “transformación educativa” se intentó actualizar el curriculum de Historia, que no había recibido ningún cambio significativo desde hacía más de cien años.¹ Con la renovación se procuró acercar los planes a las preocupaciones actuales de los historiadores y se alentó la enseñanza de procesos históricos, a la vez que se fortalecieron los temas de historia contemporánea y aún los relacionados con el pasado más cercano, en contraposición a la vieja historia conmemorativa ejemplar que predominó hasta principios de los '90.

El propósito del cambio fue lograr en los jóvenes una mejor comprensión del mundo en el que debían desarrollar su vida y promover en ellos una concepción democrática de “ciudadanía”. Por otra parte, el énfasis en los procedimientos buscó impulsar el pensamiento crítico a través de la enseñanza de una metodología análoga a la que utilizan los historiadores para construir sus conocimientos.²

Esta decisión de cambiar los contenidos fue tomada en un momento en que la falta de consensos en la comunidad académica permitía que no pocos especialistas hablaran de una “crisis de la Historia”. Desde finales de la década de 1980 se produjo lo que Francois Dosse dio en llamar el “desmigajamiento” de nuestra disciplina porque los trabajos sobre la vida cotidiana, las mujeres, la microhistoria, la nueva historia cultural, el “giro” lingüístico, etc. han desplazado a los “grandes relatos” y han luchado entre sí desde entonces por ocupar el centro de la moda historiográfica, en un clima de ideas relativista. Una síntesis de la sensación de desintegración que esta multiplicidad trajo aparejada la expresa Nowik cuando afirma que un número cada vez mayor de estudiosos ha llegado a la conclusión de que “...la historia no constituye ya una disciplina coherente; no solo porque el todo sea inferior a la suma de las partes, sino porque ya ni siquiera hay todo, sino solamente partes”³.

Teniendo en cuenta que el punto de partida de la “transformación educativa” fue el propósito de acercar la Historia investigada a la escuela, este no podía ser un inconveniente menor.

La solución de los reformadores fue ignorar las querellas de los últimos años y llevar los contenidos hacia las zonas de acuerdo en la disciplina. En otras palabras, abandonar de una vez la perspectiva historiográfica del siglo XIX que por más de un siglo se había asentado en las aulas para instalarse en las certidumbres de los años ’70, cuando la historia social era predominante. A la vez, tomaron la precaución de no internarse en el territorio inseguro de las discusiones académicas de fin de siglo.

Por otra parte, la conciencia generalizada de que la escuela había favorecido las formas de convivencia autoritarias que imperaron en la sociedad hasta el restablecimiento de la democracia, impulsó la preocupación de que se promoviera una nueva cultura política desde las aulas. Para ello se consideró conveniente fortalecer los contenidos relacionados con el pasado inmediato que siempre habían sido marginales en los planes escolares. Este propósito es uno de los pocos en los cuales se presenta una continuidad manifiesta entre ese proceso iniciado en 1993 cuando fue sancionada la Ley Federal de Educación y la actual “contrarreforma”. La nueva ley de educación, actualmente en preparación, establece en el capítulo 11 art., 95 de las disposiciones generales del anteproyecto que: “Formarán parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones: inc. c). El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre el proceso histórico y político iniciado el 24 de marzo de 1976, que quebró el orden constitucional e instauró el terrorismo de Estado con el objeto de generar en los alumnos 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 25633.”

Sin embargo, la pretensión de hacer Historia sobre el pasado más cercano no cuenta con un consenso absoluto entre los especialistas. Mientras algunos estudiosos piensan que no corresponde dedicarse a este campo con propósitos científicos y plantean obstáculos teóricos sobre el tema, otros no sólo creen que es posible hacerlo sino que resulta tan necesario como urgente.

Pero esta discusión se produce también dentro del bando de los que están a favor de estudiar lo más cercano en el tiempo. Algunos de ellos hablan de la *Historia actual*, otros de la *coetánea*, unos de la *inmediata*, 3 y otros de la *del tiempo presente*. Todas estas denominaciones esconden matices diferenciales en lo que cada grupo considera debe ser su objeto de estudio e incluso cuando utilizan un mismo término esas diferencias pueden subsistir.

El problema no termina aquí ya que nos deberíamos hacer otra pregunta: ¿lo que es reciente para los historiadores lo es también en la escuela? La relatividad de la noción ha sido descripta por J. Prats cuando se ocupa de los distintos aspectos que implica la dimensión temporal en la enseñanza escolar de la historia: “...existen concepciones que groseramente distinguen entre lo antiguo y lo nuevo, concepciones ligadas al tiempo escolar. Normalmente, grandes traumas sociales establecen barreras que determinan lo lejano y lo próximo. Por ejemplo, para las generaciones de franceses y alemanes que están entre los 65 y los 85 años, la Guerra Mundial actúa de frontera entre dos épocas de la historia. Probablemente, para los abuelos de estas personas, esta frontera la habría constituido la Primera Guerra o la llegada del ferrocarril a su pueblo.”⁴

Es necesario aclarar también que quienes hablan de Historia del tiempo presente no lo hacen por el simple criterio de proximidad en el tiempo de los fenómenos que estudian. Este término comenzó a utilizarse en las décadas de los '70 y los '80 haciendo referencia a cuestiones que no eran demasiado cercanas. En Francia, apareció con el descubrimiento de que la aceptación de la ocupación nazi durante la Segunda Guerra Mundial había sido mucho más extendida de lo que se había querido creer en la posguerra. En Alemania, por la necesidad de explicar el Holocausto. En España, por el drama de la Guerra Civil que se desarrolló entre 1936 y 1939. Si lo cronológico fuera decisivo, en nuestro país acontecimientos paralelos a los europeos como las presidencias del Gral. Justo o Ricardo M. Ortiz deberían quedar incluidos en esta categoría, lo que a nadie se lo ocurriría sostener. O podríamos determinar que hechos más cercanos en el tiempo de consecuencias sociales importantes –las privatizaciones del gobierno de Menem, por ejemplo- son las que deberían quedar instaladas en la Historia del Tiempo Presente. Sin embargo, en este último caso también “algo” falta.

En definitiva, la Historia del Tiempo Presente se define sobre todo por los traumas que ese pasado aún proyecta sobre el presente. Es lo que el historiador francés Henry Rousso llama “acontecimientos de larga duración” porque en el corazón y la cabeza de quienes viven en la actualidad estos hechos aún siguen vivos, aún no han concluido. Como se ha dicho, es “la Historia que duele”.

Entre nosotros ese pasado no cicatrizado es el tiempo de la última dictadura militar.

Historia, memoria y escuela

La transmisión de valores es para la Historia un objetivo ineludible a pesar de la resistencia que esta función genera, ya que tradicionalmente fue entendida como la mera promoción de un espíritu patrioter y simplón que a duras penas ocultaba su sesgo autoritario. Sin embargo, transmitir valores – aunque sin duda, otros distintos - es el propósito de tratar en las aulas los tiempos de la última dictadura. 4

Como plantea Hugo Vezzetti, los atropellos del gobierno militar a los derechos humanos instalan sus acciones entre los grandes crímenes contra la humanidad de los tiempos contemporáneos y el propósito de la sociedad civil debe consistir en que esa experiencia no vuelva a repetirse. Por ello, una vez que los militares fueron desplazados del poder político era necesario completar su derrocamiento y “...se planteaba necesariamente el problema de los criterios y los valores que debían orientar en un trabajo deliberado de la memoria en la nueva situación”⁵

Vezzetti retoma a Todorov y se ocupa de los criterios que este autor establece acerca del buen uso de la memoria. Pero el estudioso argentino hace una distinción interesante con las ideas de Todorov, quien cuando trata los usos de la memoria social considera que ésta se encuentra formada y disponible. Vezzetti opina que, por el contrario, hay que tener en cuenta las condiciones políticas y culturales que pueden actuar favoreciendo o dificultando la implantación de la memoria ejemplar. En consecuencia: “...si se trata de la utilización de la memoria en las tareas del presente, en el caso argentino, esa dimensión de la acción pública no puede separarse de los trabajos mismos de la memoria y de su soporte, es decir una dimensión específicamente histórica que se refiere a las características propias de una experiencia que en principio no puede derivarse de un tratamiento general... La idea de un trabajo debe ser tomada también en un sentido bien concreto: depende de una producción multiforme y como tal requiere de actores, iniciativas, y esfuerzos, tiempo y recursos.”⁶

La transmisión, qué transmitir y cómo hacerlo es una tarea que no ha sido abordada seriamente pensando en la escuela. Todos estos son problemas complejos. Decidir ocuparse del tema es un inicio pero la retórica bienpensante puede ser una trampa para los propósitos declarados y provocar efectos contrarios a los previstos, como fue la provocativa adopción de los símbolos nazis mediante la cual los grupos punk querían demostrar su rechazo hacia la sociedad de consumo en Alemania.

IV.- Problemas y paradojas

La “transformación educativa” de los ‘90 estuvo atravesada por contradicciones. La primera de ellas fue el intento de acercar la “historia enseñada” a la “historia investigada” en un momento donde no existían acuerdos generalizados en el mundo académico. Aunque la desactualización de lo que se enseñaba en la escuela era innegable y el cambio de contenidos imprescindible, dicha situación permitió que organismos normalmente conservadores en sus perspectivas, como la Academia Nacional de la Historia, impugnara las reformas con el argumento de que los nuevos contenidos no estaban a la altura de la historiografía más reciente.⁷

Por otra parte, la idea de que el currículo escolar debe ser una mera simplificación de los conocimientos eruditos que se desprende de la mecánica de la renovación también presenta contradicciones.

Lejos de ser un producto técnico, racional, imparcial y sintetizador del conocimiento más apreciado, el currículo escolar –desde los planes y programas a los textos y las guías de estudio- se inscribe en prioridades sociales determinadas por diversos grupos. Como dice Raimundo Cuesta, “...las disciplinas escolares son arbitrariedades o convenciones culturales, una ‘tradición selectiva’, cuyo significado debe descifrarse estructurando las claves sociopolíticas de su existencia histórica”⁸. En este sentido, la incorporación al currículo de la Historia del Tiempo Presente es una decisión política y muchas veces fue objetada también políticamente pero bajo un manto de pertinencia disciplinar.

La transmisión de la historia del tiempo presente constituye un desafío para nuestros tiempos. No hay educación sin referencia a un pasado. Ahora bien, cuando se trata del pasado reciente surgen algunos problemas que exceden las buenas intenciones y que merecen una reflexión que aún no se ha efectuado en el ámbito de las escuelas. Si esto no se concreta los problemas son en principio dos. Por una parte, que esta temática figure en el curriculum pero que, como ocurre con tantas otras, no esté efectivamente presente en las aulas. O, por el contrario, que sí lo esté pero con el criterio simplista de que la presencia del tema por sí misma va a lograr los efectos deseados. Se vuelve cada vez más evidente la necesidad de reflexionar sobre las dificultades que plantea la transmisión y la memoria entre generaciones. Pero esta evidencia, pone de manifiesto que hoy en día hay una generación adulta que no se asume como tal. Ha pasado de criticar el mundo adolescente a venerarlo y a desear para sí una eterna juvenilización. Este fenómeno, entre otros, hizo que los adultos hayan dejado de ser referentes para los jóvenes, lo que debilita también en la escuela el papel de los maestros.

Como advierte Inés Dussel, no es casual que esta cuestión coincida con el auge de la pedagogía constructivista que subraya la necesidad de que el alumno “descubra” el conocimiento por sí mismo con maestros que se limiten sólo a guiarlos en ese camino, lo que obtura el papel que tradicionalmente tenía la transmisión de los adultos en el seno de la sociedad y en el ámbito escolar.⁹

Por otro lado, se encuentran los que intentan pedagogizar la transmisión, lo que resulta imposible. He aquí un problema que excede las buenas intenciones y que es intrínseco a la noción de transmisión a diferencia del concepto de enseñanza y al vínculo particular que puede establecerse entre Memoria e Historia. De acuerdo a Sergio Guelerman, “Pedagogizar la transmisión es uno de los serios peligros que la escuela debe evitar”¹⁰.

El genocidio de la última dictadura, o cualquier otro, no puede pedagogizarse. El dolor humano, el desconsuelo, la muerte no tienen manera de didactizarse. Si esto sucede... se congelarían los sentidos y se convertiría en una pedagogía del adoctrinamiento o en una banalización de los contenidos. Aquí se bifurcan el camino de la Historia y el de la Memoria, encontrándonos frente a lo “paradojal” del hecho de que no hay ciencia del dolor y del sufrimiento y que no hay Memoria si no hay qué olvidar. Y cuando la historia del tiempo presente nos señala que tristemente hay que olvidar, se necesita de una generación adulta que asuma como tal y sea la que paso esos hechos a la nueva generación sin excluir el dolor y los sentimientos que pueda conllevar a esta transmisión. A pesar de estas aflicciones, la vida tiene la posibilidad de la transmisión y la educación es eso: transmitir un legado.

La noción de “transmitir” no habla de un sentido unívoco, que se produce en una sola dirección. La *transmisión* de un patrimonio cultural o de la historia del tiempo presente puede relacionarse con un proceso activo por parte del sujeto que la recibe. El recibir no es sinónimo de pasividad. Ser heredero será al mismo tiempo constituirse y tener la posibilidad de alojar a la herencia en nuestras vidas. La escuela tendrá ahora no sólo el deber de transmitir los hechos sino la responsabilidad de pensar cómo hacerlo para que algo de la apropiación del legado comience a movilizarse en nuestros alumnos. Este será un proceso que al mismo tiempo construirá subjetividad. No se trata más de la transmisión de un cierto número de datos sino de habilitar que el sujeto descubra qué puede hacer con ello. La *transmisión* debe excluir a la repetición. La memoria de lo inolvidable deberá modelizarse para que cada sujeto pueda apropiarse de esos hechos y vivencias de acuerdo a su singularidad. Los que trabajamos en educación somos responsables de promover el rol de la escuela en la construcción de identidades sociales.

Podrán crearse entonces estrategias de enseñanza acerca de la representación del pasado y de la resignificación del presente que remitan a los alumnos a la construcción de nuevos sentidos e interpretaciones de lo escrito en *la* Historia y en *su* historia.

Esta breve presentación de las diversas dificultades que plantea el tratamiento del pasado inmediato nos lleva inevitablemente al problema de los docentes, quienes no han recibido una actualización profunda que les permita tratar el pasado reciente en las aulas siendo concientes de esa problemática, sino que simplemente han sido convocados a hacerlo desde la letra de programas de estudio que han renovado sus contenidos en el papel..

V.- Qué pasa en las aulas: un primer acercamiento y preparación de las encuestas.

A partir de aquí se intenta reflejar las primeras dos etapas de nuestro trabajo. La primera estuvo signada por el establecimiento de los criterios para la preparación y diagramación de las encuestas y entrevistas realizadas y, la segunda etapa, que a su vez sirvió para la reelaboración permanente de las premisas iniciales, se orientó hacia el establecimiento de una base de datos aportados por los distintos docentes involucrados en el universo seleccionado, que permitieron establecer las primeras reflexiones. Es importante advertir al lector sobre el carácter preliminar de estas notas. Este es un texto abierto, una especie de muestreo de aproximaciones surgidas a partir de la experiencia y el trabajo de campo realizado durante este último año, en constante revisión y profundización de cada problemática detectada.

El relevamiento realizado en escuelas de gestión pública y privada en el Partido de Ensenada Hurlingham y Morón permitió establecer generalidades preocupantes sobre la enseñanza de Historia del Tiempo Presente (htp) que merecen ser tenidas en cuenta para

analizar los alcances reales de las Reformas Curriculares llevadas adelante en los últimos años.

a.- Los problemas detectados.

A partir de la información obtenida hemos construido una categorización de inconvenientes o problemáticas detectadas que explicar la exclusión de la htp en las aulas, estas son. 7

- Diversidad en la selección de los contenidos
- Factor tiempo.
- Problemas institucionales.
- Comunidad educativa.
- Formación docente
- Recursos

b.- Diversidad en la selección de los contenidos.

Entre las respuestas registradas existe una diversificación de contenidos de amplio alcance, lo que evidencia que no existe una clara apreciación en su selección, quedando dichas temáticas orientadas sólo por la selección personal e individual que cada docente imprime en el recorte y en el perfil del conjunto de los contenidos a trabajar.

Para algunos de ellos la historia del tiempo presente no merece un tratamiento especial o diferenciado del resto de los contenidos abordados, dado que se inscribe en contextos nacionales e internacionales de más amplio alcance. Otros, destacan la importancia de trabajar sobre golpes de Estado en la Argentina, la pérdida y la recuperación de la Democracia, la crisis del Estado Benefactor y el surgimiento del Neoliberalismo. En estos casos, no se manifiesta jerarquización alguna de dichos contenidos, quedando nivelados en cuanto a su importancia y tratamiento. En las respuestas obtenidas no se manifiestan ejes de análisis que puedan atravesar algunas de éstas problemáticas ni proyectos de trabajo a realizarse en el aula.¹¹

Esto es un hecho que pone en evidencia la irregularidad, que acentúa la diferencia entre los programas reales de aquellos docentes que introducen temas como El Golpe Militar de '76 y aquellos que no lo consideran. Por esta razón es necesario preguntarse en qué medida todos los alumnos que están cursando su educación media reciben una formación medianamente homogénea y satisfactoria sobre la historia del tiempo presente.

Con esta primera observación, nos encontramos en presencia de una problemática significativa acerca de la enseñanza: el aislamiento y la soledad en la que se encuentran muchos docentes a la hora de aunar criterios en la selección de contenidos para trabajar estos temas en el aula. No hay dudas de que esta posición puede parecer un tanto exagerada, sin embargo, la falta de espacios de discusión y actualización sistemáticos parecería ser una cuestión que se repite y que se transforma en uno de los principales obstáculos para un tratamiento crítico de estas temáticas.

c.-Factor tiempo.

El tiempo escolar es un factor que algunos docentes manifiestan como problema, ya que encuentran que los módulos que se les asignan para su disciplina son escasos y que la estructuración de las clases dispuesto por la reforma educativa impide desarrollo y la

profundización de muchos de los temas. Así lo 8 expresaba una docente: “*Muchas veces no llega a darse esta última unidad debido a un programa con demasiada cantidad de contenidos (historia argentina y mundial). (...) se torna complicado cumplir con el programa ya también incluye geografía argentina.*” Esta afirmación, compartida por un buen número de los docentes entrevistados, permite considerar que la persistencia de un criterio cronológico para la selección de contenidos es persistente y difícil de alterar, como resulta con todas las tradiciones escolares. De esta manera, si la reforma educativa se proponía – entre otras muchas cosas – aligerar el enciclopedismo de la educación promoviendo la jerarquización de temas o problemas poco de esto parece haber sido llevado a la práctica. De todas maneras, esta apelación a la extensión de los programas como justificación para no tratar el pasado reciente, en muchos casos parece ser una excusa para evadir el tratamiento de contenidos que resultan molestos y controversiales en la consideración de muchos.

d.- Problemas institucionales.

Las problemáticas propias de cada institución relacionadas con la región donde está ubicada, ya se trate de una escuela de gestión pública o de gestión privada. En el caso de las escuelas públicas, los docentes encuestados argumentan como condicionante para el desarrollo de sus clases, el muy escaso conocimiento de los alumnos de los contenidos mínimos de Historia Argentina con los que deberían contar. A este motivo agregan la existencia de serias dificultades de aprendizaje en el alumnado. Estas particularidades, sumadas a un alto índice de ausentismo, explicarían la imposibilidad de avanzar en el desarrollo de los contenidos curriculares diseñados por la provincia de Buenos Aires. En estos casos, la realidad institucional justificaría evitar la de profundización de avanzar en la enseñanza de htp.

e.- Comunidad educativa:

Para el caso de las escuelas de gestión privada, las encuestas revelan una problemática que se vincula con el perfil de la comunidad en la que está inserta, como en el caso particular de una escuela cuya modalidad es confesional y recibe una importante matrícula del barrio militar en la zona de Palomar, en la que se evidencian casos puntuales de escaso o nulo tratamiento de temas relacionados con los derechos humanos o la última dictadura militar. Según lo que manifiestan los encuestados, estas carencias se deben a las objeciones y críticas realizadas por muchos padres, ante lo cual la institución escolar optó por aconsejar que se relativizara la importancia de esos contenidos curriculares, sugiriendo muchas veces a sus profesores un tratamiento superfluo para evitar tensiones con la familias de los estudiantes. Este caso revela que, tanto en la escuela como en la sociedad, no existe una única memoria social instalada sino varias “*memorias en conflicto*”, es decir, la lucha de múltiples actores sociales y políticos que van estructurando relatos sobre el pasado con la intención de “*establecer/ convencer/ transmitir una narrativa, que pueda llegar a ser aceptada*”.¹²

f.- Carrera docente:

Otro tema preocupante en la enseñanza de htp en el aula se encuentra fuertemente vinculado con la carrera docente. Advertimos ciertos límites entre aquellos docentes que se inician en la 9

profesión con pocas habilidades en el manejo de los tiempos escolares y las discontinuidades en los programas planificados - cuando estos programas existen - y aquellos docentes que, con años de trayectoria, no encuentran modos de priorizar los contenidos. En este caso, la respuesta de una docente a la pregunta de qué temas o contenidos prioriza en sus planificaciones, es ilustrativa: *“Todos. La enseñanza de la historia es un proceso y como tal debe contemplar la integración de temas; sólo considero útil generalizar y no excluir”*.

Esta problemática nos abre un nuevo interrogante sobre el que surgen diversas preguntas: ¿Cómo se enseña historia del tiempo presente? ¿Cuál es el grado de profundización que se realiza en la práctica? Esto se vincula también con lo dicho en la introducción del trabajo sobre la formación inicial de los profesores y maestros: ¿Tienen en sus carreras una preparación en estas temáticas? ¿Tienen acceso a bibliografía sobre estos problemas?

Una conclusión general acerca de la cuestión de la bibliografía es que en un lapso relativamente corto (unos veinte años) ha aparecido una abundante y desapareja producción sobre los '70, desde la que se han formulado diversas preguntas al pasado desde distintas fuentes: el periodismo, la sociología, la ciencia política y – en menor medida – la Historia. Un docente “promedio” no conoce más que parcialmente este material; si lo quisiera conocer debería destinar un tiempo del que no dispone para su lectura (y recursos con los que no cuenta para comprarlo, ya que la mayor parte no está disponible en las bibliotecas), y otro lapso no menor para establecer las problemáticas tratadas, determinar de cuáles es pertinente ocuparse en la escuela, cómo realizar la *transposición didáctica* y no pocas cuestiones más.

e.- Recursos:

A la hora de explicitar los recursos más empleados para desarrollar estos temas en el aula, encontramos ciertas generalidades:

-Los manuales de texto siguen siendo por todos los encuestados lo que más se utiliza en la preparación de clases y en los trabajos que se resuelven en el aula. Los textos de las editoriales AIQUE, Tinta Fresca y Kapelusz (en ese orden) son los más utilizados sin que se aclare en la mayoría de los casos criterios relevantes que justifiquen esa selección. Esta falta de justificaciones se agrava cuando se pregunta sobre otros recursos.

-Videos, películas como “La noche de los lápices”, recortes periodísticos de actualidad (sin consignar diarios y /o revistas de consulta), novelas y obras de divulgación histórica son mencionados en menor medida al igual que textos académicos (de los cuáles sólo se menciona a Halperín Donghi, un autor que no se ha ocupado de estos temas). Podríamos inferir que la falta de especificación en cuanto a los recursos estaría relacionada con las falencias en la formación que se traduce en la dificultad antes mencionada para identificar los temas puntualmente incluidos en la enseñanza de htp.

VII.- Reflexiones finales

En síntesis, lo que ocurre en las aulas no es – como suele suceder - el reflejo de los programas oficiales sino el producto de aquello que los maestros y profesores moldean con su experiencia profesional, sus saberes, sus vivencias, sus memorias, el contexto social y la institución escolar con sus tradiciones. En esta compleja 10 trama se decide cuál será efectivamente la historia enseñada. La información y el conocimiento, los silencios, las ideas e ideologías son los bienes simbólicos en términos de Bourdieu, que pueden ser

transmitidos. Sin embargo, parece inevitable advertir un incierto futuro sobre las nuevas interpretaciones, como analiza Lorenz “resulta imposible estudiar “el 24” sin seguir sus cambios a través de distintas coyunturas históricas, entendidas como la alternancia de diversos actores sociales que sucesiva y también simultáneamente intentaron colocarse en el papel de los portavoces autorizados para “explicar” (...) Todos los actores, al sostener como propia una visión del pasado, relegan o descartan otras. (...) la existencia de distintas visiones y distintos sentidos produce luchas por ocupar un espacio hegemónico en la narración del pasado...”¹³ En asumir esta complejidad y en ocuparse del conjunto de esa problemática radica la posibilidad de que la historia del tiempo presente llegue a las aulas y que lo haga de un modo significativo sin transformarse en una nueva moda escolar.

El peligro principal de la falta de una actualización sistemática y de la creación de espacios de reflexión para los docentes es que los contenidos del pasado reciente se banalicen y queden restringidos a una retórica bien pensante salida del sentido común. La consecuencia no querida de una mirada superficial es que el tema se transforme en una simple “película de terror” donde un grupo de monstruos sin ninguna conexión con el resto de la sociedad la somete y atormenta al conjunto por su maldad implícita. Por el contrario, deberíamos tender a lo que planteó Primo Levi cuando decía: “Quizá no se pueda comprender lo que sucedió o no se deba comprender lo que sucedió, porque comprender es justificar. No podemos comprender el odio nazi, pero podemos comprender dónde nace ese odio.”¹⁴

Una diferencia entre la Segunda Guerra Mundial y nuestra última dictadura es que el pasado del que se ocupa está todavía más cercano en el tiempo y sus víctimas y testigos mantienen viva la llama de ese trauma. Pero es muy sugerente una observación de Hobsbawm: “No hay ningún país donde al desaparecer la generación política que tuvo experiencia directa de la segunda guerra mundial no se haya producido un cambio importante, aunque a menudo silencioso, en su política, así como en su perspectiva histórica de la guerra y –como es evidente en Francia como en Italia- de la Resistencia. Esto es aplicable de modo más general, al recuerdo de cualquiera de los grandes cataclismos y traumas de la vida nacional.”¹⁵ ¿Qué pasará, entonces, dentro de treinta años en la Argentina con la consideración de la despiadada dictadura de 1976 a 1983?

NOTAS

¹ Para una visión de ese inmovilismo, ver Finocchio, Silvia (1991) “Una reflexión para historiadores. ¿Qué llega de nuestra producción a la escuela media?”, en *Entrepasados* N°1.

² Cfr. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*, Bs. As., 1995 y *Contenidos Básicos para la Educación Polimodal*. Bs. As., 1997

³ Citado por Noiriél, Gérard. Sobre la crisis de la Historia. Valencia, Fónesis, 1997. Pp. 18-19

⁴ Prats, Joaquín. “Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española”, en *Revista de Teoría de las Ciencias Sociales*. Mérida, UL, 2000. P. 91

⁵ Vezzetti, Hugo. *Pasado y presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina*. Bs. As., Siglo XXI, 2002. P. 23

⁶ Ibidem. P. 32

⁷ Cfr. Academia Nacional de la Historia. “Informe de la Comisión de Enseñanza de la Historia de la Academia en respuesta a una consulta sobre la materia formulada por el Ministerio de Educación de la Nación”, 2001.

⁸ Cuesta Fernández, Raimundo. *Sociología de una disciplina escolar: la Historia*. Celona, Pomares – Corredor, 1997. P. 18

⁹ Cfr. Dussel, Inés. “La transmisión de la historia reciente. Reflexiones pedagógicas sobre el arte de la memoria”, en Guelerman, Sergio J. (comp.) *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina del posgenocidio*. Buenos Aires, Editorial Norma, 2001. P. 73

¹⁰ Cfr. Guelerman, S. “Escuela, juventud y genocidio. Una interpretación posible” en Guelerman, Sergio J (comp.) *memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina del posgenocidio*. Buenos Aires, Editorial Norma, 2001.P. 46.

¹¹ Exceptuando un solo caso en el partido de Morón, a partir de la propuesta que el Municipio ha lanzado mediante un concurso a las escuelas en la producción de la historia y sucesos vinculados a la última dictadura militar, el docente encuestado manifestó haber adherido al mismo como proceso formativo para sus alumnos.

¹² Elizabeth Jelin, *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno –Social Science Research Council, 2002, pág. 39

¹³ Lorenz, Federico G. ¿Dé quién es el 24 de marzo? Las luchas por la memoria del golpe de 1976. En *Las conmemoraciones: las disputas en las fechas “in-felices”*- Elizabeth Jelin (comp.) Tomo 3. Siglo XXI, Buenos Aires. 2002.

¹⁴ Citado por Abós, Álvaro. “La ardiente paciencia”, en *La Nación* 18/7/97. P. 17.

¹⁵ Hobsbawm, E. “El presente como historia”, en *Sobre la historia*. Op. Cit. P. 235.

