

***XVII Jornadas Interescuelas / Departamentos de Historia***

**Universidad Nacional de Catamarca**

**2, 3, 4 y 5 de octubre de 2019**

MESA TEMÁTICA N°123: Enseñanza, formación docente y divulgación histórica: nuevos temas, problemas, sujetos y formas de hacer historia

**La construcción de la Historia escolar (2006-2011).**

**El caso de Malvinas**

Dra. Laura Cristina del Valle

[laucris@bvconline.com.ar](mailto:laucris@bvconline.com.ar)

Depto. de Humanidades, UNS

Maestría en enseñanza de la Historia, UNTREF

Para publicar

Palabras clave: Historia regulada – Historia escolar – Malvinas

Desde la consolidación de los Estados Nacionales, la escuela contribuyó de manera eficiente en la configuración de la identidad nacional de quienes serían los futuros ciudadanos y, en su seno, la Historia fue una de las disciplinas escolares que favoreció la enseñanza –y el aprendizaje– de un pasado común con características nacionalistas.

En ese contexto, podemos señalar que los procesos históricos escolares argentinos no constituyeron una excepción ya que, en líneas generales, desde el siglo XIX la Historia escolar, tuvo componentes marcadamente políticos y militares, fue nacionalista y se caracterizó por una perspectiva historiográfica liberal que seleccionó un listado de hechos históricos considerados clave, marcados por la sucesión de fechas “patrióticas”, protagonizadas por “grandes hombres” (Emerson, 1991:11) que lucharon y dejaron su vida por la patria.

Malvinas no escapó a ese paradigma y el reclamo territorial sobre el archipiélago invadido en 1833 se expandió a lo largo de la escolaridad como enclave del nacionalismo argentino, tal como puede desprenderse de los aportes que realizaron diferentes autores sobre la importancia de Malvinas y el rol de la escuela y sus prácticas como constructora de dicha causa en las aulas.

Frente a estas consideraciones, la pregunta que se nos impone, pasados casi dos siglos, es acerca del lugar que se otorga a la cuestión Malvinas y el tratamiento que se propone del tema en la escuela del siglo XXI. Con este interrogante como disparador, nuestro objetivo es observar la pervivencia de tradiciones nacionalistas o la existencia de perspectivas de historia renovada, problematizadora y de proceso respecto del tratamiento de la historia de Malvinas en la escuela secundaria.

Nos centraremos para eso en el período 2006 en que fue sancionada la Ley de Educación Nacional hasta 2012 en que se editaron los diseños curriculares bonaerenses de 6° año de Historia, correspondiente a la escuela secundaria bonaerense. Utilizaremos como fuentes para nuestro trabajo la Ley de Educación Nacional y de la Provincia de Buenos Aires y los diseños curriculares de las orientaciones en Arte y Ciencias Sociales, dado que en ellas se encuentra la Historia como materia común a ambas.

Nuestro análisis se realizará en dos apartados. En primer lugar, analizaremos las fuentes a partir de categorías como “Historia regulada”, de Raimundo Cuesta (2002) y Rafael Valls Montés (2001), “arbitrarios culturales” de Pierre Bourdieu (2000: 77 y 107-108) y “disciplinas escolares”, de André Chervel (1991) para contextualizarlas. Luego, presentaremos el análisis que se realiza en ellas acerca de la cuestión Malvinas.

## 1.- La Historia regulada

Raimundo Cuesta Fernández propuso la categoría “código disciplinar” para identificar y caracterizar las tradiciones sociales configuradas históricamente y consistentes en ideas, valores, reglamentaciones y rutinas que guían y caracterizan la enseñanza de las disciplinas escolares y que se transmiten a lo largo del tiempo. Este código puede observarse y analizarse utilizando textos visibles y textos no visibles. Entre los primeros se encuentran la legislación educativa, los diseños curriculares, los planes de estudios y los manuales escolares y textos, mientras que los segundos hacen referencia a las prácticas docentes. En esta línea de análisis, la categoría Historia regulada involucra los contenidos programáticos que se establecen desde lo gubernamental, es decir lo que la administración define en sus

Leyes educativas, Diseños Curriculares, programas y textos como conocimiento valioso y legítimo para ser enseñado según los diferentes momentos históricos (Cuesta Fernández, 2002: 38; Valls Montés 2001: 5). Todos ellos son portadores y difusores de intencionalidades y componentes ideológicos y culturales que conllevan un cierto interés y ponen en juego estrategias tendientes a satisfacerlo, contribuyendo a la construcción de la Historia como disciplina escolar. Nuestro interés en ellos radica en la importancia de observar las características de la Historia escolar que va configurándose en ellas y que recuperaremos para nuestro análisis acerca de la enseñanza de la Historia en 6º año de la escuela bonaerense, referida a Malvinas.

Uno de los primeros aspectos el de los objetivos que se propone la Historia regulada para la enseñanza escolar. La nacionalización del pasado que se observa en el discurso y en las narrativas escolares, denota la influencia de los objetivos de construcción de una identidad nacional por parte de la escuela y, en general, se encuentra impregnada de sentimientos patrióticos que se proyectan a lo largo del tiempo (Cuesta Fernández, 2002: 32).

La Ley de Educación Nacional y la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires señalan la importancia de la formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de valoración y preservación del patrimonio cultural, así como también del fortalecimiento de la identidad provincial y nacional, basada en el conocimiento de la historia, la cultura, las tradiciones argentinas y de las culturas de los Pueblos Originarios, en el respeto a las particularidades locales y abierta a valores universales y a la integración regional y latinoamericana (LEN, art 11, incs. C y d; Ley provincial de Educación bonaerense, art, 16 incs. d y e.)

Estos objetivos vinculados con la ciudadanía y la identidad nacional son retomados por los Diseños Curriculares de Historia de la escuela secundaria y están vinculados con el rol desempeñado por la escuela a lo largo del tiempo en la formación de ciudadanos con una identidad común, desde una perspectiva nacionalista.<sup>1</sup> En el Diseño de 6º año, la formación del ciudadano está presente en diferentes apartados como una característica destacada de los estudiantes y de su propia formación. En la Introducción del marco del Diseño reconoce al estudiante como sujeto pleno con derechos y capacidad de ejercer y construir ciudadanía (2012: 9) y explica que su tránsito por la escolaridad secundaria coincide con el ejercicio de sus derechos y responsabilidades de ciudadanía (2012: 9). En ese contexto,

---

<sup>1</sup> Ver: Carretero, M. y Kriger, M. (2004) “¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global”, en Carretero, M. y Voss, J. (Comps.) Aprender y pensar la Historia, Bs. As., Amorrortu.

ubica la perspectiva de la enseñanza de las Ciencias Sociales que se propone como contribución para que pueda construir una ciudadanía crítica y activa (2012: 10) desde un lugar de tolerancia y compromiso ciudadano beneficiado, esto último, por la enseñanza de la Historia Reciente (2012: 40). En las orientaciones didácticas de la unidad 3, referida a los años 80 y 90, la ciudadanía va asociada con el acceso a información sobre los procesos jurídicos de represores responsables del Terrorismo de Estado y sus consecuencias (2012: 51). También se menciona que el egresado de escuela secundaria con orientación en Ciencias Sociales podrá realizar entre las prácticas: “estrategias de estudio y de trabajo individual y grupal, críticas –solidarias y comprometidas socialmente– para su propia formación social y cultural, su conformación como ciudadano y el acceso al mundo del trabajo” (2012: 22)

Por último, y recuperando los objetivos de la escuela secundaria referidos a la formación de ciudadanía, continuidad de estudios superiores e inserción para el mundo del trabajo, el Diseño de 6° año propone los rasgos de las tres líneas de formación para lo que denomina la escuela secundaria orientada en Ciencias Sociales y, respecto de la ciudadanía, establece que significa:

asegurar y enseñar las condiciones necesarias para que los estudiantes se sientan habilitados y fortalecidos para participar ciudadanamente mediante el tratamiento de casos y problemas, que necesitan para su mayor riqueza de los conceptos y los procedimientos de las materias específicas de las Ciencias Sociales. En este sentido, debe considerarse que además de las materias del Ciclo Básico (Construcción de Ciudadanía, Geografía e Historia) los estudiantes tienen la oportunidad de estudiar con mayor profundidad dimensiones sociales –económicas, políticas y socioculturales– a partir de materias como Economía Política, Derecho, Sociología, Proyectos de Investigación en Ciencias Sociales, Comunicación Cultura y Sociedad, y Arte que son también fundamentales para un mayor enriquecimiento teórico y práctico en esta línea de la formación. (Diseño, 2012: 14)

El currículum es una propuesta de política educativa y tiene carácter histórico, cultural y social. (Diseño, 2009: 10) Los criterios de selección y de jerarquización de contenidos que realizan responden a una perspectiva cultural y socialmente válida para determinado tiempo y lugar, en función de objetivos e intereses específicos. (Diseño, 6° año, C. Sociales: 10) Los Diseños recuperan estas características que determinan para qué se enseña Historia en la escuela, que Historia se enseña y cómo hay que hacerlo, delimitando contenidos y estrategias que se transmiten de generación en generación.

Para analizar este tipo de construcciones que emanan de una autoridad educativa, gubernamental (burocracia), que son portadoras de intereses determinados y que ponen en juego estrategias que favorecen la satisfacción de esos intereses, Bourdieu utiliza la expresión “arbitrarios culturales” (2000: 77) y señala que las estrategias utilizadas para su cumplimiento tienen la función de garantizar la circulación de objetos, ideas, métodos, etc., generando un “círculo de legitimidad”. Ese universo de creencia (107-108) constituye una suerte de capital simbólico que sólo existe en la medida en que es percibido por los demás como poseedor de un determinado valor. Sería posible, desde esa mirada, considerar la historia regulada y a la Historia escolar que emana de ella, como arbitrarios culturales contruidos desde la legitimidad gubernamental.<sup>2</sup>

Para María Ernestina Alonso, el discurso de una reforma educativa no es neutral ya que forma parte de un discurso que controla el conocimiento para determinar lo que considera relevante (1995: 147) o legítimo. El propio marco curricular de política educativa de la Provincia de Buenos Aires, es un ejemplo de eso, porque reconoce que

En tanto propuesta histórica, cultural, social y políticamente contextualizada el curriculum constituye una **selección arbitraria y transitoria** del patrimonio cultural. La noción de arbitrariedad hace referencia al carácter situado de la selección de algunos contenidos culturales considerados valiosos, necesarios y significativos para ser enseñados a todas las personas. Dicha selección se realiza para y desde una realidad socio-histórica y cultural compleja y diversa, en el marco de una política pública que procura la construcción de futuros deseados y con un determinado desarrollo científico y tecnológico. (Marco, 2007: 15)

El carácter prescriptivo de los Diseños de la escuela secundaria bonaerense constituye una ratificación de lo expuesto porque ordena “*lo que hay que enseñar y cómo hay que hacerlo*” (D.G.C. y E., 2007: 18; D.G.C. y E., 2008: 17; D.G.C. y E., 2009: 16). Estos documentos de 1º a 3º año de la escuela secundaria básica, se definen como recortes de saberes y conocimientos que conforman la síntesis cultural o la herencia cultural elegida por la generación adulta para ser enseñada obligatoriamente en la escuela a las generaciones más jóvenes a las cuales se transmite esa suerte de herencia (D.G.C. y E., 2007: 17; D.G.C. y E., 2008: 16; D.G.C. y E., 2009: 16). Durante esta primer etapa de la escolaridad encontramos en los Diseños Curriculares que se utiliza la categoría “disciplinas escolares” para denominar las diferentes asignaturas que componen el currículum y se las define como recorte de temas, problemas, conocimientos que se agrupan y se prescriben

---

<sup>2</sup> Para profundizar esta categoría ver Pierre Bourdieu (2010) *Capital cultural, escuela y espacio social*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

con el propósito de ser enseñados en la escuela, aclarando que fuera de ella esos recortes, selecciones y organizaciones no existen (Diseño Curricular, 2006: 18; 2007: 17; 2008: 18). Esta perspectiva deja en evidencia el carácter que le otorga la Historia regulada a la escolar al establecer una cierta distancia entre la Historia que se pretende enseñar en la escuela y la Historia académica. No se trata del resultado de adaptaciones de las respectivas ciencias de referencia, sino de una realidad mucho más compleja que, a pesar de mantener vínculos con el saber académico, genera una suerte de saber específico, objeto de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación, para poder responder y garantizar el cumplimiento de las finalidades demandadas por las escuelas. En este sentido, podemos decir que las disciplinas escolares llevan las marcas de la cultura escolar, son productos construidos por la escuela y permiten la transmisión de una determinada representación del mundo a los alumnos. Consideradas así, las disciplinas escolares son los vehículos por medio de los cuales la escuela responde a sus objetivos. El uso de esta categoría remite a la influencia de Chervel, citado a pie de página y también en el listado de bibliografía de los Diseños. El autor destaca que ellas son el fruto de un diálogo entre docentes y alumnos y que

constituyen hasta cierto punto el código que dos generaciones han elaborado lenta y minuciosamente de común acuerdo para permitir que una de ellas transmita a la otra una cultura determinada. La importancia de esta creación cultural está a la altura de lo que se pone en juego, pues se trata nada menos que de la perpetuación de la sociedad. Las disciplinas, por tanto, son el precio que la sociedad debe pagar a su cultura para poder transmitirla en el marco del colegio o de la escuela. (1991: 111)

No obstante, a diferencia de la escuela secundaria básica, en el marco general de la orientación Ciencias Sociales para 6° año, se observa que ha disminuido notablemente la utilización de las categorías “disciplinas escolares” y se incrementó el uso de “materias”, sin diferenciación ni caracterización específica alguna. El primer ejemplo es el siguiente:

“Las disciplinas escolares responden a criterios de una selección jerárquica que es de carácter cultural, antes que del tipo estrictamente científico. Es decir, la selección de materias para su enseñanza en la escuela y el conocimiento escolar producido en torno de ellas obedecieron siempre a determinadas necesidades de la cultura y lo que resultara socialmente válido en determinado momento histórico, aunque bien pudiera no serlo en otro” (Diseño de 6° año, Orientación Ciencias Sociales, 2012: 10).

Si bien en este texto se recupera la definición de disciplinas escolares ya expuesta, no queda claro el sentido en que se utilizará en adelante la expresión “materias” ya que, en este caso particular, ambas se encuentran presentes como una suerte de sinónimo. En uno

de los intentos por tratar de ofrecer alguna explicación acerca de la utilización indistinta de disciplinas y materias, el marco de la orientación en Ciencias sociales de 6° año de la misma orientación, establece que la perspectiva de la enseñanza de las Ciencias Sociales que se prescribe desde el primer año de la escuela secundaria fue organizada curricularmente en el carácter disciplinar, por materias ya que “se reconocen a las disciplinas en sus objetos de estudio y sus tradiciones, aunque desde una perspectiva del enfoque de enseñanza –mediante propuestas de enseñanza congruentes con ello– tendiente a crear las condiciones adecuadas para alcanzar mayores y crecientes niveles de comunicación e interrelación entre las materias.” (Diseño Curricular 6° año, Orientación Ciencias Sociales, 2012: 22)

A pesar de algunos intentos por señalar una continuidad de la organización curricular desde el 1° hasta el 6° año de la escuela secundaria, se observan perspectivas diferentes entre la categoría de disciplinas escolares en tanto construcción escolar y el uso predominante del término materias en 6° año de la escuela orientada en Arte y también en Ciencias Sociales, ambas con la disciplina Historia en común. En el marco general de la primera de ellas se establece que “las materias presentan un modo de organización por *núcleos temáticos* que problematizan grupos conceptuales y prácticas disciplinares que, en general, son interdependientes, y requieren su problematización en diferentes propuestas de trabajo”, (2011: 20) aclarando que los núcleos temáticos se explicitan en el mapa curricular de cada materia.

Esta explicación parece intentar dotar a las materias escolares de una intención de problematización y de vinculación más estrecha con la disciplina de referencia que las que podrían poseer las disciplinas escolares según la perspectiva que hemos recuperado de autores como Chervel, Goodson o Cuesta Fernández. Esta suposición se basa en la perspectiva teórica de la unidad 1 referida a los “ejes historiográficos para una mirada de la Historia Reciente en la Argentina” (Diseño, 2012: 38) en la que se plantean categorías para que los estudiantes puedan analizar, desde una mirada historiográfica, los temas de las unidades 1 y 2.

## 2.- Malvinas en la Historia regulada

Para analizar las tradiciones que han caracterizado la enseñanza de las disciplinas escolares a lo largo del tiempo, Cuesta Fernández utiliza un instrumento heurístico que denominó “código disciplinar”, que puede definirse como el conjunto de ideas, valores, suposiciones,

reglamentaciones y rutinas prácticas que orientan la práctica profesional de los docentes dentro de la escuela (2002: 29). Se configura como parte integrante de la cultura escolar y genera una tradición de discursos, contenidos y prácticas que no surgen de repente ni para siempre, sino que es construida y modificada a lo largo del tiempo. En ese sentido, puede hablarse de una tradición inventada.

El análisis de la legislación educativa, de los Diseños Curriculares y de los manuales escolares, nos permiten acceder a la génesis y a las características de la Historia como disciplina escolar, es decir a su “código disciplinar”. Entre las notas distintivas de los discursos y las prácticas del código disciplinar que propone Cuesta Fernández (Cuesta Fernández, 1997; Cuesta Fernández, 2009) para el caso español, se encuentran las siguientes: arcaísmo, nacionalismo, elitismo y memorismo. En este caso nos interesa destacar el nacionalismo por la relación que puede establecer con el tema que nos ocupa, que es el de la causa Malvinas en el contexto de la enseñanza de la Historia escolar.<sup>3</sup>

La guerra de Malvinas ingresó en los Diseños Curriculares de la escuela secundaria a partir de la Ley Federal de Educación sancionada en 1993 (González, 2012: 8) ya que con ella se incorporó al currículo oficial la última dictadura militar que, paulatinamente ocupó un lugar destacado como tema del pasado reciente. Los Contenidos Básicos Comunes<sup>4</sup> para el tercer ciclo de la Escuela General Básica<sup>5</sup> aprobados en 1995 y que actualmente integran la escuela secundaria, establecieron el tema como un acontecimiento asociado con la crisis y caída de la última dictadura militar: “La guerra de las Malvinas y la crisis del autoritarismo”.<sup>6</sup>

Los CBC de la Educación Polimodal vigentes desde 1997 no resultaron tan explícitos con el tema que analizamos y, en líneas generales, establecieron para el bloque 3 de ciencias sociales, correspondiente a la Argentina contemporánea, el estudio de los “Procesos democratizadores y procesos autoritarios”.<sup>7</sup>

---

<sup>3</sup>Dado que presentaremos solo el nacionalismo en este capítulo como soporte para nuestro análisis, sugerimos consultar las explicaciones y ejemplificaciones del autor sobre las otras tres en: Cuesta Fernández, R. (2002) El código disciplinar de la historia escolar en España: Algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza, en Encounters on Education, volumen 3, pp. 32 a 35.

<sup>4</sup> En adelante, CBC

<sup>5</sup> En adelante, EGB

<sup>6</sup> CBC para Tercer ciclo de la EGB, Bloque 2: las sociedades a través del tiempo. Cambios, continuidades y diversidad cultural, Contenidos conceptuales, ítem: *La Argentina contemporánea en el marco latinoamericano y mundial*. Disponible en: [http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/cf\\_documentos.html](http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/cf_documentos.html)

<sup>7</sup> CBC de Ciencias Sociales correspondientes a la Educación Polimodal (1997). Disponibles en: <http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/cbc/polimodal/cbcep/ciensoc.pdf>



En 2006 y ante la dispersión en la aplicación de la Ley Federal de Educación, el Ministerio de Educación de la Nación estableció los “Núcleos de Aprendizaje Prioritarios” (NAP)<sup>8</sup>, que se definieron como “conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que incorporados como objetos de enseñanza, contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura”. Su finalidad era homogeneizar lo que debía enseñarse (y aprender) en los diferentes niveles educativos. En el caso de Ciencias Sociales de noveno año de la EGB/Nivel Medio se incluyeron nueve núcleos relacionados con las sociedades a través del tiempo, dos de ellos referidos a la Historia Reciente:

La comprensión de las múltiples causas que condujeron a una etapa de inestabilidad política en la Argentina en el período 1955-1976, identificando los diversos actores e intereses en juego” y “el conocimiento de las características del terrorismo de Estado implementado en la Argentina por la dictadura militar de 1976-1983, y de su relación con la Guerra Fría y la aplicación de un modelo económico y social neoliberal (2006: 27).

El deterioro sufrido por la educación y la responsabilidad que diferentes sectores otorgaron a la Ley Federal de Educación por esa crisis, posibilitaron la sanción de la Ley de Educación Nacional en el año 2006. Ésta recuperó de su antecesora la importancia de la enseñanza de la Historia Reciente y el lugar destacado de las consecuencias de la dictadura en la sociedad argentina (De Amézola, 2008: 21) y estableció en su artículo 92 que formaría parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones:

la causa de la recuperación de nuestras Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur, de acuerdo con lo prescripto en la Disposición Transitoria Primera de la Constitución Nacional; y 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, en concordancia con lo dispuesto por la Ley N° 25.633” (LEN, 2006).

Como puede observarse, en este artículo se menciona explícitamente, por primera vez en una Ley de Educación argentina, a las islas Malvinas y se las asocia con la causa de su recuperación fundada en lo dispuesto por la Reforma constitucional de 1994 que, en su disposición transitoria primera, señala que

La Nación Argentina ratifica su legítima e imprescriptible soberanía sobre las islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur y los espacios marítimos e insulares correspondientes, por

---

<sup>8</sup> Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006) Núcleos de Aprendizaje Prioritarios Ciencias Sociales, 3° ciclo EGB/Nivel Medio, 7°, 8° y 9° años, p. 12

ser parte integrante del territorio nacional. La recuperación de dichos territorios y el ejercicio pleno de la soberanía, respetando el modo de vida de sus habitantes, y conforme a los principios del Derecho Internacional, constituyen un objetivo permanente e irrenunciable del pueblo argentino

Pero también expresa la importancia del ejercicio y de la construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que condujeron a la instauración de la última dictadura militar y al terrorismo de Estado, para generar en los jóvenes sentimientos y reflexiones democráticas y de vigencia y respeto por los derechos humanos.

Coincidentemente, la Ley 13.688 de Educación de la Provincia de Buenos Aires, promulgada en junio de 2007, en el marco de la vigencia de la Ley Nacional de Educación, establece en el artículo 3, que

La educación es una prioridad provincial y constituye una política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática y republicana, respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social sustentable de la Provincia en la Nación.

Completando el objetivo de la soberanía y la identidad nacional, explicita en su artículo 107, que deberán formar parte de los contenidos curriculares en todas las escuelas del Sistema Educativo Provincial los expuestos en la Ley Nacional de Educación:

La causa de la soberanía territorial, política, económica y social de nuestra Nación, en particular de la recuperación de nuestras Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur, de acuerdo con lo prescripto en la Disposición Transitoria Primera de la Constitución Nacional y 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 niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos, en concordancia con lo dispuesto por la Ley 25.633.

Es interesante observar algunos cambios respecto de la Ley de Educación Nacional, como la inserción de la causa Malvinas en el contexto de la soberanía de la nación desde una perspectiva que incorpora lo territorial y los aspectos políticos, económicos y sociales. Sumado a eso, en cuanto al ejercicio y construcción de la memoria colectiva acerca de los procesos que quebraron el orden constitucional e instauraron el terrorismo de Estado amplía los sujetos que se espera que generen reflexiones y sentimientos democráticos y de

defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos, reemplazando a los y las alumnas mencionados en la Ley Nacional de Educación por los niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores.

Dadas las coincidencias entre ambas leyes educativas respecto de la causa de la recuperación de las islas Malvinas, nos interesa analizar el lugar y el tratamiento que proponen los Diseños Curriculares de 6° año de la escuela secundaria bonaerense orientada a las Ciencias Sociales y al Arte. Los Diseños fueron elaborados entre los años 2006 y 2012 y poseen un marco general de política curricular para todos los niveles publicado por la Dirección General de Cultura y Educación en 2007. En los correspondientes al ciclo básico, compuesto por 1°, 2° y 3° año, encontramos un marco común de Ciencias Sociales luego del cual se desarrollan los contenidos a enseñar, las orientaciones didácticas y la evaluación de Geografía y de Historia, respectivamente. El ciclo superior incluye 4°, 5° y 6° año y posee diferentes orientaciones. Historia es una disciplina común en 4° y 5° año, mientras que en 6° solo se dicta en las orientaciones de Ciencias Sociales y Arte.

En el marco general del Diseño Curricular de Historia para el ciclo superior se establecen las características de la Historia escolar que se pretende enseñar. En él se destaca el carácter reflexivo de las ciencias sociales, que contribuye, en el plano de la enseñanza, para favorecer reflexiones y cuestionamientos acerca de naturalizaciones y preconceptos que puedan poseer los estudiantes y que se constituyan en suertes de obstáculos para realizar análisis críticos acerca de la complejidad del pasado, de los procesos actuales y de las proyecciones sobre futuros posibles. En este contexto, el Diseño advierte acerca de la construcción política, de política educativa, de las disciplinas escolares, que consisten en una selección de temas, de recortes, que tienen un carácter cultural válido para determinados momentos históricos. Los estudiantes adquieren de ellas procedimientos, habilidades y capacidades pero no aprendizajes científicos. Desde el discurso de la Historia regulada, la nueva estructura de la escuela orientada, desde 1° a 6° año, tiende a evitar la fragmentación institucional provocada por el tercer ciclo de la EGB y el Polimodal (Humanidades y Ciencias Sociales) y también la fragmentación pedagógica de saberes entre las áreas y las disciplinas escolares. Esta estructura impacta, según lo expresa el Diseño, en el tratamiento de las materias escolares desde sus referencias académicas y disciplinares, es decir la Historia en el caso que nos ocupa,

Para esta escuela secundaria orientada en Ciencias Sociales se establece la importancia de la multicausalidad de las explicaciones sobre la realidad social y la multiperspectividad de los sujetos sociales que la construyen, así como los saberes legítimos de los conocimientos

científicos, sus métodos y su diversidad de fuentes (Diseño, 2012: 12). Desde la perspectiva de la Historia escolar, propone recuperar, continuar y profundizar los enfoques, los conceptos, los contenidos y las orientaciones didácticas de aquellos. No obstante, su verdadero interés está puesto en los procesos de producción de conocimiento histórico y su investigación, en función de lo cual retoma los contenidos de Historia Reciente para trabajarlos en proyectos de investigación con la intención explícita de que los estudiantes se constituyan en protagonistas de sus búsquedas, de manera de participar activamente en su propia construcción de conocimiento. (Diseño Curricular, 2012: 37).

Metodológicamente, el Diseño se propone recuperar la importancia del estudio de la política y de las decisiones de los sujetos que participan del conflicto y el cambio social y también de la resistencia a ellos. Esto se vincula con dos aspectos, en primer lugar con los objetivos de aprendizaje que se plantean y que están dirigidos a la interpretación de procesos sociales, al análisis de las relaciones de producción y poder que desencadenaron el terrorismo de Estado en el cono sur, a la elaboración de hipótesis sobre fenómenos sociales, económicos y políticos, al reconocimiento del problema de la memoria, desmemoria y la necesidad de justicia, al análisis de diferentes textos históricos, relatos y testimonios que sean representativos de distintas voces, a la práctica de la lectura analítica, de la escritura de diferentes géneros y a la práctica de la investigación de la historia oral (Diseño, 2012: 39). Como puede observarse, en muchos de ellos encontramos la influencia de los objetivos planteados para la educación y para la escuela secundaria en las leyes de Educación Nacional y bonaerense.

El segundo aspecto que se vincula con la perspectiva enunciada para la enseñanza de la Historia y que articula con los objetivos de aprendizaje es la estructuración de las unidades de estudio que se proponen. La primera de ellas ofrece el marco de análisis a las otras al estar vinculada con los ejes historiográficos que contextualizan, metodológica y epistemológicamente, el estudio de los temas y problemas de la Historia Reciente argentina. La Historia Reciente y la Historia Oral habilitan, desde la mirada del Diseño Curricular, la enseñanza de algunos aspectos metodológicos y epistemológicos de la producción del conocimiento histórico. (2012: 40).

En este sentido, nos resulta interesante señalar la potencialidad de la Historia oral para la renovación teórica y metodológica de la enseñanza de la Historia escolar ya que permite la recuperación de voces de actores que no se encuentran en fuentes escritas, además de favorecer el acercamiento de los estudiantes a aspectos más cotidianos de la Historia. Esta perspectiva constituye por sí misma un alejamiento de los grandes relatos históricos e

involucra la participación activa en algunos de los procesos de construcción del conocimiento histórico y estrecha los vínculos entre los estudiantes y la Historia, a la vez que favorece los diálogos intergeneracionales.

Como señalamos anteriormente, esta unidad presenta el marco teórico y metodológico para el desarrollo de un proyecto de investigación que se realiza en el último año de la escuela secundaria y plantea, en las orientaciones didácticas, la construcción interdisciplinaria que requiere la Historia reciente y las posibilidades que ofrece la recuperación de voces de actores que tienen mucho para decir acerca de ese pasado para articular con ese campo. Entre esas voces identifica las de los ex combatientes de la guerra de Malvinas.

Al respecto, coincidimos con Paula González y Joan Pagés en que el desafío de enseñar Historia en la escuela, con testimonios orales requiere recurrir a otras fuentes para contextualizarlas, ya que “en el cruce de los testimonios con otras fuentes históricas puede apreciarse cómo los contextos influyen en las vidas de las personas al tiempo que es posible advertir cómo esas personas despliegan estrategias frente a esos contextos”. (González y Pagés, 2014: 295). El propio Diseño realiza algunas observaciones en el mismo sentido cuando explica que “Vinculado con los testimonios y los relatos de testigos y actores directos de los hechos, un problema metodológico puede ser su sobrevaloración. Por lo tanto, cuando se aborda un proyecto de investigación en Historia Reciente para evitar algún posible reduccionismo a una única mirada, siempre es conveniente llevar adelante un método de investigación que cruce distintos tipos de fuentes materiales, orales y escritas” (Diseño, 2012: 42)

Las unidades 2 y 3 abarcan los años 70 y 80-90, respectivamente. La primera hace hincapié en los procesos de movilización social y represión y señala la guerra de Malvinas como uno de los problemas historiográficos que puede ser investigado por los estudiantes luego de trabajar los contenidos de las unidades 1 y 2, para decidir cuál será su objeto de investigación y resolver acerca de la metodología de trabajo, la hipótesis, las preguntas y la muestra sobre la cual trabajarán. Esta unidad recupera de la número 1 las relaciones entre Historia, memoria y olvido y sugiere en sus orientaciones didácticas la utilización de metodologías cualitativas para su abordaje. Entre las posibles, sugiere la utilización de entrevistas estructuradas, semiestructuradas o abiertas y la recuperación de testimonios orales y de vida.

Las orientaciones didácticas de la Unidad 2 realizan propuestas sobre posibles abordajes respecto del tema de la guerra de Malvinas. Una sugerencia consiste en vincular el discurso

histórico y el literario a través del análisis que se realiza en los manuales escolares de los últimos 20 años sobre la guerra de Malvinas identificando los actores sociales que se presentan, el rol de los medios y de la sociedad, el impacto del conflicto con la caída de la dictadura militar, etc. Una vez realizada esta búsqueda, se sugiere comparar los resultados con discursos literarios, aunque se advierte que “la literatura como fuente no traduce un depósito de saberes históricos” (Diseño, 2012: 45) aunque puede ofrecer el clima de la época, por ejemplo. Para orientar a los estudiantes, se ofrece un listado de tres textos literarios para comparar las elecciones estéticas de los autores al referirse a la Guerra, los aspectos de la Guerra que se ponen en juego en la construcción literaria, cuáles son los tópicos que se tematizan, etc. Luego de realizar estas lecturas, se podrán comparar con los textos escolares.

Por último, se sugiere la lectura del texto de Beatriz Sarlo (1994) *No olvidar la Guerra: sobre Cine, Literatura e Historia. Sobre “Los pichiciegos”*, para observar las relaciones entre literatura e historia y la materialidad de la guerra.

La propuesta se cierra con la escritura de una reseña del texto *Los pichiciegos* en homenaje a su cuarta reedición y la posibilidad de buscar textos escolares, académicos, periodísticos, fílmicos, etc. producidos o editados desde el año 2006, para observar si poseen o refieren los aspectos destacados por el autor de la novela.

### Reflexiones finales

Indagar acerca de la construcción de la Historia escolar recuperando la categoría Historia regulada me permitió observar la articulación entre los objetivos propuestos por la legislación educativa nacional y bonaerense y los Diseños curriculares de Historia de 6° año de la escuela orientada en Artes y en Ciencias Sociales. En estos últimos pude bucear en las características propias de la Historia como disciplina escolar a partir de los diferentes apartados en los que encontraba evidencia acerca de las preguntas claves de la Didáctica de la Historia. Entre ellas, la ciudadanía fue la respuesta unánime a la pregunta acerca de para qué enseñar Historia en 6° año, aunque desde una perspectiva renovada, como construcción crítica y activa. El acento puesto en los problemas historiográficos de la Historia Reciente y sus perspectivas metodológicas, junto con las de la Historia oral, sumadas a la propuesta de realizar una investigación, respondió las preguntas acerca de qué y cómo enseñar Historia desde una perspectiva contextualizada en las Ciencias Sociales.

Respecto del interrogante inicial acerca del lugar que se otorga a la cuestión Malvinas y el tratamiento que se propone del tema en la escuela del siglo XXI, encuentro una diferencia conceptual entre lo expuesto por la legislación educativa nacional y provincial y los Diseños Curriculares bonaerenses. Mientras que para las dos primeras leyes, la causa de la recuperación de nuestras Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur formará parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones, en la propuesta del Diseño Curricular de 6° año de la escuela secundaria orientada en Arte y en Ciencias Sociales, dicha causa ha quedado circunscripta a la Guerra de Malvinas y considerada como uno de los problemas historiográficos de la Historia Reciente argentina.

Si bien a simple vista la perspectiva de análisis propuesta en las orientaciones didácticas de la Unidad 2 sobre su abordaje puede considerarse innovadora por la relación que establece entre los relatos histórico y literario, pudo haberse enriquecido con textos de reconocidos historiadores que investigaron el tema y el proceso histórico en el que se desarrolló. Además de eso, hubiera enriquecido la investigación la utilización de fuentes no tradicionales como imágenes, videos, testimonios, por citar algunos ejemplos, que pudieran ocupar un lugar central en la construcción de conocimiento sobre ese período histórico y que en la propuesta del Diseño parecen haber quedado supeditadas a observar si refieren los aspectos destacados por el autor de *Los pichiciegos* sobre la guerra.

## Bibliografía

- Alonso, María E. (1995), “¿Ciencias sociales sin proceso histórico? Análisis crítico de los nuevos contenidos básicos comunes de ciencias sociales para la Educación General”, en *Entrepasados*, n° 8, Bs. As., p. 147.
- Bourdieu, Pierre (2010) *Capital cultural, escuela y espacio social*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- Bourdieu, Pierre (2000), *Intelectuales, política y poder*, Buenos Aires, Eudeba
- Carretero, Mario y Voss, J. (2004.) *Aprender y pensar la Historia*, Bs. As., Amorrortu.
- Cuesta Fernández, R. (1997) *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*, Barcelona, Pomares-Corredor, (versión electrónica, 2009)

- Cuesta Fernández, Raimundo (2002) *El código disciplinar de la historia escolar en España: Algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza*, en *Encounters on Education*, volumen 3, pp. 27-41.
- Chervel, André (1991) “Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación”, en *Revista de Educación*, 295
- De Amézola, G. y Cerri, L. (2008). “La historia del tiempo presente en las escuelas de Argentina y Brasil” [En línea]. *Trabajos y Comunicaciones*, (34). Disponible en: [http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.3722/pr.3722.pdf](http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3722/pr.3722.pdf)
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2012) *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 6º año: Orientación Ciencias Sociales*, La Plata, Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- González, Paula y Pagés, Joan (2014) “Conversatorio: Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas”, en: *Historia y Memoria*, n.º.9, Colombia, Julio/Diciembre, pp. 275-311
- Valls Montés, Rafael (2001) “La Historiografía escolar española en la época contemporánea: de los manuales de Historia a la Historia de la disciplina escolar”, en Forcadell, C y Peiró, I. (coords.) *Lecturas de la Historia. Nueve reflexiones sobre Historia de la Historiografía*, Zaragoza, Institución Fernando el Católico (CSIC)