

LOS SABERES HISTÓRICOS ESCOLARES COMO CONSTRUCCIÓN SITUADA Y SINGULAR

HISTORICAL SCHOOL KNOWLEDGE AS CONSTRUCTION PLACED AND SINGULAR

María Paula González*

¿De qué manera ciertos saberes históricos se convierten en saberes históricos a enseñar y enseñables? Esta pregunta ha tenido varias respuestas que se sintetizarían en varios conceptos claves: transposición, producción, transformación, etcétera. En este trabajo se propondrá que los saberes históricos escolares serían interpretados como una construcción situada y singular que se recrea cotidianamente en función de sus objetivos, fuentes, destinatarios, contextos de desenvolvimiento, formas y autores. Esta propuesta se basará en el análisis de la enseñanza de la historia reciente argentina en secundaria.

Palabras claves: Historia, escuela, saberes.

How certain knowledge become school knowledge? This question has several answers which can be synthesized in these key concepts: transposition, production, processing. This paper will propose that historical school knowledge can be interpreted as a singular creation in connection with their objectives, public, sources, development contexts, forms and authors. This proposal will be based on the analysis of the recent Argentine history teaching in secondary level.

Key words: History, school, knowledge.

Introducción

El objetivo de este trabajo es abordar los saberes históricos escolares para analizar las tramas de su conformación. Tal exploración es una tarea interesante y necesaria para abordar en la formación docente, porque permite preguntar: ¿qué enseñamos cuando enseñamos historia en la escuela?

En varias ocasiones, este interrogante ha recibido como respuesta atribuir a la historia escolar el carácter de versión deformada, banal y simplificada de la historia académica, es decir, considerarla como un espacio de reproducción de un saber producido por fuera de la escuela. Y tal perspectiva encierra un riesgo advertido por André Chervel:

El concepto según el cual la escuela no es sino un mero agente de transmisión de conocimientos elaborados fuera de ella es el fundamento de la idea, ampliamente compartida en el mundo de las ciencias humanas y por el público en general, de que la escuela es, por excelencia, el lugar de la inercia, la rutina, el conservadurismo (Chervel, 1991: 66).

Contraria a esta perspectiva, el propósito de este trabajo es señalar que los saberes históricos escolares no son productos menores y degradados de la historiografía académica como tampoco totalmente autónomos de ella, sino una creación específica y propia de la cultura escolar, que se construye y se recrea cotidianamente.

Con el fin de desarrollar estas ideas, en primer lugar se presentarán los diversos conceptos a partir de los cuales se ha analizado la conformación de los saberes escolares: transposición, producción, transformación, etcétera. Seguidamente se señalarán líneas de relación con la historia investigada y de aproximación con la historia divulgada. Finalmente se analizarán trazos específicos de los saberes históricos escolares a partir de un recorte en particular –la historia argentina reciente–, con el fin de poder ejemplificar algunos rasgos concretos.

El trabajo procurará demostrar que los saberes históricos escolares pueden ser considerados como productos situados y singulares por sus objetivos, fuentes, destinatarios, contextos de desenvolvimiento, formas y autores.

* Universidad Nacional de General Sarmiento y CONICET. Argentina. Correo electrónico: mpongzal@ungs.edu.ar

Acerca de la conformación de los saberes escolares: miradas

¿Qué se enseña en la escuela? ¿Por qué ciertos saberes se convierten en saberes a enseñar? Estos interrogantes, propios de las teorías respecto del currículo, han sido objeto de disímiles respuestas: desde las tradicionales (currículo como planificación y organización de objetivos y contenidos), pasando por las críticas (currículo como ideología, política cultural, reproducción social, etcétera), hasta llegar a las poscríticas (currículo como discurso, representación, producción cultural, saber-poder, identidad, etcétera).¹

Otra pregunta conexas, que avanza en una dimensión más próxima al aula, plantea: ¿de qué manera ciertos saberes se convierten en saberes enseñables? Esta otra interrogación también ha dado lugar a diversas definiciones y explicaciones. Con relación a su denominación, algunos autores hablan de “currículo real” (en contraposición al “formal”) o “desarrollo del currículo”.² Para definir el proceso se han propuesto conceptos como transposición, producción, transformación, etcétera.

Antes de avanzar, es posible señalar que las preguntas mencionadas apuntan a dimensiones diferentes y a la vez vinculadas. La pregunta en torno a cómo ciertos saberes se convierten en saberes a enseñar examina las motivaciones en los procesos de selección cultural, mientras que la interrogación relativa a cómo ciertos saberes se convierten en enseñables indaga el proceso de configuración áulica. No obstante, ambas cuestiones comparten la inquietud por el origen y la conformación de los saberes escolares y es así que, en algunas definiciones, resulta imposible separar ambos procesos e incluso una cuestión define a la otra.

Como se ha dicho, el proceso que da por resultado la conformación de saberes a enseñar y enseñables ha tenido diversas respuestas. Quizás la más famosa haya sido la sintetizada en el concepto *transposición didáctica*, divulgado en el campo de la didáctica de las matemáticas por Yves Chevallard.³ Según esta noción, todo proyecto social de enseñanza se construye con la designación de un conjunto de saberes como contenidos a enseñar, los que, a partir de entonces, sufren un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlos aptos para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El trabajo que transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza es denominado “transposición

didáctica” (Chevallard, 1997: 45). Dicho proceso tiene lugar en la *noosfera*, espacio donde participan diversos agentes sociales externos al aula (responsables de diseños curriculares, autores de libros didácticos, inspectores, técnicos educacionales, etcétera) que son los que garantizan que lleguen a la escuela las adaptaciones de saberes provenientes de las producciones académicas.⁴ En este trabajo, el rol de los docentes es secundario: participan en la *noosfera* en reuniones de docentes (fuera del aula) o “en” la transposición que comenzó mucho antes y por fuera del aula. En síntesis, el concepto transposición didáctica señala que el saber a enseñar deriva del “saber sabio”, es decir, del conocimiento científico/académico y llega a la escuela por medio de ciertas adaptaciones y vulgarizaciones que lo alejan de la ciencia de referencia. En consecuencia, desde esta perspectiva, la escuela es un lugar de reproducción del conocimiento externo a ella y los profesores, a su vez, intermediarios y reproductores de ese saber.⁵

Opuesta a esta definición se encuentra la formulación de André Chervel, quien le discute a Chevallard la idea de una escuela como lugar de reproducción al proponer pensarla como un lugar de producción de una cultura (Chervel, 1992). Para este autor, el saber escolar tiene una entidad propia: no es una vulgarización científica sino una “creación histórica de la escuela, por la escuela y para la escuela” (Chervel, 1991: 65). Para argumentar dicha posición, retoma su investigación de la gramática francesa y demuestra cómo ese saber fue una producción escolar primero y un campo académico después.⁶ De este modo, Chervel invierte el esquema propuesto por Chevallard al tiempo que subraya la singularidad y originalidad de la cultura escolar y su carácter productivo que se refleja en la creación de las disciplinas escolares.

Este último concepto también resulta clave para otros autores que retoman la idea de *cultura escolar*, definida esta como “un conjunto de normas que definen conocimientos a enseñar y conductas a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de esos conocimientos y la incorporación de esos comportamientos” (Julia, 2001: 10). De hecho, al retomar ambas nociones –cultura escolar y disciplinas escolares– Antonio Viñao indica que

...las disciplinas, materias o asignaturas son una de las creaciones más genuinas de la cultura escolar. Muestran su poder

creativo. Poseen, además, su propia historia. No son, pues, entidades abstractas con una esencia universal y estática. Nacen y evolucionan. Se transforman o desaparecen, se desgajan y se unen, se rechazan y se absorben. Cambian sus denominaciones, modifican sus contenidos. Son, así vistas, organismos vivos. Y, al mismo tiempo, espacios de poder, de un poder a disputar. Espacios donde se entremezclan intereses y actores, acciones y estrategias (Viñao, 2002: 75-76).

Desde esta perspectiva, las disciplinas escolares son construcciones, productos sociohistóricos que se fueron configurando y modificando a lo largo del tiempo en y por la cultura escolar.

Esta cuestión también fue estudiada por Ivor Goodson (1991) aunque desde el concepto de currículum y materias escolares. Para este autor, el currículo escolar no es un producto técnico, racional, imparcial y sintetizador del conocimiento académico más apreciado sino resultado de diversas luchas sociales y políticas. En sus estudios, Goodson analiza aquellas materias escolares que no derivan de los campos de conocimiento académico ni se organizan en función de ellos (por ejemplo, la “Educación ambiental”), sino que se imponen por la presión social y combinan elementos diversos extraídos de diferentes espacios de investigación y se asocian con contenidos tradicionales del currículo (geografía, biología, etcétera).

Por su parte, Develay y Astolfi (1989 citados por Monteiro, 2001) también revisaron el concepto de transposición didáctica –para el caso de la biología– y señalaron que las transformaciones que sufre el saber científico en la escuela no deben interpretarse tanto en términos de desviación o degradación como de necesidad constitutiva. Develay, además, indicó la fuerza de los procesos de didactización (uso de explicaciones, ejemplos, analogías) y de axiologización (selección, énfasis, omisiones, negaciones de ciertos contenidos) en la generación de los saberes escolares, así como la concurrencia de prácticas sociales de referencia además de los saberes académicos.

Finalmente, y en una posición intermedia, Jean Claude Forquin (1991) propone pensar la reorganización y reestructuración de los saberes a partir de los imperativos didácticos y la cultura escolar y, por tanto, considerar tanto la transposición de saberes

académicos (de Chevallard) como la producción de saberes escolares propios (de Chervel). Además, el autor atiende a los trazos de didactización de los saberes escolares, entre los que se destacan los morfológicos y estilísticos, como división, progresividad, uso de redundancias, ejemplificaciones, comentarios, técnicas de condensación y concretización, ejercicios de control o refuerzo, etcétera.

En un sentido análogo, Chevallard también había señalado varias marcas propias de la transposición didáctica en los saberes escolares que hacen a su textualización, como su desincretización (es decir, su delimitación en saberes parciales por medio de una síntesis que no es propia de la racionalidad de la disciplina de origen de los saberes); su despersonalización (por la que se lo libera de las marcas de autoría, tan propias de los espacios académicos), su programabilidad (lo que supone su división en secuencias que permitan una adquisición progresiva), su publicidad (es decir, la definición explícita de los saberes a enseñar), y su posible evaluación (mediante las variables de verificación).

Como se puede ver, las marcas propias de la transposición –señaladas por Chevallard– derivan de su consideración del origen de los saberes escolares: todas son modificaciones operadas en relación (por diferencia y distancia) con los saberes académicos. Por eso se señalaba antes que la respuesta a la pregunta por cómo ciertos saberes se convierten en saberes a enseñar define en buena medida la respuesta a la cuestión respecto de cómo ciertos saberes a enseñar se convierten en enseñables.

Siguiendo con las conceptualizaciones, resulta relevante señalar aquellas derivadas de las miradas específicas a los saberes escolares históricos, a partir de estas también se han discutido su conformación y caracterización. Por ejemplo, Ana María Monteiro (2003 y 2007) rescata los conceptos de didactización y axiologización así como la importancia de las prácticas sociales de referencia, como propone Develay (1992), aunque sin descartar por completo la idea de transposición didáctica de Chevallard, no tanto en lo concerniente al origen de los saberes sino a su transformación como saberes enseñables.

Por su parte, Nicole Lautier (2011) critica la noción de transposición didáctica y señala el estatus específico del saber histórico escolar por su doble objetivo científico y cívico así como por la concurrencia de muchos más factores (deberes de memoria, cultura histórica, medios de comunicación, etcétera) que los “saberes sabios” ponderados por

Chevallard. Lautier, además, con la mirada puesta en la teoría de la historiografía y el aprendizaje de la historia, advierte que el saber histórico escolar atraviesa procesos de comprensión narrativa, figurativa, metafórica y analógica por parte de los estudiantes. Del mismo modo, otros autores señalan la vinculación pero a la vez autonomía entre saberes escolares y saberes académicos (Audigier, Crémieux, Tutiaux-Guillón, 1994; Prats, 1997).

En concordancia con lo anterior, Monteiro y Penna (2011) señalan que los saberes de historia son saberes “en un lugar de frontera” –que combinan saberes de historia y saberes educativos– en los que son evidentes el uso de analogías, comparaciones, ejemplos, metáforas, ilustraciones por parte de los profesores para negociar distancias entre lo extraño y lo familiar con sus estudiantes.

Como se puede ver, el balance de las diferentes perspectivas aquí apuntadas muestra que las preocupaciones en torno a los saberes históricos escolares refieren tanto a sus orígenes como a sus configuraciones áulicas y, al mismo tiempo, dejan a la vista la necesaria vinculación entre ambas cuestiones.

Visto en perspectiva, y según Hasni (2000), los polos epistemológico (de Chevallard), histórico (de Chervel) y sociológico (de Goodson) son dimensiones concurrentes y no excluyentes. En efecto, la propuesta de Chevallard ha servido para alertar acerca de la necesaria diferencia entre lo que se investiga y lo que se enseña en la escuela (aunque sea criticable el excesivo peso que le otorga a los saberes académicos en los escolares). La apuesta de Chervel ha permitido pensar el carácter productivo de la cultura escolar y ha abierto la posibilidad de pensar lo que la escuela crea puertas adentro. Finalmente, las líneas de Goodson han indicado la importancia de las luchas sociales en la configuración de los contenidos escolares.

Luego de este balance, se avanzará en los diálogos que establecen los saberes históricos escolares.

Sobre los saberes históricos escolares: diálogos

Como se señalaba al principio, el saber histórico escolar es un saber específico y a la vez en diálogo –con coherencia pero también cierta autonomía– con el saber producido por la investigación historiográfica. Actualmente este diálogo resulta

evidente en el caso argentino si se tiene en cuenta que los responsables de los diseños curriculares, los autores de textos escolares y otros materiales didácticos, son historiadores del campo académico –a diferencia de otros momentos en que se produjo una notable separación, por ejemplo durante los años 50 y 80, como documentan una importante cantidad de trabajos que tomaron como fuente de indagación los libros de textos escolares– (Romero, 2004, Finocchio, 1991, Lanza, 1993). En tal sentido, la reforma de los años 90, con Ley Federal de Educación mediante, consiguió tal aproximación.⁷

Además del nexo con el campo académico, el saber escolar (aun con diferencias en sus objetivos, espacios, tiempos y públicos) comparte desafíos con la divulgación histórica. Y es que al igual que el saber de la enseñanza, la divulgación es muchas veces rechazada (implícita o explícitamente) por el campo académico a razón de un conjunto de “prejuicios” –señalados con agudeza por Adamovsky (2011)–, como su inherente complejidad, la inutilidad para orientar el futuro y la necesaria neutralidad de la investigación concerniente al pasado. Estos prejuicios resuenan para la enseñanza de la historia, ya que la historia escolar no puede albergar toda la “complejidad” de la historia académica; a la historia en la escuela se le pide que forme ciudadanos para el futuro (donde cabría la orientación histórica⁸); y la historia escolar se erige a partir de ciertos valores a transmitir (por ejemplo los democráticos) y por tanto no es neutral.

Por su parte, Di Meglio (2011) señala algunos retos de la divulgación como sintetizar, explicitar, contextualizar, utilizar un lenguaje comprensible y una perspectiva amplia, evitar el anacronismo, recuperar la historicidad (incluso del vocabulario y los conceptos), generar atracción sin perder rigurosidad, lidiar con las ideas previas de quienes reciben la divulgación (sin negarlas ni denigrarlas) y animarse a evocar el pasado utilizando recursos artísticos (por caso, ficciones verosímiles). Resulta evidente, entonces, que todos esos retos son equivalentes a la enseñanza.

Y aunque los autores antes citados no coinciden en la dimensión de análisis de la divulgación histórica –Adamovsky hace foco en los contenidos y finalidades mientras que Di Meglio repara sobre todo en las formas para hacer accesible la investigación académica–, ambos permiten comprender los desafíos compartidos con los saberes escolares.

Además de estos vínculos, la historia escolar también entabla diálogos con otros artefactos, culturas, saberes, discursos y representaciones. Una mirada a los libros de textos escolares y otros materiales didácticos muestra que los saberes escolares entran saberes y referencias diversas, aunque no siempre tomadas como fuentes para el trabajo historiográfico (es decir, en su potencial simbólico y heurístico), sino como fuentes de información histórica. Me refiero a notas de prensa, canciones, documentales, videos, testimonios, etcétera. Una mirada desde el aula, a partir de observaciones de clases y análisis de carpetas de estudiantes de secundaria, muestra también indicios de lo anterior: el saber histórico escolar se nutre de muy diversas fuentes.⁹

No obstante lo anterior, y como se anticipó, el saber escolar también tiene su especificidad que se analizará seguidamente recortando los saberes referidos a la historia argentina reciente.

Sobre los saberes históricos escolares: lo propio y específico

Se considera que las dimensiones que hacen que la historia escolar sea un conjunto de saberes diferentes y específicos se vinculan con sus objetivos, su contexto de desenvolvimiento, sus fuentes, sus destinatarios, sus formas y sus autores. Se repasarán cada una de estas cuestiones tomando el caso de la historia argentina reciente en la escuela y ejemplificando con extractos de testimonios de entrevistas realizadas a profesores de secundaria y de transcripciones de clases observadas.¹⁰

Acerca de los objetivos

Como han señalado varios autores ya citados, la historia escolar no persigue solo objetivos científicos o cognitivos, sino también políticos y éticos. Para el caso de la historia argentina reciente –atravesada por la violencia política y el terrorismo de Estado– esto se vuelve más evidente.

La enseñanza del pasado reciente no solo busca transmitir saberes sino colaborar en la construcción de la memoria. Como señala Isabelino Siede (2007), en nuestro país existen varios acuerdos públicos y las violaciones a los derechos humanos cometidos durante la última dictadura han sido juzgadas y condenadas, principios jurídicos que –aunque no garantizan la verdad ni tienen carácter

definitivo– comprometen a la escuela en su divulgación y en el ejercicio de la memoria.

Lo anterior supone ciertas “demarcaciones” para la escuela y la enseñanza de la historia. Por un lado, imponen límites a la “polifonía” de voces relativas al pasado reciente aunque eso, desde luego, no implica clausurar valoraciones o imponer sentidos unívocos desde prescripciones morales como señalan Carnovale y Larramendy (2010). Por otro, implica que no es posible albergar todas las discusiones ni del campo académico ni de las luchas por la memoria. Al respecto, la historiadora Marina Franco señalaba: “hay dos extremos riesgosos en el aula. Por un lado, los contenidos se pueden esquematizar y vaciar de sentido, y solo decir que no hay que repetir lo que pasó. Pero por otro, no es fácil abrir la bolsa del pasado y mostrar abanicos de memorias en conflicto. Muchas veces no hay elementos para cerrar esas disputas, y para el docente no es fácil saldar esa discusión”.¹¹

Más aún, la historia escolar convive con la tensión entre los principios y la experiencia. Al respecto, en una de las entrevistas realizadas, una profesora (también directora) relataba las cuestiones que se trabajaban en el día de la memoria 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...

Resulta interesante este testimonio porque condensa una paradoja. La intención es que los alumnos conozcan lo ocurrido en dictadura para contraponerlo con los valores de la democracia y defenderla. Sin embargo, una denuncia central de la carta de Rodolfo Walsh¹² (convertida en material de trabajo) es la instauración de un proyecto económico por medio del terror que, precisamente, 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 resultar-nos, 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 solo 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 plantea interrogantes y nos coloca frente al desafío de pensar propuestas que inviten a nuestros alumnos a sostener experiencias democráticas. La tensión entre los principios jurídicos y las experiencias históricas resulta un interesante desafío para pensar la enseñanza, ya que las experiencias históricas pueden hacer desconfiar de los principios y los mismos deben ser mantenidos a pesar de todo. En otras palabras, la “democracia” y la “construcción de la memoria” en nuestro país tienen logros y contradicciones, pero eso no implica borrar la potencia de los principios.

En este sentido, la selección de contenidos que realizan los profesores para el trabajo en las aulas (o en términos de este trabajo, la versión áulica de los saberes históricos escolares) no puede explicarse solo a partir de criterios de apego o desfase respecto del currículo o los avances historiográficos, sino desde el reconocimiento de otros elementos de influencia (González, 2014 y 2011b). En efecto, se advierten los influjos de las memorias narrativas construidas y transmitidas públicamente, en especial del canon del Nunca más¹³, tanto en sus palabras como en sus silencios, que se repiten en el caso de los recortes temáticos. Pero este no es el único elemento reconocible. 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, cuando los docentes despliegan la táctica de ponderar los principios políticos

(dictadura/democracia, golpe de Estado, etcétera), también advierto elementos de la cultura escolar y su gramática y cuestiones propias de la historia como disciplina escolar (que durante cien años fijó sus contenidos y objetivos alejados de la conflictiva realidad del siglo XX argentino). Entiendo que es por esto que aparecen temas claves, de carácter “paradigmático”, que admiten pocas discusiones y que también responden a los objetivos éticos y políticos de “formar ciudadanos democráticos”, como demanda la actual Ley de Educación Nacional n° 26206.

Abundando en este argumento, se agrega que, si bien el campo académico está en estos momentos discutiendo el concepto de terrorismo de Estado y está proponiendo otros recortes temporales para comprender la última dictadura (por ejemplo, Pittaluga, 2010 y Franco, 2012), la escuela tiende a recortes más sencillos pero no por eso banales. De lo que se trata es de enseñar a los jóvenes un problema/un tema/un proceso/un período y no de reponer todas las discusiones del ámbito académico. No obstante, esto no significa que la escuela no retome esas discusiones académicas, ya que, como se advierte en las sucesivas reformulaciones de los diseños curriculares, la escuela va incorporando tópicos, preguntas y problemas historiográficos aunque con tiempos diferentes. Pero no siempre la escuela incorpora temas *a posteriori*: en ocasiones se adelanta al campo disciplinar. De hecho, la historia argentina reciente se incorporó en las aulas antes de que fuera sistemáticamente abordada por el campo historiográfico (González, 2012 y 2014). Sobre esta cuestión, se volverá en el apartado de “fuentes”.

Sobre el contexto (espacial y temporal)

La historia escolar se construye y se desenvuelve en un contexto de múltiples dimensiones y temporalidades. Para el caso de la historia argentina reciente, los saberes históricos escolares son comprensibles teniendo en cuenta el contexto social más general –con su cultura histórica, sus memorias en conflicto y cambiantes representaciones (estudiadas por Lvovich y Bisquert, 2008)–, la escuela como objeto histórico, la historia como disciplina escolar, las instituciones y aulas en particular.

Por lo mismo, los saberes históricos escolares se recortan y seleccionan en función de las representaciones y narrativas de la memoria que circulan

socialmente, los objetivos educativos de la escuela (mencionados antes), en función de los propósitos de la historia como disciplina escolar, y también toman forma según el momento y espacio en que se desarrollen.

Respecto de este último punto, el siguiente extracto de una clase observada muestra a una profesora que incluye referencias explícitas al contexto (además de otras) para construir sentidos compartidos con los estudiantes en torno a las desapariciones propias del terrorismo de Estado impuesto por la última dictadura.

Profesora: ¿De qué manera se imaginan ustedes que la desaparición de una persona impacta emocionalmente a la familia?

A: xxxx Por la... ¿cómo era que decía?...

No sabían si esta persona estaba muerta, si estaba desaparecida, si estaba bien. La nostalgia de no saber qué creer o buscarlo.

P: Buscar respuestas. ¿Y aparte?

A: El miedo, la angustia que tienen

A2: Sí, pero más allá de estar desaparecido vos no sabías si estaba desaparecido o ya estaba muerto.

P: Claro, es que no sabías dónde estaba. El desaparecido se esfumaba del mundo, la cuestión pasa también que si hoy en día viviendo en democracia una persona desaparece, hay que esperar un tiempo prudencial. Fíjense en el caso de Ángeles, que apareció en el container del CEAMSE¹⁴. Bien, ¿qué hizo la madre, la familia? Usó las redes sociales, fue a la comisaría, llamó a los medios.

A: Si, pero la chica apareció.

P: Independientemente..._tenés un montón de carriles por los cuales denunciar la desaparición de una persona. Y en dictadura los carriles están cerrados. Porque vos tenés que ir a una comisaría a denunciar que desapareció tu hijo, tu mamá, tu papá, tu hermano, tu primo, tu pareja y..._ ¿se acuerdan la película “La historia oficial”? ¿Se acuerdan cuando la amiga le cuenta a Alicia lo que a ella le había pasado y Alicia le dice: “-¿No hiciste la denuncia?” y Ana se ríe. ¿Por qué Ana se reía?

A4: Porque no tenían a dónde ir a denunciar.

A3: Porque la había secuestrado la misma policía.

P: Exactamente, tenemos involucrado al Estado [...]

Transcripción clase observada, escuela privada laica, 6° año, 2013.

La transcripción anterior permite mostrar cómo el docente utiliza un caso de desaparición y muerte de una adolescente (de gran impacto mediático en los días en que se observó esa clase) para subrayar las diferencias entre esa desaparición y las perpetradas durante la dictadura, donde el Estado estaba comprometido. Por ello, toma puntualmente los canales y posibilidades de denuncia de la familia (redes sociales, medios de comunicación, policía) y la contrasta con las detenciones-desapariciones de la dictadura. A eso le suma, también, un ejemplo más para subrayar las diferencias con el pasado (extraído del film “La historia oficial” que los estudiantes ya habían visto y trabajado). De esta manera, mediante este saber hacer docente, el contexto (y también otros saberes y representaciones) son utilizados como referencias para construir una noción, un concepto clave para el tratamiento de la última dictadura como es el terrorismo de Estado.

Además del contexto social en general, la escuela y las instancias que habilita, por ejemplo para el caso de la historia reciente –sean clases alusivas, actos, jornadas, discursos al inicio de la jornada escolar, unidades dentro de programas o asignaturas completas dedicadas a su estudio¹⁵–, configuran los saberes y prácticas. El tiempo resulta una variable ineludible: ¿qué decir en un discurso de quince minutos? ¿Qué trabajar en unas horas de una clase especial por el 24 de marzo? ¿Qué seleccionar para el desarrollo de una unidad completa? ¿Qué ponderar para el desarrollo de una investigación desde el aula? El tiempo escolar, el tiempo áulico resultan claves en la configuración de saberes y prácticas y los docentes lo mencionan recurrentemente. No obstante, esos tiempos y espacios también son permanentes negociados y traspasados: profesores que trabajan un mes con una efeméride, docentes que articulan dos asignaturas para un mismo fin, equipos de profesores que trabajan en diversas materias un mismo proyecto, etcétera, son ejemplos de ello.

En relación con los espacios institucionales específicos, en otro trabajo (González, 2014) he mostrado cómo las “atmósferas de transmisión” de las instituciones escolares –rechazo, omisión, rutina o aliento– participan en la configuración de los saberes y las prácticas de enseñanza y

conmemoración del pasado reciente. No obstante, en esa investigación también registré una heterogénea gama de posicionamientos por parte de los docentes, sobre todo en espacios en los que la transmisión queda a voluntad de ellos. Así, en algunas escuelas que “toleran” la conmemoración y transmisión del pasado reciente, el posicionamiento de los profesores es el que define su tratamiento o no en las aulas. En todos los casos (y especialmente en el rechazo, la omisión o el aliento), el posicionamiento de los directivos también resulta clave para la habilitación (o inhabilitación) de espacios de trabajo en torno al pasado reciente. Asimismo, en los casos de atmósferas de omisión y tolerancia, se abren intersticios que posibilitan diferentes traducciones y puestas en práctica de los docentes. Se registran, así, diversos comportamientos y esquemas de acción; se evidencian límites, pero también grietas que son tomadas o descartadas por los profesores, se pueden observar mecanismos de “inhibición-adormecimiento / activación-puesta en obra de las disposiciones” (Lahire, 2005: 166).

Respecto de las fuentes

La historia escolar no solo se alimenta de los saberes históricos académicos sino que también incluye referencias, luchas, prácticas y saberes de muy diversas procedencias. Tan solo con ver los diseños curriculares referidos a la historia argentina reciente, lo antedicho resulta evidente (González, 2012 y 2014). En efecto, la exploración de la normativa –la legislación educativa y diseños curriculares nacionales y de la provincia de Buenos Aires desde 1993 a 2013– permite mostrar que los saberes histórico-escolares no son el resultado exclusivo de los aportes historiográficos, sino también de la concurrencia de aportes de otras ciencias sociales y prácticas culturales así como por la presión de las luchas por la memoria. Más aún, antes que la historia académica abordara sistemáticamente la última dictadura, la historia escolar la incluyó entre sus contenidos al tiempo que las nociones allí señaladas se fueron reelaborando y dotando de mayor densidad y matices en cada modificación curricular, incorporando nuevos abordajes y problematizaciones.

Las diversas fuentes del saber escolar también son evidentes cuando acercamos el foco a lo que acontece en las aulas, donde también es visible

que concurren saberes académicos pero también otros de disímiles procedencias. Los profesores ponen en juego saberes académicos (en sus exposiciones, citando referencias; en su planificación y puesta en marcha de la clase, seleccionando textos y proponiendo lecturas) pero también saberes pedagógicos (cuando arman una línea de tiempo, una red conceptual) y versiones nuevas del saber académico plasmado en los libros de textos escolares de los que se apropian para plantear sus propios recortes y proponer diferentes rumbos a su alumnos. Y es precisamente allí, en el espacio de los textos y las lecturas, donde aparece la más interesante conjunción de saberes diversos de diferentes procedencias y en distintos lenguajes: de divulgación, prensa, literatura, humor gráfico, testimonios, etcétera. De hecho, en la secuencia de clases observadas y a partir de la exploración de carpetas de estudiantes de ese curso, pude ver que la profesora utilizó partes de un texto escolar¹⁶ (que los alumnos tenían fotocopiado completo), dos textos académicos¹⁷, algunos testimonios del informe de la CONADEP –*Nunca más*– seleccionados por la docente, un capítulo de una serie televisiva, un mapa temático (de los centros clandestinos de detención) y un film –*La historia oficial*–¹⁸. De hecho, en la transcripción citada en el apartado anterior, son visibles los trazos de esos saberes diversos. Como se verá, los saberes históricos escolares se construyeron por medio de referencias de diferentes culturas (masiva, académica, pedagógica) y aparecen también en heterogéneos lenguajes y géneros (cartográfico, audiovisual, testimonial, etcétera).

Acerca de sus destinatarios

La historia escolar –en el nivel medio– tiene como público a los jóvenes con ciertas disposiciones afectivas, estéticas, culturales y generacionales (Finocchio, 2007). Por un lado, se trata de un público no experto y por tanto parecido al destinatario de la divulgación aunque al mismo tiempo es diferente por cuanto no está necesariamente interesado por la historia. Por otro, estamos frente a jóvenes que se acercan y consumen historia mediante diversos artefactos culturales (Massone, 2011).

En tal sentido, los saberes históricos escolares también toman forma según las expectativas que los docentes tienen de los jóvenes: qué creen que saben, qué creen que deberían saber, qué es mejor

para conmoverlos, qué es imprescindible que aprendan, se pregunten y cuestionen en la escuela porque solo es posible hacerlo allí. En el caso de la historia argentina reciente, estas miradas de los profesores sumados a sus posicionamientos políticos, historiográficos y éticos, dan forma a los saberes que enseñan. Pero además, los saberes históricos escolares toman forma a partir de las demandas de los propios jóvenes, de sus preguntas e inquietudes. El siguiente testimonio muestra esta cuestión.

*Fernando: [...] Por ejemplo una cosa para este año, <> la dictadura militar para este año, como tema porque... <> Te lo digo de otra manera... Ehm... Hasta ahora yo le daba mucha bola a la década del '60, ehm... <> porque me parecía que LA DICTADURA como paquete temático estaba en la cabeza de los pibes, había una transmisión generacional, eh... los alumnos que venían, chicos de familias de clase media, profesionales, algunos habían vivido en el exilio, como un perfil de alumnos que ALGUNAS nociones de eso que traía algo. Y yo prefería dar más peronismo, o la crisis del 55 para que entendieran LO OTRO =que=
M.P.: =que les venía=*

F: Sí. Pero cada vez me doy cuenta que los chicos, hasta por una cuestión biológica, este... tiene la dictadura militar como como una nebulosa. Saben que pasó algo malo, pero no saben exactamente qué es lo que pasó. Entonces, para este año voy a desplazar más el interés hacia, hacia la dictadura... Así que bueno, por ahí, es una cosa chiquita, =pero=

M.P.: =no, no=

F: pero yo me di cuenta que cada tanto tengo señales de que algunas cosas que tengo que cambiar. También tiene que ver con las cosas que a mí me preocupan. Que a mí me interesa el presente, y para ver las cuestiones del presente que siempre salen en las clases, necesito algunos temas más que otros. Por ejemplo lo económico en el peronismo, para dar la política de un Estado donde se nacionalizó gran parte de la economía porque eso parece que es un tema en discusión y entonces le doy más bola a eso. Y entonces voy poniendo y

sacando cosas del programa o del tiempo que, que le dedico. A veces juego según las cuestiones que van apareciendo como importantes ahora... [...]

Así, resulta evidente que los destinatarios influyen en la conformación de los saberes históricos escolares por las preguntas, representaciones y saberes de los jóvenes que impactan en la versión que arman los profesores.

Relativo a sus formas

Los saberes históricos escolares tienen formas diferentes a los saberes académicos. En este sentido, se puede retomar lo señalado por Chevallard en relación con su desincretización, despersonalización, programabilidad, etcétera, que resultan evidentes tanto en los materiales curriculares o editoriales como en los saberes en las aulas. Así, al observar exposiciones de los profesores en clases de historia, son evidentes los procesos de didactización señalados por Devalay y también analizados por Monteiro y Penna (uso de explicaciones, ejemplos, analogías, metáforas, ilustraciones, comparaciones) y axiologización (selección, énfasis, omisiones) de los saberes histórico-escolares. En sus formas, aparecen las marcas de la historia académica pero también otras señas y gestos que persiguen objetivos de comprensión y que se vinculan con saberes pedagógicos y didácticos.

La siguiente transcripción de una parte de una clase observada, donde se discuten colectivamente dos textos académicos leídos con anterioridad, permite ilustrar lo señalado antes en torno a los trazos de didactización.

P. Exacto. ¿Y cómo se recuerda, dice Traverso? Es subjetiva y es singular [la profesora va anotando en el pizarrón].... En relación al tiempo, Traverso dice que siempre se recuerda en presente. ¿Por qué dice que siempre se recuerda en presente?... “Siempre recordamos desde el presente”, dice.

(Los alumnos releen el texto)

A5: depende de la situación en la se encuentre, va a recordar el mismo hecho, de una u otra forma...

P: Exactamente. Que es lo que está diciendo xxx ¿sí? El tiempo va modificando el

recuerdo. Por eso siempre recordamos en presente ¿sí? No recordamos las cosas tal cual ocurrieron sino tal cual justamente las vamos recordando.

A6: Todos recuerdan cosas distintas

P: También! Por eso es singular. Es lo que hablamos siempre. El año que viene, cuando se reúnan y hagan la fiesta del reencuentro de los egresados 2013, no todos van a recordar lo mismo de este año. ¿Sí? Ni todos van a recordar =con las mismas características a las mismas personas= A varios: =xxx (los alumnos hacen comentarios y ríen)=

Transcripción clase observada, escuela privada laica, 6° año, 2013.

El ejemplo anterior muestra cómo el docente conjuga saberes (disciplinares, pedagógicos, didácticos) e introduce trazos de didactización al aludir a cuestiones que entiende significativas y eficaces (que los estudiantes proyecten su propia memoria) para que comprendan conceptos abstractos que se trabajan en el aula (como la subjetividad y singularidad de la memoria).

Concerniente a sus autores

He aquí, en este último punto, quizás una de las claves más interesantes de los saberes escolares. Porque ¿quiénes son los que producen los saberes que se enseñan en las aulas? ¿Los responsables del diseño curricular? ¿Los que escriben los textos escolares u otros materiales didácticos? ¿Los profesores? Podríamos decir que todos son, en diferentes esferas y momentos, responsables de los saberes escolares. Pero si tomamos la “última versión” –por así llamarla–, aquella que es llevada a las aulas, entonces los profesores serían sus autores.

En efecto, los docentes son los encargados de armar una versión –contingente y situada– en la que están recogidas –en diferentes medidas e intensidades– las autorías de los responsables del currículo, de los textos escolares y, por supuesto también, del mundo académico y de divulgación. En esta versión, además, se cruzan las necesidades, posibilidades, demandas y límites (más o menos directas) de su “público” (los estudiantes), del contexto en que se desarrolla (desde la escuela en general como

objeto histórico a las instituciones en particular), de los tiempos disponibles (una unidad, una materia, una efeméride, dos módulos por semana) y sus objetivos (que no son solo cognitivos). En manos de los profesores, se anudan y se juegan todos los elementos citados anteriormente.

Y los profesores son autores porque son lectores y en ese acto se convierten en productores de algo nuevo, específico y situado, porque como afirma Michel De Certeau (2007), la lectura es una “cacería furtiva”. Con esta metáfora, De Certeau atiende a lo que hacen los lectores con los textos que consumen, un consumo que es productivo, una producción que es silenciosa e invisible. Y esto permite comprender la relación y la diferencia entre, por un lado, las estrategias que desde un lugar de poder intentan fijar un sentido (en este caso, leyes, normativas, diseños curriculares, orientaciones didácticas, saberes académicos), y, por otro, las tácticas, las apropiaciones plurales y móviles de los lectores (por ejemplo, esa versión de los saberes históricos escolares que llevan los profesores a las aulas) que les dan usos propios, con rechazos, distorsiones y artimañas, cuya significación no es necesariamente la resistencia sino el aprovechamiento, el gusto, la operatividad y la ocasión.

Balance y cierre

Usualmente, los saberes (y prácticas) escolares son analizados desde parámetros análogos a los utilizados para la interpretación de la cultura popular: entender a esta como una imagen degradada o retrasada de la cultura dominante o interpretarla como una cultura cerrada, coherente y resistente a cualquier influencia externa. Tales visiones –dicotómicas y excluyentes– no ayudan a captar la complejidad de los saberes escolares, no colaboran en advertir lo propio y singular de una trama que incluye apropiaciones de la historiografía académica así como de otros campos y prácticas, al tiempo que alberga elaboraciones propias.

Como se ha intentado demostrar en las páginas anteriores, los saberes históricos escolares son saberes específicos y situados, en diálogo con los saberes académicos, pero también cercanos a los desafíos de la divulgación. Son saberes que combinan conocimientos y valores. Donde confluyen herramientas intelectuales y emocionales. Donde

dialogan y se combinan saberes de muy diversas procedencias. Donde impactan variables temporales y contextuales. Donde se entretaje algo nuevo y singular en una trama en la que participan objetivos, fuentes, destinatarios, contextos de desenvolvimiento, formas y autores.

Pensar los saberes escolares como una creación cultural permite vislumbrar al espacio escolar como espacio productivo y no meramente reproductivo tanto como pensar el oficio docente como un espacio de autoría y experiencia. Esto puede resultar un buen punto de partida para pensar la enseñanza de la historia y la formación docente.

Agradecimientos

Este artículo ha sido escrito en el marco de mi trabajo como investigadora de carrera científica del CONICET y como investigadora docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Asimismo, forma parte del trabajo desarrollado en el proyecto PICT 2013-1160 “Desafíos teóricos, historiográficos y didácticos del abordaje del pasado reciente en Argentina”, financiado por la FONCyT, Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica. Agradezco las lecturas y sugerencias de los evaluadores anónimos.

Referencias Citadas

- Adamovsky, E.
2011 Historia, divulgación y valoración del pasado: acerca de ciertos prejuicios académicos que condenan a la historiografía al aislamiento, *Nuevo Topo* 8: 91-106.
- Audigier, F., Crémieux, C. y Tutiaux-Guillón, N.
1994 La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie. *Revue française de pédagogie* 106:11-23.
- Bernstein, B.
2001 *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Morata, Madrid.
- Carnovale, V. y Larramendy, A.
2010 Enseñar la historia reciente en la escuela: problemas y aportes para su abordaje. En *Ciencias sociales en la escuela*. Editado por Siede, Isabelino (coord.), pp. 239-267. Aique, Buenos Aires.
- Chervel, A.
1991 Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de educación* 295:59-111.
- Chervel, A.
1992 L'école, lieu de production d'une culture. En *Didactique de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales. Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage. Actes du sixième colloque*. Editado por Audigier, F. y Baillat, G. (dir.) pp. 195-198, INRP, Paris.
- Chevallard, Y.
1997 *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique, Buenos Aires.
- Crenzel, E.
2007 Dos prólogos para un mismo informe. El Nunca Más y la memoria de las desapariciones. *Prohistoria* 11:49-60.
- Crenzel, E.
2008 *La historia política del Nunca más. La memoria de las desapariciones en la Argentina*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Cuesta, R.
1997 *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Pomares-Corredor, Barcelona.
- De Amézola, G.
2011 Historia enseñada e historia investigada: relaciones peligrosas. El tratamiento escolar de la última dictadura militar y la necesidad de una actualización académica en la formación de profesores. *Polhis* 8:9-26.
- De Certeau, M.
2007 *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana, México.
- Develay, M.
1992 *De l'apprentissage à l'enseignement: pour une épistémologie scolaire*. ESF, Paris.
- Di Meglio, G.
2011 “Wolf, el lobo. Observaciones y propuestas sobre la relación entre producción académica y divulgación histórica”. *Nuevo Topo* 8:107-120.
- Finocchio, S.
1991 ¿Qué llega de nuestra investigación a la escuela media? *Entrepassados. Revista de Historia* 1:93-106.
- Finocchio, S.
2007 Prácticas dos jovens de hoje (e fantasmas dos adultos de ontem) *Cadernos Adenauer* vol. 2, Rio de Janeiro. Disponible en: <http://www.kas.de/wf/doc/9680-1442-5-30.pdf>
- Forquin, J.-C.
1991 Savoirs scolaires, contraintes didactiques et enjeux sociaux. *Sociologie et société*, Vol. III, 1:25-39.
- Franco, M.
2012 *Un enemigo para la nación. Orden interno, violencia y “subversión”. 1973-1976*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- González, M.P.
2011a Saberes académicos y saberes escolares: para una revisión del concepto “transposición didáctica” desde la enseñanza de la historia. *Los desafíos de investigar, enseñar y divulgar sobre América latina. Actas del Taller de Reflexión sobre América latina*. Editado por Bohoslavsky, E.; Geoghegan, E. & González, M. P. (comps.) Publicaciones UNGS, Los Polvorines, Argentina.
- González, M.P.
2011b 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. *Reseñas de Enseñanza de la Historia* 9: 205-236.
- González, M.P.
2012 Historia y memoria del pasado reciente en la escuela: una mirada a la propuesta oficial. *Revista Quinto Sol*, 16 (2):1-22.

- González, M.P.
2013 Historia en el nivel secundario en Argentina hoy: notas sobre el funcionamiento de una disciplina escolar. *História & Ensino* v. 19, n. 2:7-22.
- González, M.P.
2014 *La historia argentina reciente en la escuela. Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*. Publicaciones UNGS, Los Polvorines, Argentina.
- Goodson, I.
1995 *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Pomares-Corredor, Barcelona.
- Goodson, I.
1991 La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la Historia del currículo. *Revista de Educación* 295:7-37.
- Gvirtz, S.
1999 *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase: Argentina 1930-1970*. Eudeba, Buenos Aires.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M.
2005 *ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Aique, Buenos Aires.
- Hasni, A.
2000 Penser les disciplines de formation à l'enseignement primaire c'est d'abord penser les disciplines scolaires. En *Revue Education et francophonie*, Volume XXVIII 2:100-120.
- Julia, D.
2001 A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação* 1:9-43.
- Lahire, B.
2005 De la teoría del habitus a una sociología psicológica. En *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. Deudas y críticas*. Editado por Lahire, B., pp. 143-179. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Lanza, H.
1993 La propuesta oficial y la propuesta editorial para la enseñanza de la historia en la escuela media. En *Curriculum presente, ciencia ausente. La enseñanza de la historia en la Argentina de hoy*. Editado por Lanza, H & Finocchio, S., pp. 17-95. FLACSO/CIID-Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- Lautier, N.
2011 Os saberes históricos em situação escolar: circulação, transformação e adaptação. *Educação & Realidade*, v. 36, n. 1:39-58.
- Lvovich, D. y Bisquert, J.
2008 *La cambiante memoria de la dictadura. Discursos públicos, movimientos sociales y legitimidad democrática*. UNGS-Biblioteca Nacional, Los Polvorines, Argentina.
- Massone, M.
2011 Los jóvenes, la escuela y las transformaciones en la apropiación de los saberes. En *Saberes y prácticas escolares*, editado por Finocchio, S. & Montes, N. (comps), pp. 153-173. HomoSapiens, Rosario.
- Monteiro, A.M.
2001 Professores: entre saberes e práticas. *Educação e Sociedade*, ano XXII, 74, 121-142.
- Monteiro, A.M.
2003 A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. *História & Ensino*, v. 9:37-62.
- Monteiro, A.M.
2007 *Professores de história. Entre saberes e práticas*. MauadX, Rio de Janeiro.
- Monteiro, A.M. y Penna, F.
2011 Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. *Educação e Realidade*, v. 36, n. 1:191-211.
- Pittaluga, R.
2010 El pasado reciente argentino: interrogaciones en torno a dos problemáticas. En *Problemas de historia reciente del Cono Sur*. Tomo I. Editado por Bohoslavsky, E. y otros. (comps.) pp. 23-35. UNGS/Prometeo, Buenos Aires.
- Prats, J.
1997 La selección de contenidos históricos para la educación secundaria. Coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica. *IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 12:7-18.
- Romero, L.A. (coord.).
2004 *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Rüsen, J.
1992. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. *Propuesta Educativa* 7:27-36.
- Rüsen, J.
1997 El libro de texto ideal. Reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de historia. *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 12:79-93.
- Siede, I.
2007 *La educación política*. Paidós, Buenos Aires.
- Tadeu da Silva, T.
2001. *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Octaedro, Barcelona.
- Viñao, A.
2002 *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Morata, Madrid.

Notas

- ¹ Para un panorama de las diferentes teorías que se han desarrollado a lo largo del siglo XX, véase la síntesis de Tadeu da Silva (2001).
- ² Esta denominación es discutida por algunos autores. Por ejemplo, Gvirtz y Palamidessi (2005) proponen para el caso argentino hablar de currículo solo para referirse a los textos oficiales que señalan el qué y el cómo de la enseñanza. Para el caso de historia específicamente, Raimundo Cuesta (1997) propone contraponer la "historia reglamentada" a la "historia enseñada".
- ³ El término acuñado originalmente por Verret fue utilizado por Chevallard para la didáctica de la matemática aunque rápidamente fue adoptado y aplicado al resto de las didácticas específicas. La didáctica de la historia en general –y en Argentina en particular– no fue ajena a tal expansión. De hecho, en 1997 la editorial Aique publicó en ese país la obra en castellano y el concepto comenzó a utilizarse tanto en propuestas y publicaciones como en diseños curriculares y documentos de apoyo oficiales. Así, puso en evidencia, como lo expresara el propio

- Chevallard, su “poder de seducción indudable” (1997: 11).
- ⁴ Cercana a este concepto puede encontrarse el antecedente teórico de Basil Bernstein (2001) quien habla de “descontextualización” y “recontextualización” en el proceso de construcción del mensaje pedagógico.
- ⁵ Para un análisis más extenso, véase González (2011a).
- ⁶ Algo similar señala Goodson (1995) para el caso de la geografía mientras que otros autores señalan lo propio para el área de “análisis del discurso” derivada de la clásica actividad escolar de “comprensión de textos” (Maingeneau, 1989 citado por Gvirtz, 1999: 21).
- ⁷ No obstante, algunos autores reclaman mayores grados de vinculación entre los mencionados saberes puntualmente en la intersección de la formación docente que se debería enriquecer con las nuevas producciones historiográficas. Véase, por ejemplo, De Amézola (2011).
- ⁸ Para Jörn Rüsen (1992 y 1997) la formación histórica tiene la triple tarea de formar para la percepción, interpretación y orientación.
- ⁹ Acerca de esta cuestión, véase lo señalado en González (2013).
- ¹⁰ Los testimonios tomados a partir de entrevistas en profundidad se realizaron en el marco de la investigación doctoral (2004-2008), mientras que las observaciones de clases y la exploración de carpetas son parte del proyecto posdoctoral realizado como investigadora del CONICET (desde 2010 a la actualidad). En particular, citaré las observaciones de una secuencia de 4 clases –de dos horas cada una– realizadas entre mayo y junio de 2013 en una escuela privada que atiende a sectores medios y medios bajos ubicada en el partido de Malvinas Argentinas, provincia de Buenos Aires, Argentina. Asimismo, se observaron carpetas de alumnos, los programas de cada materia elaborados por la docente con quien se mantuvieron charlas después de cada clase observada, más una entrevista al final de las observaciones.
- ¹¹ La difícil tarea de enseñar en la escuela la historia reciente. *La Nación, Suplemento Enfoques*, 27 de marzo de 2011, pág. 6.
- ¹² La carta abierta a la Junta Militar fue elaborada por Rodolfo Walsh –escritor, periodista y militante– en marzo de 1977 y fue una de las pocas voces que denunció la aplicación del terrorismo de Estado en medio de un clima de represión, censura, persecución y muerte. Con esa epístola, Walsh intentaba quebrar el silencio e impugnar la “verdad” del régimen militar presentando un análisis de las consecuencias de la política social y económica implantada por la dictadura. Días después de hacer circular la carta de modo clandestino (ya que no fue publicada por ningún medio masivo), Walsh fue capturado en Buenos Aires en la calle por un “grupo de tareas” de la Escuela de Mecánica de la Armada (ESMA) que le dio la orden de rendición. Walsh, que estaba armado, se resistió y fue herido de muerte. Puede verse el texto completo en: <https://www.educ.ar/recursos/129063/carta-abierta-de-rodolfo-walsh-a-la-junta-militar>
- ¹³ “Canon del Nunca más” refiere a la idea de instauración del terrorismo de Estado por parte de una dictadura como un mal externo a una sociedad que no se interroga por sus responsabilidades, tal como ha señalado Crenzel (2007 y 2008).
- ¹⁴ La docente refiere al caso de la desaparición de una adolescente –Ángeles Rawson– que luego fue hallada muerta en una planta de la empresa CEAMSE encargada de la gestión de residuos sólidos urbanos de Ciudad de Buenos Aires y del Gran Buenos Aires. Con esa sigla se suele aludir al lugar de disposición final de los residuos en la planta de José León Suárez, en provincia de Buenos Aires, donde fue encontrado el cuerpo de la joven asesinada. Dicho caso tuvo gran impacto mediático en las fechas en que se realizó la observación de clases.
- ¹⁵ En las modalidades de Ciencias Sociales y Artes de la provincia de Buenos Aires, Historia de 6° año está dedicada a trabajar con la historia argentina reciente, ponderando las décadas del 70, 80 y 90. Véase PBA-DGCE (2012).
- ¹⁶ *Historia Argentina reciente. 6° año secundaria en ciencias sociales y artes*, de Teresa Eggers Brass editado por Maipue en 2012.
- ¹⁷ Enzo Traverso “Historia y memoria. Notas para un debate” y Marina Franco y Florencia Levín “El pasado reciente en clave historiográfica”. Ambos textos están publicados en: Franco, M. y Levín, F. (comps.) *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires, Paidós, 2007.
- ¹⁸ Dirigida por Luis Puenzo, Argentina, 1985.

