

La democracia en la normativa educativa y la lectura y traducción de los profesores de historia: entre la institucionalización y la democracia situada

YESICA BILLÁN | ybillan@campus.ungs.edu.ar

Instituto del Desarrollo Humano - Universidad Nacional de General Sarmiento

Fecha recepción: 15-05-2023
Fecha aceptación: 28-08-2023

| RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar la concepción de democracia que subyace en la normativa educativa, las efemérides de la memoria del pasado reciente en democracia y la lectura y traducción que realiza de la misma un conjunto de profesores de historia de quinto y sexto año de escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires en su práctica cotidiana.

A lo largo del texto se demuestra que la normativa educativa nacional y de la provincia de Buenos Aires incorporó el imperativo social de abordar y transmitir valores democráticos. Los mismos, son también abordados en las nuevas efemérides de la memoria, como son el 16 de septiembre y el 24 de marzo. Sin embargo, dicha propuesta institucionalizada y normativizada de la democracia dista en parte de las traducciones de los profesores de historia. En efecto, estos presentan diferentes lecturas situadas de lo que implica el ejercicio de la democracia, producto de múltiples factores que los atraviesan en las diversas instituciones educativas por las cuales transitan.

Palabras claves: Enseñanza, historia, democracia

Democracy in educational regulations and the reading and translation of history teachers: between institutionalization and situated democracy

| ABSTRACT

The objective of this article is to analyze the concept of democracy that underlies educational norms, the ephemeris of the memory of the recent past in democracy and the reading and translation of it by a group of history teachers of fifth and sixth year of secondary schools in the province of Buenos Aires in their daily practice. The text shows that the national and provincial educational regulations incorporated the social imperative of addressing and transmitting democratic values. They are also addressed in the new commemorative events of September 16 and March 24. However, this institutionalized and normativized proposal for democracy is in part far from the translations of the history teachers. Indeed, they present different situated readings of what is involved in the exercise of democracy, the product of multiple factors that cross them in the various educational institutions through which they pass.

Keywords: Teaching, history, democracy

| Introducción

A cuarenta años de la reapertura democrática es imposible no realizar balances, volver la mirada sobre el camino recorrido, sus alcances y cuestiones pendientes. En este sentido, tal como sostiene Elizabeth Jelin (2002), las fechas y aniversarios son momentos en que las memorias se activan y el pasado interpela al presente que lo rememora. En este artículo en particular, colocamos el foco de análisis en la normativa educativa (vinculada a la historia reciente y la reapertura democrática) y la lectura y traducción que realizan los profesores de historias al abordar la democracia como contenido en sus clases y la lectura que realizan de la idea de democracia de sus estudiantes. Así, prestamos particular atención a las definiciones presentes en la normativa educativa, los vínculos con las memorias sociales, los recortes temáticos propuestos, las referencias académicas mencionadas. En paralelo, también analizamos las lecturas y traducciones de los profesores de historia a partir de considerar el propio contexto histórico, social, institucional, en el cual se desarrollan prácticas vinculadas a la transmisión de contenidos referidos a la historia reciente argentina, así como también la lectura que realizan de las concepciones de sus propios estudiantes.

Cabe aclarar que en este trabajo retomamos desde el campo de la historia cultural el análisis de las prácticas y lo cotidiano desarrollado por Michael de Certeau (2000 [1980]), trasladado luego al análisis de las prácticas escolares por Nancy Romero (2011 y 2016) y María Paula González (2014 y 2018), entre otros. Este autor plantea que, en la vida cotidiana, los grupos e individuos realizan prácticas, “maneras de hacer”, con las que se apropian de aquello ofrecido por la producción sociocultural sin permanecer pasivos ante ella. Así, diseñan diferentes estrategias o tácticas en función del poder que ejercen en un determinado tiempo o espacio, o las pequeñas acciones cotidianas que desafían al poder. En línea con esto, Chartier –quien retoma a De Certeau– afirma que “siempre existe una brecha entre la

norma y lo vivido, el dogma y la creencia, las órdenes y las conductas. En esa brecha se insinúan las reformulaciones, los desvíos, las apropiaciones” (2007: 66). En este sentido, para este autor pensar las prácticas se traduce en considerar los diferentes modos de apropiación por parte de los sujetos. Dichas prácticas no son sólo acciones sino gestos y comportamientos, ideas y discursos. En este trabajo, este concepto es crucial para analizar y comprender la lectura, traducción y prácticas docentes cotidianas.

| La normativa educativa y los contenidos a enseñar: La democracia institucionalizada

Tal como ya señaló Gonzalez (2012), la sanción de la Ley Federal de Educación 24195, en el año 1993, dotó de mayor relevancia a los tiempos contemporáneos, así como también enfatizó entre sus principios generales “La consolidación de la democracia en su forma representativa, republicana y federal” (LFE, 1993:2). Dicha ley sentó las bases para la transformación curricular en relación a temas vinculados a la enseñanza de la historia argentina y la defensa de la democracia como valor absoluto e incuestionable. En este sentido, el imperativo democrático que se construyó durante los primeros años de reapertura democrática ingresó vigorosamente a la normativa educativa, presentando a la democracia como horizonte interpretativo, el cual no dejó espacios posibles para pensar críticas o cuestionamientos al propio sistema. Tal como podemos advertir en las diversas definiciones curriculares a nivel nacional, las cuales dotaron de mayor relevancia a los contenidos vinculados a la historia contemporánea argentina y regional y ponderaron la defensa de la democracia (De Amézola, 2008, González, 2012 y 2014).

En 2004, a consecuencia de la desigual implementación de la Ley Federal de Educación sancionada en 1993, ante un panorama heterogéneo y con el objetivo de homogeneizar los contenidos de las diversas jurisdicciones a nivel nacional, el Ministerio de Educación Nacional, a través del Consejo Federal de Educación, inició un proceso de redefinición curricular identificando “Núcleos de Aprendizajes Prioritarios” (González, 2012 y 2014). Dichos NAP sentaron una nueva base de contenidos vinculados a la historia reciente argentina, así como también reforzaron el énfasis colocado en la democracia. Así, en los NAP de ciencias sociales se indica que la escuela promoverá “La construcción y apropiación de ideas, prácticas y valores éticos y democráticos que nos permitan vivir juntos y reconocernos como parte de la sociedad argentina” y “El diálogo como instrumento privilegiado para solucionar problemas de convivencia y de conflicto de intereses en la relación con los demás”, entre otros propósitos (CFE, 2006: 16).

Más adelante, en el año 2012, entre las situaciones de enseñanza de los NAP de ciclo orientado de la educación secundaria, encontramos nuevamente la referencia al valor de la democracia, a lo que se suma el respeto de los Derechos Humanos. Así, se plantea “El fortalecimiento de lazos sociales que contribuyan a la consolidación de una Argentina plural, diversa, fraterna y democrática, sustentada en el respeto de los Derechos Humanos” (CFE, 2012: 2). Este dato no es menor, ya que, en un mismo enunciado, se asocian la consolidación de la democracia y los derechos humanos. Asociación que se había vuelto cada vez más entrelazada a partir de la asunción de Néstor Kirchner en el año 2003 y la centralidad que se otorgó durante su gobierno a la violación de los derechos humanos y la gestión

del pasado reciente (Lvovich y Bisquert, 2008; Balé, 2018). Esto mismo podemos encontrarlo presente también entre los objetivos de la Ley de Educación Nacional sancionada en el año 2006.

Dicha Ley surgió luego de la generalizada crítica desde la opinión pública que acusó al sistema educativo por no mejorar la educación y culpó de ello a la transformación educativa de los años noventa. Frente a esto, se llevó a cabo una nueva reforma educativa que culminó con la rápida sanción de una nueva ley de educación nacional (De Amézola, 2008). Allí, cobraron aún mayor relevancia y notoriedad los tiempos contemporáneos y la “consolidación de la democracia”, a lo que se añadió el “el ejercicio y la construcción de la memoria colectiva” sobre el pasado reciente. Así, dicha ley en su artículo 92 dispuso como contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones:

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

Acorde a los cambios sociales y la supremacía incuestionable de la democracia como forma de gobierno, en la ley se enuncia en diferentes momentos el “profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática”, subrayando que los alumnos “se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática” y para “Desarrollar la capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática (...)” (ME, 2006b). Este énfasis en la democracia, la presenta sin fisuras ni tampoco cuestionamientos. Al respecto, Silvia Finocchio (2010) señala que en la escuela desde la reapertura democrática creció el consenso acerca de la importancia de enseñar en derechos “la adopción de valores y reglas democráticas se asumen más como una retórica legitimadora que como una cultura pedagógica que piensa en la escuela como una esfera pública” (Finocchio, 2010: 58). En este sentido, evidenciamos en la legislación la constante apelación a la democracia y su ejercicio, pero formulada desde una conceptualización amplia, lo que puede derivar en múltiples respuestas posibles acerca de qué implica y cuáles son los alcances de dicha democracia, tal como veremos más adelante en las voces de los profesores de historia.

En paralelo a este énfasis, que ya se encontraba presente desde fines de los años ochenta y se profundizó en los noventa, encontramos que confluye con la mayor participación de los organismos de derechos humanos en las esferas del Estado. En dicho contexto social y político cobró mayor relevancia y presencia la historia reciente argentina y el concepto de memoria en relación a todos los niveles educativos (González y Billán, 2021: 32). En este sentido, cabe destacar que, de la mano de las políticas de memoria promovidas por el Estado Nacional, en un período relativamente corto, los temas vinculados a las violaciones a los derechos humanos durante la última dictadura militar ingresaron vigorosamente en el ámbito escolar. Las luchas por la memoria explican, en gran medida, que esta mención se encuentre en el cuerpo de la nueva ley. Dado que a partir de 2003 formaron parte de las “políticas de memoria por parte del Estado” (Lvovich y Bisquert, 2008). Sin embargo, es preciso observar que, si bien la ley hace alusión a “los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado”, el peso que la memoria colectiva dominante recae sobre este último término, sin ahondar en los procesos previos que generaron las condiciones de posibilidad para su aplicación, es decir, sin críticas al contexto democrático previo. Al respecto, podemos remitir

a los aportes de Hugo Vezzetti (2012) quien sostiene que, a partir de los años de la transición democrática, la memoria de la dictadura quedó asociada al restablecimiento de la ley y al rechazo de toda forma de violencia armada como metodología política aceptada en la resolución de conflictos, al tiempo que la sociedad “quedaba convocada en posición de espectadora horrorizada de acontecimientos que parecían ocurridos en otro lugar” (Vezzetti, 2012: 37). Esto se profundizó aún más a partir del año 2003 y la mayor presencia de los organismos de derechos humanos en la esfera pública y la imbricación de muchos de estos en políticas de Estado (Lvovich y Bisquert, 2008). En dicho contexto, se omite el pasado previo al golpe y las responsabilidades de diferentes sectores. Esto mismo lo evidencia Emilio Crenzel (2008), al analizar el nuevo prólogo de la reedición del “Nunca Más” del año 2006. Allí, identifica que se presenta a un pueblo que, sin fisuras, enfrentó el terror dictatorial y la impunidad.

Es a partir de este trasfondo político y memorial que se redefinen los contenidos a enseñar en la escuela secundaria a partir de los NAP del año 2012 estipulados para el ciclo orientado. Allí se plantean contenidos específicos para el abordaje de la historia reciente argentina en los últimos años de la escuela secundaria. Así, para los años de la reapertura democrática en adelante se propone:

El análisis de las transformaciones de la economía, la sociedad, la cultura y el rol del Estado en la Argentina entre 1983 y 2001, en relación con los cambios en los partidos políticos y su pérdida de legitimidad, en el marco del Consenso de Washington y de la globalización (CFE, 2012: 7).

Tal como se observa, estos contenidos propuestos son sumamente amplios, abiertos y abarcan innumerables temáticas dentro del período 1983- 2001, donde la única referencia más concreta es la pérdida de legitimidad de los partidos políticos. En este sentido, se deja un amplio margen para la formulación de las propuestas de las diferentes jurisdicciones provinciales.

En función de lo anterior, al acotar el foco de análisis, advertimos que, en la provincia de Buenos Aires, se sancionó la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires 13688, en el año 2007. Dicha ley, en espejo frente a la Ley de Educación Nacional, colocó también como objetivos establecer una educación comprometida con valores democráticos (Ley, 13688: 3). En función de esta normativa se redefinieron los contenidos propuestos para la educación secundaria. Así, al interior de la propuesta curricular de este nivel, los temas referidos al período 1983-2010 de la Historia argentina se abordan en el ciclo orientado, en quinto año (en todas sus modalidades) y sexto año (en este caso sólo para las modalidades de Arte y Ciencias Sociales).

En el diseño curricular de quinto año los temas de historia argentina son presentados desde su vínculo con los procesos mundiales que impactan en la región y la historia Latinoamericana. Así, estos contenidos son organizados en las unidades cuatro y cinco. Las mismas se denominan bajo los títulos “Unidad 4. Neoliberalismo, dictaduras militares y el retorno democrático” y “Unidad 5. Los legados de una época”. Los contenidos indicados para el período historia argentina desde la reapertura democrática son:

La década de los años 80: el regreso de la democracia. El desocultamiento del terrorismo de Estado. Juicios e impunidad. Deuda externa y neoliberalismo. La Reforma Constitucional de 1994.

Consolidación de la democracia, las dinámicas de los partidos políticos y la formación de los nuevos movimientos sociales. (DGCyE, 2011, p. 20).

Argentina en la última década: La crisis del 2001. El retorno de la centralidad del Estado. Las políticas públicas como ejes articuladores de los cambios actuales. Revalorización en las formas de participación política. (DGCE- PBA, 2011, p. 22).

En este diseño, el período es abordado en dos grandes bloques: 1983-2000 y 2001-2010. Estas demarcaciones temporales no son taxativas y claras, pero se intuyen a partir de las temáticas propuestas en cada conjunto de contenidos. En ambos bloques no se presentan sujetos, colectivos o actores de la historia que se pretende abordar, por el contrario, prima, fundamentalmente, la referencia al Estado a partir de la enumeración de contenidos estructurales vinculados a la esfera política y económica. En paralelo, no encontramos referencias conceptuales o formulaciones propias del campo académico. En relación con esto, al consultar las citas bibliográficas, sólo se refiere a obras generales de científicos sociales y politólogos, pero sin referir a debates más específicos o abordajes propios del campo disciplinar. Aquí, una hipótesis posible es considerar que los incipientes avances historiográficos referidos a temáticas vinculadas a la reapertura democrática en adelante comenzaron su desarrollo en paralelo a la formulación de este diseño curricular y, por lo mismo, no se ven reflejados en su formulación de contenidos. En efecto, la inclusión de temas de historia reciente antecede a la producción académica propia de la ciencia de referencia, demostrando que las disciplinas escolares no responden a una transposición didáctica (Chevallard, 1997) y poseen sus propias lógicas de producción producto de la cultura escolar, la cual apela a los conocimientos académicos, pero también a las demandas sociales y los objetivos del sistema educativo antes mencionados.

Al ahondar en el análisis del diseño y observar las orientaciones didácticas, advertimos que se propone un abordaje de los contenidos desde la historia del rock en los años ochenta, a partir de buscar información en revistas digitales dedicadas a la historia del rock. En este sentido, advertimos que las referencias apelan a la divulgación histórica antes que a referencias académicas que aborden el período propuesto. Se propone un trabajo de investigación y análisis de letras de canciones, con el objetivo de contraponer la canción de protesta y la línea del rock and roll y funk, ya que, indica, son dos maneras distintas de responder a la represión vivida durante los años del terrorismo de Estado. Así, se destaca que estas orientaciones se enmarcan más en un abordaje cultural del período, antes que en un tratamiento político del mismo, tal como se presentan los contenidos a trabajar.

En el diseño curricular de sexto año establecido en el año 2012 no figuran sus autores. Allí, los temas de historia argentina son presentados sólo desde la escala nacional. Del período 1983 en adelante, en este diseño se aborda desde 1983 a 2001 en la unidad 3: Unidad 3 Los años 80 y 90. El regreso de la democracia, la crisis del Estado y neoliberalismo. Problemas de investigación. Así, los contenidos propuestos son:

El regreso de la democracia y la recuperación de la cultura democrática. La Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (Conadep), el juicio a las Juntas y el Nunca Más. La “teoría de los dos demonios” y sus críticas. Las leyes de Punto Final y la Obediencia Debida. La hiperinflación y la búsqueda infructuosa de un modelo económico. El cine nacional y su relectura del pasado dictatorial.

La Argentina neoliberal: características de los gobiernos menemistas. Privatizaciones y el Plan de Convertibilidad. La política de Carlos Menem frente a las Fuerzas Armadas. AMIA: el impacto de la guerra del Golfo y el terrorismo internacional. Los nuevos consumos neoliberales: la cultura del shopping y sus efectos. La reforma de la Constitución Nacional de 1994 y la reelección. El desempleo y el incremento de la pobreza estructural. La profundización de la brecha entre pobres y ricos. (DGCE- PBA, 2012, pp. 46-47).

En este diseño advertimos que los contenidos se solapan con los propuestos en el diseño de quinto año, sin embargo, aquí son presentados como problemáticas y no a partir de un eje cronológico que los organice. Al mismo tiempo, también evidenciamos que hay diferencias en las formulaciones entre este diseño y el de quinto año. Por ejemplo, mientras que en el diseño de quinto año se señala como contenido la Consolidación de la democracia, en el diseño de sexto año se hace alusión a la recuperación de la cultura democrática pero no a su consolidación. A su vez, el diseño curricular de sexto año incluye temáticas como el desempleo, el incremento de la pobreza o la profundización de la brecha entre ricos y pobres, las cuales son temáticas no propuestas en el diseño de quinto año.

Estos cambios en los modos de enunciar o las nuevas problemáticas propuestas como contenido pueden vincularse con los debates en torno al período y las reflexiones y abordajes sociales y teóricos que se comenzaron a desarrollar por los años en que se editó este diseño. Sin embargo, al indagar las referencias bibliográficas nuevamente encontramos que las mismas refieren a investigaciones vinculadas a la memoria y la transmisión de la historia reciente antes que a investigaciones propias del campo de referencia. En este sentido, las mismas provienen de las ciencias sociales y la politología, antes que la historiografía. Esto, probablemente sea así porque, tal como señalamos para el diseño de quinto año, los historiadores comenzaron a abordar los años ochenta en paralelo a estas reformulaciones curriculares y, por lo mismo, aún lo lograron un cúmulo de investigaciones que sienten una base de consenso en torno a la historia más cercana en el tiempo.

Al indagar en las orientaciones didácticas de este diseño advertimos que retoma los enfoques de la Historia Reciente y la Historia Oral y propone trabajar con ellos en el aula. Aquí se indica que los docentes y alumnos podrán trabajar uno de los tres ejes propuestos en la unidad 3, como son: el regreso de la democracia y las respuestas jurídicas al terrorismo de Estado; la cristalización del modelo neoliberal; y, por último, las consecuencias de dicho modelo. En este sentido, más allá de señalar diferentes temáticas dentro del período 1983-2001, claramente se ponderan estos contenidos por sobre otros. Por una parte, entre estas orientaciones referidas a los años ochenta se propone acceder a la lectura crítica de las fuentes normativas, jurídicas, informes y registros sobre procesos judiciales. Para acceder a dichas fuentes se brinda un listado de páginas disponibles en internet a través de las cuales se las puede rastrear. En paralelo, se propone el análisis de fuentes periodísticas de la época y posterior. El objetivo de esto es que los estudiantes puedan rastrear cómo la prensa y los medios masivos de comunicación en general fueron interpretando la reapertura democrática y los juicios y reinterpretando la “teoría de los dos demonios”. En relación con esto, los autores toman como referencia la obra de Vezzetti (2002) para señalar que la “teoría de los dos demonios” exculpa a la sociedad civil al presentar al pueblo argentino como víctima de la violencia de la guerrilla y las Fuerzas Armadas y, al mismo tiempo, simplifica el fenómeno al no explicar el apoyo de determinados sectores sociales. Luego, se propone realizar un cuestionario para obtener datos acerca de los conocimientos que la gente posee sobre dicho proceso

jurídico y sus consecuencias. Por último, propone generar vínculos entre la escuela y la comunidad a través del contacto con alguna organización de Derechos Humanos que pueda llevar a la escuela su mirada con respecto al tema.

Por otra parte, entre las orientaciones para trabajar el neoliberalismo se propone la lectura de una serie de textos académicos que provienen de las ciencias políticas y la sociología. En este sentido, a pesar de no ser textos propios de la ciencia de referencia (porque tal como mencionamos anteriormente para el momento de redacción de estos diseños la producción historiográfica era mínima), sí se busca acercarse al análisis crítico de la bibliografía, tal como se realiza en el campo académico. A su vez, también se propone retomar la historia oral y realizar una serie de entrevistas, así como también observar una serie de films que cuentan algunos aspectos de la problemática abordada.

Como conclusión de estas orientaciones podemos decir que brindan herramientas para acercarse al trabajo de investigación en el aula, donde claramente se ponderan dos temáticas, la construcción de la memoria y el juicio a las juntas militares y las consecuencias del neoliberalismo.

| Las efemérides de la memoria y la historia reciente argentina: La democracia ritualizada

Las efemérides atraviesan la historia escolar argentina. Vinculadas desde sus orígenes a la esfera política y a un enfoque patriótico fueron transformándose en los últimos veinte años, incorporando nuevas efemérides vinculadas a la conformación de una memoria e identidad democrática (González, 2014). Aquí retomamos dos de estas efemérides, como son el 16 de septiembre y el 24 de marzo, para analizar cómo se plantea abordar dichas fechas y desde qué parámetros se propone su tratamiento.

En el caso del 16 de septiembre, la provincia de Buenos Aires incorporó tempranamente esta fecha en el calendario escolar. En efecto, en el año 1988 se sancionó la Ley 10671, la cual instituyó al 16 de septiembre como “Día de los Derechos de los estudiantes secundarios”. En esta ley se proponía que se debía realizar en una hora de clase actividades vinculadas al tema democracia y derechos humanos, con el fin de recordar los hechos ocurridos el 16 de septiembre de 1976. Esta ley fue modificada en el año 1997 por la Ley 12030, en donde se agregaba que se debía conmemorar la fecha “remarcando la importancia de los valores democráticos en contraposición a la arbitrariedad de los regímenes dictatoriales” (Ley 12030, 1). Esta modificación puede entenderse a partir del cambio de contexto social y memorial. En efecto, en los primeros años de la reapertura democrática la condena acerca de los hechos ocurridos durante el último gobierno militar recae más en los instrumentos de la violencia que en los actores implicados (Franco, 2015). Al mismo tiempo, en estos primeros años de reapertura democrática los límites de lo decible y escuchable eran aún porosos y las concepciones públicas acerca de lo ocurrido en los años setenta no significaron un cambio inmediato en las representaciones sociales (Feld y Franco, 2015). Por el contrario, casi una década después la oposición dictadura democracia se encontraba mucho más difundida.

En ambas leyes, tanto en la ley de 1988 como en la reformulación de 1997 se hace alusión a la democracia y los valores democráticos. En este sentido, en ambas se utiliza la efeméride como medio para reforzar

la ponderación y afirmación del sistema democrático. Al mismo tiempo, en ambas se coloca el foco en los hechos ocurridos el mismo 16 de septiembre. En otras palabras, se omite la reflexión en torno al contexto o la militancia de los estudiantes implicados. Al respecto, María Paula González (2014) señala que esta narrativa deshistorizada y despolitizada fue la vía para recordar la dictadura, al tiempo que no se reconocían militancias, sino solo un reclamo por un derecho avasallado por el gobierno dictatorial. Al mismo tiempo, la autora identifica que esta efeméride muestra el impacto de las luchas por la memoria y de la “narrativa del Nunca más” (González, 2014: 72). Así, advertimos que la efeméride encapsula el hecho en una fotografía instantánea de un momento que persigue más un objetivo moralizador vinculado a la juventud actual que a problematizar lo ocurrido el 16 de septiembre de 1976.

En el caso del 24 de marzo, la efeméride ingresó en el calendario escolar de la provincia de Buenos Aires en el año 1996. Allí, a partir de la Ley 11782/96, se proponía que en todos los establecimientos educativos se realicen actividades para el conocimiento del golpe de Estado de 1976 y las características del régimen que impuso. En dicha ley, como primer objetivo se propone “afianzar en la juventud la cultura de la democracia, la libertad y el respeto por la dignidad de los semejantes” (Ley 11782/96: 1). Nuevamente aquí, encontramos que la efeméride remite a un pasado encapsulado en este caso en la última dictadura militar, donde la intención se encontraba centrada en fortalecer la cultura democrática, más que en repensar en los acontecimientos en aquellos años (mucho menos sus condiciones de posibilidad).

En un sentido similar puede pensarse el decreto nacional 314/1998, el cual, a veintidós años del golpe de estado, dispone “la realización anual del análisis crítico del Golpe de Estado del 24 de marzo de 1976”. En dicho decreto, se indica la necesidad de “(...) conservar la memoria y generar en las nuevas generaciones el interés en conocer nuestra historia reciente, a efectos de contribuir a salvaguardar nuestra democracia para todos los tiempos”. Nuevamente aquí reaparece el imperativo democrático como base para sustentar el abordaje de la efeméride. Años más tarde, el 22 de agosto de 2002, el congreso nacional sancionó la Ley 25.633, creando el Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia, cuyo artículo 2º establece que en todos los establecimientos educativos se “(...) consoliden la memoria colectiva de la sociedad, generen sentimientos opuestos a todo tipo de autoritarismo y auspicien la defensa permanente del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos” (Ley 25.633:1).

En ambas efemérides de la memoria del pasado reciente advertimos que las referencias se encapsulan en sí mismas. Así, la democracia se la ritualiza persiguiendo objetivos vinculados al presente, los cuales privilegian la consolidación de la democracia y la condena del autoritarismo. En paralelo, advertimos que en ambas efemérides se condena la violencia asociada a la última dictadura militar. En este sentido, se refieren a sus víctimas directas y la defensa del Estado de derecho, ponderando la democracia como imperativo, sin proponer historizar el contexto en la cual ambos sucesos fueron posibles.

| Los profesores de historia y las aulas: La democracia situada

Tal como expusimos, la democracia reciente argentina se encuentra presente en la normativa educativa y las efemérides de la memoria prescriptas desde normativas educativas. En este sentido, señalamos que se encuentra institucionalizada como contenido y como horizonte interpretativo para pensar la democracia presente. Ahora bien, analizar el abordaje de la democracia en la escuela no sólo se

vincula a las normativas educativas sino también a los actores encargados de leer y traducir los discursos oficiales. Así, nos preguntamos: ¿Cuáles son las definiciones de la democracia presentes en las narrativas de los profesores de historia? ¿Cómo procesan el pasado y las responsabilidades sociales cuando la narrativa preponderante en las normativas educativas contrapone dictadura y democracia? A partir de estos interrogantes, analizamos 27 entrevistas a profesores de historia de quinto y sexto año de escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires.¹ Cabe destacar que, lejos de pretender medir correspondencias entre normativas y prácticas, procuramos advertir cómo traducen, a partir de retomar la propuesta conceptual de De Certeau (2000 [1980]) y Chartier (2007), las prescripciones normativas y qué otras variables entran en juego al momento de abordar la democracia en las aulas. Partimos aquí de considerar que en el conjunto de saberes y prácticas de los profesores existe de fondo un registro político e ideológico, el cual se vincula a su propio posicionamiento frente a la democracia y los estudiantes. Esto, a su vez, influye en su elaboración y tratamiento de la historia reciente, la democracia pasada y presente y sus cruces con la actualidad.

Partimos de considerar que las narrativas de los profesores se funden sus concepciones de la democracia pasada y presente, sus lecturas de los contenidos a enseñar y de los estudiantes. Todo esto, en conjunto, es leído por ellos a partir de considerar a la democracia como horizonte interpretativo. En este sentido, los profesores entrevistados valoran de forma positiva al sistema democrático (aun cuando identifican cuestiones a mejorar) y leen el pasado desde ese imperativo. Sin embargo, señalan diferentes lecturas antagónicas que realizan sus estudiantes frente a dicho sistema. En este sentido, algunos profesores identifican que en las aulas circulan lecturas formales de la democracia y donde los estudiantes la leen vaciada de contenido, como si sólo fuese un concepto, el cual no posee relación con su realidad cotidiana. En paralelo, otros profesores señalan lecturas donde sus estudiantes logran diferenciar las características particulares de la democracia durante las décadas del pasado previo a la instalación de la última dictadura militar, es decir entre los años cincuenta y setenta, y la actualidad. En estos casos destacan que logran advertir los derechos con los cuales cuentan hoy en día. Por último, otro conjunto de docentes expresa que sus estudiantes naturalizan la vida en democracia y, por lo mismo, no la cuestionan pero tampoco la valoran como sistema político.

En función de lo anterior, identificamos que, entre los docentes entrevistados, circulan diferentes lecturas situadas de lo que implica la democracia para sus estudiantes. Así, la mencionan como algo abstracto y ajeno, como un valor incuestionable, o como naturalizada y lejana. A continuación exponemos sus diferentes lecturas a partir de retomar extractos de algunas de las entrevistas,² las cuales reflejan las concepciones adoptadas por estos profesores.

¹ Las entrevistas fueron realizadas en los años 2018, 2019 y 2021 a profesores de historia que se desempeñan en escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires, dictando historia en quinto o sexto año. Dichas entrevistas son parte del corpus de fuentes analizadas en mi investigación doctoral donde analizo el tratamiento escolar de la historia reciente argentina.

² En todas las transcripciones utilizadas se utilizan una serie de convenciones para reponer algunos rasgos de la oralidad tales como: xxx para fragmentos inaudibles, (...) para marcar el recorte de la transcripción, = = para señalar la simultaneidad en el habla, <> para las pausas, y las mayúsculas para señalar el énfasis en el habla. Entre corchetes se colocan algunas aclaraciones o se describen actos no verbales. Cabe aclarar que se modificaron los nombres de los profesores entrevistados con el fin de mantener su anonimato.

Democracia como algo abstracto y ajeno

En primer lugar, identificamos que aquellos que trabajan en instituciones educativas que atienden a sectores vulnerables señalaron de forma recurrente que para sus alumnos la democracia es un concepto formal el cual deben aprender pero que en su vida diaria no les genera una motivación, incluso señalan que muchos no quieren ni siquiera participar con su voto en elecciones. En paralelo, consideran que para ellos es un concepto vaciado que no forma parte de su vida cotidiana y, por lo mismo, no tiene un valor en sí mismo. En este sentido, estos estudiantes no encuentran diferencias entre la democracia del pasado reciente y la actual. Así lo expresa Darío:

[...] si bien ellos son hijos de la democracia en el sentido de que son, vivieron, viven, toda su vida en una democracia, ellos también se dan cuenta de que es una democracia donde ya lo que se ve fundamentalmente es una democracia formal donde el contenido del concepto democracia que, yo también doy clases en política y ciudadanía y muchas veces cruzamos ahí con sexto, los mismos chicos los tengo en quinto entonces conozco a los que tengo en sexto, eh, el tema digamos de qué es la democracia, a qué se aspira cuando hablamos de democracia como forma de vida y como forma de expresión política, cuando vamos a lo concreto y a lo real, ellos pueden entender que hay una lejanía bastante que a esa idea o a esas ideas ¿no? Hay como un concepto que está vaciado ¿no? En cierta medida porque si te digo: la democracia es el gobierno del pueblo, la democracia es, este, sus pilares son la participación ciudadana, la justicia social, eh, la libertad, de repente se encuentran todos los días con que situaciones propias que eso no se da. No solamente viéndolo en los medios sino palpándolo en sus familias. Me parece que es más entendible llevándolo a ese punto donde también se cuestionaba a una democracia restringida en la década del sesenta con partidos políticos proscritos, con este, sindicatos proscritos, con eh, una fuerte presencia de los militares cada vez que había algún tipo de cuestionamiento a un régimen democrático que no conformaba los militares actuaban como un partido político para defender los intereses políticos de la clase política dominante, eso lo pueden ver. Y lo ven ¿Por qué? Porque lo relacionan con lo que pasa hoy [...]. Darío, febrero de 2019

Democracia como un valor incuestionable

En segundo lugar, advertimos que los profesores que transitan por escuelas que buscan anclar en un mundo desorganizado (Tiramonti, 2004) presentan una lectura diferente de la democracia. Estos profesores desarrollan sus prácticas en instituciones donde se espera que la escuela sostenga la identidad de clase media de la comunidad educativa y, al mismo tiempo, se considere su situación de vulnerabilidad. En dichos contextos, estos profesores indican que los estudiantes aún encuentran un valor a la democracia y pueden vislumbrar diferencias entre la democracia de los años cincuenta a setenta y la actualidad:

La siguen viendo como un sistema que les permite expresarse, que para ellos es tan importante la expresión digamos viste, incluso, bueno, yo cuando trabajo, ponele, en ambos cursos laburo los efectos de la dictadura de Onganía y esto de los jóvenes, por qué empezaron a cuestionar los jóvenes, porque no podían hacer lo que ellos querían y que no podían ir a los lugares que ellos querían o escuchar la música que ellos, entonces, eso que para el adolescente es tan valioso, eso también

como que lo meto mucho como para que justamente ellos se den cuenta de que en realidad son libres de hacer, escuchar lo que quieran, ser libres, se entiende. Por lo menos creo que, capaz que a mí no me lo dicen, yo no creo que se pongan a hablar cuando toman mate (se ríe) xxxxx por lo menos en clase no han salido cuestionamientos, así como, creo. Natalín, febrero de 2019

Democracia naturalizada y lejana

En tercer lugar, los profesores que transitan entre comunidades educativas que apuestan al conocimiento y la excelencia (Tiramonti, 2004), fundamentalmente jóvenes provenientes de clases medias de zonas céntricas, consideran que sus estudiantes naturalizaron la vida en democracia y, por lo mismo, no le encuentran sentido ni valor alguno. En estos casos, indican que no cuestionan al sistema democrático actual, pero dan por sentado los derechos que implica. Por lo mismo, los jóvenes lo ven como algo lejano que no lo pueden relacionar con la actualidad más allá del acto de participar en elecciones. Finalmente, para este conjunto de profesores sus alumnos tienen poco valor por los derechos que poseen y no logran dimensionar la interrupción de la democracia. Así lo expresa Lucía, quien señala:

Hay una percepción de que hay siempre, la democracia es poder ir a votar y nada más, no se piensa en no sé, la libertad política, de pensamiento, la libertad ¿no? digo se quedan con la percepción de que bueno la democracia es que todos podamos ir a votar, que sean elecciones limpias y siempre sale esta idea de bueno porque Argentina hay corrupción, porque en la argentina esto viste, entonces bueno, esto, nada (se ríe) falta esta vuelta de tuerca y pensar que la democracia es mucho más que ir a votar solamente ¿no? Implica otros ejercicios de la ciudadanía que, que cuando se coartan esos ejercicios es precisamente cuando se está perdiendo la democracia ¿no? emmm, es a seguir trabajando [...]. Lucía, Julio de 2021

A partir de los relatos de los profesores podemos advertir sus diferentes lecturas que la mencionan como algo abstracto y ajeno, como un valor incuestionable, o como naturalizada y lejana, pero también una cuestión los atraviesa en su conjunto: reconocen que sus estudiantes son hijos de la democracia y leen el pasado reciente a partir de su propia práctica actual de lo que implica la democracia. Es decir, consideran que los jóvenes la interpretan a partir de sus propias vivencias, sus contextos socioeconómicos de procedencia, de su falta de participación política y de la naturalización que realizan de ella. Al mismo tiempo, para algunos de estos profesores, los estudiantes no encuentran un valor positivo en la defensa de la democracia porque es el sistema en el cual siempre vivieron y en donde no encuentran que sus demandas sean resueltas. En este sentido, identificamos que para ellos la concepción de la democracia no es unívoca y, por el contrario, está situada en función del contexto, los propios estudiantes, sus vivencias y el valor que como docentes intentan colocar sobre dicha democracia frente a otras experiencias posibles.

| A modo de balance

Tal como expusimos, la normativa educativa fue paulatinamente incorporando contenidos vinculados a la historia reciente argentina, más particularmente los años desde la reapertura democrática a la actualidad. Así, encontramos enunciados estos contenidos en la normativa nacional, de modo amplio

y sin mención a actores sociales o colectivos claves, tal está plasmado en los Núcleos de Aprendizajes Prioritario, y luego en la normativa provincial, a partir de su incorporación en los diseños curriculares de quinto y sexto año (en este caso sólo para las orientaciones de Ciencias Sociales y Arte). En ambos casos, tanto a nivel nacional como provincial, consideramos que no eluden el tratamiento del pasado reciente, pero lo hacen desde amplias definiciones de contenidos, donde figuran pocas definiciones conceptuales referidas al período que aquí nos ocupa. En ese sentido, podemos señalar que, lejos de pretender realizar una crítica a la cultura escolar, identificamos la falta de diálogos entre la reciente producción académica del período y la historiografía escolar. En definitiva, la inclusión de la historia reciente argentina en el currículum escolar comenzó antes que los avances historiográficos vinculados a temáticas que abordan la reapertura democrática en adelante. Así, podemos destacar que la cultura escolar, en su afán de revalorizar la democracia, la institucionaliza, antecede a los avances académicos de la ciencia de referencia y la vuelve parte de la asignatura escolar historia.

Asimismo, podemos mencionar algo similar para las efemérides vinculadas al pasado reciente. En efecto, estas condenan la violencia de la última dictadura, se refieren a sus víctimas directas y la defensa del Estado de derecho, pero dejan por fuera de su enunciación al resto de la sociedad y el contexto en la cual fue posible la instalación de la última dictadura militar argentina. Por lo mismo, consideramos que estas efemérides contribuyen a la ritualización de la democracia encapsulada en sí misma como un valor absoluto.

En conjunto, las normativas educativas y las nuevas efemérides de la memoria apuntan principalmente a la generación de un nuevo ciudadano que promueva el imperativo democrático como paradigma, donde, por un lado, la violencia política queda restringida a los gobiernos dictatoriales y es condenada. Mientras que, por otro lado, la democracia como sistema de gobierno no presenta fisuras ni críticas.

A simple vista, parecería que el abordaje de la democracia como contenido y como valor a transmitir encontró su espacio en la cultura escolar. Ahora bien ¿Qué ocurre al redirigir la mirada y contemplar las lecturas de los profesores de historia? Allí advertimos que las lecturas y traducciones docentes se complejizan y entran en juego otros elementos al momento de pensar la democracia en el aula. En efecto, entre los profesores de historia existe de fondo un registro político e ideológico vinculado a su propia valoración positiva de la democracia, lo que influye en su elaboración y su tratamiento de la historia reciente. Sin embargo, a pesar de esto, consideramos que en sus relatos se entrecruzan sus miradas sobre el pasado, sobre sus alumnos y sobre las lecturas de la actualidad. De allí que sostenemos que las lecturas de la democracia en las prácticas cotidianas son situadas, dado que las mismas parten de considerar a los propios recorridos y saberes de los profesores, así como también los estudiantes insertos en contextos institucionales y sociales diversos.

En función de lo anterior, a modo de balance y propuesta, consideramos que, a cuarenta años de la reapertura democrática, debemos realizar un trabajo crítico que permita revalorizar la democracia no desde un abordaje abstracto, sino que, por el contrario, desde un acercamiento que propone desnaturalizar la democracia, contemplando lo ganado en estos años pero también advirtiendo aquellas cuestiones que aún son una deuda, para permitir así que los estudiantes de diferentes sectores sociales se identifiquen en ella.

| Bibliografía

- Balé, C. (2018). Memoria e identidad durante el kirchnerismo. Los Polvorines: ediciones UNGS.
- Chartier, R. (2007). La historia o la lectura del tiempo. Madrid: Gedisa.
- Chevallard, Y. (1997). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique.
- 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 Certeau, M. (2002) La invención de lo cotidiano 1 Artes de hacer, Universidad Iberoamericana.
- Feld, C. y Franco, M. (2015). Introducción en C. Feld y M. Franco, (dir.) (pp. 9-21). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Finocchio, S. (2010). Nación: ¿Algo para recordar?, ¿Algo para celebrar?, ¿Algo para proyectar? En: I. Siede (Coord.). Buenos Aires: Aique.
- Franco, M.(2015). “La ‘teoría de los dos demonios’ en la primera etapa de la posdictadura”. En Feld, Claudia y Franco, Marina (comps.), (pp. 23-80). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- González, M. P. (2012). Historia y memoria del pasado reciente en la escuela: una mirada a la propuesta oficial en , v. 16, nº 2. Julio- diciembre.
- González, M. P. (2014). Los Polvorines: Ediciones UNGS.
- González, M. P. (2018). La enseñanza de la historia en el siglo XXI: saberes y prácticas. UNGS.
- González, M. P. y Billán, Y. (2021) La historia argentina reciente en la normativa escolar: de mediados del siglo XX a principios del siglo XXI, en M. P. González, (comp.), Los Polvorines: Ediciones UNGS.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lvovich, D. y Bisquert, J. (2008). Los Polvorines: ediciones UNGS- Biblioteca Nacional.
- Romero, N. (2011). Nuevos usos del texto escolar en la escuela primaria. En Finocchio, S. y Montes, N. (comps). Saberes y prácticas escolares (pp. 117- 151). HomoSapiens.
- Romero, N. (2016). Cambio cultural en la escuela y nuevas definiciones pedagógicas a partir de los usos del texto escolar. Estudio de casos de dos escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires. Tesis de doctorado en Ciencias Sociales. flacso-Argentina.
- Tiramonti, G. (comp), (2004). La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. Buenos Aires: Manantial.
- Vezzetti, H. (2012) (3era. Reimpresión).) Pasado y Presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina. Buenos Aires: Siglo XXI.

Planes, programas y diseños curriculares

- DGCE-PBA (2011). Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires. Diseño curricular para la educación secundaria 5to año (SS). Publicaciones de la DGCE.
- DGCE-PBA (2012). Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires. Diseño curricular para la educación secundaria 6to año (SS). Publicaciones de la DGCE.
- MCE (1993). Ministerio de Cultura y Educación. Ley Federal de Educación 24195.
- MCE (2006a). Ministerio de Educación, Argentina. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, Ciencias Sociales, Ciclo básico. Publicaciones del Consejo Federal de Educación.
- MCE (2006b). Ministerio de Educación, Argentina. Ley Nacional de Educación 26206. Publicaciones del Consejo Federal de Educación.
- MCE (2012). Ministerio de Educación, Argentina. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, Ciencias Sociales, Ciclo orientado. Publicaciones del Consejo Federal de Educación.

Leyes y decretos nacionales y provinciales

- Ley N° 10671 del 31 de agosto de 1988, establece “16 de septiembre de 1976” como día de los derechos del estudiante secundario”. Boletín Oficial de la provincia de Buenos Aires: 21330
- <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/ley/1988/10671/6149>
- Ley N° 11782/96 del 2 de mayo de 1996, establece “ se realicen actividades que contribuyan a la información y a la profundización del conocimiento por parte de los educandos, del golpe de Estado perpetrado el 24 de marzo de 1976 y las características del régimen que el mismo impuso”
- <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/cendie/cendieinforma/marzo2012/tapas/LE11782-96.pdf>
- Ley N° 12030 del 25 de noviembre de 1997, “modificando los art.1 y 2 de la ley 10671, establece el 16 de septiembre como día de los derechos del estudiante secundario”. Boletín Oficial de la provincia de Buenos Aires: 23494 <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/ley/1997/12030/4804>
- Decreto nacional N° 314/1998 del 23 de marzo de 1998, “Disponese la realización anual del análisis crítico del golpe de estado del 24 de marzo de 1976”. Boletín Oficial Nacional del día 26/03/98
- <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-314-1998-49976/texto>
- Ley Nacional N° 25.633 del 1 de agosto de 2002, “Día nacional de la memoria por la verdad”. Boletín Oficial Nacional del día 23/08/02
- <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-25633-77081>