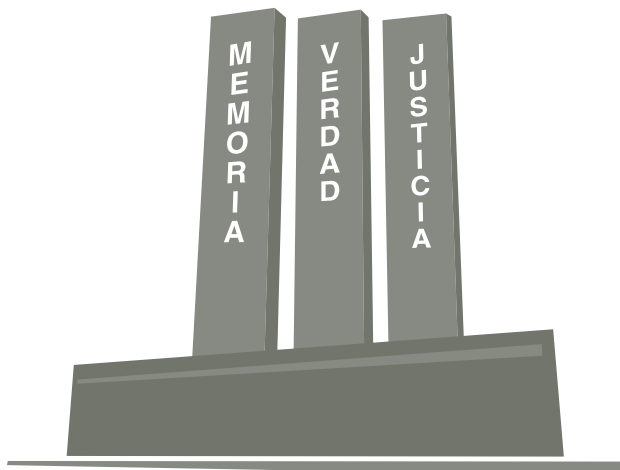


Entre los libros de
la buena **MEMORIA**

Viviana Pappier

¿Cómo se enseña la última dictadura a los jóvenes?

Experiencias de transmisión del pasado reciente
en una escuela de la ciudad de La Plata



FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA


UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES

EDICIONES **UNGS**



Universidad
Nacional de
General
Sarmiento

Viviana Pappier

¿Cómo se enseña la última dictadura a los jóvenes?
Experiencias de transmisión del pasado reciente
en una escuela de la ciudad de La Plata

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Uñm
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES



Universidad
Nacional de
General
Sarmiento

Esta publicación ha sido sometida a evaluación interna y externa organizada por las instituciones editoras.

Corrección: María Valle (UNGS)

Diseño gráfico: Andrés Espinosa (UNGS)

Diseño de tapa y maquetación: Daniel Vidable

Queda hecho el depósito que marca la ley 11723.

Impreso en Argentina

©2022 Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional de Misiones, Universidad Nacional de General Sarmiento

Colección Entre los libros de la buena memoria

Pappier, Viviana

¿Cómo se enseña la última dictadura a los jóvenes? : experiencias de transmisión del pasado reciente en una escuela de la ciudad de La Plata / Viviana Pappier. - 1a ed - Los Polvorines : Universidad Nacional de General Sarmiento ; La Plata : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación ; Posadas : Universidad Nacional de Misiones, 2022.

Libro digital, PDF - (Entre los libros de la buena memoria ; 26)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-630-589-1

1. Historia Política Argentina. 2. Dictadura Militar. 3. Estrategias de Aprendizaje. I. Título.

CDD 378



Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
(Atribución-No comercial-Compartir igual)

La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, la Universidad Nacional de Misiones y la Universidad Nacional de General Sarmiento promueven la Colección de e-books “Entre los libros de la buena memoria”, con el objeto de difundir trabajos de investigación originales e inéditos, producidos en el seno de Universidades nacionales y otros ámbitos académicos, centrados en temas de historia y memoria del pasado reciente.

La Colección se propone dar a conocer, bajo la modalidad “Acceso Abierto”, los valiosos avances historiográficos registrados en dos de los campos de estudio con mayor desarrollo en los últimos años en nuestro país, como lo son los de la historia reciente y los estudios sobre memoria.

Colección Entre los libros de la buena memoria

Directores de la Colección

Gabriela Aguila (CONICET-UNR)

Jorge Cernadas (UNGS)

Emmanuel Kahan (CONICET-UNLP)

Comité Académico

Daniel Lvovich (UNGS-CONICET)

Patricia Funes (UBA-CONICET)

Patricia Flier (UNLP)

Yolanda Urquiza (UNaM)

Marina Franco (UNSAM-CONICET)

Silvina Jensen (UNS-CONICET)

Luciano Alonso (UNL)

Emilio Crenzel (UBA-CONICET-IDES)

Comité Editorial

Andrés Espinosa (UNGS)

Guillermo Banzato (UNLP-CONICET)

Claudio Zalazar (UNaM)

Índice

Agradecimientos.....	9
Introducción. ¿Qué investigaciones se vienen realizando sobre el pasado reciente y la escuela?	13
¿Cómo conocer la enseñanza del pasado reciente en la escuela? Algunas decisiones teórico-metodológicas.....	17
La ciudad de La Plata y la escuela elegida. Mucho más que un escenario.....	26
Descripción sintética de los capítulos de este libro.....	35
Capítulo 1. El pasado reciente argentino y las normativas escolares	37
Memoria, historia y educación.....	38
Memoria, historia y transmisión escolar del pasado reciente argentino	47
Conclusiones provisorias	67
Capítulo 2. Los relatos escolares del pasado reciente y los profesores	71
Apropiaciones docentes de las normativas escolares: recortes temáticos realizados por los profesores y sus justificaciones	73
Sentidos formativos de la enseñanza del pasado reciente en esta particular cultura escolar	82
Entre experiencias biográficas, formación profesional y propuestas pedagógicas	100
Conclusiones provisorias	115
Capítulo 3. Los relatos escolares del pasado reciente y las prácticas áulicas en Historia.....	119
Las prácticas áulicas en Historia como objeto de estudio	120
Las prácticas de enseñanza-aprendizaje del pasado reciente en quinto año.....	124

Las prácticas de enseñanza-aprendizaje del pasado reciente en sexto año	151
Conclusiones provisionarias	180
Capítulo 4. Los relatos escolares del pasado reciente y los alumnos.....	185
Relatos de la última dictadura según los estudiantes	187
El pasado reciente y el presente de los alumnos	218
Conclusiones provisionarias	254
Conclusiones finales	259
Bibliografía.....	283
Documentos legislativos y curriculares	303

Agradecimientos

Este libro es resultado de la reescritura y síntesis de mi tesis de Maestría en Historia y Memoria defendida en mayo de 2017. No fue una tarea sencilla; sin duda fue mucho más allá del tiempo real de escritura y no hubiera sido posible sin el diálogo y la compañía de numerosas personas e instituciones que estuvieron presentes en todos estos años y a quienes quiero agradecer en estas líneas.

En primer lugar, a la Maestría en Historia y Memoria y, a través suyo, a la Comisión Provincial por la Memoria y a la UNLP les agradezco la oportunidad de haber cursado ese posgrado, la buena predisposición y el constante aliento para finalizar las materias y la escritura de esta tesis. También agradezco a ADULP, el sindicato que, por medio de su beca económica, me permitió financiar los costos de este posgrado. El Ministerio de Educación de Nación al seleccionarme como becaria PROFITE me alentó y facilitó la escritura de la tesis. Al mismo tiempo, agradezco al Departamento de Historia y a quien fuera su directora en los tiempos de escritura de la tesis: Andrea Zingarelli. En su reescritura, para que se convirtiera en libro, la gratitud se hace extensiva a Emmanuel Kahan.

Entre los profesores agradezco enormemente a María Dolores Béjar y a Ludmila Da Silva Catela por su pasión y compromiso como docentes, y por el aliento a sus estudiantes, sus voces e ideas. A mis compañeras, especialmente a Kristel y a Brenda, que se convirtieron en entrañables amigas y me acompañaron en los interminables trabajos y en el desafío de entender lo que pasaba en el mundo escolar con encuentros y discusiones que fueron mucho más allá de lo académico.

Por otro lado, quiero agradecer a quienes me han acompañado no solo en la elaboración de la tesis sino en la vida misma: mi director, Gonzalo de Amézola, y mi codirectora, Pina Garriga. Ambos me han alentado constantemente, depositaron en mí su confianza, estuvieron siempre presentes e hicieron una cuidadosa lectura de cada uno de los borradores de la tesis; respetaron mis tiempos con muchísima paciencia, y demostraron una vez más la generosidad que los caracteriza. Gonzalo, con su excelencia académica, me estimuló para ubicarme como escritora con ideas propias, siempre rescatando las mejores y alentándome a profundizar en los análisis. Pina—mi colega, mi compañera, mi amiga— me acompañó siempre en esta obstinada y apasionada reflexión sobre las prácticas docentes, animándome a agudizar lo sensible de la mirada, leyendo a contrarreloj el último borrador de la tesis y realizando minuciosas e indispensables correcciones de redacción para que expresara más claramente las ideas.

También debo agradecer al resto de mis compañeros de la cátedra de Planeamiento Didáctico y Prácticas de la Enseñanza en Historia—Carlos di Croce, Virginia Cuesta, Cecilia Linare— quienes siempre, de diferentes modos, me estimularon en este trayecto y posibilitaron con su tiempo y energía que pudiera centrarme en la escritura. Ellos, junto con Indi Valobra, Valeria Morras, Soledad Tarquini, Bárbara Guevara, Maite Guiamet, Malena Battista y Aldana Lopez—compañeras y amigas de la historia, de la docencia y de la vida misma—, soportaron mis dudas y mis contradicciones y me ayudaron de diversas formas a concretar esta investigación. Indi Valobra—a quien a pesar suyo allá lejos y hace tiempo apodé mi “madrina académica” porque me alentó a escribir en el Interescuelas y a entrar a la cátedra de las “Prácticas”— estuvo muy presente desde el inicio y trató de interpretar y resolver mis dudas con admirable rapidez y criterio. Vale, Sole y Barbi compartieron conmigo las encrucijadas de realizar una maestría y una tesis vinculada con la escuela, aportándome materiales, puntos de vista y, sobre todo, su escucha atenta y noble compañerismo. Haber tenido el gusto de compartir con ellas un seminario de Rockwell ha sido un momento bisagra en este proceso. A Maite y Male quiero agradecerles además su cercanía a través de sus visitas semanales en el último tramo que pareció interminable.

Sé que primaba su rol de tías postizas, pero su presencia me resultó sumamente necesaria, gratificante y alentadora. A Aldana le agradezco su generosa escucha y el aporte de ideas entre timbres, proyectos y niños de la “escuela cotidiana”.

En estos agradecimientos, una mención destacada tiene la escuela pública y en especial la institución en la que trabajé, con sus profesores y alumnos entrevistados. Quiero compartir con mucho cariño las palabras de la docente que, al pedirle permiso para realizar la tesis, me dijo “vamos a terminar la Maestría” con la convicción y pasión que la caracteriza. También quiero agradecer la inmensa generosidad con la que me abrieron las puertas de sus aulas los docentes, sin la cual no hubiera sido posible este libro. Estos profesores y alumnos, con sus palabras, silencios y gestos lograron emocionarme más de una vez mientras registraba sus clases y los escuchaba, y pude comprobar así que “cada aula es un mundo” –como me dijo uno– permitiéndome la oportunidad de compartir con ellos y con los futuros lectores de este libro todas las potencialidades que tienen el encuentro y la construcción de saberes en la escuela pública. Mientras reviso el último borrador de este libro, en tiempos de pandemia, cuando se suspendieron estos encuentros y nos comunicamos remota y entrecortadamente a través de plataformas virtuales de modo desigual e injusto al excluir a numerosos estudiantes, resignifico y valoro aún más la posibilidad de conocer y escuchar las voces de estudiantes y docentes que “habitan” el espacio público del aula.

También quiero agradecer a mis alumnos de todas las edades y de todos estos años porque aun sin saberlo estuvieron presentes en esta investigación con sus preguntas y sus miradas, estimulándome a problematizar las prácticas escolares para buscar alternativas pedagógicas y políticas en la construcción de un mundo mejor.

Por último, pero no por ello menos importante, agradezco a Nacho, Manuel y Valentín su existencia y presencia en todo este recorrido. A Nacho le agradezco esos momentos en que su alma inquieta me sugería “pasear” los textos por casi todas las plazas y parques de la ciudad y su aliento para finalizar la escritura de la investigación en pos de nuestra pareja. Sin ese amor tampoco hubiera sido posible llegar hasta acá. A Manu le agradezco todos los momentos en que crecimos

juntos y su insistencia y excelentes argumentos para terminar la investigación en el último tiempo. Al reciente integrante de la familia –Valentín– le agradezco su llegada porque me ayudó a finalizar más decididamente una etapa para poder disfrutarlo plenamente.

A Manu y Valen les dedico este libro porque son quienes con sus inquietudes, miradas y sonrisas me hacen resignificar la vida cada día.

Para finalizar, se lo dedico a la escuela pública porque, junto con mis hijos –como dice Silvio Rodríguez–, me convida a creer en el futuro.

Introducción

¿Qué investigaciones se vienen realizando sobre el pasado reciente y la escuela?

La disputa por la interpretación y uso en el presente de los hechos históricos sucedidos hace más de cuarenta años, luego del último golpe de Estado en la Argentina, ha sido uno de los ejes por los que ha transitado y transita nuestra vida democrática. Numerosas son las formas de recordarlo y evocarlo, las que atraviesan una conflictiva línea que va desde la negación de su magnitud hasta la identificación y señalamiento de continuidades en la actualidad. Esto se ha visto claramente en los últimos cambios de gobierno, con propuestas muy diferentes en torno a cómo pensar ese pasado reciente y su relación con el presente.

La escuela, como espacio de construcción de memorias colectivas, no ha estado ajena a estos procesos de transmisión del pasado reciente. Ya desde la transición democrática de los ochenta, esta temática fue muy discutida y comenzó a formar parte de la escuela en los noventa con la Reforma Educativa, que quedó plasmada en la Ley Federal de Educación, a través de normativas educativas y nuevos diseños curriculares que ubicaron a la escuela como uno de los pilares fundamentales en la construcción de la democracia en la Argentina (Raggio, 2002; De Amézola, 2003).

A partir del 2006 entró en vigencia la nueva Ley de Educación Nacional y si bien trató de modificar diferentes aspectos que consideraba negativos de la ley anterior, en relación con el pasado reciente,

podemos hablar de una continuidad en la valoración positiva de la enseñanza de este (De Amézola, 2008; De Amézola, Garriga y Di Croce, 2012).

Esta historia reciente se introdujo en la escuela desde las conmemoraciones escolares (actos por el 24 de marzo, 2 de abril y 16 de septiembre) y, a partir de la reforma de 2006, está presente como contenido en el diseño curricular de la provincia de Buenos Aires, en la materia Historia de quinto año del nivel secundario, que considera la enseñanza de una historia mundial, latinoamericana y argentina desde la segunda mitad del siglo XX; y en la materia Historia de sexto año para las orientaciones de Ciencias Sociales y Arte, a las que se propone profundizar con proyectos de investigación escolar centrados en la historia argentina desde los años setenta en adelante (PBA-DGCE, 2011 y 2012).

Precisamente, a partir de la incorporación de este contenido en el diseño curricular, este libro propone compartir mi investigación sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje del pasado reciente argentino en las clases de Historia de escuelas secundarias en la actualidad.

Ahora bien, el estudio de la temática elegida implica un doble desafío, ya que tanto el pasado reciente como contenido escolar como las prácticas de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en las aulas constituyen objetos de análisis que presentan diferentes complejidades. Respecto al pasado reciente como contenido, su incorporación desató numerosas discusiones que aún hoy continúan y entre ellas se encuentran las referidas a su conceptualización y enseñanza, problemas que motorizaron una vasta producción académica (De Amézola, 1999 y 2003). Sin duda, las primeras obras que nacieron con el desafío de pensar con los docentes las posibilidades y limitaciones de la enseñanza escolar de esta historia han sido las de Dussel, Finocchio y Gojman (1997) y De Amézola (1999). Posteriormente, numerosos han sido los trabajos que se dedicaron a abordar estas cuestiones en la última década y han identificado que es un campo con numerosos problemas y desafíos. Por un lado, debido a su carácter inconcluso al ser un “pasado-presente”, un pasado que “no pasa”, que interpela desde su carácter traumático que pervive en el presente en la búsqueda

da de verdad y justicia. Por otro, aparece su carácter controversial y polémico presente en la escuela a través de una multiplicidad de voces de alumnos, docentes, relatos familiares y medios de comunicación, que, a su vez, ponen en evidencia las cuestiones éticas y políticas involucradas que imponen un límite a la polifonía de las voces del aula centrada en la enseñanza de valores vinculados con la democracia y los derechos humanos (Carnovale y Larramendy, 2010; Carretero y Borrelli, 2008; De Amézola, 1999 y 2003; Debattista, 2004; Dussel, 2001; Guelerman, 2001a; Jelin y Lorenz, 2004; Lorenz 2006; Franco y Levín, 2007; Raggio, 2002 y 2004; Siede 2007). Al mismo tiempo, esta multiplicidad de voces da cuenta de la compleja relación entre la historia y la memoria, y de la apropiación escolar de diferentes relatos sobre la última dictadura construidos socialmente a lo largo del tiempo.¹

Además del abordaje de cuestiones generales, hay trabajos que indagan aspectos específicos de la enseñanza del pasado reciente en la escuela. En este sentido, podemos considerar aquellos trabajos que focalizan sus estudios en las conmemoraciones del pasado reciente en la escuela e identifican los problemas y las potencialidades que aparecen en diferentes ámbitos educativos, tanto para el nivel medio (Lorenz, 2002; Garriga, Morras y Pappier, 2008; Pappier y Morras, 2008) como para el primario (De Amézola y D'Achary, 2009; Garriga y Pappier, 2012, 2013 y 2014, entre otros).

Otros trabajos han explorado las representaciones que los jóvenes han construido en relación con la historia reciente y, en particular, sobre la última dictadura (Higuera Rubio, 2008; Dussel y Pereyra, 2006; Pereyra, 2007; Jabazz y Lozano, 2001, entre otros).

Desde una perspectiva diferente se han acercado a los contenidos escolares y a la enseñanza del tema otras investigaciones, algunas desde la consideración de las propuestas editoriales presentes en los manuales escolares (De Amézola, 2006; De Amézola, Garriga y Di Croce, 2012; Born, 2010; Born, Morgavi y Von Tschirnhaus, 2010)

1 Autores como Cerrutti (2000), Lorenz (2002), Lvovich y Bisquert (2008) y Crenzel (2008) analizan la conformación de diferentes narraciones sobre el pasado reciente (discurso militar, teoría de los dos demonios, memorias militantes) que se han ido configurando a lo largo de estos últimos treinta años y serán desarrolladas en el capítulo 1.

y otros, desde las normativas curriculares de diferentes lugares del país (De Amézola, Garriga y Di Croce, 2009 y Gonzalez, 2012 para Buenos Aires). Al mismo tiempo, hay miradas más focalizadas sobre los profesores, sus saberes y prácticas, como los trabajos de Gonzalez (2014a, 2014b y 2014c), De Amézola, Carlos y Geoghegan (2006) o el de Siede (2016), al realizar grupos focales con docentes de diferentes provincias.

Sin embargo, a pesar de ser un campo de estudio cuyas investigaciones han proliferado en los últimos años, no son muchos los trabajos que analizan las prácticas concretas en las aulas de Historia en las que se enseña el pasado reciente. Algunas aproximaciones al respecto han sido las de Geoghegan, (2008), Pappier y Morras (2008), Garriga, Morras y Pappier (2008), Billán (2013), Gosparini (2016) y Gonzalez (2018). Otras investigaciones que han entrado en la cotidianidad escolar al observar prácticas escolares de modo más sistemático han sido la de Billán (2015, 2018), quien en su tesis de Maestría realiza un estudio de caso que posibilita conocer las lecturas y traducciones de la historia reciente que realiza una docente y sus alumnos de sexto año en una institución educativa en particular que asume el desafío de enseñar este controvertido tema en un contexto urbano como es San Miguel y la guarnición militar de Campo de Mayo; y la de Higuera Rubio (2008), citado con anterioridad, quien observa y registra algunas clases de Historia y de otras materias para comprender las representaciones de los estudiantes acerca de la última dictadura. Por último, quisiera destacar dos recientes tesis doctorales: la de Vanesa Gregorini, que analiza las prácticas de la enseñanza de la Historia al poner el foco ya no en el pasado reciente, sino en la cultura digital y en los docentes de la ciudad de Tandil (Gregorini, 2017); y la de Martín Legarralde, que, si bien no analiza prácticas de enseñanza de la materia Historia en su trabajo, profundiza en la transmisión de la última dictadura militar en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires (Legarralde, 2018).

No quedan dudas de que el pasado reciente es un tema complejo para ser enseñado, pero la poca presencia de trabajos que lo investiguen va más allá del contenido específico, ya que no hay muchas

producciones teóricas que tomen las prácticas escolares como objeto de investigación.

Varios son los factores que llevan a que no proliferen estudios centrados en las prácticas escolares. Por un lado, hay numerosas dificultades para ingresar al “mundo” de las escuelas, pero también, como sostiene Valls, “conocer lo que realmente acontece en el interior de las aulas, de Historia en nuestro caso, es una tarea ardua y compleja, que requiere de amplios medios materiales y de una considerable cantidad de tiempo disponible” (2009: 127 y Gonzalez 2014b).

Pero, fundamentalmente y en acuerdo con Gonzalez, el problema no solo es práctico sino también teórico, porque el desafío pasa por centrar la mirada en “un ejercicio de interpretación a la altura de la complejidad de lo cotidiano” (Gonzalez, 2014b: 5) que va mucho más allá de medir la práctica en términos de acercamiento o desviación de prescripciones curriculares, saberes académicos u orientaciones pedagógicas.

¿Cómo conocer la enseñanza del pasado reciente en la escuela? Algunas decisiones teórico-metodológicas

El problema abordado en este libro es conocer cómo se enseña y se aprende el pasado reciente argentino en las aulas de escuelas secundarias de la ciudad de La Plata en las que se dicta la materia Historia. En este sentido, me parece oportuno aclarar que el objetivo principal de mi investigación es conocer esas prácticas concretas que se convierten en “aquello que es invocado aunque está ausente, aquello que se supone conocido sin mencionar, y que es justamente la densidad de lo que se hace en la escuela” (Finocchio, 2009a).

Conocer estas prácticas implica registrarlas, advertirlas, darle presencia a lo que no siempre es observado, atendido ni reconocido en los discursos que circulan sobre qué pasa en la escuela, especialmente en la pública, que tienden a mirar al docente y a los alumnos desde una visión simplista y subestimadora. Por otro lado, mi objetivo no es conocer e interpretar las prácticas escolares en su totalidad, sino aquellas en las que específicamente se enseña y aprende

el pasado reciente en las clases de Historia, cuestión que no ha sido muy indagada. Frente a ello es también importante precisar cómo conceptualizo el *pasado reciente*, dado que hay varias discusiones al respecto.² Acuerdo con lo planteado por Marina Franco y Florencia Levin, quienes señalan que el pasado reciente no tiene una única definición temática ni cronológica, sino que:

... se caracteriza por la convivencia del pasado con el presente: la supervivencia de actores y protagonistas del pasado en condiciones de dar su testimonio de lo vivido, la existencia de una memoria social sobre ese tiempo transcurrido, la contemporaneidad entre la experiencia del historiador y el pasado del cual se ocupa... En definitiva, se trata de problemas y hechos ya pasados que se caracterizan por su presencia y actualidad en nuestro presente cotidiano como sociedad (2007: 52).

En este trabajo, al hablar de pasado reciente hago referencia especialmente a la última dictadura, sus causas y consecuencias en el presente, en la medida en que son abordadas por los docentes y los alumnos de los cursos observados. En este sentido, se verá que en algunos casos se problematiza el presente y se lo pone en relación con el pasado; en otros, se considera dentro de ese pasado a la guerra de Malvinas como contenido o se trabaja con un proyecto que recupera la historia de los desaparecidos de la propia institución educativa.

Para el análisis de las prácticas escolares de enseñanza y aprendizaje del pasado reciente se tomaron varias decisiones teóricas. La primera implicó visibilizar lo que no ha sido reconocido en general en la investigación educativa, como son las prácticas escolares cotidianas, según los aportes de De Certeau (2007) y de Anne Marie Chartier (2000), quien sostiene que “las prácticas ordinarias de los docentes son variables, ignoradas, no controladas o no documentadas por la investigación educativa. Más aún, son pensadas como las banalidades de las reiteraciones prácticas, consideradas insignificantes y triviales” (Chartier, 2000: 162, en Gonzalez, 2014a). Así, lo que en general se dice sobre la enseñanza son supuestos que no llegan a visibilizar ni

2 La conceptualización del término *historia reciente* ha sido muy discutida. Entre otros autores puede mencionarse a De Amézola (2003).

a reconocer la complejidad de las prácticas, porque estas se analizan desde lo que se debe hacer según los discursos didácticos y no sobre lo que efectivamente ocurre al dar cuenta de los “haceres ordinarios” que tienen lugar en la vida cotidiana escolar (Chartier, A., 2000).

En segundo lugar, es necesario considerar las prácticas escolares como “prácticas sociales, históricamente determinadas, que se generan en un espacio y tiempo concreto” (Edelstein, 2011: 105). Es por ello que en esta investigación analizamos cómo se construyen estas prácticas en una determinada cultura escolar, la cual está inmersa en un contexto específico como es la ciudad de La Plata, durante el año 2014, tiempo en el que están en vigencia las nuevas normativas referidas al pasado reciente y en el que a su vez existen memorias sociales en pugna en el espacio público, como se ve muchas veces en los medios de comunicación. Al concebir las prácticas de enseñanza y aprendizaje como prácticas sociales situadas, su análisis deberá captar esta complejidad de elementos, tanto subjetivos como contextuales, que las atraviesan cotidianamente y que conforman un entramado entre sujetos, en una cultura escolar y en un espacio y tiempo determinados (Jackson [1968] 1998; Edelstein, 2011).

De este modo, la historia reciente como contenido se construye y reelabora en las mismas prácticas escolares según las apropiaciones de los sujetos educativos en Historia como disciplina, en una particular cultura escolar y en la ciudad de La Plata en el contexto actual. Así, al concebir las prácticas escolares como prácticas sociales situadas en un espacio y tiempo específico, asumo un enfoque teórico con algunos conceptos que considero claves, como apropiación (Rockwell y Ezpeleta, 1983; Chartier, R., 2007 y Chartier, A. M., 2004), cultura escolar (Julia, 2001 y Viñao Frago, 2002) y código disciplinar (Cuesta Fernández, 1997). Estos conceptos dan cuenta de un enriquecedor diálogo entre la didáctica específica de la Historia, la Sociología, la Antropología y la Historia de la Educación, además de la didáctica y de la pedagogía. Son conceptos que posibilitan atender a la complejidad de las prácticas considerando a los sujetos en un rol activo, pero sin dejar de tener en cuenta que actúan en disciplinas y contextos específicos –tanto dentro como fuera de la escuela– que están regulados fuertemente por tradiciones que los mismos sujetos

reproducen en sus acciones cotidianas. Pero también son quienes, en determinadas circunstancias, logran generar cambios, porque van más allá de las normas, y son quienes se las apropian y resignifican. De este modo, para poder comprender cómo se enseña el pasado reciente en la actualidad en las aulas secundarias donde se dicta Historia, es ineludible conceptualizar a las escuelas como lugares productores de cultura, donde se conforman saberes propios en espacios atravesados por tradiciones que regulan los modos de hacer y de pensar, que condicionan la configuración de los sentidos y significados particulares de los sujetos que intervienen en ellas.

Algunas de las preguntas que guiaron la investigación presentada en este libro fueron: ¿qué apropiaciones realizan los docentes de las normativas referidas al pasado reciente?, ¿qué lugar tienen los alumnos en la reconstrucción del pasado reciente?, ¿qué sentidos formativos le asignan los sujetos educativos a la enseñanza y al aprendizaje del pasado reciente?, ¿se pueden establecer relaciones entre las biografías de alumnos y docentes y el abordaje del pasado reciente en el aula?

¿Qué características adopta el relato del pasado reciente que se transmite en las aulas de Historia de quinto y sexto año? ¿Cómo se relaciona con las memorias sociales en pugna en el espacio público? ¿Cómo inciden la cultura escolar y la ciudad de La Plata en la conformación de las prácticas escolares? ¿Qué relación se puede establecer en su enseñanza con las efemérides del 24 de marzo, 2 de abril y 16 de septiembre?

Para analizar las prácticas áulicas se tuvo en cuenta un enfoque cualitativo de corte etnográfico, que permitió incorporar la mirada de los actores en la realización de sus prácticas, pero también identificar la complejidad y heterogeneidad que adquiere en los contextos específicos escolares y áulicos al describir ambientes y narrar procesos que no aparecen en los discursos oficiales (Guber, 2001b y 2004).

La institución elegida es una escuela normal nacional, de más de setenta años, que con la Ley Federal de Educación pasó a depender de la provincia de Buenos Aires. Esta escuela, a pesar de la descentralización educativa, sigue siendo una institución muy tradicional ubicada en el centro de la ciudad y posee una oferta educativa que incluye nivel inicial, primario, secundario y algunas carreras terciarias.

Los alumnos que asisten a ella son, en su mayoría, de clase media y media baja que apuestan por una escuela pública, laica y gratuita. La población es muy numerosa y heterogénea, algunos alumnos viven cerca y otros requieren de un colectivo para llegar, pero no viven, en general, fuera del casco urbano de la ciudad. Su nivel secundario en cada año tiene cerca de siete divisiones y diferentes orientaciones, como Ciencias Naturales y Humanidades y Ciencias Sociales. Posee diversos proyectos educativos, cooperadora y un centro de estudiantes que participa de las diferentes actividades de la institución. En el apartado siguiente desarrollaré en profundidad las características de esta particular cultura escolar y su relación con el pasado reciente.

Se entrevistó en profundidad a tres docentes de la materia Historia: uno, profesor de quinto y sexto año, y los otros, de quinto y sexto, respectivamente. Estos cuatro cursos pertenecen a la orientación en Ciencias Sociales y fueron elegidos porque en ellos se encuentran prescriptos los contenidos referidos a la enseñanza de la última dictadura argentina.

Con la finalidad de conocer en profundidad las representaciones de los alumnos sobre el pasado reciente, se realizaron treinta y ocho encuestas abiertas a alumnos de quinto año, una grupal a quince alumnos de un sexto año y, para el otro sexto, se hicieron algunas preguntas grupales y otras de modo personal debido a las dificultades de fin de año para poder realizarlas a todos juntos.

Al mismo tiempo, se relevaron y registraron las actividades vinculadas a la enseñanza del pasado reciente en la materia Historia llevadas a cabo en los cursos elegidos. Los actos escolares y los proyectos no curriculares, por ejemplo “Jóvenes y memoria”,³ no fueron tenidos en cuenta aquí dado que, en general, no forman parte de la materia Historia en particular y toman otras características. Sin embargo, y como se verá luego en el desarrollo de este trabajo, se realizaron actividades programadas por uno de los docentes que incluyeron una conmemoración –la del 16 de septiembre– y la construcción de un sitio de memoria y, por lo tanto, estas fueron analizadas viendo qué particularidad le imprimieron al abordaje del pasado reciente

3 Este programa es desarrollado por la Comisión Provincial de la Memoria y lleva más de quince años de implementación.

en la materia Historia con ese grupo específico de alumnos y en esta particular cultura escolar.

El tiempo que se dedicó al trabajo de campo también dependió de la predisposición de los docentes para registrar sus clases, y se acordó previamente con ellos cuales eran los momentos más pertinentes para estar en el aula o para entrevistar al grupo o al mismo docente. En quinto año, la temática se trabajó en el tercer trimestre, pero las escuelas tienen tiempos particulares y los problemas del bajo salario de los docentes y los paros no docentes y docentes también afectaron el dictado de clases. En un quinto año fueron registradas cinco clases en las que no se llegó a trabajar con la última dictadura y en el otro se observaron siete clases, las que sí abordaron dicha temática. Por otro lado, en sexto año se trabajó durante todo el año con el pasado reciente, pero no fue posible –ni deseable– registrar todo, por lo que se buscaron y seleccionaron algunos momentos significativos, como lo consideran los especialistas en este tipo de investigaciones (Rockwell, 2009). Como plantean Hammersley y Atkinson:

Todos los etnógrafos tienen que resistir a la tentación de intentar ver, oír y participar en todo lo que ocurre. Una aproximación más selectiva normalmente resultará en información de mayor calidad, proporcionada por la alternativa de períodos de recolección productiva de información y otros de reflexión (1994: 62).

En un sexto año se observaron cuatro clases y en otro fueron registradas cuatro clases, una entrevista y un acto escolar. Las notas de las observaciones se pasaron en limpio con la mayor celeridad posible para poder agregar percepciones sobre las situaciones registradas e ir analizándolas y haciendo reflexiones provisorias. Esas reflexiones también tuvieron en cuenta mi propia subjetividad y sus implicaciones en lo que se construyó, observó y registró en el campo. Aclarar esta idea del registro como construcción es una cuestión que se torna central dado que la falta de objetividad ha sido una de las críticas que tradicionalmente recibió la etnografía (Rockwell, 2009).

Quisiera resaltar aquí el cuidado que requirió entrar al aula y la excelente predisposición de los entrevistados, ya que muchas

veces las autoridades y docentes no permiten el ingreso de un investigador porque se sienten observados/evaluados/cuestionados/desprestigiados y aparecen muchísimas otras valoraciones negativas a la hora de mirar clases. Mientras escribo este apartado, recorro a mis anotaciones del “cuaderno de campo” y leo una referida al primer encuentro que tuve con uno de los docentes, quien me aclaraba que no iba a encontrar en su práctica “clases magistrales”, un poco a modo de justificación y otro poco, de advertencia. Son comprensibles estas situaciones y, por ende, los cuidados que debí tener dada la internalización en la escolarización de los sujetos educativos de una mirada pedagógica cargada de una herencia normativa-valorativa que tiene como efecto “la homogeneización (registrar la trama uniforme de la propuesta estatal en la escuela), la pérdida de la singularidad, lo imprevisible, [...] la desatención de los modos en que los sujetos [...] construyen cotidianamente el sentido de los fenómenos y procesos en que se involucran” (Edelstein, 2011: 115). Justamente, como investigadora, no esperaba “clases magistrales”, sino conocer lo que efectivamente era una práctica con todas sus tensiones y complejidades. Otros docentes, sin embargo, toman la entrada al aula de un docente-investigador como una instancia de posible reflexión y análisis de la experiencia, pero no es lo más común.

A partir de este cuidado, las observaciones en los cursos y las entrevistas fueron pautadas con los mismos docentes que quisieron voluntariamente participar de la investigación y, en general, coincidieron con los profesores con los que he compartido la experiencia de prácticas docentes en la UNLP, colegas de la facultad o de largas mesas de examen en los avatares escolares cotidianos. Esta vinculación previa seguramente colaboró para generar una buena predisposición por parte de ellos, ya que, como dicen Hammersley y Atkinson, “ya sufren suficientes presiones como para, además, tener que cooperar con una investigación” (1994: 67). Los profesores formaron parte de la muestra o del grupo de informantes que en palabras de Guber son el “conjunto de individuos o grupos sobre los cuales se efectúa la investigación” (2004: 119). Asimismo, se completó con la voz de los alumnos participantes de dichas clases

quienes, según los tiempos escolares y el avance de la investigación a través de sus trabajos y de los registros de clase, fueron entrevistados en forma grupal o encuestados de modo individual.

Pero, como plantea Rockwell, atender a la complejidad de las prácticas educativas cotidianas implica una postura de pluralismo y flexibilidad en lo metodológico (Edelstein, 2011). En este sentido, me parece enriquecedor complementar el enfoque socioantropológico de corte etnográfico desarrollado hasta aquí, el que privilegia las voces de los protagonistas implicados en el estudio, con el aporte de la narrativa para la investigación educativa, otorgándole al relato el valor de reconstruir y comunicar las experiencias de estos sujetos, ya que por medio de las entrevistas los sujetos involucrados producen narraciones que organizan y le dan sentido a sus prácticas de enseñanza y aprendizaje, en este caso, del pasado reciente (Ricoeur, 1995; Brunner, 2003; Larrosa, 2003).

En coherencia con este papel privilegiado otorgado a docentes y alumnos, también se acordaron con ellos lugares y tiempos para la realización de las entrevistas y para la observación participante de las clases; se trató de generar la menor incomodidad posible para ellos al tener en cuenta lo planteado por Guber acerca de que “los tiempos se negocian y construyen recíprocamente en la reflexividad de la relación de campo” (Guber, 2001b: 100). Además, las entrevistas compartidas fueron realizadas luego de acompañar a docentes y alumnos durante toda la segunda parte del ciclo lectivo correspondiente a 2014, tiempo que sirvió para construir un vínculo que facilitó el diálogo respetuoso, ameno y comprometido que se puede ver en las transcripciones.

Por otro lado, las mismas observaciones participantes de las clases presentan una tensión acerca de hasta dónde implican observar para participar o se participa para observar, lo que pone en juego el lugar del involucramiento del investigador con este tipo de metodología (Guber, 2001b). En esta investigación se partió de la idea de que “la observación participante es el medio ideal para realizar descubrimientos, para examinar críticamente los conceptos teóricos y para anclarlos en realidades concretas, poniendo en comunicación distintas reflexividades” (Guber 2001b: 74). Inevitablemente, en

una clase, el observador afecta su normal funcionamiento, está allí y habilita preguntas por parte de los alumnos y hasta de los docentes, invitándolo a participar, especialmente en temas controvertidos como el que estudié.

Cabe aclarar que en este trabajo se entretrejen mis interpretaciones con una selección tanto de testimonios de docentes y de alumnos como de fragmentos de clase y actividades que no pretenden ser una muestra representativa ni generalizable, sino “registrar detalles, individualidades, idiosincrasias” (Goodson, 2003: 733) que permitan dar cuenta de la pluralidad y complejidad de las prácticas escolares. Para ello, además, se analizó una multiplicidad de fuentes entre las que se encuentran las normativas escolares, libros de tema, programas, manuales, trabajos prácticos, entrevistas y observaciones de las propias prácticas áulicas, en un proceso de “documentar lo no documentado” (Rockwell, 2009: 48).

Por último, debo señalar que al trabajar en una investigación cualitativa se ponen en juego las subjetividades de quienes se convierten en objetos de estudio al igual que la mía como investigadora y docente al mismo tiempo, por lo que en las interpretaciones que realicé está presente la postura ética tomada frente a la enseñanza, en general, y sobre el pasado reciente, en particular. Esta se centra en una firme condena a la última dictadura, pero también a todo tipo de autoritarismo e intolerancia que estuvo presente antes, durante y luego de la dictadura. Considero que pensar este tema y su enseñanza es un modo de interrogarnos acerca de cómo permitimos como sociedad que esas aberraciones pudieran cometerse y qué pensamos hacer hoy como ciudadanos comprometidos con la democracia. A su vez, pensar la enseñanza de este tema en una particular cultura escolar y en un contexto específico, con sus limitaciones concretas, pero también con todas sus posibilidades, constituye una manera de contribuir a la formación de nuevas generaciones que puedan pensar y pensarse histórica y críticamente, sin maniqueísmos ni facilismos, y ser responsables de la construcción de sociedades más justas y tolerantes.

La ciudad de La Plata y la escuela elegida. Mucho más que un escenario

En este apartado describo brevemente las características de la institución elegida y del contexto espacial y temporal que la atraviesa y, al mismo tiempo, la conforma.

Para explicar las particulares prácticas que suceden en la institución elegida en relación con el pasado reciente es importante precisar el contexto temporal y espacial al que nos estamos refiriendo en esta investigación, el que hace alusión a la coyuntura actual, por un lado, y a la ciudad de La Plata, por otro. Resulta necesario hablar de la actualidad como marco temporal en el que –no sin conflictos ni disputas, como desarrollaré en el capítulo 1–, a lo largo de más de diez años, se ha instalado como memoria oficial la “narrativa del Nunca Más” (Gonzalez, 2014a; Crenzel, 2008). En este período se desarrollaron activas políticas públicas de memoria que quedaron plasmadas en las normativas educativas de 2006 y en el diseño curricular de Historia de nivel secundario, en particular, en el que se le da un peso notable a la enseñanza del pasado reciente. Pero también, entre las nuevas regulaciones educativas encontramos la obligatoriedad del nivel secundario, lo que complejiza los desafíos de la escuela como institución (Tenti Fanfani, 2003) junto con la presencia de nuevas subjetividades en los jóvenes (Urresti, 2008), y asistimos a un contexto de fragmentación educativa (Tiramonti, 2004) atravesado –especialmente desde el 2001– por un “renovado interés colectivo por la historia, evidente en la expansión editorial y mediática de divulgación histórica (Semán, 2006) y por la acción del Estado que ha impulsado intervenciones en el campo de la historia y la memoria” (Gonzalez, 2014c: 9).

En cuanto al contexto espacial, esta investigación se centra en una escuela de la ciudad de La Plata, la que no es considerada como mero escenario donde transcurre la vida cotidiana escolar, sino que es constitutiva de la memoria colectiva y de las pugnas que se dan en el espacio público (Halbwachs, 2004), que enmarca y, al mismo tiempo, atraviesa los procesos de enseñanza y aprendizaje del pasado reciente que llevan a cabo docentes y alumnos.

Esta ciudad universitaria, cercana a zonas industriales como Berisso y Ensenada con YPF, Propulsora Siderúrgica y Astilleros Río Santiago, ha sido una de las más golpeadas por la última dictadura. Sin pretender dar cuenta aquí de toda su historia vinculada con el pasado reciente —no solo porque seguramente olvidaría muchas historias de vida sino porque también queda mucho por conocer—, quisiera describir brevemente algunas cuestiones que la convierten en una ciudad tan particular en relación con la última dictadura. Como diversos trabajos sostienen (Pozzi, 1998; Ramirez y Merbilhaá, 2015), la represión ejercida por el terrorismo de Estado guarda relación con la organización y lucha sindical y estudiantil vivida en la región. En una investigación que analiza la represión en Berisso, Ensenada y La Plata desde 1955 hasta 1976, en el archivo de la Dirección de Inteligencia de la Policía de Buenos Aires (DIPBA) pudieron acceder a informes que señalan:

En los legajos de algunos represores se destaca la excepcionalidad de las localidades de Berisso y Ensenada “por su virulencia subversiva” asociada a la concentración de industrias como la Destilería YPF, Propulsora, Astilleros Río Santiago, Petroquímica, IPAKO, entre otras. Así se explica que sus trabajadores, con una larga tradición de lucha y organización, se convirtieron en el principal blanco de ataques y que Astilleros Río Santiago sea el establecimiento fabril con mayor número de desaparecidos del país (Ramirez y Merbilhaá, 2015: 30-31).

La represión se articuló desde diferentes circuitos. En el caso de Ensenada y Berisso, estuvo presente la Fuerza de Tareas N° 5, dependiente de la Armada, cuyo circuito se centró especialmente en reprimir a los militantes sindicales de las fábricas de la región, muchos de los cuales estuvieron detenidos en el Batallón de Infantería de Marina N° 3, más conocido como BIM 3, que funcionó como un centro clandestino de detención y en la actualidad pertenece a la UNLP.

También desde La Plata se articuló el “Circuito Camps” al mando del jefe de la Bonaerense coronel Ramón Camps y del comisario Miguel Etchecolatz, para lograr la represión sistemática en toda la provincia y, fundamentalmente, en La Plata, donde funcionaron nu-

merosos Centros Clandestinos de Detención (CCD) entre los cuales se encuentran el Comando Radioeléctrico, la Unidad Regional La Plata, las seccionales platenses de Policía 5ª, 9ª, 7ª, 2ª, 1ª y 8ª, la Brigada Femenina local y la subcomisaría de Los Talas, la Brigada de Investigaciones, la guardia de seguridad de Infantería, el destacamento policial de Arana; el Batallón de Comunicaciones N° 601 de City Bell; La Cacha, el Pozo de Arana, el Regimiento de Infantería N° 7, entre otros. Algunos de los CCD siguen funcionando en la actualidad como comisarías, tal es el caso de la Escuela Juan Vucetich, o cambiaron hace muy poco tiempo su función, como la Comisaría 5ª, donde estuvo secuestrado Jorge Julio López, entre otros, y donde nació y fue apropiada Ana Libertad, la nieta de la abuela de Plaza de Mayo Licha de la Cuadra, quien en 2014 recuperó su identidad. Pero también continuaron las prácticas represivas en centros de detención legal, como la Unidad Carcelaria N° 9, sobre la cual recientemente se produjo un documental llamado *Condenados*.⁴

La ciudad de La Plata es escenario de historias emblemáticas del terrorismo de Estado, como la llamada “Noche de los Lápices”, acción represiva que persigue a estudiantes secundarios de diferentes escuelas platenses en septiembre de 1976. Estos jóvenes militaban en la Unión de Estudiantes secundarios (UES) y formaban parte de Montoneros, con excepción de Pablo Díaz, integrante de la Juventud Guevarista (Lorenz, 2003), lo que da cuenta de una gran participación política en un contexto de creciente movilización y cuestionamiento de las relaciones de poder establecidas.

Otro hecho que da cuenta de la magnitud con la que actuó la represión en la ciudad es el de los operativos de las fuerzas conjuntas realizados entre los días 22 y 24 de noviembre de 1976, al atacar tres casas que pertenecían a Montoneros, asesinar a numerosos militantes de esta organización y donde fue apropiada Clara Anahí Mariani Teruggi.

4 Película dirigida y guionada por Carlos Martínez (2013). Elenco: Alicia Zanca, Ingrid Pelicori, Horacio Peña, Enrique Dumont, Diego Spíndola, Facundo Espinosa, Guido Massri, Marcelo Xicarts, Nicolás Pauls, Horacio Rocca y Raúl Rizzo. En mayo de 2013, *Condenados* fue declarada de interés para la Unión Europea y de valor para la humanidad por la Comisión de Libertades Civiles y Justicia del Parlamento Europeo.

Sin embargo, la fuerte represión no pudo borrar las historias de lucha y organización de esta ciudad donde dieron sus primeros pasos diversos organismos de derechos humanos que lucharon por encontrar a sus familiares y, luego, por la verdad, la justicia y la memoria. Son platenses Hebe de Bonafini, de Madres de Plaza de Mayo, y Estela de Carlotto, de Abuelas de Plaza de Mayo, mujeres que desde hace décadas son reconocidas como referentes de estos organismos, al igual que Chicha Mariani, una de las fundadoras de Abuelas, quien fuera un ejemplo de tenacidad en su lucha incansable por recuperar a su nieta, Clara Anahí.

También, a fines de los noventa, comenzaron a desarrollarse en la ciudad los “Juicios por la verdad” con el objetivo de averiguar qué pasó con los desaparecidos de la región durante la última dictadura-cívico militar y determinar quiénes fueron los responsables de los crímenes. A través de ellos se juntaron numerosas pruebas que sirvieron para los juicios realizados una vez anuladas las leyes de impunidad.

Al mismo tiempo, en esta ciudad transcurre el primer juicio contra los numerosos represores responsables del terrorismo de Estado en la Argentina, luego de la nulidad, en 2003, de las leyes de impunidad de Punto Final y Obediencia Debida, en el que fue condenado, entre otros, el comisario Miguel Etchecolatz por delitos de lesa humanidad en el marco del circuito Camps. Pero también es la ciudad donde el 18 de septiembre de 2006, día en que se leía el veredicto, Julio Jorge López, uno de los principales testigos, es desaparecido por segunda vez, lo que constituye un claro ejemplo de las continuidades que presenta el aparato represivo de aquellos años setenta en el presente.

Entre 2013 y 2014 se desarrolló el juicio de La Cacha –en el que prestaron testimonio casi 250 exdetenidos–, que volvió a poner de relieve la profundidad de la represión en nuestro país y, en especial, en la ciudad de La Plata, durante la última dictadura cívico-militar.

Pero ante el silencio de los militares y de los civiles que participaron del terrorismo de Estado, la búsqueda de la verdad de lo ocurrido y la lucha por obtener justicia y mantener viva la memoria es sin duda un arduo trabajo que han llevado a cabo, en estos más de cuarenta años, organismos de derechos humanos y numerosas

instituciones comprometidas a través de marchas, recordatorios con murales, placas, actos; entrega de legajos en la UNLP, donde los trabajadores, docentes y estudiantes desaparecidos figuraban como que por voluntad propia habían abandonado sus tareas sin mencionar el accionar represivo; colocación por parte de la municipalidad de la ciudad de “ baldosas blancas por la memoria” que buscan visibilizar a los detenidos-desaparecidos en el lugar donde fueron truncadas sus vidas, dando cuenta, en muchos casos, de su pertenencia política como militantes. Así, en la ciudad, lentamente se ven numerosas marcas que dan cuenta de las huellas de las luchas sociales y de la represión del terrorismo de Estado.

Muchas historias aún no se conocen o se van descubriendo a partir de pequeñas investigaciones como la desarrollada por la institución elegida para esta investigación, en la que también se construye un sitio de memoria. Ahora bien, ¿qué características presenta esta cultura escolar? ¿Cómo ha sido la inclusión del pasado reciente en esta escuela?

La escuela elegida fue creada en 1943 para responder a la necesidad de la ciudad de La Plata de contar con otro establecimiento destinado a la formación de maestros. Su edificio se instaló en una manzana céntrica de la ciudad y contó con dos grandes entradas que permitían el ingreso a los dos pabellones principales y con grandes patios arbolados. Con el tiempo, se fueron creando nuevas aulas con la finalidad de poder responder a la demanda, habilitándose una nueva puerta de entrada y, en lo que era el patio central, se construyó un tinglado y dos alas de aulas de dos pisos, en los que se incluyó la nueva biblioteca. Hasta 1969 la escuela formó egresados con título de Maestros Normales, pero luego, desde 1970, se otorgaba el de Bachiller Nacional. Sin embargo, desde 1988, volvió a tener una carrera terciaria de formación de maestros con un plan de estudio innovador tanto en su metodología como en sus contenidos, y funcionó hasta 1993 cuando se crea el Profesorado para la Enseñanza Preescolar y, posteriormente, el Profesorado para la Enseñanza de la Geografía. Luego, atravesó la transferencia de las instituciones educativas nacionales a la provincia de Buenos Aires (Ley de Transferencia N° 24049

de 1993) y si bien cambió su tradicional nombre, siguió manteniendo el jardín de infantes, el nivel primario, el secundario y el terciario.

Es una escuela que propone diversas iniciativas para generar pertenencia e identidad en toda la comunidad educativa, y en todos los ámbitos de reunión se expresa claramente una preocupación por el cuidado y la defensa de la escuela pública. Entre estas iniciativas de los últimos años se destacan el concurso de murales, el proyecto “70 años de historia” y la creación del “Jardín de la Memoria”.

El concurso de murales denominado “Protección y Construcción del Patrimonio Escolar”, cuya convocatoria estuvo destinada a alumnos de 1º a 6º año de la secundaria, tuvo entre sus objetivos brindar un espacio de expresión para los jóvenes al fomentar su activa participación en la reflexión del sentido de pertenencia a la institución y en la construcción colectiva de su propio patrimonio escolar para poder legarlo a las próximas generaciones.⁵ Se presentaron más de treinta propuestas por parte de los estudiantes participantes, las que fueron sometidas a votación de alumnos, docentes, no docentes y autoridades, y resultaron doce trabajos ganadores. Estos murales, de dos metros por dos metros, primero fueron exhibidos en la escuela y luego estuvieron expuestos en el Museo Municipal de Arte de la Municipalidad de La Plata. Finalmente, regresaron a la institución por el término de dos años, ya que pasado ese plazo se volvería a abrir la convocatoria.

Por otro lado, el proyecto “70 años de historia” involucró a toda la escuela a pensar sobre su identidad y su pasado, y a problematizar los silencios que existían a partir de la frase *Acá no pasó nada. ¿Nada?* En dicha investigación, lograron identificar cambios y continuidades a lo largo del tiempo en la vida cotidiana de la escuela, por ejemplo, en torno a los uniformes o las sanciones, y se reconoció especialmente cómo fue transitarla en tiempos de dictaduras o de democracias. En el marco de este proyecto, un sexto año del nivel secundario, coordinado por su profesora –quien también cumple el rol de vicedirectora de la institución–, desarrolló una investigación en la materia Historia que permitió visibilizar acciones estudiantiles, como una toma

5 Disponible en <http://www.normal2laplata.com.ar/institucional/> (consultado el 10 de octubre de 2016).

del colegio, y conocer las historias de exalumnas y de una profesora víctimas del terrorismo de Estado durante los años setenta. Estas historias fueron reconstruidas a partir de la investigación de diversos documentos que estaban en la Comisión Provincial de la Memoria, ya que pertenecían a la Dirección de Inteligencia de la provincia de Buenos Aires (DIPBA) y daban cuenta de historias de luchas y de resistencias dentro de la misma escuela. Esta investigación se profundizó en 2014 y finalizó con la construcción del Jardín de la Memoria, inaugurado el 16 de septiembre de dicho año, en coincidencia con un nuevo aniversario de la llamada “Noche de los Lápices”, recordando a los exalumnos y alumnas, así como a la docente víctimas del terrorismo de Estado.

Por su parte, la Subsecretaría de Derechos Humanos de la Municipalidad de La Plata colocó en dicho acto una “baldosa blanca” por la Memoria en la vereda del colegio. Según la docente coordinadora del proyecto: “Con la construcción del Jardín realizada con alumnos del secundario, se apuntó a establecer un sitio que permitiera mantener viva la memoria, construyendo lazos y puentes entre las diferentes generaciones, entre el pasado, el presente y proyectar de cara al futuro”. A su vez, remarcó que “este proyecto comienza a convertirse en un trabajo colectivo, de toda la comunidad educativa, alimentando también los sentidos de identidad y pertenencia a la institución” (profesora Susana Jalo).

Estos objetivos de construir colectivamente un sentido de pertenencia con la institución y de incluir en una trama las historias de diversas generaciones son acompañados en otras instancias por una decidida defensa de la escuela pública. Esta postura se advierte en el siguiente pasaje del discurso de la vicedirectora en ocasión del 16 de septiembre, en el que se refiere a sus alumnos y rescata:

Su entrega y su compromiso absoluto. Ellos lo hicieron posible. Son los jóvenes que conforman esta sociedad y que asisten a la escuela pública. Con una entrega absoluta, sin nada de recursos materiales pero con muchísimas ganas, sacaron este proyecto adelante, venciendo todo tipo de contratiempos. Vendieron tortas exquisitas, recaudaron fondos, dieron su tiempo,

los sábados estuvieron al pie. Fueron historiadores, arquitectos, diseñadores, jardineros, albañiles, pintores, economistas. Pero fundamentalmente jóvenes con muchas ganas de crecer y cambiar la historia de esta querida institución. Toda esa energía está en cada planta, en cada nombre, en las placas colocadas. Esta es la verdadera escuela pública y queremos que se sepa (fragmentos del discurso pronunciado por profesora Susana Jalo el 16 de septiembre de 2014 durante la inauguración del Jardín de la Memoria de la escuela).

Sin embargo, este posicionamiento de defensa de la escuela pública no solo está presente en las efemérides vinculadas con el pasado reciente. También se puede ver en otros actos, por ejemplo el del Día del Maestro. En el acto que se realizó en el 2014, en los diferentes niveles, entre las palabras alusivas se destacaron las de la directora del Jardín, quien recordó a Sarmiento por “su aporte a la creación de la escuela pública” y sostuvo: “[Que] una escuela sea pública no es solamente que sea gratuita, se trata de una escuela que incluya la diversidad en todas sus formas, que sea para todos los chicos y también para los grandes, que apoye la construcción colectiva de saberes, sin dar la espalda a la realidad de los pueblos”.

Al mismo tiempo, en el nivel secundario y en el terciario se homenajeó a los docentes que se jubilaban y según las palabras de la vicedirectora: “Fueron excelentes docentes, muy comprometidos con la institución desde que la escuela pertenecía a la Nación. Han dejado su impronta en ella”, con lo que resalta nuevamente el sentido de pertenencia presente en esta institución.

Asimismo, desde la dirección, se incentiva la participación de los jóvenes en diferentes actividades de la escuela, como los proyectos ya descriptos y los actos escolares. Precisamente, desde mayo del 2014 se conformó una Comisión de Actos Escolares por iniciativa del Centro de Estudiantes del Nivel Secundario, con el principal objetivo de lograr la participación del estudiantado en los actos. La misma página web de la escuela explicita el lugar que tiene el centro de estudiantes y destaca su participación cuando subraya la importancia de la palabra y la acción de los jóvenes en los procesos sociales,

al resaltar que “como centro de estudiantes actual, tenemos como primer propósito mostrar la importancia de la democracia, dentro y fuera del colegio, dándole participación y lugar a cada alumno de igual manera”.⁶ También deja en claro las diversas formas posibles de participación que pueden tener los jóvenes (a través de expresión de opiniones o el voto, por ejemplo) para finalizar diciendo:

Nosotros queremos que ese “ser parte de algo” salga de cada alumno, de cada persona que convive en el establecimiento, demostrando que SE PUEDE, que juntos se puede llegar a cualquier meta que se proponga, quedemosnos con un lema “Identidad y compromiso”. Peleemos todos por ser el pueblo que merecemos ser, empezando por uno mismo; no perdamos la identidad y defendamos a muerte lo que es nuestro para no ser pisoteados (profesora Susana Jalo).⁷

Así, en la misma institución aparece claramente la búsqueda de la participación de los jóvenes en la defensa de la escuela y en la construcción de lazos entre generaciones como marca identitaria de la institución.

También, ante el abandono presupuestario por parte del Estado provincial, la escuela junto con la municipalidad organizó unas jornadas de trabajo en las que autoridades, docentes, auxiliares, padres y alumnos colaboraron en la refacción del edificio a través de trabajos de pintura y limpieza, con el objetivo de lograr “una mejora en las condiciones del emblemático edificio educativo al que concurren cerca de 2000 estudiantes”, contribuir “a estrechar lazos entre la comunidad y la escuela y a generar conciencia sobre el cuidado del patrimonio común”.⁸

De este modo, se puede ver que en esta particular cultura escolar está presente una fuerte valoración de la escuela pública, de la participación que implica su defensa y la permanente apuesta por la

6 Disponible en <http://www.normal2laplata.com.ar/secundaria/centro-de-estudiantes/> (consultado el 10 de octubre de 2016).

7 Ídem.

8 Disponible en <http://www.normal2laplata.com.ar/institucional/> (consultado el 10 de octubre de 2016).

construcción de una identidad que retoma el pasado reciente para unir diferentes generaciones, entre las que los jóvenes tienen un destacado rol.

Descripción sintética de los capítulos de este libro

Como ya he planteado, estudiar la complejidad de las prácticas educativas vinculadas al pasado reciente en las aulas donde se dicta Historia implicó atender a la multiplicidad de actores que intervienen y, al mismo tiempo, considerar que sus acciones se dan en una cultura escolar determinada. Para poder atender a esta complejidad, organicé los resultados de esta investigación del siguiente modo.

Primero, una introducción en la que trato la problemática investigada, los estudios que se han realizado hasta el momento sobre ella y los aportes que el estudio de las prácticas educativas presentes en este libro pueden sumar al campo educativo. A esto le agrego el enfoque teórico y metodológico adoptado, y la caracterización de la particular cultura escolar y el contexto específico en los que se desarrolla esta investigación.

En el primer capítulo realizo una breve reseña teórica sobre el pasado reciente como objeto de estudio e identifiqué las principales conceptualizaciones y discusiones y las relaciones entre la memoria, la historia y la educación, para luego analizar el pasado reciente argentino como problema de investigación, los desafíos de su transmisión en la escuela y cómo se ha incorporado a través de las reformas educativas y los lineamientos curriculares.

Los siguientes capítulos analizan cómo son las prácticas de enseñanza del pasado reciente en la escuela, específicamente en las clases de Historia de dos quintos y dos sextos años, al ver cómo son interpretadas, significadas y apropiadas por docentes y alumnos.

El capítulo 2 propone conocer, a través del análisis de entrevistas en profundidad, los relatos del pasado reciente que construyen los profesores, al atender a sus apropiaciones de las normativas escolares, los recortes temáticos que realizan en las propuestas pedagógicas que llevan a aula, las justificaciones y sentidos formativos que les otorgan,

y si estas tienen relación con sus experiencias biográficas y su formación profesional.

Por su parte, el capítulo 3 pretende dar a conocer, a través de registros de clases, evaluaciones y actividades presentes en las carpetas, las prácticas cotidianas de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en las aulas donde se dicta la materia Historia, al atender al rol que tienen en ellas docentes, alumnos y el conocimiento que construyen tanto en quinto como en sexto año.

En el capítulo 4 se analizan, por un lado, los relatos escolares que los alumnos construyen acerca del pasado reciente y, específicamente, la última dictadura argentina, el rol de los diferentes sujetos sociales y las relaciones causales establecidas con dicho tema; y, por otro, se analizan los sentidos que tiene para los jóvenes recordar y conocer el pasado reciente argentino al identificar sus concepciones sobre la política y su propio presente, y al atender a cómo se proyectan en el futuro. Se verá cómo estos relatos dan cuenta de representaciones que circulan socialmente y la relación que estos tienen con las prácticas educativas que han conocido en sus trayectorias escolares.

Por último, en las conclusiones, retomo los análisis realizados pensando las posibilidades y limitaciones de la enseñanza del pasado reciente a las jóvenes generaciones, los riesgos de una oficialización de este pasado y las potencialidades que habilita el concepto de transmisión para buscar alternativas pedagógicas que profundicen la valoración y la puesta en acto de prácticas sociales más democráticas.

Capítulo 1. El pasado reciente argentino y las normativas escolares*

Desde la formación de los Estados nacionales, la escuela ha sido un espacio de transmisión de determinados relatos sobre el pasado y de construcción de la memoria colectiva. Pero en la enseñanza del pasado reciente —caracterizado como un “pasado que no pasa”, controvertido, traumático y conflictivo—, este es necesariamente “reelaborado” por la institución escolar para transmitirlo a los jóvenes.

En este primer capítulo realizo un breve recorrido teórico sobre el pasado reciente como objeto de estudio al reconocer las principales conceptualizaciones y discusiones acerca de la memoria, la historia y la educación, por un lado; luego, analizo las diferentes narrativas que se han construido acerca del pasado reciente argentino, tanto desde la historia como desde la memoria, y las modalidades con las que se propone incorporarlo en la escuela a través de las reformas educativas.

Algunas de las preguntas que guían el desarrollo de este capítulo son: ¿cuáles son los contenidos sobre el pasado reciente presentes en las normativas escolares?, ¿tienen relación con los avances historiográficos?, ¿qué lugar tiene la memoria en estos contenidos?

La presentación de cuestiones teóricas como memoria e historia no pretende agotar todas las discusiones que se han dado al respecto, sino brindar un panorama y esbozar las líneas que considero más

* A fin de facilitar la lectura, el presente libro se expresa en el género gramatical masculino sin que ello implique una postura sexista por parte de la autora.

pertinentes para comprender con mayor profundidad las características concretas que asume la enseñanza del pasado reciente argentino, especialmente el referido a la última dictadura, en las voces de alumnos y docentes de las clases de Historia que se analizarán en los siguientes capítulos.

Memoria, historia y educación

Algunas consideraciones sobre la(s) memoria(s)

Como plantea Traverso, “la memoria parece hoy invadir el espacio público de las sociedades occidentales” (2007: 66), de tal modo que asistimos a una “explosión” de la memoria en el plano individual y en el social: todo se registra, se guarda, se recuerda (Jelin, 2002; Franco y Levin, 2007). Esa “reificación del pasado hace de la memoria un objeto de consumo, estetizado, neutralizado y rentable” (Traverso, 2007: 68).

Una preocupación similar comparte Todorov, quien señala que nos encontramos ante una sobreabundancia de la memoria, situación que ve amenazante, ya que se puede abusar de ella “al generalizarse hasta este punto, el elogio incondicional de la memoria y la condena ritual del olvido acaban siendo, a su vez, problemáticos” (Todorov, 2000: 15).

Ante esto, nos preguntamos: ¿de dónde viene esa obsesión por la memoria? Para Traverso, una posible respuesta pasa por constatar la “declinación de la transmisión de experiencias vividas” (2007: 69) en un presente con pocas referencias. Y, en este sentido, coincide con Franco y Levin quienes, al retomar al pensador alemán Huyssen y su idea de *giro hacia al pasado*, consideran que ante la perspectiva negativa de progreso, “en buena medida, las preocupaciones, preguntas y fuentes para la creación de identidades individuales y colectivas ya no se construyen con miras a futuro, sino en relación con un pasado que debe ser recuperado, retenido y, de algún modo, preservado” (2007b: 37). Según Huyssen, asistimos a un fenómeno que él llama “cultura de la memoria”, por el que las sociedades occidentales tienen “miedo” de perder el pasado y contra el olvido buscan “estrategias de

supervivencia basadas en la memorialización consistente en erigir recordatorios públicos y privados” (2000: 19).

Igualmente plantea Jelin que, más allá del clima de época, “la memoria y el olvido, la conmemoración y el recuerdo se tornan cruciales cuando se vinculan a acontecimientos traumáticos de carácter político y a situaciones de represión y aniquilación” (2002: 10-11). Procesos de estas características, como el Holocausto, pusieron esta temática en el centro del debate tanto público como académico, especialmente en Europa y los Estados Unidos, para luego abarcar otros hechos traumáticos, muchos de ellos vinculados con regímenes totalitarios y dictaduras, como el caso de la Argentina, entre otros (Huysen, 2000).

Justamente, la memoria cumple un papel sumamente significativo dado que permite fortalecer el sentido de pertenencia de los grupos sociales (Jelin, 2002; Pollak, 2006, entre otros autores), al conformar lo que Hobsbawm (1989) ha llamado “la invención de la tradición”, al permitir la construcción de prácticas sociales alrededor de un pasado que busca lograr la cohesión de un grupo o comunidad y la legitimación de su orden.

Ahora bien, ¿cómo se conforman estos sentidos? ¿Qué relación tiene la memoria con el presente? Si bien el pasado ya pasó, el futuro se encuentra abierto, indeterminado y “lo que puede cambiar es el *sentido* de ese pasado, sujeto a reinterpretaciones ancladas en la intencionalidad y en las expectativas hacia ese futuro” (Jelin, 2002: 39). Este sentido siempre será dado desde el presente, el cual “determina sus modalidades: la selección de acontecimientos que el recuerdo debe guardar (y los testigos a escuchar), su lectura, sus lecciones, etc.” (Traverso, 2007: 71). De este modo, la memoria es una construcción que nunca está fijada sino que está en permanente reelaboración, “siempre filtrada por los conocimientos posteriormente adquiridos, por la reflexión que sigue al acontecimiento, o por otras experiencias que se superponen a la primera y modifican el recuerdo” (Traverso, 2007: 73). Así, es el presente el que la configura porque, en palabras de Calveiro, “lejos de la idea de un archivo, que fija de una vez y para siempre su contenido, la memoria se encarga de deshacer y rehacer sin tregua aquello que evoca” (2013: 11).

En esta construcción de la memoria, realizada desde el presente, no solo se elige qué recordar, sino también qué olvidar. Esto nos puede llevar a pensar que la memoria se opone al olvido. Sin embargo, los teóricos que estudian el tema disienten de esta idea y afirman que “los dos términos para contrastar son la supresión (olvido) y la conservación; la memoria es en todo momento y necesariamente una interacción entre ambos” (Todorov, 2000: 15-16).

Pero, al mismo tiempo, esto que se “olvida” no es más que otra memoria que será relegada, ya que, como afirma Jelin, “en cualquier momento y lugar, es imposible encontrar *una* memoria, una visión y una interpretación únicas del pasado, compartidas por toda una sociedad” (2002: 5).

Como la memoria es una selección, esta se realiza con ciertos criterios, los que orientan la utilización que haremos del pasado en el presente. En palabras de Todorov: “La recuperación del pasado es indispensable, lo cual no significa que el pasado deba regir el presente, sino que al contrario, este hará del pasado el uso que prefiera” (2000: 25).

Ahora bien, ¿cómo definir esos criterios de selección? Todorov encuentra una posible respuesta en torno al modo en que serán recuperados los acontecimientos que se eligen recordar: de modo literal o de modo ejemplar (2000: 30). El uso literal de un suceso, recordado desde su singularidad, lleva a preservarlo de modo intransitivo, no conduce más allá de sí mismo y “desemboca a fin de cuentas en el sometimiento del presente al pasado” (Todorov, 2000: 32). En cambio, el uso ejemplar implica poder generalizar y realizar analogías a partir del acontecimiento, y permite de este modo “utilizar el pasado con vistas al presente, aprovechar las lecciones de las injusticias sufridas para luchar contra las que se producen hoy en día” (Todorov, 2000: 32). Para este autor, el uso literal del pasado implica “sacralizar la memoria [que] es otro modo de hacerla estéril” (2000: 33). Sin embargo, el autor advierte que su visión sobre la memoria ejemplar no lleva a quitarle ni a desmerecer la singularidad del acontecimiento con todo el dolor que implica, especialmente para los testigos. Al respecto, señala que “la memoria ejemplar generaliza pero de manera limitada; no hace desaparecer la identidad de los hechos, solamen-

te los relaciona entre sí, estableciendo comparaciones que permitan destacar las semejanzas y las diferencias” (Todorov, 2000: 45) al contribuir especialmente a leer críticamente el presente e identificar en él continuidades o rupturas con los acontecimientos que evoca dicha memoria. En este sentido, la memoria ejemplar no se convertiría en un culto estéril o se banalizaría, sino que nos alertaría en relación con nuevos acontecimientos que pueden ser análogos para así impedir la “repetición ritual del *no hay que olvidar* [la que] no repercute con ninguna consecuencia visible sobre los procesos de limpieza étnica, de torturas y de ejecuciones en masa que se producen al mismo tiempo en la misma Europa” (Todorov, 2000: 58-59), es decir, en el presente en el que se hace uso de la memoria.

A partir de lo dicho, la memoria implica un trabajo, una construcción, una elaboración, una revisión de lo que se recuerda y también de lo que se olvida (Jelin, 2002).

Ahora bien, ¿quiénes recuerdan y olvidan? El sociólogo Maurice Halbwachs (2004) en la primera mitad del siglo XX sentó las bases de los estudios de memoria colectiva con sus consideraciones. Sostenía que los individuos no recuerdan de modo aislado, sino que le dan sentido a sus experiencias a partir de marcos sociales situados en tiempo y espacio. Lejos de ver en esa memoria colectiva una forma de imposición, consideraba que cumplía “la función de reforzar la cohesión social, no mediante la coerción sino mediante la adhesión afectiva del grupo; de allí el término que utiliza ‘comunidad afectiva’” (Pollak, 2006: 18-19). Al mismo tiempo, sostuvo que no se podía recordar todo el pasado sino que era evocado desde intereses y luchas por dotarlo de significado en el presente.

Desde esta perspectiva, se puede pensar a las memorias colectivas no como cosas dadas, sino en términos de procesos de construcción, en los que distintos actores sociales disputan los sentidos que le otorgan al pasado (Pollak, 2006). Estas consideraciones las retoma Jelin, quien afirma que la memoria es un objeto de conflictos, disputas y luchas de sujetos enmarcados en relaciones de poder en determinados contextos históricos (2002). Su conflictivo anclaje en el presente nos permite considerar que hay luchas activas por la memoria que son luchas políticas. En palabras de la autora, “el espacio de la memoria es

entonces un espacio de lucha política [...] la memoria *contra el olvido* o *contra el silencio* esconde lo que en realidad es una oposición entre distintas memorias rivales (cada una de ellas con sus propios olvidos)” (Jelin, 2002: 6).

Pero ¿cómo se dan estos procesos de construcción de memorias? Siguiendo a Pollak, lo que se trata de comprender y analizar es “cómo los hechos sociales se hacen cosas, cómo y por quién son solidificados y dotados de duración y estabilidad” (2006: 18). Diversos actores, con experiencias diferentes vinculadas con el pasado, “pugnan por afirmar la legitimidad de su verdad” (Jelin, 2002: 40). En estas luchas, la historia, con sus usos del pasado, tiene un rol fundamental. Por ello dedicaré un apartado a sintetizar las conceptualizaciones construidas en torno a historia y memoria y las relaciones entre ambas.

Historia(s) y memoria(s)

Como afirma Pierre Nora, historia y memoria son dos esferas distintas que se entrecruzan contantemente (1984: XIX) y ambas comparten un mismo objeto que es la elaboración del pasado (Traverso, 2007). En particular, para la historia reciente, este entrecruzamiento se torna mucho más evidente por el trabajo con testigos que están vivos. Por eso mismo la relación entre historia y memoria ha sido leída de múltiples modos, dando cuenta, por un lado, de miradas dicotómicas de oposición, rechazos, analogías; y, por otro, de visiones que implicaron fructíferos diálogos. Dentro de esta línea, superando las visiones dicotómicas y excluyentes de oposición u analogía, autores como Paul Ricoeur y Enzo Traverso, entre otros, sostienen una mirada que implica un diálogo entre historia y memoria. Consideran que si bien ambas recurren al pasado como objeto, la relación que construyen con él es diferente. La historia es una escritura “científica” del pasado y desde ese lugar sigue determinadas reglas para estudiarlo y puede convertir a la memoria en un tema de investigación, como ocurre con la historia contemporánea. Como sostiene Traverso, “la historia tiene así su nacimiento en la memoria,

de la cual es una dimensión, pero eso no impide de ningún modo que la memoria devenga en objeto de la historia” (Traverso, 2007: 72).

La memoria, por su parte, queda sujeta a los hechos vividos subjetivamente, lo que la torna cualitativa, singular y “dado que se apoya en la experiencia vivida, la memoria es eminentemente subjetiva” (Traverso, 2007: 73). Por lo tanto, no es proclive a las comparaciones ni a las generalizaciones, tampoco a las contextualizaciones, actividades consideradas como propias de la historia.

Pero, como dice Ricoeur, en el fondo, la historia es una parte de la memoria y, como ella, también se escribe desde el presente. Sin embargo, tienen diferentes regímenes: mientras que la historia persigue la veracidad, la memoria busca la fidelidad (Ricoeur, 2003). La historia, para poder constituirse en ciencia, no rechaza a la memoria, sino que se distancia al estudiarla al comprender esa singularidad de la experiencia vivida en un contexto, e identificar causas, condicionamientos y el funcionamiento de la estructura social. En palabras de Traverso, “esto significa aprender de la memoria, pero también pasarla por el tamiz de una verificación objetiva, empírica, documental y fáctica, señalando si es necesario sus contradicciones y sus trampas” (2007: 76). Igualmente, esta tarea no es sencilla dada la temática con la que se trabaja y las fuentes orales a las que se recurre, que hacen “muy difícil encontrar el justo equilibrio entre empatía y distancia, entre el reconocimiento de singularidades y la puesta en perspectiva general” (Traverso, 2007: 76). Al mismo tiempo, el historiador se encuentra condicionado social, cultural e ideológicamente, situación que le demanda un reconocimiento de su lugar y un esfuerzo de distanciamiento crítico. Como dice Traverso, “precisamente porque no vive encerrado en un torre sino que participa en la vida de la sociedad civil, el historiador contribuye a la formación de una conciencia histórica, y entonces de una memoria colectiva (una memoria no monolítica, plural e inevitablemente conflictiva, que recorre el conjunto del cuerpo social)” (2007: 78). Y su lugar es fundamental, ya que contribuye en la conformación de “memorias fuertes” a través de la escritura de la historia: “Cuanto más fuerte es la memoria —en términos de reconocimiento público e institucional—,

el pasado del cual esta es un vector se torna más susceptible de ser explorado y transformado en historia” (Traverso, 2007: 88).

En la conformación de una historia oficial y en la imposición de una memoria como hegemónica, que desplaza a otras, tienen un importante papel los actores sociales entre los que se destacan los agentes estatales (Jelin, 2002: 40). Junto con otras instituciones, desde la modernidad hasta nuestros días, la escuela ha cumplido un rol fundamental en la construcción y transmisión de un relato del pasado.

La escuela: entre la memoria y la historia

Diversos autores⁹ coinciden en afirmar que desde la consolidación del Estado nación la escuela ha tenido el mandato de transmitir determinado relato del pasado para la conformación de una identidad, y lograr así que las jóvenes generaciones se inscribieran en un pasado común, como parte de un nosotros nacional o de una “comunidad imaginada” (Anderson, 1993). De este modo, “al imponer e inculcar universalmente una cultura dominante constituida así en cultura nacional legítima, el sistema escolar –a través principalmente de la historia– inculca los fundamentos de una verdadera ‘religión cívica’ y, más precisamente, los presupuestos fundamentales de la imagen nacional” (Bourdieu, 1996: 8).

La historia y las efemérides han logrado construir una definición naturalizadora de la cultura y de la nación sostenida sobre visiones estereotipadas de las identidades. El relato de los orígenes de la patria busca integrar a diversos sujetos de fines del siglo XIX como los negros, mulatos, indios, criollos e inmigrantes, y excluye sus diferencias con el fin de homogeneizar al conjunto social en un nosotros nacional blanco (Bertoni, 2001; Finocchio, 2009b). Este relato se construye a través de una agenda historiográfica de próceres y acontecimientos, fechas y celebraciones patrias que se constituyen en

9 Entre ellos podemos considerar los trabajos de Finocchio y Lanza (1993); Romero (2004), Carretero y Kriger, (2006); Carretero y Castorina (2010), quienes han trabajado la construcción identitaria y la conformación de la memoria colectiva promovida por la enseñanza de la historia y de las efemérides tradicionales en el caso argentino.

historia oficial transmitida en el sistema escolar fundamentalmente a través de las efemérides, y su eficacia perdura hasta nuestros días con modificaciones según la coyuntura política del momento (Carretero y Kriger, 2006).

Según una investigación realizada en por Carretero y Kriger con estudiantes cuyas edades oscilaron entre los 6 y 16 años, este relato del pasado no solo fue transmitido a través de actos escolares que conmemoraban efemérides, sino también desde la enseñanza propiamente curricular de la Historia y las Ciencias Sociales, disciplinas cuyos objetivos apuntan a construir una mirada más crítica, compleja y menos moralizante del pasado. Sin embargo, se ha ido conformado un relato histórico en el que están ausentes los sujetos sociales y sus conflictos, caracterizado por sus elementos moralizantes y no históricos e invocados para generar sentimientos de pertenencia.

Esta perspectiva moral de la historia, respecto de la cual la escuela se vuelve transmisora de un imperativo y de un mandato que trasciende a los individuos, obstaculiza en algunos aspectos centrales la comprensión disciplinar y se complementa con la dificultad para comprender el conflicto como principio activo de la historia y para visualizar identidades diferentes (Carretero y Kriger, 2006: 192).

A través de estos relatos, el pasado se presenta glorificado y sacralizado, fundacional y común para todos los argentinos, reconstruido como único, incuestionable, lineal y sin rupturas, muy lejos de los objetivos disciplinares de la Historia.

Al mismo tiempo, la escuela es un espacio de luchas en cuanto a la construcción de relatos del pasado, que constantemente pueden ser revisados y reelaborados por diferentes grupos que intentan imponer su interpretación y “utilizan la historia como legitimador de acción y cimentador de cohesión de grupo” (Hobsbawm, 1989: 185). Pero, en definitiva, a lo largo de la historia, la escuela ha tendido a anular esas luchas y se ha encargado de procesar los contenidos y borrarles sus aristas conflictivas, en especial en los temas polémicos que ponen en juego valores o memorias en disputa. En relación con el pasado, se ha tratado nada más que de “la exaltación épica del glorioso

pasado nacional o, en otras palabras, una historia donde la política está ausente. No hubo en ella conflictos entre hombres y grupos con intereses e ideas enfrentadas” (De Amézola, 2003: 321).

De este modo, las discusiones políticas han tenido, en general, las puertas cerradas de la escuela y si han entrado fue con dificultad, vistas como algo negativo y generador de conflictos, ya que alteran la supuesta tranquilidad que caracteriza a la institución, virtud muy valorada dentro de la cultura escolar. Como dice Inés Dussel: “La institución se asemeja a una familia; el consenso, la homogeneidad y la armonía son los valores tenidos en el más alto grado, el disenso y la heterogeneidad son elementos que se perciben como amenazas a esa identidad” (1996: 52).

Por otro lado, cuando se hace referencia a la política, muchas veces aparece reducida a un “eslogan”, a una “bajada de línea” o a lo doctrinario, sin posibilidad de habilitar discusiones fundamentadas, en las que pensar los problemas a lo largo del tiempo sea necesario para argumentar y posicionarse.

Así, desde la organización nacional y durante gran parte del siglo XX, el relato moralizante patriótico estuvo presente en la cultura escolar no solo a través de las efemérides, sino también por medio de una enseñanza de la historia centrada en la memorización de datos fácticos (Finocchio, 1991; Finocchio y Lanza, 1993; Romero, 2004; De Amézola, 2008) y en la exaltación del nacionalismo, dos rasgos sustanciales del código disciplinar de la historia (Cuesta Fernandez, 1997).

Estas características se vieron acentuadas durante las sucesivas dictaduras que vivió la Argentina y especialmente en la última, que glorificó el espíritu patriótico nacional y la persecución de quien los militares consideraron como enemigo, caracterizándolo como subversivo, comunista y apátrida.

Sin embargo, hasta los años noventa, el pasado reciente no apareció, en general, como una temática para la enseñanza de la materia Historia, como dan cuenta los libros de texto (Devoto, 1993; De Amézola, 1999).

Como sostiene De Amézola siguiendo a la española Maestro Gonzalez, se estableció “una imagen de la historia y de la nación tan

fuerte que aún hoy persiste en el imaginario colectivo, a pesar de los cambios que presentó en el siglo XX la investigación histórica” (2008: 19).

Ahora bien, ¿qué ocurre con la transmisión escolar de un pasado traumático, como es el pasado reciente argentino? ¿Qué relación guarda esa transmisión con las memorias del pasado reciente argentino que se han construido desde la última dictadura? ¿Qué lugar tiene la transmisión del pasado reciente en la enseñanza de la historia?

Memoria, historia y transmisión escolar del pasado reciente argentino

La cuestión de la memoria social en la Argentina se inicia con el análisis del pasado reciente, específicamente en relación con el terrorismo de Estado que se ha instalado como una causa asociada a la defensa de los derechos humanos y a la búsqueda de justicia (Jelin, 2002; Franco y Levin, 2007; Carnovale y Larramendy, 2010).

Al mismo tiempo, el pasado reciente paulatinamente se incorpora en la escuela con la finalidad de fortalecer la educación democrática de los futuros ciudadanos. Pero la transmisión escolar del pasado reciente no es ajena a las diversas luchas y construcciones de memorias que han adoptado diferentes modos de narrarlo y de establecer sus usos de modo literal o ejemplar (Todorov, 2000).

En este apartado presento una breve síntesis de las diversas “memorias” construidas a lo largo de estos años, los aportes de las ciencias sociales, especialmente de la historiografía, para pensar el pasado reciente, y finalizo con una breve mención de las normativas escolares referidas al tema.

Memoria e historia del pasado reciente en la Argentina

En la construcción de la memoria sobre el pasado reciente, a diferencia de otros casos europeos, no se presentó en la Argentina una etapa de silencio como modo de olvidar o silenciar lo ocurrido (Lvovich, 2007). Sin embargo, fue un campo conflictivo de múlti-

ples luchas por los sentidos otorgados a ese pasado y los modos de narrarlo, lo que evidenció los intereses e ideologías de distintos grupos sociales. Es así que desde finales de la última dictadura hasta el presente se han ido conformando y han circulado en el espacio social diversas narrativas o relatos formadores de memorias con sus silencios, omisiones y recuerdos. Esta historia de la memoria da cuenta de “las transformaciones de la sociedad, de la emergencia de nuevas situaciones de poder, de la aparición de nuevas generaciones, de nuevas preocupaciones y de nuevas demandas y expectativas en torno a los significados del pasado” (Levin, 2013: 168). Podemos encontrarnos con momentos de ruptura y de reconciliación en el proceso de construcción de memoria del caso argentino, sin que ninguno tenga continuidad en el tiempo a diferencia de otros casos europeos (De Amézola, 2003).

Por un lado, podemos hablar del relato de los militares, sintetizado por el historiador Federico Lorenz como la “vulgata procesista” (2005), centrado en un discurso reivindicativo de la “guerra sucia” contra la subversión, que buscaba salvaguardar el orden “occidental y cristiano”. Así, los militares consideraban que habían participado de una “guerra justa” y que si hubo algunos “errores y excesos”, estos debían estar “sujetos al juicio de Dios en cada conciencia (Poder Ejecutivo Nacional, 1983). Esta teoría de la “guerra sucia” no fue considerada por la Justicia ni por numerosos sectores de la sociedad, aunque contó con el apoyo de las mismas Fuerzas Armadas, la alta jerarquía eclesiástica y algunos grupos de poder.

Al mismo tiempo, otros relatos se fueron construyendo. Desde antes de que terminara la dictadura, la voz y la acción de los organismos de derechos humanos estuvieron presentes e impulsaron la búsqueda de la verdad sobre el destino de los desaparecidos. Durante la transición democrática, amplios sectores de la sociedad comenzaron a querer conocer y a demandar explicaciones acerca de lo ocurrido en los años del gobierno militar. La aparición de numerosos testimonios, denuncias y actividades llevadas a cabo por los organismos de derechos humanos, el descubrimiento de fosas colectivas, la actitud de la prensa en mostrar y difundir testimonios del horror constituyeron muestras de la búsqueda de la verdad sobre lo ocurrido por gran

parte de la sociedad. El “qué” había sucedido y el “cómo” se habían dado los hechos se conformaron como los núcleos de un relato centrado en el “*show* del horror” (Landi y Gonzalez Bombal, 1995), a través del que los medios describían el sistemático plan de secuestro, tortura y desaparición de las víctimas, y señalaban la perversidad y magnitud de los crímenes cometidos. Fundamentalmente a partir del informe *Nunca Más* de la Conadep, la política oficial y el Juicio a las Juntas cobra fuerza el relato denominado “teoría de los dos demonios” (Vezzetti, 2002; Cerruti, 2001). En este relato aparecen como componentes fundamentales la existencia de una guerra entre dos grupos armados –los terroristas subversivos y las Fuerzas Armadas–, los que dejan a la sociedad argentina como espectadora y víctima de esta lucha que tiene como resultado víctimas inocentes ajenas a la violencia, especialmente jóvenes y niños. Como sugiere Vezzetti, vale aclarar que esta representación de dos formas intolerables de terrorismo no surge con la vuelta de la democracia, sino que ya estaba presente en vísperas del golpe del 76 –inclusive en el gobierno peronista–, y es el principal argumento que usaban los militares para imponer su “orden” (Vezetti, 2002 y 2009).

Al mismo tiempo, se convertirá en una explicación tranquilizadora para grandes sectores de la sociedad que se mostraban sorprendidos y horrorizados ante lo ocurrido. Como sostiene Lvovich, de este modo se construyó una versión “confortable” en la que “la dictadura fue representada en muchos discursos a la manera de un ejército de ocupación, como un mal que vino de afuera y se instaló a través de la represión y el terror sobre una población unánimemente oprimida e inocente” (2007: 116). Esta idea también estará presente en otro relato, el de la memoria del “*Nunca Más*”, desde una posición que claramente cuestiona el terrorismo estatal y se centra en la figura de la “víctima inocente” de la represión (Crenzel 2008; Carnovale y Larramendy, 2010; Gonzalez, 2014a). Coincide con la teoría de los dos demonios en la imagen de una sociedad homogénea en su interior, inocente y paralizada ante el terror. Pero se diferencia al no hacer referencia a dos terrorismos que se enfrentan en una guerra, sino únicamente al terrorismo perpetrado desde el Estado. El reconocimiento del horror efectuado por ese terrorismo será develado a partir

los testimonios recogidos en el informe *Nunca Más*. Sin embargo, en esta narrativa también están presentes silencios y omisiones. Por un lado, se recortan las identidades políticas de los desaparecidos, pero, por otro, se afianza como una narrativa humanitaria en la que se resalta la humanidad de las víctimas de la dictadura al presentar sus nombres, edades, sexo y actividades laborales, y al enfatizar sus rasgos de “inocencia” (Crenzel, 2008). Como sostiene Crenzel:

En un escenario signado por el terror y la estigmatización dictatorial, enarbolar la condición de “víctimas inocentes” de los desaparecidos procuraba dotar de legitimidad su reclamos aunque esta presentación develase, al mismo tiempo, la eficacia y capacidad de penetración del discurso dictatorial que distinguía entre sujetos con y sin derechos (2008: 49).

Por otro lado, se recorta el período analizado a la última dictadura y se impide la búsqueda de una explicación histórica que de cuenta del “por qué” sucedió el horror e introduzca los años previos al golpe para identificar las causas que hicieron posible el terrorismo de Estado al considerar el papel de la Triple A, las Fuerzas Armadas y el espiral de violencia antes del golpe (Franco, 2012). A partir de 1985, el informe *Nunca Más* se convertirá en un vehículo de transmisión de la memoria con un relato en el que, desde el prólogo, se enuncia la teoría de los dos demonios, la violencia y el horror serán considerados propios de la dictadura y la democracia se convertirá en la garantía de la no repetición de lo sucedido bajo la consigna “Nunca Más” (Crenzel, 2008). Sin embargo, los testimonios que recoge este informe van más allá de la última dictadura e incluyen denuncias de desapariciones ocurridas durante el peronismo (Crenzel, 2008). Al mismo tiempo, al considerarse la sociedad como un grupo homogéneo, no se posibilitó la discusión sobre los diferentes niveles de complicidad y consenso con los que contó el régimen y, por lo tanto, el acercamiento a explicaciones complejas que dieran cuenta de cómo fue posible el terrorismo de Estado al analizar el lugar de los empresarios, los partidos políticos, los medios de comunicación, la Iglesia y amplios grupos de la sociedad.

Igualmente es importante aclarar que el silencio presente en esta narrativa humanitaria acerca de la militancia política de las víctimas debe ser entendido en su contexto de enunciación, en los reclamos que sostienen los organismos de derechos humanos en plena dictadura, que luego pasará a ser el relato adoptado por amplios sectores de la sociedad. Esta narrativa ganará tal consenso que llegará a convertirse en una memoria hegemónica y en una estrategia de legitimación del mismo gobierno de Alfonsín (Levin, 2013). En la búsqueda de la justicia, los organismos de derechos humanos asumirán esta narrativa humanitaria que resalta la violación por parte del Estado de un derecho básico como la vida y que omite la práctica política de las víctimas. Así, la misma fiscalía en el Juicio a las Juntas y en el informe de la Conadep solicitará estratégicamente a los organismos que en sus reclamos aparezcan despolitizados los sujetos víctimas del terrorismo de Estado (Crenzel, 2008). Como sostiene Gabriela Aguila, “en la Argentina la construcción de un relato sobre el pasado reciente y en particular sobre la última dictadura militar y sus crímenes ha estado muy ligada a los recorridos de la justicia” (2010). Y, sin duda, este camino ha tenido avances y retrocesos a lo largo de estos cuarenta años. El informe *Nunca Más* y el Juicio a las Juntas posibilitaron el público conocimiento de lo ocurrido y el juzgamiento de las cúpulas militares, convirtiéndose ambos hechos en hitos fundacionales de la memoria en la Argentina, únicos en Latinoamérica. Sin embargo, la Justicia también tuvo retrocesos con las leyes de impunidad (Ley de Punto Final, 1986 y Ley de Obediencia Debida, 1987) a las que se sumaron los indultos menemistas en los noventa. Este retroceso de la Justicia vino de la mano de las presiones militares de los ochenta y noventa, y estuvo acompañado por un discurso conciliador en el gobierno de Menem, que invitaba al olvido y al perdón en la búsqueda de la pacificación del país y la puesta en práctica de la “teoría de la reconciliación nacional”.

Pero también durante el menemismo, hacia 1996, se cumplieron veinte años del golpe y las luchas por la memoria se vieron animadas por la conformación de un nuevo organismo de derechos humanos: los H.I.J.O.S., quienes acompañaron a las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo en sus marchas y se sumaron con nuevas prácticas de lucha y

consignas como “si no hay justicia, hay escrache”. Al mismo tiempo, desde los militares se alzaron voces de autocritica, como la de Balza, o confesiones como la del exmarino Scilingo, quien describió en detalle no solo la crueldad con la que funcionaban los llamados “vuelos de la muerte”, sino que además afirmó que eran órdenes emitidas por los oficiales superiores que seguían la cadena de mandos de la Armada, dando cuenta de que formaban parte de un plan sistemático de exterminio de personas. Este contexto, denominado por algunos autores “boom de la memoria” (Cerrutti, 2000; Lorenz, 2002; Lvovich y Bisquert, 2008), vino acompañado de numerosas publicaciones que, desde el periodismo, el cine y la literatura, retoman el “Proceso” a través de relatos testimoniales de historias de vida. Así, se revisaron los silencios sobre los que se estaba construyendo la memoria de las víctimas del terrorismo de Estado, y pasaron a primer plano sus propias historias como militantes políticos. Aquí los H.I.J.O.S. tuvieron un rol central porque comenzaron a reivindicar la participación política de sus padres y a identificarse como los continuadores de sus luchas.¹⁰ Esta memoria reivindicativa de la militancia de los setenta de algún modo problematizaría el relato del “Nunca Más” con su mirada humanitaria y despolitizada de las “víctimas inocentes”.

Por último, se inicia, con la anulación de las leyes de impunidad en 2003, un proceso en el que las políticas de la memoria ocuparán un lugar privilegiado para el Estado. Este construye un relato centrado en las memorias de los militantes y rescata la vida política de los jóvenes revolucionarios de los setenta que fueron víctimas del terrorismo de Estado. Sin embargo, estas memorias militantes no constituyen un grupo homogéneo dado que existen diferentes modos de valorar la experiencia de la militancia política de los setenta. Según Lvovich y Bisquert, este relato considera “la reivindicación de la militancia setentista, en un tránsito que no dejó de incluir en algunas ocasiones al propio presidente Kirchner” (2008: 83). También, desde esta narrativa, se asocia a la dictadura con la imposición de un

10 De hecho, la sigla H.I.J.O.S. (Hijos por la Identidad por la Justicia contra el Olvido y el Silencio) y su lema “Nacimos en su lucha, viven en la nuestra” encierra y devela claramente el lugar que tienen los hijos de desaparecidos como organismo de derechos humanos. Para conocer más sobre sus prácticas e historia, se puede consultar Cueto Rúa (2009).

proyecto económico neoliberal combatido por el mismo oficialismo kirchnerista. Por otro lado, como queda ejemplificado en el nuevo prólogo que se escribe del informe *Nunca Más* en 2006, esta narrativa se plantea como superadora de la “teoría de los dos demonios”, pero tampoco incluye una explicación histórica que dé cuenta de la complejidad de las causas de lo ocurrido, ni analiza la participación de diversos sectores sociales en la consecución del terrorismo de Estado (Crenzel, 2008).

La nulidad de las leyes de impunidad, primero desde el Congreso y luego desde la Corte Suprema de Justicia, permite la apertura de nuevos procesos judiciales contra los responsables de los crímenes perpetrados durante la dictadura y la reapertura de las causas cerradas en los ochenta, decisiones que generaron malestar entre los allegados a los militares. A partir de allí, aparece el relato de Memoria Completa, en el que se reivindica el accionar militar como producto de una guerra entre dos bandos, y se exige que, por lo tanto, se incluya a las víctimas producidas por el accionar de las organizaciones armadas y se juzgue y condene a los responsables de la “guerrilla”. Esta narrativa ha cobrado fuerza a partir de fines de 2015, como puede advertirse en debates y afirmaciones presentes en diferentes medios de comunicación.¹¹

A cuarenta años del golpe, estas memorias están presentes y si bien coexisten de diferentes modos al momento de explicar lo ocurrido, fundamentalmente se ha instalado la “narrativa del Nunca Más” (Gonzalez, 2014a; Crenzel, 2008) en la que se considera “el señalamiento de la instauración del terrorismo de Estado por parte de una dictadura como un mal extremo a una sociedad que no se interroga por sus responsabilidades” (Gonzalez, 2014a: 59). Esta memoria, al sostener los valores de respeto de las instituciones democráticas y de los derechos humanos, y haber sido impulsada por un gobierno democrático y avalada por el Juicio a las Juntas, la convierte en una memoria legítima que puede limitar el grado de consenso de todas las

11 Como ejemplo podemos citar la nota “No más venganza” publicada por el diario *La Nación* el 23 de noviembre de 2015, a solo días de ganar las elecciones el nuevo gobierno. Disponible en <http://www.lanacion.com.ar/1847930-no-mas-venganza>.

otras, especialmente si pensamos en la posibilidad de ser transmitida en la escuela (Siede, 2007; Levin, 2013).

Sin embargo, como vimos, la memoria encierra peligros dado que tiende a conservarse y perpetuarse como la única verdad, e impedir la posibilidad de autocrítica y de consideración de otros discursos y argumentos. Por lo que, a pesar de los cambios en las memorias sobre los desaparecidos en la Argentina, sigue silenciada una explicación histórica de lo ocurrido, con la consiguiente pregunta sobre cómo fue posible el terrorismo de Estado y qué lugar ocupó la sociedad en dicho proceso histórico. Como dice Vezzetti, no se ha tratado de “problematizar ese pasado de un modo que vuelva como una interrogación sobre las condiciones, las acciones y omisiones de la propia sociedad” (2002: 34).

Y en este desafío, las ciencias sociales, en general, y la historia, en particular, tienen un importante lugar al ser disciplinas que intentan construir una explicación crítica del pasado. Sin embargo, el pasado reciente ha sido una temática sumamente controvertida y problemática para ser estudiada por estas ciencias. El hecho de que el historiador sea parte del proceso que se estudia, la particularidad de que los protagonistas de esa época estén vivos brindando testimonio y la naturaleza evidentemente política¹² de ese pasado que torna conflictivas las posibles interpretaciones que de él que se construyan, son peculiaridades que la historia reciente no comparte con otros pasados, lo que la convierte en un complejo objeto de estudio (Franco y Levin, 2007). Al respecto, precisa Pittaluga que un problema es que “la cercanía en realidad refiere a su actualidad, y que esa actualidad es un problema político –en tanto instancia productora de diversos discursos sobre la sociedad, el Estado, etc.– un tipo de problema político que no podía inscribirse en el campo historiográfico tal como estaba constituyéndose” (2010: 129). Estas razones han contribuido a que el campo historiográfico se dedicara a estos temas, especialmente en los últimos años, muy por detrás del periodismo, la literatura

12 Con esto no quiero afirmar que los otros pasados no son de naturaleza política, sino que en este caso, como dice Calveiro, “su política se encuentra menos en las claves de interpretación del pasado que en su articulación con las relaciones de poder y las luchas políticas que se libran en el momento de la enunciación” (2012: 1).

y el cine –y hasta de otras ciencias sociales– los que desde los años ochenta estuvieron formando parte de las luchas por la memoria y contribuyendo con la construcción de diferentes miradas sobre el pasado reciente (De Amézola, 1999; Franco, 2005 y Aguila, 2010). Asimismo, los caminos de la historiografía tampoco acompañaron los recorridos de la Justicia en las causas vinculadas a las violaciones a los derechos humanos, como auxilió el derecho y, luego, los antropólogos forenses (Aguila, 2010).

Además de las peculiaridades que el pasado reciente como objeto de estudio le impone al historiador, el contexto de producción también ha contribuido a este “retraso” de las investigaciones historiográficas sobre el tema. En este sentido, no debe olvidarse la persistencia de la cultura del miedo en diversas instituciones por muchos años, el poco peso otorgado por la academia durante bastante tiempo a la investigación sobre historia argentina, la falta de recursos materiales e institucionales para realizar investigaciones y las dificultades para el acceso a numerosas fuentes documentales de las mismas instituciones represivas (Lvovich, 2007; Aguila, 2010).

Sin embargo, asistimos en la actualidad a un panorama diferente para el campo historiográfico y el estudio del pasado reciente, ya que se han abierto numerosos espacios de investigación, de divulgación y de formación, como las jornadas específicas para el estudio de este pasado que se realizan hace más de diez años, el aumento de mesas destinadas a esta temática en las Jornadas Interescuelas-Departamentos de Historia, la Maestría en Historia y Memoria creada en 2003 dependiente de la UNLP y la Comisión Provincial por la Memoria, entre otros ejemplos (Pittaluga, 2010).

Al mismo tiempo, se fueron desarrollando nuevas temáticas de investigación: el lugar de la sociedad civil en la dictadura atendiendo a las complicidades, consensos o resistencias; el accionar de las organizaciones armadas, la “nueva izquierda”, los partidos políticos, las empresas, la Iglesia, los movimientos de derechos humanos, la propia historia de la memoria, entre otros, siendo abordados en diferentes escalas, a nivel macro o micro social y con diferentes metodologías, entre las cuales la historia oral ocupa un lugar preponderante (Bohoslavsky *et al.*, 2010; Pittaluga, 2010).

Ahora bien, podemos preguntarnos qué repercusiones tienen esas discusiones en la enseñanza de la historia en la actualidad, cuestión que desarrollaré en el próximo apartado.

La escuela y la transmisión del pasado reciente argentino

A partir de la transición democrática se buscó transformar el sentido patriótico que guiaba la enseñanza de la historia, cuyo plan de estudio no había recibido cambios importantes desde hacía más de cien años (Finocchio, 1991; De Amézola, 2003 y 2008). Luego de las recientes experiencias autoritarias, se buscaron nuevos sentidos y contenidos para la enseñanza de la historia, en los que la ponderación de la vida democrática tuviera un rol central en detrimento de la mirada patriótica y nacionalista que había imperado hasta el momento (De Amézola, 2008; Gonzalez, 2014a).¹³

Pero no fue la argentina una experiencia aislada. La memoria ya había entrado en el mundo escolar europeo vinculada a la enseñanza de los pasados traumáticos recientes, como los totalitarismos y genocidios del siglo XX. Así, Theodor Adorno afirma para el mundo educativo que “la exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas las que hay que plantear a la educación” (1998: 79). Con esta premisa, diversas propuestas educativas colocaron a la memoria como un deber indelegable e ineludible de la escuela y a la historia reciente como contenido educativo en pos de la formación de una ciudadanía democrática (Pagés, 2008).

En el caso argentino, estas transformaciones no son inmediatas aunque comienzan a tratarse antes de que se explicitaran en el currículo escolar (Finocchio, 2009b). En la legislación educativa empezaron a verse plasmadas con la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993, en la que se subraya que la educación debe favorecer la “consolidación de la democracia”. Luego, serán profundizadas en 2006 con la nueva

¹³ Para algunos autores este reemplazo de la nación por la democracia ha sido problemático. En su libro sobre los profesores y el pasado reciente, Gonzalez cita a De Privitellio, quien identifica como riesgo que tanto la nación como la democracia sean vistas de modo ahistórico y esencialista de la identidad argentina y, en el último caso, “quebrada por agentes externos a la idiosincrasia argentina durante gran parte del siglo XX” (2014a: 43).

Ley de Educación Nacional por la que, para las jurisdicciones, sería obligatorio el ejercicio y la construcción de la memoria colectiva sobre “los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instalando el terrorismo de Estado para promover en los alumnos reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos” (ME, 2006: 19).

A partir de lo expuesto, no quedan dudas de la intencionalidad del Estado con la inclusión de esta temática de transmitir y generar en la escuela valores democráticos en los jóvenes a través de la condena a las formas de gobierno dictatoriales y a la violación de los derechos humanos. Al mismo tiempo, en la reforma del 2006 quedan plasmados, en el cuerpo de la ley, aspectos vinculados con la construcción de la memoria colectiva, considerándola como un proceso en el que existen luchas y en el que los reclamos de los organismos de derechos humanos desde 2003 forman parte de las “políticas de memoria por parte de Estado” (Lvovich y Bisquert, 2008). Así, la prescripción de la enseñanza del pasado reciente se materializa no solo en los lineamientos generales de la ley sino también en los objetivos y contenidos de los mismos diseños curriculares.¹⁴

Además de introducirse el pasado reciente como contenido escolar, en los diseños curriculares también se incorporaron nuevas formas de entender la historia como disciplina y sobre cómo debía ser su enseñanza, con el objetivo de buscar la construcción de una ciudadanía crítica y democrática. Para ello se puso énfasis en los procedimientos que debían estar presentes en la enseñanza con el fin de desplazar la vieja concepción de la educación como mera transferencia de saberes y buscar la construcción del pensamiento crítico por medio de la enseñanza del saber hacer y de la metodología de investigación que utilizan los historiadores. Tan es así que se incluyó la diferencia entre historia como pasado y como ciencia, conceptos y procedimientos explicativos propios de los científicos sociales, como la multicausalidad, la contex-

14 Para un detallado análisis del pasado reciente desde las normativas de la reforma de 1993 hasta las del 2006, e identificar continuidades y rupturas entre ambas en relación con el tratamiento de esta temática, se puede consultar Gonzalez (2014a).

tualización, cambios y continuidades y la multiperspectiva de los actores sociales y, por ende, de diferentes puntos de vista sobre un hecho (De Amézola 2008).

Sin embargo, estas transformaciones se llevaron a cabo con numerosos debates sobre qué se debía enseñar en Historia y cómo (De Amézola, 1999). Entre quienes cuestionaron estos cambios podemos mencionar a la Academia Nacional de la Historia, que consideró que el pasado reciente no debía incorporarse dado que lleva a un desequilibrio en el currículo de Historia al privilegiar los tiempos contemporáneos en detrimento de los lejanos, al mismo tiempo que la disciplina histórica necesita distanciarse de su objeto para estudiarlo con mayor objetividad (De Amézola, 1999 y 2003). Asimismo, cuestionó duramente la enseñanza del “saber hacer” del historiador dado que consideran que los alumnos no están preparados para ello y que debieran acceder en su lugar a una mayor información sobre el tema que estudian (De Amézola, 1999 y 2003).

El pasado reciente en la materia Historia según los diseños curriculares

En consonancia con la reforma nacional, la provincia de Buenos Aires modificó los contenidos para la escuela secundaria, reorientándolos en función de los objetivos planteados por las nuevas legislaciones. La última reforma de los diseños curriculares se realiza en el nivel medio a partir de 2008. Desde allí, los temas referidos a la historia argentina reciente son objetos de estudio de la materia Historia del ciclo superior de la secundaria en la provincia de Buenos Aires, especialmente en quinto año para todas las orientaciones, y en sexto año de la orientación en Ciencias Sociales y Artes. El actual diseño de quinto año se implementa a partir de 2011, en tanto el de sexto, a partir del 2012.

Estos diseños proponen que los alumnos logren aprender la complejidad del tiempo histórico y la multiperspectividad, al atender a “la posibilidad de estudiar un proceso histórico desde distintos puntos de vista, tanto de los protagonistas involucrados como de los historiadores que los estudian, entre otras voces” (DGCyE,

2012: 41). En sexto año, el diseño “centra su interés en los procesos de producción de conocimiento histórico y su investigación” (DGCyE, 2012: 41).

Al mismo tiempo, destacan un enfoque historiográfico centrado en la historia social al plantear grandes relatos que posibiliten ver el retorno de los sujetos como actores sociales. En cuanto a las temáticas que abordan, sugieren trabajar el siglo XX desde diversas escalas de análisis: mundial, regional y nacional, y desatacar las relaciones de poder y dominación tanto económicas como culturales, en las que “cada proceso histórico requiere una construcción que dé cuenta de las formas de interrelación entre los procesos mundiales, latinoamericanos y argentinos” (DGCyE, 2012: 41).

Entre los objetivos específicos que guían el abordaje de esos contenidos, se encuentran la interpretación de diferentes procesos en diversas escalas, atendiendo a la multiperspectividad y a la multicausalidad, así como la comprensión de cómo se construye el conocimiento histórico, entre otros (DGCyE, 2012: 43).

Para quinto año, parte de la unidad número cuatro propone contenidos referidos al pasado reciente y la última dictadura en la Argentina, enunciados de la siguiente manera:

La última dictadura cívico-militar en la Argentina: represión, disciplinamiento social y política económica. La dictadura y la sociedad: la búsqueda de la subordinación sin consenso. El movimiento de Derechos Humanos y la resistencia civil. La dictadura y la economía: auge de la especulación financiera, crisis y endeudamiento externo” (DGCyE, 2011: 20).

Es destacable en la explicitación de los contenidos la conceptualización que se hace del golpe caracterizándolo como “cívico-militar”, con lo que se distancia de la teoría de los dos demonios y ubica a la sociedad civil como partícipe del golpe junto con los militares. También se puede identificar la propuesta de conceptualizar a la sociedad al atender a su complejidad y al identificar las resistencias de los organismos de derechos humanos. Sin embargo, estos modos de conceptualizar la última dictadura y su relación con la sociedad pueden encerrar el riesgo de que quede diluida la responsabilidad de las

Fuerzas Armadas en el accionar represivo (Gonzalez, 2014a). De este modo, pareciera que la narrativa presente es la del “Nunca Más”, en la que no se da cuenta de las causas del terrorismo de Estado aunque sí se logra complejizar la sociedad.

Al mismo tiempo, aparece una mirada que posibilita relacionar el proyecto económico que intenta imponer la dictadura con la política represiva y el disciplinamiento social.

En relación con las orientaciones didácticas el diseño, incluye a la cultura en todas sus formas y destaca la censura ejercida sobre las expresiones artísticas en el período, la metodología de la historia oral y el uso de los manuales desde una perspectiva diferente.

Las orientaciones al docente se centran en el abordaje de la historia del rock de los años ochenta, y sugiere la entrada a páginas de internet para indagar sobre los músicos argentinos; luego, la relación entre guerra de Malvinas y el crecimiento del rock nacional.

En este sentido, la propuesta del diseño presenta un enorme potencial dado que detrás de muchas canciones y sus autores o intérpretes aparecen historias que, junto con otras expresiones culturales, dan cuenta del contexto sociopolítico.

En cuanto a las temáticas particulares que analiza, por ejemplo el rock nacional, hace referencia autores especializados, por ejemplo Sergio Pujol en “Rock y dictadura”; sin embargo, no se explicita cómo trabajar los ejes expresados en el diseño de tal modo que se vincule sistema represivo con medidas económicas del gobierno, y que permita también comprender el papel de los organismos de derechos humanos o por qué se hace referencia al golpe como cívico-militar, entre otras cuestiones.

En la última unidad de quinto año, el diseño propone como temática “Latinoamérica: la consolidación de las democracias posdictatoriales” y sugiere en sus orientaciones didácticas trabajar con diversos recursos con la finalidad de trazar “puentes entre pasado y presente y discutir las temáticas referidas a las identidades políticas de quienes fueron jóvenes en los años de represión, y las memorias construidas en torno de estos y los jóvenes de la actualidad”. En este sentido, propone el documental *Los irrecuperables. Historias de mili-*

tancia y represión, dirigido por Ana Cacopardo e Ingrid Jaschek de la Comisión Provincial por la Memoria en 2006.

Este documental permite trabajar la militancia de los sujetos que lo protagonizan desde sus propias voces y desde las preguntas que hacen los alumnos de una escuela. Plantea claramente diferentes visiones frente a la dictadura, la militancia y la lucha armada, y cómo los entrevistados tramitan ese doloroso pasado. En ese sentido, presenta una gran potencialidad para problematizar la historia y no verla desde una visión lineal, al mismo tiempo que posibilita que los jóvenes se puedan ver como protagonistas de la reconstrucción del pasado y la construcción de sentidos para el presente. El diseño, en este sentido, es muy claro al proponer los lineamientos para la lectura de diferentes fuentes en las que se busque “desandar una concepción tradicional de lectura literal que apele a la enseñanza de la historia mediante el memorismo y la repetición del dato”. Al contrario, busca que se enmarque en una práctica sociocultural en la que aparezcan las voces y los sentidos que les dan los jóvenes lectores y en la que se encuentren interpelados sus propios saberes.

En los contenidos para sexto año se espera una profundización de temáticas particulares de la historia reciente argentina a través de problemas de investigación que desarrollarán los jóvenes durante todo el año. Para ello, entre los contenidos, aparecen “Ejes historiográficos para una mirada de la Historia Reciente en la Argentina” en los que se analizan problemas teóricos y metodológicos del campo de la historia reciente tanto en la Argentina como en el mundo: “Los problemas temáticos, teóricos y metodológicos de la Historia Reciente. Historia y Memoria. Políticas del olvido. El campo de la Historia Reciente en la Argentina y en el mundo. Los objetos de la Historia Reciente. La investigación multidisciplinar”, entre otros. Los otros ejes abarcan estas temáticas: “Los años 70. Movilización social y represión” y “Los años 80 y 90. El regreso de la democracia, la crisis del Estado y neoliberalismo” (DGCyE, 2012: 41).

Al mismo tiempo, propone contenidos sobre la metodología de la historia oral y la elaboración de proyectos de investigación por parte de los mismos alumnos. En este sentido, la propuesta del diseño incentiva que los estudiantes puedan construir sus propias fuentes a

través de entrevistas y convertirse en protagonistas del proceso de indagación y búsqueda de información que supone toda investigación.

Justamente, desde la propuesta curricular, parecería que se propone que los alumnos, con su propia investigación, pongan en tensión esa única mirada o ese relato dominante, ya que mediante la historia oral “interesa trabajar particularmente la construcción de la memoria colectiva del pasado dictatorial porque sigue constituyendo un terreno de luchas debido a las demandas sociales de justicia” (DGCyE, 2012: 42).

Los temas sugeridos para la investigación se centran en los “años 70: movilización social y represión” y, entre ellos, podemos encontrar:

La emergencia de las organizaciones armadas. Sus idearios políticos. Los jóvenes y sus relaciones con el peronismo. Culturas y consumos juveniles. Militancia. Expansión y contracción económica. La espiral de la violencia. El derrocamiento del peronismo y el golpe de Estado cívico-militar.

El terrorismo de Estado. La detención-desaparición de personas. La cultura del miedo. El golpe cívico-militar a la educación pública y la censura. El problema del exilio. El proceso de desindustrialización y sus consecuencias sobre el mercado y la economía interna. El impacto de las políticas neoliberales. El endeudamiento externo. Deportes, medios y política. La guerra de Malvinas. Los movimientos de Derechos Humanos. El rock nacional. Cine, teatro underground (DGCyE, 2012: 43).

A través de estos contenidos, se propone trabajar con los años previos al golpe, por un lado, y la dictadura cívico-militar, por otro. Sin embargo, en relación con la temporalidad, plantea que esta no debe ser cerrada, sino que debe ser problematizada con los mismos alumnos. Al mismo tiempo, proporciona elementos concretos de problemas de investigación cuando sugiere trabajar la vida cotidiana en los tiempos más cruentos de la dictadura a través de filmes, por ejemplo. Igualmente, cabe preguntarse por qué si el diseño es del 2012 no aparecen como hitos la nulidad de las leyes de Obediencia

Debida y Punto Final del 2003 y los juicios a los represores, cuestión que permitiría que los alumnos pudieran conectar de un modo más vívido las relaciones entre el pasado y el presente al identificar justamente cómo este pasado aún tiene discusiones y consecuencias en la actualidad.

En cuanto a la bibliografía recomendada en los diseños de quinto y sexto año, en general es acorde a las investigaciones historiográficas vinculadas a la historia reciente, aunque podría ser más amplia y actualizada teniendo en cuenta el rápido crecimiento que ha tenido la temática en diversos centros de investigación en los últimos diez años, con el fin brindar más herramientas para la consecución de los objetivos planteados.

El pasado reciente en las efemérides escolares

Sin lugar a dudas, la reforma educativa de los noventa propuso un desafío para la enseñanza de la historia, en general, y del pasado reciente, en particular, que se profundizó con los cambios de la última transformación educativa y que supuso también una transformación para la escuela en su conjunto en la construcción de la memoria colectiva. Esto se reflejó en las nuevas efemérides del calendario escolar que hacen referencia a este pasado reciente a través de actos, clases especiales y carteleras, razón por la cual debo desarrollar brevemente algunas de las normativas referidas a estas conmemoraciones.¹⁵

Así, las efemérides del 24 de marzo, el 16 de septiembre y el 2 de abril en los últimos veinte años se fueron sumando a las que ya estaban para contribuir a la conformación identitaria y a la construcción de la memoria colectiva. Estas conmemoraciones, consideradas por Jelin como “efemérides infelices”, buscarán la construcción de una memoria de lo ocurrido en la última dictadura y resaltar los valores democráticos.

La primera en incorporarse fue la del 16 de septiembre como Ley Provincial N° 10671 instituyéndose en 1988 en la legislación de la provincia de Buenos Aires “el 16 de septiembre como día de los

15 Para un detallado análisis se puede consultar González (2014a) y Pappier y Morras (2008).

derechos del Estudiante secundario”.¹⁶ Esta fecha recuerda el secuestro y posterior desaparición de un grupo de estudiantes secundarios platenses en septiembre de 1976. Con dicha ley, y su modificación en 1997, se busca que los estudiantes conozcan lo ocurrido en esa fecha “remarcando la importancia de los valores democráticos en contraposición a la arbitrariedad de los regímenes dictatoriales”.¹⁷ Este episodio recibe el nombre de “La Noche de los Lápices” en 1984 por el informe de la Conadep¹⁸ y posteriormente se afirma con el testimonio de Pablo Díaz como sobreviviente y con un libro y una película homónima en 1986. El relato que se construye en torno a “La Noche de los Lápices” se centra en enfatizar lo ocurrido a ese grupo de jóvenes movilizados por el boleto estudiantil secundario. La aparición de *jóvenes víctimas inocentes* y la fuerte presencia de los crímenes aberrantes cometidos por el Estado fue el modo en que el pasado reciente ingresa en la escuela secundaria. En este relato, la lucha de los jóvenes queda reducida a ese reclamo concreto, cuando sus propias biografías militantes dan cuenta de una fuerte participación y lucha política en un contexto de creciente movilización y cuestionamiento de un orden social injusto, en búsqueda de su transformación radical. Al mismo tiempo, este relato, además de no hacer evidente el carácter político de dicho acontecimiento, omitió la presencia de otros jóvenes secuestrados como Patricia Miranda y Emilce Moler, quien, a través de su testimonio, cuestionó la construcción de este relato de “La Noche de los Lápices” (Best Urday y Pappier, 2009). Precisamente, a través de este relato deshistorizado y despolitizado, la memoria del “Nunca Más” se hace presente en la escuela como producto claro de las luchas por la memoria (Lorenz, 2004, 2006; Raggio, 2004). En este sentido, cabe aclarar que fue el movimiento

16 Ley N° 10671. *Boletín oficial de la Provincia de Buenos Aires* n° 21330, 27 de septiembre de 1988.

17 Ley N° 12030. *Boletín oficial de la Provincia de Buenos Aires* n° 23494, 4 de diciembre de 1997.

18 “La noche del 16 de setiembre de 1976 es tristemente recordada, en La Plata, como la ‘Noche de los lápices’. Esa noche fueron secuestrados por fuerzas de seguridad de sus respectivos domicilios y continúan, hasta hoy, desaparecidos: Horacio Ángel Húngaro, Daniel Alberto Rasero, Francisco López Muntaner, María Claudia Falcone, Víctor Treviño, Claudio de Acha, María Clara Ciochini” (Conadep, 1984: 329-330).

estudiantil secundario quien se apropió del 16 de septiembre como emblema para realizar marchas y actos en homenaje a los chicos desaparecidos, antes de que esta fecha quedara plasmada en medidas políticas oficiales vinculadas a la transmisión del pasado reciente.

Otra de las nuevas efemérides fue la del 24 de marzo, incorporada en la provincia de Buenos Aires en 1996 y a nivel nacional en 1998. La Ley provincial N° 11782/96 dispuso que “en todos los establecimientos se realicen actividades que contribuyan a la información y a la profundización del conocimiento por parte de los educandos, del golpe de Estado perpetrado el 24 de marzo de 1976 y las características del régimen que el mismo impuso”.¹⁹ Los objetivos que se propone su conmemoración explicitan el compromiso con el afianzamiento de la cultura democrática y el respeto por la dignidad de los semejantes, al condenar toda forma de usurpación ilegítima del poder, la violación de los derechos humanos, y al abogar por “la memoria de lo ocurrido, el compromiso irrenunciable de evitar la repetición de acontecimientos similares en nuestro país” y “la valoración de los organismos defensores de los derechos humanos”.²⁰

Por su parte, la normativa nacional tiene como objetivo que en las escuelas se destine tiempo para realizar un “análisis crítico del golpe de Estado de 1976 y recordar las víctimas tanto de la violencia irracional desatada por los grupos armados como de la represión ilegal”.²¹

Este decreto del gobierno de Carlos Menem propone para la escuela la reflexión sobre la violencia de las organizaciones armadas y el terrorismo de Estado, desde una mirada que considera en términos de igualdad el accionar de ambos, coherente con las luchas por la memoria de fines de los noventa, cuando el presidente invitaba a olvidar y perdonar estas acciones a través de la narrativa de la “reconciliación nacional”.

La Ley N° 25633, sancionada en 2002 por el nuevo Gobierno nacional, instituye el 24 de marzo como “Día Nacional de la Me-

19 Ley provincial N° 11782/96. *Boletín oficial de la Provincia de Buenos Aires* n° 23111, 2 de mayo de 1996.

20 Ídem.

21 Decreto N° 314 del Poder Ejecutivo Nacional. *Boletín oficial de la República Argentina* n° 28865, 26 de marzo de 1998, p. 1.

moria, por la Verdad y la Justicia en conmemoración de quienes resultaron víctimas del proceso iniciado en esa fecha del año 1976”.²²

Por su parte, en el 2004, la provincia de Buenos Aires sanciona la Ley N° 13179 a partir de la cual: “Se declara el 24 de marzo de todos los años como el Día Provincial de la Memoria en consideración a todas las personas desaparecidas, muertas o perseguidas por el terrorismo de Estado, que ejerció la dictadura militar que se instauró en nuestro país el 24 de marzo de 1976”.²³

Por otro lado, estas efemérides ocuparán un lugar destacado no solo desde las normativas, sino también desde diferentes iniciativas que dan cuenta de una materialización o concreción de las “políticas de la memoria”²⁴ evidenciadas desde el 2003 e impulsadas por el Ministerio de Educación de Nación. Entre ellas podemos considerar la creación del Programa Educación y Memoria, el que produjo una serie de materiales –manuales, pósters, cuadernillos, videos (algunos cortos y documentales en canal Encuentro y algunos capítulos de *Zamba* en el canal PakaPaka)– que abordan la temática. Estos materiales fueron distribuidos gratuitamente en todas las escuelas públicas del país y se organizaron capacitaciones a la largo de todo el territorio nacional; también se publicó en internet para facilitar el acceso y su utilización en el aula.

A modo de síntesis

Goodson (1995) afirma que “todo conocimiento es realizado y construido en un contexto social, de modo que el currículo puede entenderse, en palabras de Raymond Williams (1980), como una tra-

22 Ley N° 25633/2002. *Boletín oficial de la Provincia de la República Argentina n° 29968*, 23 de agosto de 2002, p. 2.

23 Ley N° 13179/04, *Boletín oficial de la Provincia de Buenos Aires n° 24916*, 20 de abril de 2004. Esta ley luego se modificará en su tercer artículo por la Ley N° 13910/2009, publicada en el *Boletín oficial de la Provincia de Buenos Aires n° 26046*, 12 de enero de 2009, disponiendo para el 24 de marzo un minuto de silencio a las 12 horas.

24 Cabe destacar en esta lógica la sanción de la Ley N° 26085 que incorporó al 24 de marzo como feriado nacional con el nombre de “Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia” (*Boletín oficial de la Provincia de la República Argentina*, n° 30870, 21 de marzo de 2006, p. 1).

dición selectiva compuesta tanto por lo que se dice como por lo que omite” (en Cuesta Fernández, 1997: 17). En el análisis que hicimos se puede ver cómo, a través de las diferentes normativas escolares, se busca construir un relato que enfatice la defensa de los derechos humanos y de la democracia. Tanto para los diseños curriculares de enseñanza de la historia como en especial para las conmemoraciones escolares de las efemérides del 24 de marzo y del 16 de septiembre, el relato que más fuerza ha cobrado es el del “Nunca Más”, que enfatiza la enseñanza del terrorismo de Estado, pero silencia las causas que lo hicieron posible (González, 2014a).

Al mismo tiempo, como señala Goodson (1995), es importante pensar el contexto social en el que se decide qué recordar, y reconocer que los modos de proponer el tratamiento del pasado reciente en la escuela no están distanciados de las luchas por la memoria que se dan socialmente ni de la memoria que se termina convirtiendo en oficial desde 2003.

Por las razones ya reseñadas, la historiografía no fue la que dio el primer impulso para la incorporación del pasado reciente en la escuela aunque en los últimos diseños aquí desarrollados se puede empezar a ver su influencia (Gonzalez, 2014a). Sin embargo, queda pendiente una mirada que historicice el terrorismo de Estado a partir de una explicación que considere cómo llega a imponerse y el lugar de la sociedad en ello. Sin duda es un tema muy complejo y polémico, pero necesario de ser analizado a fin de pensar su enseñanza y contribuir a que no se banalice ni se llege, como dice Gonzalo de Amézola, a “la consecuencia no querida de una mirada superficial [en la que] el tema se transforme en una simple ‘película de terror’” (2003: 322).

Conclusiones provisionarias

En este capítulo se desarrollaron las principales discusiones teóricas sobre la historia, la memoria y el pasado reciente argentino y su relación con las normativas escolares, específicamente para la escuela secundaria, y se presentó cómo se han introducido estas problemáticas en los diseños curriculares y en las normativas referidas a las

efemérides del 24 de marzo y del 16 de septiembre, tanto a nivel nacional como de la provincia de Buenos Aires.

El recorrido realizado da cuenta de las diferentes memorias construidas a lo largo de la historia sobre el pasado reciente, específicamente de la última dictadura militar. Esta historización permitió identificar los conflictos presentes entre diferentes modos de narrar y explicar ese pasado, y su vinculación con las luchas sociales y políticas del presente. Como se vio, cada uno de esos relatos silencia, omite, resalta y recuerda diferentes aspectos del pasado al tratar de darle sentido desde el propio contexto político en el que se enunciaba. Así, la teoría de la guerra, la de los dos demonios, la del “Nunca Más”, las de la reconciliación, las memorias militantes y la “Memoria Completa” constituyen narrativas que se disputan los modos de interpretar el pasado y de dotarlo de significado en cada momento histórico. A lo largo de estos cuarenta años, diferentes modos de evocar ese pasado reciente han disputado el lugar de memoria oficial, convirtiéndose en hegemónica la memoria del “Nunca Más”.

Desde las normativas, esta memoria ha entrado a la escuela y está especialmente presente en las modalidades que se proponen para la conmemoración de las efemérides, aunque también aparece disputándole el lugar a la historiografía en los diseños referidos a la enseñanza de la historia. Sin embargo, dado que la memoria es una construcción social y es imposible encontrar una memoria, como dice Jelin (2002), en los diseños y en las reglamentaciones referidas a las efemérides, aparece fundamentalmente la memoria del “Nunca Más”, pero se visualizan rastros de otras memorias como la de los dos demonios –especialmente en las efemérides– o las memorias militantes, como se pudo ver en la propuesta del diseño de Historia para quinto año, por ejemplo a través del documental propuesto.

Estas normas tienen un carácter prescriptivo y se constituyen en instrumentos de persuasión que van creando relaciones de poder, categorías y distinciones acerca de cómo pensar la realidad, al buscar direccionar y promover determinadas prácticas políticas y escolares (Foucault, 1997; Popkewitz, 1994). Sin embargo –como se verá en esta tesis–, no existe una relación lineal entre prescripciones y prácticas escolares. En su implementación, entra en juego la apropiación

que realizan los sujetos involucrados con sus propias concepciones pedagógicas y disciplinares, y con sus lecturas y evocaciones desde sus particulares historias de vida. Dichos sujetos actúan en instituciones que poseen una determinada cultura escolar y están inscriptas en contextos particulares (Rockwell y Ezpeleta, 1983). Es por ello que en los próximos capítulos nos ocuparemos de analizar estas particulares apropiaciones del pasado reciente que realizan los sujetos educativos en las mismas prácticas escolares.

Capítulo 2. Los relatos escolares del pasado reciente y los profesores

En este capítulo me centro en la enseñanza del pasado reciente y en los docentes, en esta particular cultura escolar. Analizo las apropiaciones que realizan los profesores tanto de las normativas escolares como de los saberes académicos de la historia, y trato de develar el lugar de sus propias experiencias biográficas y formativas profesionales en dichas apropiaciones. Al mismo tiempo, se considerarán los sentidos formativos que estos docentes les dan a las selecciones curriculares que realizan teniendo en cuenta a los alumnos y a la comunidad escolar de la que forman parte.

Algunas preguntas que orientaron este capítulo fueron: ¿qué criterios llevan a los docentes a seleccionar los contenidos con los que trabajan el pasado reciente?, ¿qué sentidos formativos les dan los docentes a la enseñanza del pasado reciente?, ¿qué lugar ocupan los alumnos en esa selección que realizan los docentes?, ¿qué lugar ocupan sus propias biografías y su formación como profesores de Historia en las apropiaciones de los contenidos que realizan los docentes?, ¿qué relación tienen las propuestas didácticas con los jóvenes y la escuela?

Para conocer sobre dichas cuestiones, se realizaron entrevistas en profundidad a los tres docentes de los cursos que estuve observando y acompañando. También se retomarán charlas informales que tuvieron lugar antes o después de las clases observadas.

Al mismo tiempo, se tendrán en cuenta los registros de los libros de temas y los programas de las materias.

Si bien la voz de los docentes no refleja la realidad de sus prácticas, en este capítulo se privilegian metodológicamente, ya que desde el lenguaje y su reflexividad los sujetos producen la racionalidad de sus acciones y transforman su cotidianidad en una realidad coherente y comprensible. Así, las voces de los profesores construyen narraciones en las que recuperan, explicitan y le dan sentido (Brunner, 2003) a sus propios saberes referidos a la práctica, saberes implícitos que a través del acto narrativo de la experiencia se conocen, organizan y se pueden compartir (Ricoeur, 1995). En palabras del español Jorge Larrosa:

Si la vida humana tiene una forma, aunque sea fragmentaria, aunque sea misteriosa, esa forma es la de una narración: la vida humana se parece a una novela. Eso significa que el yo, que es dispersión y actividad, se constituye como una unidad de sentido para sí mismo en la temporalidad de una historia, de un relato. Y significa también que el tiempo se convierte en tiempo humano en la medida en que está organizado (dotado de sentido) al modo de un relato (2003: 38).

Los testimonios, como narraciones, resignifican las experiencias pasadas que son actualizadas en el presente al otorgarles un sentido.

Como sostiene Dussel, junto con otros autores, “importa tanto lo que efectivamente sucede como lo que la gente cree que sucede porque en esa construcción de sentido sobre la experiencia es donde se definen horizontes, se organizan estrategias y se asigna valor a las cosas” (Dussel, Brito y Núñez, 2007: 24).

A lo largo del capítulo se trabajarán las apropiaciones que realizan los docentes de los contenidos escolares referidos a la historia reciente y se organizará el análisis en tres apartados: el primero permitirá ver qué historia dicen los profesores que enseñan y por qué; el segundo se adentrará en los sentidos formativos que los docentes le asignan a la enseñanza del pasado reciente y en cómo piensan que los alumnos se apropian de la temática en esta escuela; y el último abordará las experiencias biográficas y formativas profesionales de los docentes, al ver cómo se relacionan con los temas y modalidades elegidas.

Apropiaciones docentes de las normativas escolares: recortes temáticos realizados por los profesores y sus justificaciones

El primer aspecto que se verá es qué recortes realizan los docentes de los diseños curriculares de Historia en quinto y sexto año de la provincia de Buenos Aires al considerar qué contenidos privilegian, cuáles relegan y las razones por las que realizan dicha selección temática.

Fernando* –uno de los docentes que enseña Historia en quinto y sexto año–, en su entrevista, plantea como un problema la extensión del diseño de quinto año, que lo lleva a organizar los temas a partir de la Revolución cubana en América Latina y luego, para el contexto argentino, comienza trabajando con un tema de cuarto año como es el peronismo. Esta necesidad de seguir una organización cronológica de los temas lo lleva a “no llegar” y se ve obligado a dejar temas sin trabajar, sin poder ver la relación entre los procesos que se estudian a nivel mundial y latinoamericano con lo que sucede en la Argentina, especialmente en los años setenta, hasta trabajar la última dictadura. Así, esta presentación de los temas desde un ordenamiento cronológico sucesivo hace difícil jerarquizar, con lo que se reproduce una tradición muy extendida en la enseñanza de la historia en la que el tiempo histórico se encuentra naturalizado en un encadenamiento cronológico lineal (Pagés, 1997). De este modo, el trabajo con el pasado reciente y, específicamente, la última dictadura queda relegado para ser abordado en sexto año, a pesar de tener la materia una carga horaria mayor al pertenecer a la orientación de Ciencias Sociales.

El otro profesor de quinto año de la escuela, Javier, le da un peso mucho menor al contexto mundial y a la historia latinoamericana, y privilegia la enseñanza de la historia argentina. Así lo expresa:

El diseño es muy abarcativo y no se pueden dar todos los contenidos, uno siempre termina seleccionando, yo doy historia argentina sobre todo, alguna referencia internacional, conceptualizar Guerra Fría xxx, Revolución cubana, pero sobre todo argentina porque sino no alcanzás a dar todo y que los chicos logren tener

* Los nombres de los docentes han sido modificados.

una secuencia lógica y que les quede algo ordenado en la cabeza, no de acontecimientos no, lo que me gusta es el proceso, por ejemplo tomar diez años y después ver las consecuencias, digamos cómo se llega a la dictadura del 76 desde el peronismo y del 55, tiene relación con el contexto internacional, y ahí veo guerra de Vietnam y toda la movida cultural de esos años. (...)

También me gusta que puedan entender su presente, las consecuencias que hoy están de la dictadura y del menemismo. Por eso se encuentran con chicos en la calle, la pobreza, la indigencia, la delincuencia, que las cosas no empezaron hace diez años sino es de hace más tiempo. Poder discutir cuando sale un tema controvertido, por ejemplo la inseguridad, poder analizarlo (entrevista a Javier, 27 de noviembre de 2014).

Como el profesor anterior, uno de los aspectos del diseño que cuestiona Javier se vincula con su extensión, pero, al mismo tiempo, reconoce su autonomía profesional para seleccionar qué y para qué enseñar, fundamentalmente. Considera que estos recortes tienen como intencionalidad que los alumnos, a pesar del “bajo nivel”, puedan entender y opinar sobre el presente que les toca vivir, y posibilitar la construcción de herramientas para explicarlo a partir de la historia argentina reciente. Para él no son tan importantes los acontecimientos o que los alumnos entiendan “todo”, sino la selección de ciertos problemas vinculados con procesos que se dan en diferentes períodos y a distintas escalas. En este sentido, señala que aunque focalice la mirada en la historia argentina no deja de considerar la articulación con otros lugares, y trata de vincular la historia argentina con su contexto, a partir de relaciones causales, fundamentalmente en relación con la Guerra Fría. Tanto Javier como Fernando resaltaron en su análisis una reflexión sobre el contexto que los atraviesa vinculado a la crisis de la educación pública, expresado en sucesivos reclamos que producen discontinuidad en las clases.

Cristina, la última docente entrevistada, dicta Historia en quinto y sexto año de la escuela y en otros cursos, además de tener funciones como vicedirectora de la unidad académica. La docente deja

bien en claro cómo trabaja el pasado reciente en quinto año y qué recortes de contenidos realiza. Veamos lo que nos dice en la entrevista:

D. Trabajo la historia argentina desde el 55, pero la relaciono con la historia mundial. En la selección de contenidos vos te vas abriendo (gesticula como representando un árbol), yo creo como docente que es imposible estudiar historia argentina si no la ubicamos en un contexto, por eso la materia dentro del diseño curricular está muy bien pensada cuando nos abre la posibilidad de ver la Guerra Fría y el proceso de descolonización; y ver también Latinoamérica en contexto y entonces ahí podemos ver la puja entre los dos bloques ideológicos, marxismo versus capitalismo y ahí fundamental anclar la Revolución cubana como el hito fundacional para empezar a ver esta formación de guerrillas que, de acuerdo a mi posicionamiento político –que nunca oculto en una clase– es también ver cómo esa violencia, como decían los guerrilleros engendrada por el capitalismo y por la hegemonía de los Estados Unidos, engendraba la violencia de abajo (...) estudiar la formación de la guerrilla no para enseñar el principio del mal en la guerrilla sino tratar de –si bien yo me abro de la violencia armada porque nunca la avalo sino que tratar de entender– comprender por qué eso pasó como pasó y no terminar viéndolo como una teoría de los dos demonios, sino sacarles la responsabilidad a estos “locos barbudos” sin tratar de... digamos (gestos de dificultad para encontrar las palabras).

E. Es complicado...

D. Claro que es complicado porque en realidad el discurso tiende a hacer pensar que uno avala la lucha armada. Yo no trato de que los chicos estén a favor de ese discurso pero sí de que puedan comprender. Entender el procedimiento, por qué ellos hicieron eso y no tratar después de llegar a decir “estos son los hechos, estos son los malos, estos son los buenos”. Cada cosa en su lugar, contextualizando esa lucha y la aparición de la guerrilla como algo propio realmente de esa época, qué es lo que hizo posible

que surgiera esa formación desde el punto de vista político, las dictaduras, el capitalismo, la dominación de Norteamérica, la inversión norteamericana y cómo eso genera grupos que avalan esa inversión norteamericana, empresarios y cómo eso está ligado a los factores de poder y a su vez cómo eso genera gente que queda absolutamente al margen de esa dominación política que es asimismo una dominación económica. Entonces, este lugar es desde donde me planto para pensar que en la Historia de quinto uno puede ver, de alguna manera, la raíz de esa conflictividad y también por qué en el caso argentino se produce el golpe de Estado del 76, no como una cuestión de acabar la subversión sino también de pensarlos como sujetos que luchan por un lugar en la sociedad. Sacarles esa cosa de la lucha de los dos demonios (...) (entrevista a Cristina, 19 de diciembre de 2014).

Según su fundamentación, aparece claramente una articulación de los contenidos que privilegia una historia argentina contextualizada a nivel mundial y latinoamericano a través de la selección de una problemática, con lo que logra analizar las relaciones entre las diferentes escalas al articularlas desde las relaciones causales. Tal como sostiene la entrevistada, la enseñanza de estas relaciones causales de modo contextualizado podrá permitir a los alumnos comprender por qué se produce la violencia en la Argentina sin justificarla y alejándose, a su vez, de dicotomías ahistóricas como la de buenos o malos. Al mismo tiempo, alienta a los alumnos en la formulación de interrogantes que problematizan la historia, como “¿por qué se produce el golpe del 76?”, y trata de que construyan explicaciones complejas que vayan más allá de la “teoría de los dos demonios”. Según su planteo, trata de enseñar la complejidad y conflictividad de la historia devolviéndoles su lugar a los actores sociales y otorgándoles a los alumnos un lugar central en la construcción de los conocimientos de un período tan difícil de comprender. Cristina agrega:

Entonces, desde ese lugar me interesa reflexionar y plantear la historia reciente, y también, por ejemplo en la historia de quinto año tratamos de ver, para mí eh, mi modo de ver es quizás poder entender la raíz del mal, digamos ¿no? Para mí plantear la Re-

volución Libertadora, entrecomillas como les digo yo siempre, es para mí el puntapié para poder analizar por qué se produjo después todo ese espiral de violencia política. Yo ahí veo un poco la raíz del mal. Es interesante arrancar desde ahí, entonces vos los prepararás para ver por qué se desata esa violencia política de los años setenta, la que va llevar, lamentablemente, a el último de los golpes de Estado y después, en la historia reciente de sexto, ahí trabajar bien el tema de la construcción de la memoria, para que recordar y por qué es importante hacer y tener memoria. Yo lo marco así (ídem).

Las palabras transcritas explicitan el abordaje de relaciones causales desde un eje-problema al analizar cómo fue posible el último golpe de Estado, al identificar dónde podría estar lo que llama “la raíz del mal” y al invitar a sus alumnos a pensarlo en quinto año, pero, también, en sexto, cuando reflexionan sobre la importancia de conocer lo ocurrido en el pasado reciente, los modos de construir memoria en el aula y los sentidos de esta.

Por su parte, los docentes de sexto año, en particular, manifiestan algunos problemas concretos en relación con el diseño y explicitan cómo tratan de resolverlo. Así lo expresa Fernando:

La propuesta del diseño me parece interesante, pero muy alejada de la realidad de los pibes. Es muy positivo que a los chicos se les enseñe prácticas de investigación y que los chicos hagan investigación. Ahora, la dificultad que veo es que para hacer una investigación en serio hay que tener un buen estado de la cuestión, esto es lo que los chicos no llegan a tener, entonces terminan haciendo una cosa que está a medio camino, esto atenta contra lo positivo de la propuesta. También lo otro es que termina funcionando para finalizar de dar los contenidos que no dieron en el año anterior, porque en teoría en quinto tienen que ver hasta dictadura y en sexto uno puede optar por esos temas para investigar en profundidad sobre las dictaduras, las cuestiones económicas, sobre Malvinas (...) (entrevista a Fernando, 12 de diciembre de 2014).

Aparece aquí nuevamente una crítica al diseño vinculada con su extensión que, según el profesor, lleva a “dar” en sexto los contenidos

que deberían estar presentes en la enseñanza de la historia en quinto año. Estas afirmaciones son ejemplos de las dificultades de algunos docentes para encontrar y privilegiar algunos nudos problemáticos o ejes que les permitan recortar los contenidos y no anclarse en un criterio cronológico que, al querer “dar todo”, implique no poder considerar los orígenes de la última dictadura y sus relaciones con el presente argentino. Al respecto, plantea Pagés (1994) que el hecho de seleccionar el tratamiento de problemas no se contradice con un relato que se articule temporalmente como se ve en estos casos.

Igualmente, como expresaban Javier y Cristina, ante la amplitud y libertad que otorga el diseño, queda a criterio del docente elegir qué tema privilegiar y por qué.

En cuanto al diseño de sexto año, Fernando resalta sus contradicciones al estar orientado a la investigación y considera que a los alumnos les faltan herramientas conceptuales y metodológicas para realizarla, situación que conduce a la repetición de contenidos tanto en quinto como en sexto año o a un abordaje del pasado reciente vinculado con la última dictadura solamente en sexto año. También considera que no pueden perderse de vista las particularidades de los adolescentes que egresan y están atravesados por experiencias propias de su edad, como las fiestas y todo lo que implica terminar el secundario. Algo similar encuentra Cristina cuando sostiene:

Lo más grave quizás sea que si vos al chico que llega a sexto año y le decís “ahora vos sos un historiador”, porque según lo que dice el diseño el chico se tiene que convertir en un historiador, porque tiene que trabajar sobre algo inédito, que de hecho este año lo hemos hecho y lo hemos hecho el año pasado también. Realmente yo estoy muy contenta porque se ha trabajado y se ha avanzado sobre cosas que, la verdad, permitieron que se convirtieran en historiadores, porque abordaron cosas que no están en los libros... Acá, el año pasado, se trabajó sobre la toma de la escuela en el año 72. Eso era una joya y yo estoy feliz de que eso se haya hecho, y el chico lo hizo, lo hizo perfectamente bien. Pero también la crítica es, en este sentido, si el chico, el sujeto, el actor principal de esta historia de sexto, el estudiante, no ha venido trabajando y

no ha desarrollado estrategias para fortalecerlo, yo cuando llego a sexto ¿qué hago con ese chico que está acostumbrado a repetir mecánicamente, pregunta respuesta? (...) Entonces ahí está la mirada más macro, ahí está fallando la escuela, me parece a mí en este sentido de que no ha podido desarrollar estas cuestiones desde el primer año o desde la primaria quizá, eh... Hay chicos que no saben comprender un texto, no tienen herramientas para la comprensión de un texto, no saben investigar, no saben plantearse una hipótesis... Entonces todo eso lo tenés que hacer en sexto. ¿Cómo lo hacemos? (entrevista, 19 de diciembre de 2014).

La docente rescata las experiencias positivas de los últimos años sin olvidar que estas implicaron un gran esfuerzo por su parte dado los problemas de lecto-escritura con que los estudiantes arriban a sexto año. A esto se le suma la inexistencia, en años anteriores, de otras propuestas en las que los alumnos se acerquen a realizar una investigación. Asimismo, considera, al igual que Fernando, que este trabajo requiere de múltiples pasos que incluyen variadas lecturas e interpretaciones de textos, prácticas de escritura, las que deben desarrollarse para llevar a cabo esos proyectos. Entonces, son muchas metodologías novedosas para un alumno que, además, transita una etapa tan particular de su vida que implica despedirse como egresado de la escuela e incluir en dicha despedida todos los festejos posibles, como lo señalan ambos docentes.

En sus entrevistas, los docentes de sexto año también señalan contradicciones dentro de las mismas normativas escolares que, por un lado, proponen una investigación, pero luego se exigen evaluaciones formales “integradoras” que no se condicen con un proceso de investigación. Sin duda constituye un claro ejemplo de cómo una propuesta innovadora de investigación para sexto año se choca con las representaciones presentes en la cultura escolar sobre lo que significa evaluar y cuáles son los instrumentos adecuados para hacerlo.

Al mismo tiempo, en varias oportunidades durante su entrevista, Cristina resalta como positiva la presencia de estos contenidos en el diseño, pero la modalidad propuesta para sexto año destinada a la investigación le parece interesante aunque considera que requiere de

cierta articulación entre todos los docentes que demandan trabajos de investigación, de tal modo que la producción que realice el alumno sea elaborada seriamente siguiendo una metodología pertinente y no como muchas veces sucede en la práctica al asignarle ocho materias con esta modalidad y, por ende, ocho investigaciones. Pero dicha articulación, sostiene la docente, no es fácil de llevar a la práctica, ya que no existen horas destinadas para esa coordinación o para alguna figura como un jefe que centralice dicha tarea y queda, en la realidad concreta, librado a las posibilidades y criterios de cada docente: algunos realizan dicha investigación y otros dictan los contenidos de una manera más tradicional.

Por lo expuesto se pueden identificar diferentes criterios para seleccionar y organizar los contenidos propuestos por el diseño en la materia Historia. Fernando expresa que “no llega” a ver la última dictadura, pero sí los años previos al ponderar la enseñanza del contexto internacional y latinoamericano desde la segunda posguerra, temporalidad que coincide con la selección de contenidos de Historia Argentina al empezar desde el peronismo. En tanto, Javier privilegia la enseñanza de la historia argentina desde los gobiernos de Perón y realiza breves contextualizaciones internacionales con la finalidad de llegar a trabajar hasta el presente y analizar en profundidad la última dictadura, como se verá luego en el desarrollo de esta tesis. Por su parte, Cristina decide empezar desde el golpe de 1955 como “punta-pié para entender la raíz del mal” y comprender cómo fue posible el golpe del 76 al analizar el espiral de violencia política que se desata en los setenta, siempre en el marco de la Guerra Fría.

Estas selecciones realizadas por los docentes dan cuenta de modos particulares de explicar el pasado reciente, diversidad que, entre otras interpretaciones, también puede encontrarse entre las ciencias sociales, en general, y en la historia como disciplina, en particular. Aunque Fernando no llegue a trabajar la dictadura, los tres señalan la importancia de contextualizarla en el marco de la Guerra Fría, como lo sugiere el diseño curricular. El contexto latinoamericano fundamentalmente es tomado por los tres profesores que mencionan la Revolución cubana como hito, aunque luego no aparecen expli-

citadas referencias a otras experiencias de radicalización política y dictaduras en América del Sur.

Por su parte, Novaro ha identificado tres grandes marcos temporales explicativos para la última dictadura, los que han variado según las memorias públicas y los contextos históricos. El primero lo ubica en la temprana recuperación democrática luego de la dictadura y considera como hecho fundamental el golpe de 1930 al apelar a la primera interrupción de un gobierno democrático y radical. El segundo lo identifica en los noventa y señala como hito el 55 con la proscripción del peronismo y los conflictos entre el peronismo y el antiperonismo. Por último, el tercero se enuncia a partir del 2003 y le otorga centralidad a la movilización y radicalización política abierta con el Cordobazo, y focaliza en los setenta como marco temporal explicativo clave del último golpe de 1976 (Novaro, 2006). En las entrevistas, los docentes no explicitaron si para explicar el golpe consideraban en sus clases causas de larga duración que incluyeran el primer golpe del treinta o se remiten a una tradición política autoritaria argentina (Rouquie, 1986; O'Donnell, 1987; Quiroga, 1994; Duhalde, 1999; Calveiro, 2006). Sí fueron claros en la necesidad de considerar al peronismo y, especialmente, al golpe del 55 –como señalan Javier y Cristina– en la definición de claves explicativas para la última dictadura. Esta última profesora también desarrolla claramente la necesidad de incluir el contexto inmediato del golpe y analizar la violencia revolucionaria acorde a diferentes investigadores que se han centrado en revisar y discutir el accionar de las organizaciones armadas (Calveiro, 2005; Vezzetti, 2009).

Al mismo tiempo, desde las ciencias sociales también se han empezado a considerar los diferentes papeles que cumplieron algunos sectores sociales que generaron las condiciones que hicieron posible el golpe (Sábato, 2000; Vezzetti, 2009; Calveiro, 2006, entre otros), cuestión que no está presente en la selección de contenidos que explicitan los docentes en sus entrevistas.

En cuanto a la modalidad de sexto año, Fernando, en general, considera el espacio curricular para trabajar lo que quedó pendiente del año anterior al “no llegar” a enseñar la última dictadura, y Cristina lo propone como un proyecto de investigación en el que los alumnos

tengan un rol más activo. Ambos coinciden en las dificultades de su implementación y en las resistencias de la propia cultura escolar a aceptar innovaciones como las propuestas en el diseño para este año. Sin embargo, resaltan cuáles son los sentidos formativos que le otorgan a enseñar la temática en esta particular escuela y las lecturas e interpretaciones que consideran que realizan los estudiantes.

Sentidos formativos de la enseñanza del pasado reciente en esta particular cultura escolar

Las apropiaciones que realizan los docentes del pasado reciente como contenido escolar no pueden desvincularse de para qué enseñan historia y, especialmente, esta historia tan conflictiva y problemática. Precisamente, los sentidos formativos de la enseñanza de la temática definen cómo organizar los contenidos y también los modos de enseñarlo. Pero, al mismo tiempo, no están ajenos los sujetos privilegiados del proceso de enseñanza aprendizaje que son los alumnos. Con ellos, sin duda, también cambian los relatos del pasado reciente que se construyen en el aula. Es por ello que además de analizar los sentidos formativos que le otorgan los docentes al pasado reciente también se buscará indagar qué características adopta, según los docentes, el relato del pasado reciente que se transmite en las aulas de Historia de quinto y sexto año. Los relatos presentes en las aulas, ¿guardan alguna relación con las memorias públicas? ¿Y con la historia de la escuela y la cultura escolar?

En su entrevista, Fernando deja claro que busca que los alumnos puedan valorar positivamente la democracia como forma de gobierno y que puedan comparar la actualidad con las épocas de represión, al identificar los cambios, pero también, en cierto modo, algunas continuidades. Así lo expresa:

A mí me interesaba también hacer mucho hincapié en que para que exista la represión era necesario que exista inteligencia por parte de los grupos represivos para saber a quién reprimir, para que ellos (por los alumnos) entiendan que eso ocurrió durante gobiernos democráticos. Entonces eso lo pudimos hacer en fun-

ción de la propia memoria de la escuela... Hace cuatro años atrás, más o menos, conseguí de la Comisión Provincial de la Memoria los archivos de la escuela... Porque básicamente al principio de los setenta hubo momentos muy conflictivos que son los que determinan la creación del turno noche... Pero era una historia que estaba como tapada ¿no?... al principio no se le dio mucha bolilla... Después pasaron dos años más y con otra docente y los chicos del centro de estudiantes trajeron de nuevo el material y de hecho terminó con una investigación y la construcción del Jardín de la Memoria este año como para recuperar un poco la historia... Para mí lo más importante era eso... que los alumnos vieran que más allá de que pueda existir un gobierno democrático o no, muchas veces –aunque está prohibido por ley– existe por parte de los actores de la represión una intención de ver lo que estás haciendo (entrevista, 12 de diciembre de 2014).

Como comenta el profesor, elegir como tema de investigación para sexto año la represión de los años setenta y las luchas estudiantiles llevó a los docentes a invitar a los alumnos a trabajar la propia historia de la escuela, con sus asambleas estudiantiles, en pos de lograr una escuela nocturna para quienes trabajaban, con diversas discusiones y modos de organización. Así, lograron identificar el aparato represivo y las luchas estudiantiles a partir de la información guardada cuidadosamente en la DIPBA (Dirección de Inteligencia de la provincia de Buenos Aires), cuyos archivos hoy forman parte de la Comisión Provincial por la Memoria. De este modo, el docente considera fundamental que los alumnos comprendan la dinámica del sistema represivo, que se comparen con aquellos estudiantes de los setenta y que la historia se les haga más cercana a través de la investigación del pasado de su propia institución, al dar cuenta de que es un pasado que requiere de los alumnos y de los docentes para ser reconstruido, transmitido, compartido entre los mismos estudiantes y también legado a las próximas generaciones de la escuela. Es interesante ver que el docente los invita a complejizar la discusión en torno al aparato represivo, más allá de que sea un sistema democrático o no, al tomar como ejemplo el control que debieron sufrir los estudiantes de la

escuela nocturna en gobiernos que no eran dictatoriales, con lo que logra acercarse a discusiones disciplinares actuales (Franco, 2012). Además, el docente busca convocar a los alumnos con la temática de la represión desde otro lugar:

D. Creo que también el tema de la represión les atrae más, porque ellos a veces conocen otro tipo de represión que no tiene que ver con esa represión política, son otro tipo de represiones en función de otras realidades, que son las que viven ellos, como las cuestiones vinculadas a las drogas, la policía, no sé, me parece que tienen una familiaridad con esas cuestiones, por ese lado me parece que ven hoy la represión...

E. ¿Y ves que pueden establecer esas relaciones en el aula?

D. Claro, ellos ahí establecen esas relaciones, ven que existe un aparato represivo que está presente. Es cierto... no tiene las mismas dimensiones. De eso también ellos se dan cuenta. Pero en un punto identifican que hay algunas cuestiones que siguen funcionando. Eso es una de las cosas más valiosas que logramos instalarles (entrevista a Fernando, 12 de diciembre de 2014).

Estas vivencias cotidianas vinculadas con la represión no lograron motivar a este curso en particular. Según el docente, una posible razón se asocia con la falta de clases en el último tramo del año, cuestión que se complejizó aún más al ser un curso que consideró su condición de egresados muy tempranamente. Sin embargo, una temática diferente logró motivarlos en otro momento del año:

En sexto creo que eso lo logré una sola vez en todo el año que fue precisamente cuando hablamos de la represión, cuando hablamos del programa económico de Martínez de Hoz, ahí ellos se quedaron atentos, al rol de la represión y al tema económico, ahí ellos atendieron... pero fue el único momento que uno puede decir "fue fructífero". Me parece que eso tiene que ver con que los del último año este año tenían más presente el concepto de que ya terminaron, cuando todavía no terminaron, bueno pero eso es un poco la contradicción de la imagen que ellos se construyen.

En cambio, en quinto año tenían una predisposición distinta, me parece que tenían más ganas de aprender. De hecho vos estuviste en algunas clases donde repasamos algunos temas y viste cómo ellos aprendían, participaban, preguntan (...) (ídem).

Por un lado, Fernando ve que los mismos temas a la misma edad y en la misma etapa no siempre son motivadores. El sexto de este año, en particular, se mostraba más rebelde y muchos realizaban grafitis tanto en las calles como dentro de su propia aula, los que eran considerados por algunos como actos de “vandalismo”. Al mismo tiempo, varios trabajaban o tenían dificultades económicas para sobrellevar los estudios. Tal vez por ello, según explica el docente, el análisis de los proyectos económicos y de cómo estos tuvieron continuidad en la Argentina de los noventa los pudo haber motivado más. Para quinto año, el docente plantea que tuvieron una actitud menos rebelde que la que presentaba sexto, y se mostraban más ávidos por aprender desde un inicio.

También Javier resalta, en varios momentos de su entrevista, que invita a sus alumnos a construir una relación entre el presente y el pasado, y enfatiza las conexiones entre los objetivos económicos de la dictadura y el terrorismo, como señalan las tempranas investigaciones de Villareal (1985) o Pozzi (1988), entre otros autores:

Siempre tengo en cuenta el tema de la política económica, y el terrorismo de Estado estuvo muy vinculado con la política económica... siempre está relacionado con la política económica que tiene consecuencias a largo plazo. Yo entiendo que la sociedad está hoy de este modo por este pasado reciente, existe esta relación a largo plazo. Siempre les digo a los alumnos y por eso siempre me gusta abordar ese tema, el tema de la indigencia, la delincuencia, para ir relacionando esto temas actuales con el pasado y entender que estas cuestiones no empezaron hace diez años, empezaron hace treinta (...) (entrevista a Javier, 24 de noviembre de 2014).

Aquí, el docente encuentra más continuidades que cambios entre el presente y el pasado reciente, quitándoles a los alumnos la po-

sibilidad de identificar más matices en la caracterización del tiempo histórico. Igualmente, esto se verá en las clases con más detalle.

¿Qué respuestas dan los alumnos ante estas temáticas? ¿Les resultan interesantes? ¿Qué nuevas lecturas hacen? Según la palabra del docente, los alumnos, en general, se encuentran motivados para conocer sobre el pasado reciente:

Sí, en el sentido que está muy presente el tema de la memoria, no son todos los alumnos, pero los alumnos que participan que ahí en el curso hay dos o tres, lo tienen muy incorporado, en el sentido de que hay mucho trabajo, muchas actividades en estos últimos años... obviamente hay un paraguas político... que fomenta el tema de pensar y revisar la memoria, el tema de la Comisión de la Memoria que tiene que ver con Jóvenes y Memoria, moviliza mucho (...) (ídem).

Diferentes propuestas llegan a la escuela y esta las hace suyas: el programa de Jóvenes y Memoria de la Comisión Provincial por la Memoria, las actividades vinculadas con la recuperación de la historia de la escuela que finalizaron en 2014 con la inauguración del Jardín de la Memoria, entre otras opciones que, junto con las del Ministerio de Educación ya señaladas, forman parte de esas políticas de la memoria a las que hace referencia el docente. Algunos alumnos se las apropian participando y a otros les resulta indiferente, como sostiene Javier:

Con el tema (del pasado reciente) veo cosas positivas y negativas. Negativas en el sentido de que por ahí no todos los alumnos se involucran, a algunos les resbala, pero hay más conocimiento que lo tienen muy incorporado como si fuera algo natural y no es natural... No solamente en este colegio, sino en muchos (ídem).

El docente remarca esta idea de construcción del pasado reciente en la escuela aduciendo que no es natural, no se logra sola, sino que requiere intencionalidad en la acción, una práctica comprometida para que se concrete. Y la resalta como parte de una coyuntura histórica en la que no solo esta escuela está participando:

D. Lo que pasa que en los últimos diez años es algo tan... yo creo que es algo lógico que haya ocurrido porque los organismos de derechos humanos nunca cesaron en reclamar y el reclamo que hacen es realmente justo y todo el mundo sabe lo que ocurrió. O sea que nadie lo puede cuestionar... más allá que algunos lo interpreten o justifican diciendo que fue una guerra y reproducen el discurso militar...

E. ¿Y tenés chicos que te dicen eso?

D. A veces, por el padre, gente mayor por ahí... A veces dicen "y no porque pasó tal cosa, no porque mi papá me contaba", pero después cuando empiezan a ver la realidad trabajando el tema, se dan cuenta de... del terrorismo de Estado, del genocidio... Yo lo que trato es que ellos entiendan cómo viene la mano de mucho antes ¿no? Empezar en el 73 y de ahí llevarlos al 76, retrotraerlos más... Por ejemplo, el tema de la violencia yo veo que les cuesta, tampoco lo llegan a comprender porque no vivieron esos momentos, yo tampoco lo viví así que... Pero trato de explicarles, no de justificarla, sino que ellos traten de comprender el tema, sobre todo la falta de democracia y lo comparen con todas las posibilidades que tienen hoy y por lo menos que sean conscientes de eso... no que fueron tres gatos locos que estaban los militares por un lado y los guerrilleros por el otro, sino que había toda una generación que era revolucionaria, había una movilización política muy importante. Por ejemplo, que sepan que la famosa Noche de los Lápices, no fue solamente la Noche de los Lápices, sino que eran pibes con más preparación. Bueno trato de abrir los temas ¿no? No demasiado porque no se ve todo en detalle. Al menos que les quede claro eso (idem).

A través de la entrevista, el docente deja claro su propósito de que los alumnos valoren la democracia que viven hoy y que puedan compararla con lo que pasaba en los años setenta. Al mismo tiempo, trata de construir con ellos un relato de aquellos jóvenes como revolucionarios, con preparación –como dice–, por el que sus acciones

violentas se entienden –pero no se justifican– por el contexto político de la época, tan diferente al que viven los jóvenes alumnos en su vida cotidiana. Esta idea de “generación revolucionaria” aparece resalta en varios pasajes de su entrevista, dando cuenta de su militancia y pertenencia a un contexto de fuerte “movilización política”, por lo que su comprensión forma parte de los propósitos de sus propias clases. Al mismo tiempo, considera que el abordaje del tema ha cambiado en los últimos años porque está presente en la sociedad el reclamo de los organismos de derechos humanos y forma parte de las memorias públicas. Sin embargo, esta preeminencia o hegemonía que él resalta, a veces aparece opacada y cuestionada a través de voces que considera continuadoras de los militares que justifican el golpe o hablan de una guerra, con lo que comparten una visión más cercana a la llamada “teoría de los dos demonios” o “la memoria completa”. El profesor sostiene que puede trabajar estas visiones que los alumnos muchas veces traen de sus casas y, a partir de los mismos datos que él selecciona para sus clases, logra que entiendan el por qué es importante hablar de genocidio o de terrorismo de Estado.

Considera también que en las lecturas que los jóvenes hacen del presente pueden aparecer continuidades de la intolerancia y justificaciones sobre el accionar del gobierno militar al pensar en la inseguridad de hoy:

D. Es normal, en cualquier curso vienen con el planteo de que con los militares estábamos mejor.

E. ¿Y lo discuten?

D. Y siempre lo terminamos discutiendo cuando sale el tema, entonces yo trato de explicar todo esto que es muy complicado de hacer, trato de entenderlo porque también he sufrido la inseguridad, pero les digo “no, mirá era un gobierno de este tipo y lo que hizo ese gobierno las consecuencias se pagan hoy”, y a veces les cuesta, pero bueno... igual nunca poniéndome en el lugar de yo tengo la razón, sino tratando de hacerlos comprender, digamos (...) siempre tenés que tratar de explicarles, ser directo y hacerlos participar a ellos, cuando uno va explicando trata eso, no impo-

nerles, sino tratar de hacerles compañía a ellos, a veces lo lográs, y a veces no, y tenés un curso donde la mitad le interesa... Cada curso es un mundo aparte. El aula es un mundo aparte. Y una cosa que yo hago mal, a veces, es que vengo con las expectativas bajas y a veces uno se equivoca y lo pibes rinden más, pero para no desaprobado a la mayoría y a veces uno apretando un poquito más los pibes dan, no todos, pero... algunos vienen y te dicen donde pueden estudiar Historia y yo les digo la facultad, el instituto es como una extensión de la secundaria, en la facultad no, sos vos aparte tenés muchas materias para abrirte mucho más la cabeza.

E. ¡Y tenés varios que quieren estudiar historia! (entrevista a Javier, 27 de noviembre de 2014).

El docente deja claro en la entrevista que los alumnos traen al aula representaciones vinculadas con discursos mediáticos del presente, en los que la inseguridad es vista como un problema, la que seguramente también se vive personalmente en muchas ocasiones, como ejemplifica el profesor. Sin embargo, considera que en su rol de docente tiene que acompañar a los alumnos a cuestionar estas afirmaciones que se cierran en la asociación dicotómica de dictadura-seguridad y presente-inseguridad. Entonces, en sus clases, invita a pensar, por un lado, si realmente se puede asociar una dictadura genocida con la seguridad, y, por otro, sostiene la importancia de analizar con sus alumnos qué consecuencias socioeconómicas ha dejado la dictadura y el neoliberalismo de los noventa implementado en democracia por un presidente reelegido, consecuencias que aparecen en esta inseguridad del presente, como vimos que también hace Fernando. Y en este sentido, es muy claro y coherente con sus propósitos formativos centrados en que los alumnos puedan comprender su presente, pero también en el modo de invitar a hacerlo no imponiendo o cerrando su punto de vista, sino tratando de que con su guía y con sus clases los alumnos puedan pensar críticamente y “abrirles un poquito la cabeza”. Por último, reconoce esa diversidad de jóvenes con los que trabaja y deja bien claro que “cada curso es un mundo aparte” y que algunos chicos –no todos– se motivan tanto con el tema que hasta

quieren estudiar el profesorado de Historia, según le han dicho al docente y a mí en charlas informales.

En el caso de Cristina, más allá de los comentarios que realizó vinculados con modalidades que posibilitarían optimizar el diseño curricular, resalta como positiva la fuerte presencia del pasado reciente entre los contenidos propuestos. Considera que, a través de su enseñanza, busca que el alumno reflexione como ciudadano y que, además:

... sepa realmente el sentido de lo que es la democracia, porque cuando uno estudia historia reciente es inevitable hablar de los golpes de Estado, entonces desde ese lugar puede uno hacerle comparar, digamos con esto que ellos viven, la democracia, la libertad, que ellos tienen derechos, que quizá para ellos es algo natural, natural que lo tengan, pero también cuando uno los lleva al pasado, hubo épocas donde esa libertad y derechos no se contemplaban. Esto permite ver la magnitud, o sea empezar a valorar lo que ellos tienen, porque en realidad ellos creen que esto siempre fue así y entonces no valoran, venir a una clase debatir y discutir y reflexionar y ver la riqueza que tiene que uno pueda discutir un texto, respetarles las opiniones. Permitirles que ellos hablen y que no sea solamente la voz del profesor la que se escucha en el aula, entonces esto es para mí lo importante de enseñar historia reciente, por qué voy al pasado... porque justamente cuando uno va al pasado puede ser posible que uno entienda lo que signifique este presente que tenemos hoy, que es maravilloso. Y que desde la propia historia personal (que en este caso soy yo), contarles, ya que a ellos les interesa a veces, preguntan que me pasaba a mí, cuando yo les digo que mi propia facultad fue hecha en el proceso, en la dictadura y no tuve posibilidades de discutir nada, entonces ellos se quedan con la boca abierta, porque no pueden entender lo que yo les digo, y donde yo les explico que mi verdadera formación empieza cuando empieza la democracia (entrevista, 19 de diciembre de 2014).

En este diálogo, Cristina resalta la importancia de que los alumnos reconozcan el valor de la democracia como algo “maravilloso”,

por la que tienen libertad y derechos, pero que no siempre estuvo y que justamente al trabajar estudiando el pasado reciente se puede historizar, identificar sus contradicciones y ver los diferentes sujetos sociales en pugna en cada contexto. Esta historización también les podría permitir a los alumnos reconocer que la democracia es un concepto que varía con el tiempo y que en la actualidad podemos encontrarnos en los países latinoamericanos con democracias de baja intensidad o delegativas (O'Donnell, 1993).

Pero, al mismo tiempo, la docente resalta la importancia de valorar la posibilidad de expresarse no solo afuera, sino también dentro de su escuela y de sus propias aulas, porque sostiene que el ejercicio de la libertad también pasa por la valoración de la voz de cada sujeto. En relación con esto, la profesora considera muy significativo contarles a los alumnos cómo fue su paso por la Universidad y que inició su verdadera formación cuando realmente empezaron a escuchar su voz y la de muchos otros en democracia. También es importante conocer cómo Cristina entiende la relación de los jóvenes con el pasado reciente. Al respecto, dice:

... yo ya tengo muchos años en la escuela y en la historia reciente, aunque no tenga una materia específicamente dedicada a la historia reciente, es algo que he tratado (...) y en ese sentido yo también tengo una historia, porque en cierta forma... en cuanto a los chicos, porque por ejemplo no era lo mismo hablarles de este tema en el 2003 que ahora, porque en el 2003 se armaban tremendos revuelos, porque ahí el miedo, la historia reciente era como un tabú si se quiere... ¿no?, entonces yo tenía discusiones en el aula donde aparecía el discurso del padre en relación de bueno “por algo será”, “algo habrán hecho”, y era muy complicado para mí y era muy jugado también (...) y ahora la cosa es muy distinta, porque es cierto que desde el 2003 a ahora se ha avanzado bastante en la valoración de los derechos humanos, en el trabajo al respecto por los derechos humanos, entonces eso me permite hacer un abordaje completamente distinto, ya no hay un discurso tan marcadamente opuesto. Hoy el discurso pasa por otro lado, hoy el discurso pasa en el aula, que también

está en los medios instalado, el que aparece como el otro, como el negro villero, es otra la discusión que aflora en el aula, pero ya no se la agarran tanto con los militares, es como que hay algo que ya está instalado, como que nadie avala el golpe de Estado, pero sí hace unos años todavía estaba más presente esa memoria, ese discurso de que bueno “por algo será, algo habrán hecho” ¿no? (ídem).

El fragmento transcripto nos permite ver claramente varias de las cuestiones abordadas en el capítulo anterior sobre la memoria, la historia y el pasado reciente argentino. En él es fundamental la historización de la memoria en la escuela que realiza la docente al reconocer “la cambiante memoria de la dictadura” (Lvovich y Bisquert, 2008) y cómo han variado los modos de abordaje en el aula, así como también los desafíos del presente para el trabajo del pasado reciente en las aulas. Cristina da cuenta de sus problemas hacia el 2003, muy centrados en el discurso de la teoría de los dos demonios, y de cómo ahora ya no entran en discusión las violaciones a los derechos humanos de ayer, en este caso, a los militantes de los setenta. Sin embargo, se vuelve complejo el trabajo con problemáticas actuales en el aula. El siguiente fragmento de la entrevista posibilita identificar algunas de sus dificultades:

E. Pero, de algún modo, cuando estuve en las clases los chicos lo relacionaron con el tema de la inseguridad...

D. Eso es lo que aparece ¿ves? Eso es lo que aparece hoy en la clase, no lo que aparecía antes donde ya era directamente el tema específicamente circunscripto a los militares, al aval que algunos le daban al golpe de Estado. Hoy aparece el tema de inseguridad y por ahí, a consecuencia de ello, puede llegar a aparecer el aval al golpe, pero porque hay inseguridad. Ahí antes el tema era subversión-militares, no sé si soy clara en la expresión de esto, pero ahí se coló otra cosa, lo que aparece en los medios, que vienen con la inseguridad que te matan... Entonces “hay que matarlos a todos” te dicen los pibes, el discurso digamos de la derecha aparece, pero

desde otro lugar, que se puede marcar como una continuidad, que está disfrazado...

E. O el cuestionamiento al discurso de respeto a los derechos humanos en el presente.

D. Exacto, pero esto antes no estaba porque no estaba taladrándoles la cabeza el tema de la inseguridad, la cosa se circunscribía a la guerrilla y a la dictadura, pero para acabar a la subversión, ese era el discurso, esa era la teoría de los dos demonios ¿no? Hoy se ha podido romper ese discurso hegemónico y empezar a ver otras cosas... pero aparece esta cuestión... el discurso de la derecha está siempre presente, pero disfrazado con otra cosa, entonces aparece como contradictorio, porque el pibe te dice “no, los militares son malos” y después te dicen “no, hay que matarlos a todos”, entonces, pará un cachito, a ver... ¿eran malos o no eran malos? Porque entonces....

E. O uno de tus chicos en tu curso que naturalizó el maltrato en una comisaría...

D. Eso pasa siempre, no alcanzan a ver que estamos hablando de lo mismo, por eso te digo es un discurso contradictorio... porque dicen “no, no a los militares”, pero sin embargo se coló esa otra cosa de la derecha ¿no?, que resulta interesante plantearlo, porque eso es lo que te da adrenalina, por eso, bueno, uno en una clase, yo no sé si avanzo mucho en contenidos, mis clases siempre fueron así, de hecho me recuerdan por eso... por las discusiones y los debates... por ahí no sé si aprenden demasiado, pero sí discuten y debaten que es lo que hace posible la democracia (idem).

Si bien es extenso el diálogo transcrito, nos permite ver con claridad que –según la docente– los alumnos naturalizan ciertos discursos intolerantes que dan cuenta de la pervivencia de narraciones del pasado en situaciones concretas del presente; si antes el “algo habrán hecho” negaba el respeto universal de los derechos humanos

a los llamados “subversivos”, hoy existen en la Argentina otras formas y sujetos a quienes se les niegan. Volveré sobre esta cuestión cuando analice las clases y las voces de los alumnos.

Sin embargo, al docente le resulta un desafío que los alumnos logren reconocer que estas continuidades y pervivencias del pasado se encuentran en sus propias lecturas del pasado reciente y, por supuesto, del presente que viven. En general, según Cristina, esto se propicia y a veces se logra en situaciones de clase en las que lo que prima es la discusión respetuosa, la escucha de las diferentes opiniones y los debates fundamentados.

Por otro lado, estos cambios en los modos de recordar y evocar el pasado reciente también se ven en una anécdota que relata la docente sobre cómo era enseñar en 2003, junto con una situación que vivió como problemática al abordar el tema en el aula:

Al principio yo tuve mucho miedo de trabajar esto. Capaz en el 2003 cuando (...) fuimos a trabajar con la casa Terruggi Mariani²⁵ (...) y un día me acuerdo que la alumna me dice “mire profe, yo voy a participar porque toda mi familia es policía” y te puedo asegurar que yo quedé paralizada, cuando ella en el 2003 me dijo que la familia era policía, y entonces yo espontáneamente le dije “qué estás haciendo acá” le dije (entre risas). Y ella me contestó “no, justamente porque yo tengo la mitad de familia que fue policía represora y la otra mitad que no, yo quiero buscar la verdad’... ¡No me olvido en mi vida! Y ahí empecé a respirar y tener aire, porque es fantástico. Le dije “es fantástico lo que me estás diciendo”, pero cuando me dijo que la mitad de la familia era represora, viste porque uno también... yo tuve que vencer esos miedos, pero tampoco estaba dispuesta a hacerme la indiferente (...) (entrevista a Cristina, 19 de diciembre de 2014).

25 La casa Mariani-Teruggi es un sitio de memoria ubicado en la calle 30, N° 1134, de la ciudad de La Plata, en la que vivió la familia Mariani-Teruggi, constituida por Daniel Mariani, Diana Teruggi y su hija Clara Anahí Mariani, de tres meses de edad y que fuera atacada y saqueada el 24 de noviembre de 1976 por fuerzas de la dictadura. En ese ataque asesinaron a Diana (26 años), a Daniel Mendiburu Eliçabe (25 años), a Roberto César Porfidio (31 años), a Juan Carlos Peiris (28 años) y a Alberto Oscar Bossio (34 años). Clara Anahí fue sustraída con vida por personal de las Fuerzas Armadas y hasta la fecha no se tienen noticias ciertas de su destino.

El relato da cuenta de los desafíos particulares que entrañaba el tratamiento de esa temática hace más de diez años. Para la alumna, las clases y las propuestas de enseñanza habían encendido su curiosidad por saber más, por despejar una duda aprendiendo en la escuela y, especialmente, en sus clases de Historia. Para la profesora también fueron situaciones nuevas en las que debía superar la indiferencia de algunos estudiantes, vencer sus propios miedos como docente y poder asumir estos nuevos desafíos. Hasta aquí quedaron expresados desde la voz de los profesores los sentidos formativos que le atribuyen a la enseñanza del pasado reciente, las propias lecturas que realizan los jóvenes de esta historia y su vinculación con las memorias sociales.

Ahora bien, ¿qué lugar ocupa esta escuela particular en la construcción de este diálogo entre propuestas docentes y apropiaciones de los jóvenes? ¿Contribuye a trabajar estas temáticas esta particular cultura escolar y el contexto específico en que se encuentra? ¿Cómo se ha vinculado la escuela con temáticas controvertidas como puede ser la última dictadura argentina?

Además del concepto de cultura escolar ya definido en la “Introducción”, me parece preciso utilizar aquí el concepto “atmósfera de transmisión” que incorpora González para referirse a los ambientes en que desarrollan los docentes sus prácticas de enseñanza del pasado reciente. Sostiene que allí se pueden “reconocer múltiples variables, algunas explícitas (directivas de autoridades, calendarios de las escuelas, posiciones de los alumnos, demandas de las familias), y otras tácitas (como las perspectivas de los profesores, las historias institucionales con sus silencios, tradiciones, costumbres, etcétera) (2014a: 122).

Los entrevistados coinciden en resaltar el clima de respeto y de libertad que, en general, está presente tanto desde las autoridades como desde los alumnos y sus padres para trabajar temas controvertidos, y resaltan que, en general, no han tenido inconvenientes. Así, dan cuenta de la presencia de una atmósfera de transmisión que alienta y favorece el trabajo con el pasado reciente argentino. Fernando lo expresa de este modo:

No, nunca tuvimos problemas. Incluso hubo un director que era menos permisivo por eso temas, nunca tuvimos problemas, siempre se nos dejó... Ahí también es importante el rol de la hoy vicedirectora que fue jefa de Departamento durante muchos años, quien amortiguaba las presiones de los directivos. Antes de que asuman las nuevas autoridades, las anteriores tenían una visión más de derecha, por decirlo de alguna manera, sin embargo eso no fue obstáculo para que se dejen de hacer cosas, a pesar de esto los chicos participaban en los programas de la Comisión Provincial por la Memoria. En ese sentido, no notás que te estén persiguiendo por lo que vos estás dando... me parece que eso era una cuestión importante y ahora mucho más (entrevista, 12 de diciembre de 2014).

Tampoco tuvo problemas con los padres, aunque sí puede historizar la memoria que se ha ido construyendo en la escuela en estos años e identificar algunas modificaciones en las representaciones sobre la dictadura que traen los alumnos al aula escolar. Así lo expresaba: “A mí nunca me pasó que viniera algún padre. Sí me pasó por ahí, hará 8 o 10 años, que alguna alumna decía esa es la versión de los guerrilleros o una cosa así... entonces vos ahí explicás que no, que la cuestión es más compleja, que no es tan así, cómo eso fue ocultado mucho tiempo, etcétera” (idem).

Cristina coincide con la mirada de Fernando y destaca estos cambios que ha tenido la escuela a lo largo de su historia, y comparte anécdotas sobre cómo, en tiempos de recuperación de la democracia, formó, junto con otros colegas muy jóvenes, un grupo que quería de algún modo introducir algunas reformas:

Yo siempre recuerdo... porque éramos muy jóvenes nosotros, imaginate entrar acá y a esta escuela, a esta querida escuela y tener profesores muy grandes, cómo me estarán viendo a mí los más jóvenes... Entonces yo los quise mucho a los profesores mayores... pero el discurso era tremendo, porque era muy de derecha... Las charlas en el café, por eso nosotros teníamos el grupo que llamábamos “La jabonería de Vieytes” (...) Eran grandes discusiones porque era tratar de imponer

otra enseñanza, otro discurso... De hecho, la otra vez, me encontré con una exalumna, que ella me reconoce a mí, me saluda y me dice “¡Profesora! ¡Cómo la recuerdo!”. Claro, yo en primer año cuando entré acá a dar clases, instalo esto del debate, de la discusión de los temas en el aula, que era lo que a mí me había marcado hasta la piel, yo instalo eso en el curso y se ve que fue innovador en esta escuela, porque ella recordó eso, eso de debate, esa cosa de empezar a ver, era adrenalina permanente (...) donde había un discurso, donde había miedo todavía, viste, de hablar de determinadas cosas, sobre todo en los noventa, estamos hablando concretamente de los años noventa, y con profesores que eran, profesores que ya venían de la época de la dictadura como docentes en la institución con un discurso totalmente favorable a los militares. Entonces, veníamos acá, profesores jóvenes, que hablamos en un lenguaje distinto, entonces eran muy interesantes las charlas... Hoy ya eso no está porque todos ya tenemos (yo soy la más grande) un discurso totalmente abierto, nada que ver, entonces es más homogéneo en ese sentido con los profesores, a eso me refiero (entrevista, 19 de diciembre de 2014).

Como dice la docente, este grupo –que con su nombre parafraseaba a los intelectuales de la generación del 37– pretendía cambios en la enseñanza, transformaciones en la visión de la historia, en general, y, en particular, en relación con la última dictadura. Así, su recuerdo da cuenta de las transformaciones en el tiempo de una tradicional escuela pública de la ciudad de La Plata. Es interesante registrar las temporalidades de las que habla Cristina, porque deja planteadas con mucha claridad las resistencias a los cambios y a la democratización de la cultura escolar no solo en la temprana transición democrática, sino también en los noventa, cuando en las memorias públicas coexistía la “teoría de la reconciliación nacional” con lo que luego sería llamado el “boom de la memoria”, aparecían los cuestionamientos a la teoría de los dos demonios y, lentamente, la reivindicación de las militancias. Sin embargo, y tal como vemos aquí, las representaciones de las memorias sociales no tienen tampoco una

correlación lineal con los discursos que circulan en la escuela. Esto también ya ha sido señalado por otros autores en relación con las narrativas de los manuales escolares.²⁶ Al respecto, resulta oportuno el análisis de Williams (1980) en relación con tener en cuenta lo que llama “residual” en cualquier proceso de construcción de hegemonía. Por residual entiende aquellos elementos que se han formado en el pasado, pero que se hallan activos en procesos culturales del presente. Hace referencia a experiencias, significados, valores que si bien no forman parte de la cultura dominante, siguen siendo practicados, siguen teniendo presencia como un remanente del pasado. En este sentido, se podrían pensar las convivencias de relatos que dan cuenta de una legitimación de la dictadura, en coexistencia con otros vinculados con la “teoría de los dos demonios”, de modo aleatorio y contradictorio dentro de los discursos escolares o de los libros de texto. Pero, además de considerar lo residual, Williams hace referencia a lo emergente para pensar la construcción de hegemonía, es decir a las nuevas prácticas, nuevos significados, que continuamente son creados en los procesos culturales y que, junto con las prácticas residuales, generan complicaciones a la cultura dominante de una sociedad en un determinado momento histórico. En este sentido podrían pensarse la emergencia de nuevos relatos públicos sobre el pasado reciente junto con las nuevas normativas de los noventa, primero, y del 2006, luego.

Pero, más allá de resaltar estas continuidades en el discurso, Cristina enfatiza que nunca tuvo problemas con algún reclamo por parte de los padres. Reconoce también que a lo largo de los años se ha llevado a cabo un trabajo de revisión del pasado reciente, en el que ha tenido un rol muy activo, primero, como docente y, luego, como equipo de gestión, camino que –como ya han dicho los otros profesores– incluyó numerosas propuestas de actividades y culmina una etapa con la inauguración del Jardín de la Memoria. Así lo expresa la entrevistada:

26 Para ver estos relatos en textos escolares de secundaria de la Ciudad de Buenos Aires desde 1976 hasta el 2001 se puede consultar la investigación de Diego Born, Martín Morgavi y Hernán Von Tschirnhaus (2010).

Por eso nosotros cuando terminamos este año con el Jardín de la Memoria no es algo que lo hice porque está de moda, es como la frutilla de la torta, es todo un proceso, con una trayectoria que, humildemente, yo he tenido también mis debilidades que fueron seguramente más que mis aciertos, pero esto es un poco la frutilla de la torta de toda una vida profesional dedicada a esto... así que por eso me puedo retirar tranquila [risas] (entrevista del 19 de diciembre de 2014).

La introducción de estos temas en la escuela ha demandado tiempo y, seguramente, conflictos, constituyéndose en un desafío colectivo de varios años para el trabajo de diferentes docentes además de los entrevistados.

Más cercana en el tiempo es la experiencia de Javier, para quien la institución y la comunidad educativa contribuyen positivamente en el tratamiento del tema. Así lo expresa:

Problemas jamás he tenido. Trabajo con total libertad acá y en muchas escuelas. Nunca, nunca tuve inconvenientes en ninguna escuela. He estado en treinta escuelas acá en La Plata en casi todos los barrios y he tratado temas como matrimonio igualitario, aborto, dictadura. Aborto es un tema complicado y lo he tratado acá, en otras escuelas, en la periferia y nunca tuve inconvenientes, nunca tuve un padre que me venga a reclamar y los pibes se enganchan, se entusiasman con los temas de actualidad. A veces aquí es complicada la cuestión de orden, es una problemática complicada, no hay mucho acompañamiento, hay mucha desorganización, no hay acuerdo sobre cómo encarar una solución, no hay trabajo en común (entrevista del 27 de noviembre de 2014).

Javier considera que a veces es complejo acordar con las autoridades y con los equipos de orientación algunos lineamientos a seguir ante situaciones problemáticas de disciplina escolar. Al mismo tiempo, coincidiendo con los otros docentes entrevistados, destaca como positiva la total libertad que tienen para trabajar y los alumnos se encuentran en una institución que incentiva, a través de diferentes espacios (investigaciones, salidas, proyectos con la Comisión Provincial por la Memoria), la enseñanza del pasado reciente. Pero también

encuentra un buen clima para trabajar diferentes problemáticas actuales sumamente controvertidas. Cabe resaltar que su trayectoria como docente coincide con el proceso iniciado en 2003, cuando las políticas de la memoria comienzan a ocupar un destacado lugar para el Estado y, como vimos en el capítulo 1, se busca, desde diferentes normativas, construir un relato que resalte la defensa de los derechos humanos y de la democracia. Igualmente, a pesar de que la memoria del “Nunca Más” se encuentre ampliamente difundida en la sociedad y se materialice en el sistema escolar a través de normativas, existen casos en los que, en las escuelas, no se puede trabajar con esta libertad que plantea Javier, aunque no son aquí objetos de investigación (Gonzalez, 2014a).

Para finalizar con este apartado, me interesa compartir las palabras de Cristina quien, caminando por los pasillos de la institución, me comentó: “No quiero perder este clima. Un alumno la otra vez me dijo que se respiraba libertad en esta escuela”. Su voz da cuenta de esa cultura escolar que tanto tiempo le ha llevado construir con sus colegas, pero también de las discusiones y tensiones entre docentes y los posibles riesgos de perder este clima de trabajo resaltado por el alumno.

Entre experiencias biográficas, formación profesional y propuestas pedagógicas

En este apartado indagaremos los recorridos de formación profesional de los docentes y sus propias experiencias biográficas para ver si tienen relación con los modos en que se apropian de los diseños y, en definitiva, con el contenido que privilegian enseñar o recortar, así como también con la modalidad de trabajo que eligen para su propuesta didáctica.

En cuanto a sus recorridos profesionales, los tres presentan como similitud el ser profesores de Historia egresados de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, característica que no está presente en general en las escuelas, donde son pocos los profesores universitarios. Al mismo tiempo, son docentes que se han

hecho cargo del imperativo de enseñar el pasado reciente, aunque en sus planes de estudio del profesorado no figurara como contenido.²⁷

Fernando es de la ciudad de La Plata, tiene más de cincuenta años y casi treinta como profesor. Siguió formándose al ejercer como profesor en la Universidad y luego como investigador, también en la UNLP, específicamente en temas vinculados con problemáticas internacionales en el siglo XX. Tal vez este interés temático influya en su elección de privilegiar el contexto internacional en la enseñanza del pasado reciente en quinto año. En cuanto a los años que se encuentra en la escuela frente a alumnos, resalta que hace más de veinte años que de modo ininterrumpido trabaja con los años superiores del secundario. En todos estos años señala haber atravesado por muchos cambios curriculares, pero considera que, específicamente en relación con el pasado reciente, esta reforma es la más destacada, aunque también subraya que el hecho de que no figurara así en diseños anteriores no le impidió trabajar estos temas. Esto da cuenta de que el diseño es un elemento más a la hora de planificar los contenidos por parte de los docentes, quienes deciden qué enseñar considerando cuestiones vinculadas con los contextos sociales y escolares en los que se hallan inmersos, su formación profesional y sus propias experiencias de vida.

Javier, por su parte, tiene cerca de cuarenta años, es de un pueblo del interior de la provincia de Buenos Aires, vino a La Plata a estudiar y se graduó hace quince años, aproximadamente. Los primeros años trabajó solo en Berazategui para luego residir y titularizar en la Plata. En la institución está hace más de ocho años, y da clase no solo en los años superiores, sino que también realizó algunas suplencias con años inferiores, como tercero, por ejemplo.

Cristina, por último, es nacida en la ciudad de La Plata, tiene más de cincuenta años y cerca de treinta como profesora, y en los últimos años se ha desempeñado en la gestión desde diferentes roles, como la jefatura de Departamento o la vicedirección. En su formación profesional, desde los años ochenta, rescata haber formado parte del equipo de trabajo del profesor Panettieri en Historia Social, en

27 Como señala Gonzalez (2014a), los programas de formación de profesores –tanto inicial como continua– incorporaron contenidos vinculados al pasado reciente hacia el 2000 en consonancia con el avance de la historiografía en esta temática.

la UNLP, temática con la que seguirá trabajando como profesora en dicha casa de estudios. Por otro lado, también rescata su formación y actualización permanente a través de la Comisión Provincial por la Memoria, como de otros cursos dictados en la UNLP.

En relación con sus marcas biográficas del pasado reciente, Fernando y Cristina tienen más recuerdos vinculados con haber transitado su adolescencia en dictadura, pero también de haber vivido la transición democrática. Javier, al ser más joven, tiene recuerdos de la guerra de Malvinas, específicamente. Sin embargo, para los tres docentes, el momento cercano al final de la entrevista se mostró como el más íntimo, el que permitía de algún modo correrse del rol del profesor y dejar al descubierto estas experiencias de la niñez o de la juventud. Pudieron recuperarlas con empatía y así volver a aquella época, como quien simpatiza con ese sujeto que fue y puede seguir contando desde allí, transformándose al recuperar la mirada subjetiva del protagonista al narrar cómo atravesaba su experiencia. Porque, como expresa el filósofo español Larrosa al tomar a Heidegger:

... hacer una experiencia significa que algo nos acaece, nos alcanza; que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma [...] Hacer una experiencia quiere decir, por tanto: dejarnos abordar en lo propio por lo que nos interpela, entrando y sometiéndonos a ello. Nosotros podemos ser así transformados por tales experiencias, de un día para el otro o en el transcurso del tiempo (2003: 30-31).

Para Fernando, las clases en las que logró motivar a los alumnos están vinculadas con el uso de fotografías o de música. Pero la propuesta de utilización de estos recursos por parte del docente no es ajena a su propio recorrido biográfico, a su propia experiencia como adolescente, en la que han quedado marcadas huellas de la historia argentina, tanto de represión como de resistencia, en los setenta y ochenta. Su biografía aparece en sus clases de diferentes modos y el docente considera que es un modo de convocar a los alumnos para que puedan imaginarse cómo eran esos otros tiempos tan diferentes al presente:

... les decía que yo hice el secundario en la dictadura y lo distinto que era ese secundario a este. Ahí a ellos le generaba cierta incomodidad, no sé si es la expresión... como cierta situación de extrañeza, porque claro, no es el secundario que ellos están viviendo. Por ejemplo, les contaba que yo empecé en el 77 el secundario en una escuela pública, hasta el 81, y cómo lentamente nos fueron uniformando... Y eso se ve en las fotos que comparto a través de Facebook, aunque no las tengo todas, tengo las fotos de 1º, 2º, de 4º y de 5º... Y vos vas viendo las fotos grupales y en el primer año estábamos todos con campera de *jean*, después ya en 2º nos obligaron a usar saco y corbata, después ya no cualquier saco, sino un saco de un determinado color. Y ahí podías ver la cuestión de cómo nos iban uniformando y para los alumnos es una cosa totalmente extraña ver estos cambios porque ellos van como quieren... (entrevista a Fernando, 12 de diciembre de 2014).

En general, la vida cotidiana a través de fotografías –en este caso, la escolar– es algo que atrae a los jóvenes y les permite sorprenderse, “extrañarse”, hacerse preguntas sobre la realidad que viven y sobre la pasada, e invita a historizarla, a comprenderla en su contexto. Las fotografías utilizadas no se presentan como ilustración de un texto, sino como puerta de entrada para el conocimiento (Abramowsky, 2009).

Una de las cuestiones a tener en cuenta al trabajar con este recurso, como plantea Susan Sontag, es que la fotografía no es una “simple representación de lo real como la pintura o el dibujo, sino que “también es un vestigio, un rastro directo de lo real, como una huella” (2003: 216), en este caso de la biografía del profesor que forma parte a su vez de la historia.

En definitiva, las fotografías –como sostiene Fernando– son un excelente recurso para acercar a los alumnos a un mundo que no conocen, porque, como señala Peter Burke, “nos permiten imaginar el pasado de un modo más vivo” (2005: 17) y se constituyen en un excelente disparador para generar inquietudes y conflictos respecto a las propias representaciones de los alumnos; además posibilitan la formulación de hipótesis y preguntas (Abramowsky, 2009). Tam-

bién en sus clases invita a los adolescentes a imaginarse en la misma historia:

... por ejemplo, cuando hablamos del período 66 a 73 donde hice alguna referencia a las primeras imágenes que yo tengo en la cabeza, como cuando vino Perón en el 72. Tengo el recuerdo de Rucci con el paraguas, me acuerdo de haberlo visto en la televisión, como si fuera hoy. Entonces se los comentaba y eso les llamaba la atención... Les decía “porque ustedes pueden estar viendo hoy cosas que después de veinte años cuando ustedes se acuerden de eso son cosas importantes, históricas más allá de la situación política”, entonces eso les resultaba interesante... (ídem).

Por último, el profesor resalta la importancia que tuvo en su adolescencia la música –en particular, el rock nacional– y que considera significativos estos recursos a la hora de enseñar.

E. ¿Hay algún tema relacionado con los contenidos de quinto y sexto que te interese enseñar más porque tiene que ver con tu propia biografía o porque sabés que podés motivar a los estudiantes desde otro lugar?

D. Sí, cuando les hacía hacer el trabajo de la búsqueda de música de rock... Porque obviamente uno lo vivió muy en carne propia, sobre todo en la dictadura. En aquel entonces la despolitización era muy grande y tal vez el refugio que nosotros encontrábamos era la música. Por ejemplo, cuando salió en el ochenta el álbum Bicicleta de Serú Girán, nos juntamos en la casa de un compañero a escuchar el disco. Y eso es algo que a ellos les puede resultar muy extraño, porque hoy van, consultan en internet y lo tienen. Vos antes si no tenías el disco lo escuchabas con otros y además no todos tenían discos, algunos muy pocos tenían pasacasete y me parece que en eso es como que estás hablando como de una época prehistórica para los estudiantes de hoy. Además todo lo que significaba eso para nosotros, que para nuestros alumnos no tendría ningún sentido en el fondo, porque las letras estaban todas con metáforas sobre lo que pasaba (...) Y en eso si por ahí... te remueven cosas de tu propia adolescencia...

Este año no se engancharon tanto, pero los dos años anteriores que usé el mismo recurso funcionó bárbaro, por ejemplo cuando les hacía escuchar “José Mercado”... ellos veían lo de la apertura económica y ellos por ahí decían “ah, pero esto es como lo de Menem” y ahí eso te daba pie para poder decir que el proyecto económico de la dictadura, Menem lo profundizó y tiene que ver con eso de salir a comprar cosas importadas por ahí... como dice la canción. Es más complicado lo de “Alicia en el país”, pero ellos tenían esta canción de algún modo más resuelta porque en internet esa canción está mucho más analizada y era una forma de “entrar” al tema.

E. Pero también escuchar con otros esos temas, en aquel contexto era un refugio, como vos decías...

D. Claro, con todo lo que significaba juntarse en esos tiempos ¿no? Además era todo casi como una logia, porque te decían “che conseguí tal cosa, vamos a juntarnos”... Yo no sé por qué, pero costaba conseguir mucho las cosas o sea era mucho más difícil. Si bien yo veo que muchas veces la situación económica está peor, yo veo que el acceso a los bienes es distinto, porque yo me acuerdo antes, por ejemplo, para comprarte un grabador. Por ejemplo, yo me acuerdo que mis viejos tuvieron como tres años para regalarme el grabador y yo me daba cuenta que no era que no querían era que no podían, ni hablar de comprar discos, que esto que además te llegaban con cuenta gotas que no tenías la disponibilidad que hay hoy... Y bueno, eso es como otro mundo para los jóvenes de hoy, yo no sé hasta qué punto ellos lo pueden terminar de racionalizar. Por eso empecé a mirar más con la cuestión de la represión, la represión más cruda, porque me parece que ellos por ahí padecen formas de represión, entonces el vínculo y la motivación puede estar más ahí (ídem).

Con la elección de temas de rock nacional, Fernando intenta transmitir a los alumnos no solo contenidos vinculados con la represión, la censura a las canciones o la caracterización de la economía en la época de la última dictadura, sino también reconstruir con ellos el

clima de época, mostrándoles el significado de lo que implicaba el lanzamiento de cada disco para su generación en los setenta y ochenta, y los vínculos cotidianos que se construían en relación con la música. Precisamente, las canciones junto con otras expresiones culturales “fueron para muchos una forma de resistencia, un breve espacio de libertad. En sus celdas, los chicos de la Noche de los Lápices cantaban canciones de rock nacional. Miguel Ángel Estrella se escapaba por un instante del horror que vivía y mentalmente interpretaba Bach. El pianista tucumano fue el único artista argentino secuestrado por la dictadura” (Santos, Petruccelli y Morgade, 2008: 120).

Pero también el docente comenta sobre temas que le resultan más complicados para trabajar en el aula y le han traído recuerdos más intensos:

Sí, obviamente un montón de cuestiones cuestan, por ahí cuando hablamos de la guerra de Malvinas y trabajamos ese proyecto de investigación en el 2012, ahí yo estaba muy movilizado, porque cuando fue la guerra yo estaba en primer año de la facultad, y bueno tenía que ver con un cambio importante al empezar la facultad, la vuelta a la participación política... entonces eso me movilizó mucho en su momento ¿no? Pero en principio no me siento apegado a un tema específico, trato de tenerlo en algún sentido neutralizado y siempre que hago referencia a cómo yo lo viví, trato de que ellos entiendan el contraste, por qué me parece que eso también es... incluso, para ellos, interesante, para entender su vida cotidiana ¿no? Digamos, ver cosas que les están pasando a ellos ahora que después de treinta años lo van a ver de otra forma, eso me parece también interesante... (ídem).

Al mismo tiempo, Fernando resalta como muy significativa la vuelta a la democracia, dado que se incorporó como parte de la Juventud Radical, y vivió activamente la militancia y la participación política.

El docente destaca la posibilidad de trabajar estos temas con los alumnos a través de referencias a la vida cotidiana de la época y al buscar ver qué otras cuestiones los interpelan a los alumnos hoy, como lo que planteaba sobre la represión en varios pasajes de su entrevista.

En el caso de Cristina, en su entrevista aparece claramente su intención de construir un compromiso entre el pasado y el presente de los jóvenes, el que se canalizará a través del trabajo de investigación que realizan conjuntamente y de la construcción de un lugar de memoria en la institución. ¿Qué marcas o huellas biográficas ha dejado ese pasado reciente en su vida que se vinculen con esa pasión con la que invita a sus alumnos a comprender el presente y el pasado reciente?

Yo me pregunté varias veces por qué hago esto y me parece que es la manera que tengo de cómo a mí no me pasó nada, simplemente yo recuerdo mi adolescencia en el Liceo Víctor Mercante, súper politizado, y tengo muy presente mi participación como estudiante en cada marcha, haciendo asambleas, me recuerdo como una adolescente rebelde y muy combativa (se emociona mientras lo dice) con la idea de cambiar el mundo, soy muy idealista, yo quiero que las cosas sean distintas... Creo que el haber vivido una situación, digamos, en el pasaje de la transición a la facultad es como si a mí me hubieran anestesiado, o sea yo fui víctima... de ese anestesiamiento y esa venda que nos pusieron a gran parte de la sociedad, yo creo que hoy al hacer esto estoy tratando también de rendir un homenaje, de hacer justicia de alguna manera, es mi manera de reivindicar esa militancia y de poder poner mi grano de arena para construir un país más justo como quisieron hacer los jóvenes que fueron víctimas del terrorismo de Estado... Yo fui víctima de esa otra cara del terrorismo de Estado, de una sociedad completamente silenciada y yo hoy no quiero ser silenciada, si lo fui no quiero serlo nunca más y por eso... estoy tratando de trabajar... para que no les pase lo mismo que me pasó a mí. Yo lo he procesado de esa manera, es mi manera de poder seguir posicionada en el lugar de la joven combativa y revolucionaria, que a veces pienso que soy a mi manera y yo creo que tengo un arma, como les digo siempre a los pibes, que es la palabra... (entrevista a Cristina, 19 de diciembre de 2014).

La docente da cuenta de las marcas del silenciamiento en tiempos de dictadura y el empeño desde su presente en reivindicar la

palabra como “arma”, para contar su propia experiencia y, desde ella, enlazar con el presente de los jóvenes al posibilitar un debate en el que se escuche la pluralidad de voces y, en esa práctica, rendir homenaje a todos aquellos cuya palabra fue desaparecida. Su testimonio se enmarca en un contexto particular en el que se resalta y reivindica la militancia política de los setenta, como hemos visto en el capítulo 1 (Lvovich y Bisquert, 2008; Pittaluga, 2010).

Ese homenaje se complementa con la decisión de la construcción de un lugar de memoria en la escuela. La noción de lugar de memoria acuñada por Pierre Nora (1984) hace referencia a los símbolos en los que se encarna la memoria, como los emblemas, fiestas, monumentos, libros y museos dentro de los cuales se encontraría este Jardín de la Memoria de la escuela. A través de su construcción, se busca corporizar el recuerdo de los desaparecidos de la institución cuyo objetivo –como plantea la docente– forma parte de un proceso de reparación y visibilización, al mismo tiempo que provoca a la comunidad educativa a hacerse preguntas sobre ese pasado, dado que plasma una mirada sobre él y define “aquello que es común a un grupo y lo diferencia de los demás, fundamenta y refuerza los sentimientos de pertenencia y las fronteras socioculturales” (Capasso y Jean, 2012).

En cuanto a Javier, se lo ve muy entusiasmado con la enseñanza del pasado reciente en las aulas secundarias, tanto en sus clases como en la entrevista. ¿Qué relación tiene el tema con sus propias experiencias biográficas? Así lo expresa:

D. A mí me moviliza mucho el tema del desaparecido, todo el sufrimiento... todo lo que implica... Y con las Malvinas siento algo especial.

E. ¿Por algo en particular?

D. Será porque de chico quise ser militar, era mi ideal, lo expresaba en las redacciones en escuela, siempre me encantó todo lo relacionado con la patria, el nacionalismo... Y Malvinas, al ser tan patriótico... fue siempre como en ese sentido al ser tan patriótico, algo que me atrajo desde chico. Y de grande uno se da cuenta de

muchas cosas, con la facultad, la historia... Y le vas metiendo una pasión especial. Y como Malvinas está estrechamente relacionada con dictadura, me motiva más dar el tema (entrevista a Javier, 27 de noviembre de 2014).

Sin duda, el docente reconoce una conexión especial con la guerra de Malvinas vinculada a una causa nacional vivenciada en su infancia, en sus sueños, para “cuando fuera grande”, de estar al servicio de la patria y concretar su ideal de ser militar. Un sueño puro que se expresaba y se reafirmaba en la visión de patria que construye la escuela y, fundamentalmente, la suya al transcurrir la guerra durante su propia infancia. Una patria esencialista, nacionalista, llena de coraje y entrega. Como afirma Guber: “Vale la pena repensar Malvinas porque aprenderemos mucho de la sociedad argentina y de una categoría que es tan evidente como implícita en la lógica de nuestros comentarios cotidianos, en nuestra historia y en nuestra conducta política, y que considero goza aún hoy de muy buena salud: la Nación” (2001a: 10). Una idea de Nación que, como la de patria del entrevistado, se presenta sin historia ni conflictos. Una patria que empezó a “quebrarse”, a ser cuestionada, a ponerse en duda, a mostrar otras realidades en su construcción a través del interés del docente por la historia, de su llegada a La Plata y su paso por la facultad. Así, patria y visiones de una guerra serán trabajadas en el aula cuando llega al salón cargado de libros para que los alumnos trabajen con diferentes puntos de vista sobre la guerra de Malvinas. De algún modo se repite lo que planteaba Víctor Heredia en su canción “Aquellos soldaditos de plomo”, con su concepción idealizada del defensor de la patria que choca con la dura realidad luego de la última dictadura. Justamente, la memoria de la guerra de Malvinas no siempre es cuestionada, revisada ni contextualizada en dictadura. Como sostiene Federico Lorenz, esta contextualización de la guerra permite reconocerla e inscribirla en lo que fue una decisión autoritaria de una dictadura que hizo retroceder muchos años la construcción diplomática llevada a cabo por distintos gobiernos (2012). En cambio, Javier plantea que, a través de los años, logra conectar Malvinas y dictadura, y apasionarse por el estudio y la enseñanza de estos temas:

Aparte porque hice varios cursos de formación docente en la Comisión Provincial por la Memoria, de derechos humanos, de memoria. Y después me motiva mucho hablar con gente acá en La Plata, porque hay muchísima gente que ha vivido de cerca la dictadura (...) Entonces siempre con esa visión trato de ser objetivo, pero al mismo tiempo sabemos que no existe la objetividad y porque aparte en el común de la gente todavía está esta idea de algo habrán hecho. Está incorporado también después de diez años de gobierno... el tema de los juicios es como que está más incorporado. Pero como que sigue habiendo una sector bastante conservador que lo notás charlando con la gente. Entonces uno trata de discutir y yo no puedo callarme (entrevista, 27 de noviembre de 2014).

En su relato biográfico expresa que la vida en la época de la dictadura transcurrió de modo muy diferente en su lugar de origen y en La Plata, donde reconoce que se “vivió de cerca”.

El docente considera que luego de recibirse se formó en estos temas en espacios que se especializan en estudios vinculados con la memoria, hace más de diez años. Al mismo tiempo, la historia de la ciudad de La Plata, con los numerosos testimonios de la época de la dictadura, también le parece muy motivadora para conocer más. De hecho, estas voces serán convocadas a través de las actividades que les propone a los alumnos en sus clases. Igualmente reconoce que hay memorias en disputa a pesar del tiempo transcurrido y de los avances incuestionables en términos de verdad, memoria y justicia. Y, como se vio, estos también los encuentra en el aula y, justamente, forman parte de las mismas discusiones que tiene con sus alumnos en diferentes contextos áulicos, sin imponer su visión, al invitar a los estudiantes a pensar a través de la historia, de modo muy similar a como él cuestionó y puso en duda su ideal de militar y de patria.

Los docentes entrevistados, a través de su palabra, van hilando un recorrido que permite entender no solo qué buscan al enseñar el pasado reciente con sus alumnos, sino cómo esos objetivos y los modos que eligen para llevarlos a la práctica a través de sus propuestas pedagógicas se relacionan con sus propias historias de vida.

Fernando reconoce que las clases en las que los alumnos se sienten motivados a aprender sobre el pasado reciente son aquellas en las que logra recuperar su cotidianidad adolescente a través de la música —especialmente del rock nacional y de toda la libertad que implicaba acercarse a él— e invita a sus alumnos a visualizar los cambios en la sociedad representados a través de la fotografía; privilegia esos recursos para trabajar los setenta y los ochenta. Cristina, quien se encontró primero movilizada en los inicios de los setenta y luego totalmente silenciada y acallada con la dictadura, elige enseñar privilegiando el debate, la participación, y posibilita que la voz de cada alumno tenga un lugar destacado en el aula. Javier, por su lado, recuerda su visión idealista de la patria y de la guerra de Malvinas durante su infancia y sus ideales de ser militar, mirada que se resquebraja a través del aprendizaje de otras versiones de la historia, conocidas especialmente en una facultad que “le abrió la cabeza”, e invita a sus alumnos a discutir las diferentes posiciones frente a un tema controvertido como es la guerra. Pero también tiene muy presente su adolescencia marcada por el neoliberalismo de los noventa y enseña a sus alumnos a vincularlo con los años de plomo, a historizarlo como pudo hacer él años después. De este modo, las historias personales y las propias memorias de los docentes dicen presente en el oficio elegido de enseñar historia.

También los profesores despliegan otras metodologías de trabajo en el aula a la hora de enseñar el pasado reciente con la utilización de diferentes recursos, algunos con más éxito que otros. Fernando, además de considerar las fotografías y la música como recursos que les resultan muy llamativos a los alumnos y los invitan acercarse a pensar la historia, se preocupa por acercarles diferentes propuestas de enseñanza y variados recursos para trabajar vinculados con material audiovisual y libros de texto. Por un lado, resalta que si bien considera muy positivo el trabajo con material audiovisual, encuentra dificultades para conseguir un lugar donde proyectar el material o para lograr conectividad para las netbook, lo que limita la utilización cotidiana de estos recursos. Por otro lado, la utilización de los manuales de la biblioteca de la escuela es algo que junto con las fotocopias le permite tener el recurso de una clase con seguridad y no depender de los con-

tratiempos cotidianos. Al mismo tiempo, les propone a los alumnos un trabajo de lectura crítica de los textos escolares, en los que traten de identificar los puntos de vista presentes en ellos. Igualmente considera dificultosa su utilización, porque para poder identificar las diferentes posiciones presentes en los textos escolares es necesaria una lectura crítica, y justamente señala que eso para los alumnos no siempre es un piso presente en quinto año. Como señala Aisemberg, “en la tradición escolar está instalada la concepción según la cual leer es extraer información de los textos, como si estos fueran recipientes y la tarea del lector fuera relativamente pasiva y sencilla: se limitaría a localizar y sacar trozos de la información que están en el texto, y que sería la misma para cualquier lector” (2010: 64). Entonces, es importante trabajar cuestiones básicas de lectura, y orientar a los alumnos a hacerse nuevas preguntas, identificar hechos, conceptos, opiniones, comparar la información, establecer relaciones causales, identificar puntos de vista, interpretaciones y los argumentos que los sostienen (Benejam, 2006; Aisemberg, 2010; Benchimol, 2010).

En cuanto a las propuestas de enseñanza de Cristina, diversos fragmentos ya citados de su entrevista dan cuenta de la metodología que privilegia: la realización de investigaciones y entrevistas, los intercambios de la palabra y el debate fundamentado en el espacio público del aula, la lectura de bibliografía específica sobre el pasado reciente, la construcción con los alumnos de un sitio de memoria sobre los estudiantes desaparecidos de la escuela que permita interpelar a las próximas generaciones en un diálogo fecundo entre pasado, presente y futuro.

En el caso de Javier, las explicaciones orales van a tener un lugar muy importante en sus clases, especialmente en la introducción de temáticas nuevas. Para él, esta metodología busca invitar a los alumnos a entender el presente estableciendo relaciones complejas de cambios y continuidades con el pasado, al resaltar con énfasis preguntas que interpeleen a los alumnos y con una modalidad en la que prima el uso del pizarrón. Según el docente:

Actualmente los profesores explican poco o no lo hacen. Para mí es fundamental iniciar el tema con una explicación. Le doy

mucha importancia. A veces le dedico una hora de clase. Para motivarlos y que se metan en la historia a veces actúo y trato de que se involucren con algún tema o personaje. Muchos chicos me dicen que los profesores ya no explican, que solo les dejan un texto para que hagan las actividades y listo. A mí no me parece por eso primero explico y después profundizamos el tema. Entonces las discontinuidades de las clases me matan... es como volver a empezar de nuevo cada vez (entrevista a Javier, 27 de noviembre de 2014).

Para acompañar la clase, les da una guía de lectura y algún texto bibliográfico específico que les sirva como manual; luego, les propone buscar testimonios para el trabajo aúlico. El manual que suele utilizar es de Raúl Fradkin (compilador), *Historia de la Argentina, Siglos XVIII, XIX y XX*, de editorial Estrada, año 2000. Según el docente, el libro de texto seleccionado permite tener una mirada integral de los procesos que estudian los alumnos, con la finalidad de que además de las guías de trabajo, tengan una herramienta en sus propias casas que pueda ordenarlos en caso de que se pierdan. Estas modalidades de trabajo serán analizadas en profundidad en el capítulo siguiente.

El docente reconoce que el pasado reciente es una temática muy movilizadora para los alumnos y, para profundizar en el tema, comenta que les propone buscar diferentes recursos para trabajar. Así lo expresa:

El pasado reciente por ahí ellos se enganchan... tienen a mano mucha tecnología, internet les da la posibilidad de buscar conseguir testimonios o les mando a hacer una entrevista... qué se yo... en Política y Ciudadanía, por ejemplo, estamos trabajando dictadura militar o con otros temas relacionados con problemas de ellos y les mandé a hacer entrevistas. Después, el pasado reciente también en Historia, a veces los he mandado a hacer entrevistas al abuelo o al padre y relacionar esos testimonios con lo que dicen los libros y se enganchan porque es como que el papá les está contando... Obviamente después leemos y hacemos una puesta en común de todos los testimonios y ahí nos damos cuenta las diferentes situaciones que se viven. Aparte, la ciudad de La Plata

es muy rica en ese sentido, hay tantos desaparecidos, hay tanta lucha, siempre hay un caso, “ah yo conozco que tenía un vecino que desapareció” o “mi tío...” dicen los chicos (...) (ídem).

Como bien señala Javier, La Plata –ciudad universitaria cercana a los polos fabriles como YPF, Propulsora Siderúrgica y Astilleros Río Santiago– ha sido una de las ciudades de la Argentina más duramente golpeadas por la última dictadura. Con la dinámica propuesta por el docente, la historia se introduce en el aula de la mano de las memorias familiares o de los vecinos cuyas particulares voces serán rescatadas por los alumnos a través de entrevistas, dándoles un lugar en la reconstrucción del pasado reciente que realizan en la escuela. Para el docente, esas historias en primera persona siempre se introducen en el aula a través de la cercanía de los jóvenes a algún familiar o vecino, devolviéndole a la historia una fuerte vitalidad que en otros temas pareciera haber perdido. Además, esto moviliza a los alumnos que quieren saber más desde entrevistas, pero también desde otras fuentes. A su vez, el docente es claro cuando señala que esas memorias serán relacionadas con el material de los libros y con otros testimonios, lo que posibilita una lectura crítica de estas que no lleve a los alumnos a considerar el testimonio como “la” verdad e imposibilite identificar la complejidad que implica el trabajo con los recuerdos y, por lo tanto, con la memoria, en la producción del conocimiento histórico (Carnovale, 2007; Siede, 2007). Como sostienen Carnovale y Larramendy, “su uso acrítico y ritualizado ha desembocado, muchas veces, en un tipo de enseñanza que se propone superar: aquella anclada en lo anecdótico, en el apego que se identifica con las víctimas, en la banalización de los hechos dolorosos” (2010: 250). A su vez, es importante que los alumnos tengan en cuenta los contextos en los que esos testimonios fueron posibles (Pollak, 2006; Carnovale, 2007). También a Javier le resulta significativo el trabajo con recursos audiovisuales como películas, por ejemplo, para contextualizar los cambios culturales durante la Guerra Fría. Al mismo tiempo, como los otros docentes entrevistados, Javier señala algunos problemas para trabajar estos temas y otros en general:

... las dificultades son básicamente que no vienen con una preparación de hábitos de estudio, la famosa comprensión lectora les cuesta mucho. Si vos le das mucho material para leer se los complica... siempre hay algunos que se destacan, tres o cuatro alumnos que comprenden enseguida los textos. Después, trabajar con otras cosas también insume mucho tiempo. Para nosotros también, con ocho escuelas, quince cursos. Básicamente las dificultades son esas. Y después, la falta de atención, el tema del celular, la falta de tiempo en nosotros de buscar una estrategia que le caiga bien a los pibes, siempre caemos en... a veces somos mediocres en este sentido de no salir... pero bueno, básicamente se hace lo que se puede (ídem).

Las dificultades de lectocomprensión de textos también fueron señaladas por el profesor anterior, cuando resaltó lo complicado de trabajar con mucho material de lectura para que los alumnos puedan comprenderlo, problemática que lleva a que se tarde más tiempo en dar cada tema. A esto, Javier suma como negativas las propias condiciones del trabajo docente en la actualidad, con bajos sueldos que obligan a estar repartidos en diferentes instituciones con numerosos cursos —en su caso son más de quince repartidos en ocho escuelas— lo que impide un trabajo más metódico y enfocado de estas problemáticas a través de equipos docentes. En relación con esta cuestión aparece en la entrevista un dejo de resignación expresado con un “básicamente se hace lo que se puede”, sabiendo que estas son las condiciones de trabajo hoy y que mucho se hace a pesar de ellas.

Conclusiones provisorias

En este capítulo fueron trabajadas las apropiaciones particulares que realizan los profesores de los contenidos curriculares referidos al pasado reciente desde su propia voz, voz que narró sus experiencias y los sentidos que han construido en torno a ellas. En este despliegue narrativo se pudo identificar que los docentes realizan una activa selección de qué enseñar, al conjugar diversos elementos que actúan como condicionantes contextuales y personales. Tanto es el peso de

estos elementos que Fernando y Cristina plantean que vienen enseñando desde hace varios años el pasado reciente, aun cuando no se encontrara prescripto, como lo está actualmente en los diseños curriculares de la materia Historia analizados en el capítulo anterior. Es que precisamente estas apropiaciones que realizan los profesores no son ajenas al contexto social y político en que se encuentran inmersos, como tampoco a la cultura escolar en la que despliegan sus prácticas. Así, las memorias públicas en torno al pasado reciente impactan en sus decisiones, generándose un acuerdo no siempre explícito en torno a enseñar la memoria del “Nunca Más”. Sin embargo, estos docentes logran revisarla o ampliarla, ya que en sus selecciones reinterpretan los diseños desde sus propias referencias del campo historiográfico y desde su formación permanente como profesionales. De este modo, la memoria del “Nunca Más” se complejiza con los aportes disciplinares de la historia cuando Javier analiza las relaciones entre economía y política en la época de la dictadura y sus consecuencias actuales; cuando Cristina trabaja con sus alumnos diferentes visiones en torno al golpe de Estado; o cuando Fernando cuestiona la mirada idealizada de la democracia y enseña que los aparatos de represión también pueden estar presentes en ella al referirse a los años previos al golpe.

Pero también en sus apropiaciones del contenido aparecen sus experiencias biográficas, con sus vivencias de represión o militancia en los setenta, como en los casos de Fernando y Cristina, en la visión idealizada de la patria y la guerra de Malvinas para Javier o sus vivencias relacionadas con el neoliberalismo de los años menemistas. Como se vio, sus memorias personales se presentan en sus clases de diferentes maneras. ¿Qué pasará con aquellas nuevas generaciones que no tienen estos recuerdos? Seguramente la formación inicial deberá profundizar el abordaje del pasado reciente en las respectivas materias de formación de profesores.

Por último, también la cultura escolar de la institución condiciona este tratamiento del pasado reciente por parte de los docentes, ya que facilita y alienta su enseñanza con los actos, la construcción del Jardín de la Memoria, la posibilidad de concretar la participación de la convocatoria de Jóvenes y Memoria de la Comisión Provincial de la

Memoria, entre otras prácticas. Y esto es destacable porque no siempre fue así, como lo plantean los entrevistados, y si bien podría decirse que asistimos a una nueva coyuntura desde el 2003 que alienta el abordaje de estos temas, no supone que las escuelas en su conjunto profundicen estas temáticas, como sostiene González, quien registra “atmósferas de transmisión” de omisión, rechazo y rutina para el tratamiento del pasado reciente en la escuela (2014a).

Todas estas referencias están presentes a la hora de pensar qué significa para estos docentes enseñar historia reciente, qué propuestas de clase llevar al aula y qué sentidos tienen para sus alumnos hoy, cuestiones que no siempre son explicitadas porque forman parte de ese saber hacer de los docentes que, en muchas ocasiones, se le resta posibilidades de ser enunciado y reconocido como significativo (Chartier, 2000).

En los siguientes capítulos analizaremos cómo llegan al aula estas propuestas, qué características asumen en la práctica y qué apropiaciones de ellas realizan los alumnos en esta particular cultura escolar y en este contexto específico.

Capítulo 3. Los relatos escolares del pasado reciente y las prácticas áulicas en Historia

En este capítulo me centraré en los relatos del pasado reciente que se construyen en las mismas prácticas áulicas, en ese saber hacer cotidiano (Chartier, 2000) que –como he planteado en la “Introducción”– en ocasiones es descalificado y en otras, desconocido e ignorado como objeto de conocimiento. Para ello, trataremos de visibilizar las prácticas de enseñanza-aprendizaje que se dan en la materia Historia, tanto en quinto como en sexto año, para ver cómo producen nuevos saberes y para identificar las características propias que adoptan los relatos del pasado reciente a partir de las apropiaciones que realizan los docentes del diseño curricular y los alumnos de la historia enseñada, dentro de una cultura escolar particular en un contexto histórico determinado.

La pregunta orientadora de este capítulo es ¿qué relaciones se establecen entre culturas escolares, código disciplinar y modos de abordaje del pasado reciente en las aulas? Indagar sobre esta problemática supone realizar a su vez nuevos interrogantes. Entre ellos podemos considerar: ¿qué características asumen los relatos del pasado reciente que se transmiten en las aulas de Historia de quinto y sexto año?, ¿presentan similitudes con los relatos presentes en las conmemoraciones escolares?, ¿cómo se relacionan con las memorias públicas?, ¿qué lugar tienen los docentes y los alumnos en la construcción del pasado reciente en el aula?, ¿qué dificultades y qué posibilidades presentan la cultura escolar y el código disciplinar para la enseñanza y el aprendizaje del pasado reciente en las aulas?

Las prácticas áulicas en Historia como objeto de estudio

Dentro de las prácticas escolares de enseñanza del pasado reciente se pueden considerar, por un lado, las conmemoraciones en tiempos de efemérides, como el 24 de marzo, el 2 de abril o el 16 de septiembre; y por otro, las prácticas de enseñanza-aprendizaje que se dan en disciplinas escolares, entre las que se encuentra Historia. Al ser ambas prácticas productos propios de la cultura escolar, las modalidades con las que se aborda el pasado reciente pueden guardar algunas similitudes entre sí.

Sin embargo, como ya se aclaró en la “Introducción”, no se incluyen aquí como objeto de estudio las prácticas de conmemoración dado que estas ya han sido analizadas en otros trabajos y mi recorte está centrado en las disciplinas escolares, específicamente en la enseñanza de la historia. Como plantea Viñao Frago, las disciplinas escolares 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 (2002: 60).

Para conocer las disciplinas escolares no es posible dejar de lado su origen, ni sus sentidos (propósitos y objetivos) ni su funcionamiento (Chervel, 1991). En este capítulo, en particular, trataremos de abocarnos a su funcionamiento, específicamente a la enseñanza de la disciplina histórica en las prácticas áulicas.

Para el análisis específico de la materia Historia, seguiremos a Raimundo Cuesta Fernández, quien considera:

... una disciplina escolar, es decir, [es] un arbitrario cultural creado históricamente en razón de la práctica de diversos agentes sociales, entre los que desempeñan un indudable protagonismo

los profesores y los alumnos, las profesoras y las alumnas, que con su acción han creado y recreado a lo largo del tiempo una tradición social (1997: 10).

Uno de los rasgos propios de estas disciplinas escolares es su durabilidad en la escuela, que las convierte en “tradiciones inventadas” (Hobsbawm, 1989) y le da continuidad a determinados contenidos conformándose “tradiciones selectivas” (Williams, 1980). A su vez, su carácter perdurable se explica a través de la “acción cotidiana de los sujetos sociales protagonistas de la vida en las aulas y de la particular *conciencia práctica* (que diría Guiddens) o *habitus* (que diría Bourdieu) que sirven para interiorizar subjetivamente los valores y prácticas que reproducen socialmente el universo de las disciplinas escolares” (Cuesta Fernández, 1997: 19).

Para estudiar estas particularidades en el caso de la Historia, resulta pertinente el concepto de “código disciplinar” que plantea Cuesta Fernández, quien lo considera como un conjunto de tradiciones constituidas históricamente por ideas y discursos políticos, científicos y pedagógicos que regulan la práctica; y también por las acciones mismas de los sujetos educativos, es decir, las prácticas cotidianas de los docentes y alumnos que hacen que esas tradiciones tengan perdurabilidad, pero que no se transformen en inmutables. Este concepto de Cuesta Fernández es útil justamente para mostrar estos cambios y continuidades que se dan en la enseñanza de la Historia, los que se pueden ver a través de diferentes fuentes que el autor considera como “visibles” e “invisibles” a la hora de reconstruir la sociogénesis de la historia. Las primeras fuentes son los discursos sobre la enseñanza, los diseños curriculares, los mismos libros de textos, entre otras. Las segundas se corresponden con las prácticas áulicas y los contextos donde se llevan a cabo. Como ya comenté, en el caso particular de la enseñanza del pasado reciente, las fuentes visibles han sido las más estudiadas, con lo que quedaron relegadas a un segundo plano las prácticas escolares. Según Cuesta Fernández, para conocerlas, es necesario un “costoso esfuerzo de descubrimiento, recopilación y reconstrucción de un variado elenco de fuentes [...], imprescindible para encajar las piezas de

ese rompecabezas que es el código disciplinar de la enseñanza de la historia” (1997: 21).

A su vez, estas prácticas se dan dentro de una cultura escolar. Como señalé en la “Introducción”, este concepto permite ver, por un lado, las apropiaciones del pasado reciente que realizan los sujetos en las prácticas áulicas y cómo en ellas perviven tradiciones disciplinares e institucionales arraigadas; y, por otro, el lugar que tienen dentro de dichas prácticas las posibles innovaciones o transformaciones curriculares y pedagógicas. Por lo tanto, el análisis de las prácticas escolares supone pensar en su espacialidad, temporalidad y materialidad en un contexto histórico particular.

En cuanto a su espacialidad, la mayoría de las prácticas educativas observadas transcurren en las aulas, con la excepción de una entrevista que se realizó en el *hall* un día que no hubo clases –para lograr mayor iluminación en la filmación de esta– y un acto que se desarrolló en uno de los patios de la escuela al inaugurarse el Jardín de la Memoria. Las aulas en general son luminosas y amplias, aunque en ocasiones presentan problemas de filtraciones o falta de mantenimiento y cuentan con un mobiliario bastante deteriorado y que a veces es necesario conseguir en otros salones. Pero las dimensiones del aula también están dadas en relación con la cantidad de estudiantes, y en el caso de sexto año, cuya matrícula asciende a veinticinco alumnos que asisten con regularidad, el espacio obstaculiza la circulación y los trabajos grupales. Al ser aulas compartidas a la tarde con el nivel primario, suelen mostrar carteleras y láminas de los trabajos realizados por los más pequeños. Sin embargo, los alumnos secundarios se apropian del espacio a través de carteles que invitan a alguna reunión del centro de estudiantes o a una charla informativa sobre educación sexual, por ejemplo, como también a través de algunas inscripciones con sus nombres o algún cuadro de fútbol. Una excepción la constituye el aula de sexto A que, por tratarse de un espacio apropiado por varios de los alumnos grafiteros del curso, cuenta con numerosos “tags”.²⁸ En general, los alumnos se encuentran mezclados en el espacio, no hay agrupamientos de mujeres por un lado y de

28 Firmas de los autores o de sus grupos de pertenencia (*crews*).

varones por otro, con la excepción de quinto. En la mayoría de las clases observadas, de un lado del salón, estaban las chicas, que eran las que más trabajaban y participaban; del otro, los varones, cuyas voces se escuchaban menos; y en el medio, un gran espacio con algunos bancos desocupados, por donde circulaba el profesor mientras explicaba y desarrollaba los temas.

En relación con la temporalidad—como planteo en la “Introducción”— las observaciones y entrevistas se desarrollaron desde agosto hasta fines de diciembre de 2014, con lo que abarcó la totalidad del tercer trimestre y un tiempo más vinculado con los diálogos y permisos previos con el fin de obtener la autorización para realizar el trabajo de campo. Las horas de clase destinadas a la materia Historia son dos por semana para los sextos años y tres para los quintos, distribuidas en dos días. El ciclo lectivo fue muy discontinuo debido a los paros de diferentes gremios docentes y no docentes que a veces se extendían por tres días seguidos, ya que alternaban los gremios que paraban cada día; también debido a jornadas de capacitación institucionales o a suspensiones de clases por motivos vinculados con algún robo o lluvias intensas que, conjugadas con los problemas edilicios de la institución, provocaron la inundación de aulas o grandes sectores de la escuela, lo que imposibilitaba el normal dictado de clases. En el desarrollo del capítulo se abordarán las particulares formas de organización y gestión del tiempo en cada curso, así como la distribución de contenidos, actividades y los acontecimientos transcurridos en las clases observadas.

Por último, la materialidad de las prácticas constituye uno de los aspectos más tangibles y concretos de ser registrados y analizados—aunque no siempre se haga— y se puede documentar a partir de cuadernos o carpetas de clase así como los boletines, los manuales, las fotocopias y las netbooks, entre muchos otros objetos. Si bien estos no permiten reconstruir la totalidad de las prácticas escolares, sí constituyen una huella, una evidencia de la cultura escolar, y nos permiten acercarnos a los haceres ordinarios de los que habla Chartier (2000) y reconstruir la dimensión material de la vida cotidiana escolar (Gvirtz, 1996; Pappier, 2005-2006; Gonzalez, 2014b y 2014c).

En los casos estudiados, el material analizado se compone de registros de actividades, tanto en carpetas de clase (incluyendo trabajos enviados por correo electrónico) como a través de exámenes y pruebas integradoras. Así dice Gonzalez sobre las carpetas:

... permiten ver las *invenciones* practicadas, aquellas acciones no decretadas explícitamente pero que son producidas de manera anónima por la prácticas constituyendo saberes y prácticas escolares que condensan contenidos, procedimientos, sentidos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina escolar, etc. (2014c: 6).

Las prácticas de enseñanza-aprendizaje del pasado reciente en quinto año

Los casos analizados en quinto año fueron dos: el correspondiente a quinto A, con aproximadamente doce chicos, y el B, con cerca de veinte alumnos. En quinto B no “llegaron” a trabajar con la última dictadura, situación muy diferente al quinto A que abordó desde agosto la temática. Se tendrán en cuenta para el análisis registros de clases y carpetas que contienen evaluaciones y trabajos prácticos, y se atenderá a la formulación de las consignas y los particulares modos de apropiación de los temas por parte de los alumnos.

En quinto A, la modalidad de trabajo del profesor se centra en presentar un tema y lo hace de la siguiente manera: apunta el título y las ideas principales en el pizarrón, expone los núcleos centrales de ese tema y pregunta a los alumnos sobre la temática o sobre alguna información precisa que da a fin de relacionarla con su vida cotidiana. Esta exposición a veces puede durar una hora, o menos, de acuerdo al nivel de participación del alumnado. En general, los estudiantes participan y toman nota de lo que el docente apunta en el o los pizarrones que usa. Luego, les dicta una guía de cinco o seis preguntas nucleadas en un trabajo práctico. En fotocopidora les deja un texto bibliográfico específico que les sirve como manual y, luego, les propone buscar testimonios, canciones y otra bibliografía para profundizar los temas.

Como comenté en el capítulo anterior, el manual que utiliza como lectura obligatoria para los alumnos es compilado por Raúl Fradkin, de editorial Estrada. La selección realizada por el docente abarca tres grandes períodos de la historia argentina bajo los títulos “La crisis política (1955-1976)”, “La dictadura militar (1976-1983)” y “La democracia (1983-2000)”. Este manual tiene la particularidad de contextualizar los diferentes aspectos que aborda de la historia argentina refiriéndose al ámbito mundial y al latinoamericano. Además, analiza los períodos al integrar dimensiones políticas, económico-sociales y culturales. Presenta numerosas fotografías y otras fuentes, como historietas y estadísticas. Al mismo tiempo, tiene apartados que permiten desarrollar contenidos temáticos con mayor profundidad, como “La violencia política” y “La protesta social” a fines de los sesenta, “Represión y resistencia” en la última dictadura y el “Juicio a las juntas militares” en el capítulo de la vuelta de la democracia.

En general, luego de la exposición del docente, los alumnos realizan un trabajo práctico en las clases, actividad que pueden continuar en la siguiente clase. Una vez finalizado el trabajo práctico, en otro encuentro discuten las respuestas, y casi siempre aparecen nuevas preguntas o relaciones con otros temas o con el presente. Cada vez que finaliza una unidad temática –por ejemplo, el terrorismo de Estado en la última dictadura– el profesor les toma una evaluación escrita que suele ser con carpeta abierta.

Retomando la dimensión que refiere a la temporalidad de estas prácticas situadas, en quinto A, para trabajar específicamente con la última dictadura, tuvieron trece clases en total de las cuales pude presenciar cinco. Las seis primeras estuvieron dedicadas a trabajar la dictadura en sus aspectos políticos y el terrorismo de Estado, con la inclusión de temas como los desaparecidos, las resistencias, la guerrilla y la violencia política, según se enuncian en el libro de temas. El profesor dedica cinco clases a la política económica de la dictadura, su relación con la represión y el neoliberalismo, viéndolo a largo plazo para incluir los años noventa. Luego, trabaja dos clases la guerra de Malvinas y tienen la prueba integradora en la última clase del año con todos los alumnos, en la que gran parte de los temas están referidos a la última dictadura.

Las trece clases dedicadas a la dictadura no se desarrollan consecutivamente, sino que están interrumpidas por paros, movilizaciones, feriados, problemas edilicios que suman diez clases, situación a la que también hace referencia el docente en su entrevista, quien solo tiene un ausente por causas particulares.

Ahora bien, ¿cómo se desarrollan estas prácticas áulicas de quinto año A según los registros y las carpetas de clases, incluyendo las evaluaciones de los alumnos? En las páginas que siguen trataré de reconstruir algunos aspectos de las clases al seleccionar fragmentos de registros y de trabajos de alumnos que de ninguna manera –como se aclaró– pretenden llegar a generalizaciones, sino solo a ayudar a comprender la dinámica propia que adquieren estas prácticas con determinados sujetos en una particular cultura escolar.

Para trabajar la última dictadura, las guías de trabajo apuntaron a caracterizar el terrorismo de Estado y visibilizar sujetos sociales, incluyendo sus acciones y justificaciones, al permitir identificar diferentes puntos de vista, por ejemplo de los militares y de los organismos de derechos humanos, especialmente Madres y Abuelas de Plaza de Mayo. En el caso de los “desaparecidos”, el docente les pidió a los alumnos que trajeran historias de vida que incluyeran sus actividades “explicando su accionar político, social, sindical, estudiantil o guerrillero antes de la dictadura”. En los trabajos se ven consignas explicativas, que promueven la búsqueda de argumentos, junto con otras que piden datos como: “¿Cuántos centros clandestinos hubo y cuántas personas formaron parte de la represión? ¿Cuántos desaparecidos? ¿Cuántos guerrilleros hubo en total? ¿Cuántas personas mató la guerrilla?”, entre otras. Estas últimas consignas merecen una consideración que no se podría hacer si nos limitamos a la información que dan las carpetas. Una posible lectura de estas permitiría justificar la teoría de los dos demonios. Sin embargo, en el contexto áulico, la información que obtuvieron los alumnos es revisada en una clase en la que intentan discutir con el docente la teoría de la guerra y de los dos demonios. Así, si nos limitamos a las carpetas, la interpretación es muy recortada y no permite conocer la problematización que busca el docente y que se registra en las clases, lo que limita nuestra posibilidad de comprender el relato que se está construyendo en el aula

acerca del período. De hecho, la puesta en común de este trabajo se inició en la hora previa a que charlara con el docente acerca de mi investigación, y cuando me invitó a pasar al salón, vi muchos de estos datos en el pizarrón, y no logré entender la lógica explicativa presente allí. Por lo escrito allí, podría haber inferido alguna justificación del punto de vista de los militares, sin embargo, la discusión que se llevaba a cabo en el aula contrastaba notablemente con esta idea.

Las mismas carpetas con las consignas resueltas dan cuenta de cómo los jóvenes interpretan el tema dentro de una secuencia de clases. En uno de los primeros trabajos, el docente pregunta: “¿A quiénes consideraban subversivos los militares?”. En algunas carpetas aparecen como respuestas: “Le llamaban subversivos a todo aquel que estuviera en contra del régimen militar”, respuesta que puede dar cuenta del uso del manual sugerido por el docente, aunque su explicación es mucho más larga. Sin embargo, hay otras respuestas en las que se asume el punto de vista de los militares sin reconocerlo como un posicionamiento. El trabajo de una alumna dice:

La palabra subversión proviene del término que se les daba a las organizaciones guerrilleras. También se les llamaba así a los participantes de cualquier grupo de protesta social, que eran financiados, armados y apoyados por Estados extranjeros. Entre los más conocidos estaban los Montoneros, ERP; FAR quienes cometieron atentados, asesinando e hiriendo a civiles, militares y policías (registro de carpeta).

No se cita la fuente, pero lo interesante es que el resto de la guía se responde con otro material que tiene un punto de vista diferente y este no es identificado en el trabajo. Esta cuestión no es menor dado que atañe a una característica del conocimiento histórico vinculada con la reconstrucción de este a partir de diversas fuentes, y la posibilidad de encontrar diferentes perspectivas frente a un mismo problema (De Amézola, 2008). Así, se convierte en un contenido a enseñar que los alumnos puedan aprender que estos conocimientos no son neutrales ni objetivos, sino que implican una reconstrucción y, por ende, la necesidad por parte de ellos de una mirada crítica de los diferentes puntos de vista presentes en las fuentes que utilizan.

Sin embargo, en el trabajo práctico, este contenido no es reconocido por el alumno ni tampoco corregido por el docente. Sí aparecerá en la clase, como se verá.

Al mismo tiempo, hay otras consignas que apelan a una actitud activa y participativa de los alumnos, por ejemplo “Traer y analizar la letra de una canción que mencione el tema” cuya resolución y puesta en común compartiré luego.

El fragmento que presento a continuación forma parte de una clase registrada en la que discuten acerca de la violencia política en los años setenta luego de que los alumnos trabajaran el terrorismo de Estado con algunas de las consignas ya mencionadas, entre otras:

P. ¿Qué piensan sobre esta violencia?

A1. Los jóvenes no tenían otro modo de combatir la injusticia. No querían elegir la violencia, no querían llegar a ella, pero sentían impotencia por no poder expresarse.

A2. Eran mayoría los que no estaban con los militares, que querían combatirlos, pero la gente tenía miedo.

A3. La situación cada vez empeoraba más y entonces muchos jóvenes deciden tomar las armas. Si no fuera por ellos las cosas seguirían como estaban o peores.

La intervención de esta alumna permite suponer que la violencia política es consecuencia de la dictadura y que las organizaciones armadas se convierten en tales luego del golpe. Si bien esto no es repreguntado aquí por el docente –como veremos luego–, es común esta idea de asociar a las organizaciones armadas como modo de resistencia a esta última dictadura. El diálogo continúa:

P. ¿Ustedes están justificando o entendiendo esta violencia?

A1. Creo que la violencia nunca se puede justificar.

A2. Creo que no.

(Algunos alumnos hacen gestos de indignación. El debate se vuelve más acalorado y se traslada al presente y a otro tipo de situaciones más familiares).

A1. ¿Usted no le daría un chancletazo a su hijo si se desubica con su madre?

P. Me parece que depende de la situación.

A1. Hay que ver a qué se denomina violencia.

A2. Claro.

A1. Por eso lo entendemos pero no justificamos.

(Traen ejemplos de otras situaciones. Una alumna habla del gobierno de Rosas: citándolo dice que una muerte es preferible a miles y aclara que es horrible lo que dice o el profesor trae un ejemplo de la bomba atómica y el justificativo que dio el gobierno estadounidense).

A3. Creo que no se puede justificar. Hay que resolver de otro modo.

A1. Hay que tener un punto de vista.

A1. Si justificás una muerte podés justificar varias.

A3. Eso se piensa en relación a los delincuentes como si se pudiera justificar su muerte.

A1. Eso genera un círculo de violencia (Riéndose y reconociendo que es algo muy escuchado). Un poco de violencia a un chorro se justifica...

(Varias son las intervenciones sobre la violencia en la actualidad pero no todas pudieron entenderse y registrarse).

A5. Nada que ver a dónde llegamos ahora discutiendo.

(Los alumnos se sienten motivados para dar sus puntos de vista y parece que no es la primera vez que discuten acerca de problemas del presente porque ciertas afirmaciones como la referida a los “chorros” se enmarcan como conocidas y en un clima de ironía. Pero también en este tratar de “entender o justificar” que les plantea el profesor, por momentos se pierden en anacronismos que llevan a esta intervención del docente).

P. ¿Por qué pensamos como pensamos desde la época de Alfonsín hasta ahora? ¿Cuál es la realidad política del país?

A5. Hay cosas básicas para el orden social.

P. Pongámonos en la situación histórica. Vos decís que hay diferentes puntos de vista. En esa época, ¿se podía discutir?

A. No había democracia como ahora. Todos estamos de acuerdo en que ahora estamos mejor (...)

A2. Hay gente que pide de nuevo a los militares.

A6. Decían que estaban pensando diferente y corrías riesgo en esa época.

A1. Siempre hay gente que piensa diferente. Había gente que no militaba y también desaparecía.

A5. Por ejemplo si tenías un amigo subversivo corrías riesgos.

A1. No digas subversivo (muy efusivamente comenta la alumna).

A8. (Cuenta un alumno la anécdota del abuelo que le tuvo que recomendar a un joven en esos años que se fuera a trabajar a otro lugar porque lo consideraban sospechoso).

A5. (Con mucha curiosidad y señalando su vestimenta llamativa, su pelo de colores y su rostro con aritos) Si yo salía así ¿me llevaban?

P. (Aclara las diferencias con la ropa ahora y antes, el uso del cabello largo en los setenta y la ausencia de aros y teñidos de colores).

A1. Pero no seguían un criterio fijo, si no no se entiende cómo dejaron libres a personas que sabían que eran militantes que justamente era todo lo que odiaban los militares y mataban a inocentes.

(El profesor repregunta tratando de discutir esta idea de militante y no inocente, pero es mucha la participación y no se entiende bien).

P. Vieron conmigo cuántos centros clandestinos de detención había.

A1. Más de seiscientos.

P. Les parece entonces que eran desorganizados los militares.

A2. Eran cavernícolas que obedecían órdenes.

(El profesor cuenta una anécdota referida a lo sistemático del accionar de los militares y de la participación de civiles. [...] Hay momentos en los que la clase se distiende y algunas alumnas hablan de la profesora de Geografía, su estilo de dar clases y de cómo es este profesor. No paran de contar anécdotas, de sumar comentarios que no tienen nada que ver con el tema, pero al mismo tiempo vuelven y siguen hablando acerca de la dictadura y de su presente).

Al analizar los registros se puede ver que, en las prácticas en Historia que se dan en quinto año A, se destaca un profesor que explica y que invita a los alumnos a participar, reflexionar, discutir y, de hecho, los estudiantes se apropian de esta posibilidad y dan sus

propios puntos de vista animándose a preguntar sin sentirse censurados, lo que incluye cuestiones que tienen que ver hasta con su propio aspecto físico.

También se resalta el rol de un docente que trata que los alumnos puedan entender la violencia política, pero en su contexto histórico, a partir de repreguntas y ejemplos. Igualmente, se podría haber profundizado un poco más la información que aportara el docente en relación con el contexto internacional y matizar esta idea de la militancia como consecuencia de la última dictadura.²⁹ Pero sin duda no es un problema de la clase o del docente, sino de las resistencias que juegan las mismas representaciones de los jóvenes sobre la violencia y la política. El docente uruguayo Aldo Marchesi señala como problemática la enseñanza de la violencia política en la escuela secundaria, al considerar, a partir de su experiencia áulica, la necesidad de asumirlo como un desafío. Así planteaba el problema en las aulas uruguayas:

Otro riesgo de anacronismo tiene que ver con el tema de la violencia política. Me parece que ha habido un cambio muy importante en la visión que tiene la sociedad de la violencia política con respecto a los años sesenta, y esto se transfiere a cómo los alumnos pueden entender el problema de la violencia. En los años sesenta y setenta había una legitimación pública e ideológica de la violencia por parte de muchos actores. Se veía a la violencia como una opción posible, para algunos pertinente y racional (Carvalho *et al.*, 2004: 180-181).

Al mismo tiempo, otras ideas que están presentes en el registro tienen relación con la identidad de los desaparecidos, cuestión que el profesor ya les propuso trabajar en sus clases. En algunas de las voces jóvenes está presente esta idea del militante como culpable y del que no lo era como inocente, caracterización que forma parte del relato del “Nunca Más”, en el que no aparece historizada la dictadura, ni identificados políticamente los sujetos desaparecidos. El docente

29 Me parece importante aclarar que el uso que aquí hago de la categoría de violencia política de los sesenta no implica una homologación de todos los actores que se incluyen: Estado, Triple A, organizaciones armadas. En este sentido, no se homogenizan sus prácticas, fines ni responsabilidades tal como plantea claramente Pilar Calveiro (2012).

vuelve a preguntar sobre esta visión que dan algunos alumnos, pero no logra conmover esta idea que, como señalamos en el capítulo 1, forma parte de una memoria social que podríamos considerar “oficial”. Como dice Emilio Crenzel, el informe *Nunca Más* materializó una doble operación que ya se venía efectuando: “Repolitiza la identidad de los desaparecidos con respecto a la perspectiva dictatorial, al presentarlos como sujetos de derecho, y la despolitiza al proponerlos como víctimas inocentes, sin incluir su condición de militantes” (2008: 112). Esta también constituye una representación sumamente arraigada en algunos jóvenes asociada a la idea de la violencia política que mencioné.

Por último, es interesante ver cómo el docente conceptualiza la dictadura incluyendo en ella numerosos sujetos, no solo militares, sino también civiles, y proporciona información a través de anécdotas que ayuden a los alumnos a entender la temática y a tratar de pensarla históricamente.

Dentro de la dinámica de la clase también se destacan estos modos particulares que tienen los jóvenes de aprender: entre chistes, comentarios de otros temas hacia el docente o entre ellos, los que no imposibilitan la discusión ni la reflexión.

Otro pasaje de la clase anterior ejemplifica el interés por el tema y la participación activa:

P. Uno de los puntos que tenían que investigar era referido a canciones que hablaran de la época y reflejaran el tema. ¿Cómo les fue?

(Varios alumnos se entusiasman, quieren participar todos, desde diferentes lugares quieren compartir lo que saben).

A1. Elegí la banda Piantados pero espere profe que no la tengo acá. La letra habla de los desaparecidos.

(La alumna se entusiasma y la quiere cantar).

P. Pido que la lean y no que la canten.

(Otra alumna trajo en el celular “Canción de Alicia en el país” de Serú Girán. El profe no la conoce. La pasan con el aparatito. Escuchan todos atentamente).

A5. A mí me parece que habla de la época cuando dice los inocentes son los culpables.

P. ¿Por qué usaría a este personaje de Alicia en el país Charly García?

A1. Porque los militares crearon una ficción, es todo una mentira.

(El profesor me pide si puedo aportar algo. Sumo la idea de que es una de las pocas canciones que logra pasar la censura de los militares a través de esas ficciones y el significado que tenían en su época. Los jóvenes se sienten hablando de lo mismo, de lo prohibido desde otro lugar que puede no ser reprimido. Siguen saliendo canciones: “Las golondrinas de Plaza de Mayo” de Spinetta nombra el que no participa mucho en clase y está muy preocupado por su aspecto físico y si él podía ser considerado un subversivo en aquella época. Otro suma Ataque 77 y una última alumna participa con “Las madres del amor” de León Gieco. Siguen escuchando música en un clima amable. Me retiro 5 minutos antes de que suene el timbre así llevo a mi otra escuela).

Sin duda, esta actividad movilizó a todos los estudiantes aún con sus diferentes estilos. No solo los que venían participando hasta ahora sino aquellos que se sentían más relegados dibujando detalladas historietas o los que estaban en un rincón. Los celulares también ayudaron a compartir los temas y hasta una alumna que había olvidado la canción en la casa, apeló a su memoria y reescribió la letra para compartirla con el grupo. El profesor escucha atentamente, comparte interpretaciones, pregunta, no aparenta ser un género que lo movilice, pero reconoce el efecto en la enseñanza y que todos participaron. Sin embargo, en la utilización de la música como recurso didáctico aparecen los propios límites del docente o los que le impone la cultura escolar y el código disciplinar: acepta trabajar con la letra pero no que

canten la canción, por ejemplo, cuando la música permite reflexionar pero también puede interpelar a los alumnos desde las emociones y el canto supone un vínculo con el conocimiento que implica mover (y conmover) al propio cuerpo. Aquí, una cuestión a pensar es el lugar de las sensibilidades en la escuela, siendo una institución que a lo largo de su historia ha considerado más valiosos los contenidos racionales e intelectuales y no los emocionales, con excepción de algunos actos escolares (Gonzalez, 2014a; Dussel, 2006). Tal vez no esté tan preparada la cultura escolar para aceptarla en las clases de Historia. Sin embargo, esto se puede ver como tensión porque el docente sí promueve escuchar las canciones con los celulares considerando valioso su uso en el aula.

La clase siguiente volverán a discutir sobre la violencia política y llegarán a algunos acuerdos que anotarán en sus carpetas como reflexión colectiva que incluye su posición como estudiantes frente a este tema y también en relación con la participación política del presente. Allí resaltan que pueden entender la lucha armada de los militantes, pero no compartir su punto de vista, porque consideran que en ninguna situación se debe usar la violencia. Rescatan de los militantes su compromiso con una sociedad más justa y, de algún modo, sienten que como estudiantes es importante militar o participar en un centro de estudiantes para evitar que sus derechos no sean respetados. En su reflexión se sienten involucrados y, especialmente las chicas, se sienten parte de un legado que les fue transmitido (Guelerman, 2001a) y que tienen que continuar a través de su participación cotidiana en diferentes espacios.

En la segunda hora,³⁰ el profesor anuncia que tendrán una evaluación escrita la semana siguiente sobre terrorismo de Estado. Al anunciarse de este modo la evaluación escrita las palabras de Guelerman resultan sugerentes cuando dice que “en cuanto se institucionaliza la transmisión y se la incluye como contenido ‘terminado’. Entonces el otro, en este caso el alumno, pasa a ser un receptor sin necesidad de cuestionarse. Para decirlo gráficamente ¿cómo se toma prueba del genocidio?” (2001b: 91). Así, Guelerman nos advierte

30 Registro de clase de quinto A. Lunes 15 de septiembre de 2014, de 10:55 a 11:55 h.

sobre los problemas de la institucionalización de esta temática y los riesgos de que se trabaje tradicionalmente y no se invite a reflexionar a los alumnos, situación que no parece darse en estas clases. Luego, el docente introduce un nuevo tema:

P. En hoja aparte pongan: La dictadura, la economía neoliberal.

(Entra la preceptora y avisa que en la última hora no tendrán clases porque es el acto en el que se inaugura el Jardín de la Memoria. No hay comentarios por parte de los chicos ni del docente. Tampoco mayores aclaraciones por parte de la preceptora. La clase sigue. El profe sigue explicando. No tomo registro porque es una clase más expositiva en la que los chicos prácticamente no intervienen). (...)

P. La dictadura va implementar medidas que afectan a los trabajadores, por eso no se puede separar el tema porque a partir de ahí se gana el rechazo de los trabajadores. Por eso cuando pensamos quiénes son los sectores sociales perseguidos, muchos son estudiantes, pero fundamentalmente son trabajadores (...)

(Los chicos escriben, toman nota del pizarrón. Están callados. El profesor habla de la libertad económica y desarrolla sobre el liberalismo financiero hablando de la especulación y del endeudamiento externo. Otra cuestión que plantea es sobre la desprotección de la industria nacional [da ejemplos concretos]. Habla de la concentración económica de los grupos de poder. Nombra al sociólogo argentino David Villaruel y el trabajo “Los hilos sociales del poder”. Quiere dejar en claro la relación entre proyecto económico y represión).

P. Esta no solo fue dirigida a la organizaciones armadas sino también y sobre todo a los trabajadores.

En esta parte de la clase, y a diferencia de los otros momentos registrados, los alumnos no tienen gran participación, lo que da cuenta de una pervivencia del código disciplinar de la historia, en el que la exposición se centra en la voz del docente y los alumnos, básicamen-

te, se limitan a copiar. El profesor, en algunas ocasiones, les pregunta y ellos apuntan muy brevemente a relacionar con lo que saben de otras materias o de lo que han trabajado en Historia en el mismo año. Desarrolla aspectos económicos que pueden haberse vuelto complejos o aburridos para los jóvenes, aunque lo hace en general con mucha claridad, con la cita de autores de las ciencias sociales o apoyándose implícitamente en ellos (Villareal, 1985; Pozzi, 1988). Sin embargo, y pese a que han trabajado las identidades de los militantes con historias de vida, la relación entre un proyecto económico que busca imponer la dictadura y la resistencia de los trabajadores y la represión especialmente dirigida a ellos, según las cifras que vieron, es realizada por el docente sin ninguna intervención de los alumnos a través de preguntas o comentarios.

En las clases siguientes profundizarán este tema a través de una guía de lectura para el manual sugerido. Allí, una de las consignas que dice: “Relaciona el neoliberalismo con los detenidos desaparecidos” busca que los alumnos retomen la explicación dada por el profesor y la amplíen a partir de la información que brinda el manual. Por otro lado, les propone a los alumnos que establezcan relaciones de largo plazo dado que las preguntas apuntan a que analicen procesos que llegan hasta el menemismo y los noventa.

Otro de los materiales analizados fueron las dos evaluaciones, tanto la que tomó el docente sobre el terrorismo de Estado en septiembre como la prueba integradora de noviembre. A continuación, analizaré la prueba que desarrolló sobre terrorismo de Estado dejando el análisis de la integradora para más adelante.

Las consignas de esta evaluación se caracterizan por no solicitar datos ni información suelta, sino por proponer actividades que inviten a los alumnos a pensar históricamente y a establecer relaciones entre historias de vida y procesos, por un lado, y a reconocer diferentes interpretaciones sobre la dictadura, por otro.

En la primera consigna,³¹ se describen situaciones de la vida cotidiana durante el terrorismo de Estado, como un secuestro, un conflicto gremial y la intervención de los militares, el robo de bebés

31 1) Analizar las siguientes situaciones y explicar con qué hechos históricos se relacionan y por qué:

o un asalto a un cuartel por una organización armada, y los alumnos, a partir de estas, tienen que explicar el contexto y desarrollar el tema. Trabajar desde la vida cotidiana permite a los alumnos entender situaciones —en este caso del pasado reciente— desde el punto de vista de los mismos sujetos, quienes experimentan las determinaciones estructurales en las que se encuentran, pero también sus posibilidades de actuar, apropiándose o resistiéndose a estos condicionamientos (Siede, 2010). Lo llamativo es que los nombres propios que se utilizan para identificar a los sujetos son los de los mismos alumnos, con la intencionalidad —según el docente— de que se sientan más compenetrados en el tema. Ante esta situación, me pregunto junto con Inés Dussel: ¿es posible separarse de la morbosidad del horror?, ¿cómo ponerse en el lugar del otro en relación con el dolor humano?, ¿es pedagógica la estrategia de empatía en estas situaciones? La autora, al pensar la transmisión de la memoria a partir del análisis del Museo Memorial del Holocausto de los Estados Unidos se pregunta sobre las posibilidades y límites de la empatía ante el dolor humano. En sus reflexiones sostiene:

Se ha mencionado antes que el museo invita al visitante a tomar el lugar, personificar a las víctimas, por medio de la representación metonímica de los campos de concentración y cámaras de gas, pero que en el mismo gesto vuelve evidente la falsedad de esa personificación y confirma que hay una

a) El sargento Ballón ordenó al soldado Chamorro golpear con dureza al delegado Eguren para atarlo al elástico de la cama para luego realizarle una sesión de picana eléctrica. Eguren aguantó bien hasta que empezó a dar los nombres de sus compañeros de fábrica implicados en la huelga del viernes. Lisandro hoy vive con su familia en Olmos.

b) La comandante la tigresa Espíndola dirigió el asalto contra el cuartel de infantería mecanizada y debió retirarse luego de un intenso intercambio de disparos con los defensores que tuvieron cinco bajas mientras que seis de los suyos cayeron en combate.

c) La estudiante Fiorato fue detenida por unos hombres al mando de Lucas Núñez en un Ford Falcon verde y llevada a la quinta, donde nunca más fue vista, aunque su compañera de celda Monteiro dijo que sobrevivió.

d) La señora Llano vio como a sus hijos Gabriel y Ezequiel se los llevaron esa fría noche de invierno en medio de la lluvia. Inmediatamente fue a denunciarlo a la comisaría más cercana donde no se la quisieron tomar. Tiempo después empezó a conocer a otras mujeres con las cuales hoy en día sigue buscando justicia.

distancia insuperable, inconmensurable, entre nuestros sentimientos momentáneos de terror y las experiencias reales de los otros (Dussel, 2001: 90).

De este modo, se diferencia de la empatía como una estrategia pedagógica que acerca a los visitantes a la situación presentada, ya que hay una distancia en relación con el dolor vivido. Así, “parece que la empatía solo puede ser construida en relación a la mismidad, no se puede construir en relación con la diferencia” (Douglas Crimp, en Caruth, 1995: 273, citado por Dussel, 2001: 91).

En el caso registrado en la escuela, en el que los alumnos tienen que hacer de cuenta que vivencian situaciones de extrema violencia, tampoco se puede dar la empatía, aunque los estudiantes se puedan sentir movilizados o extrañados y, en todo caso, no constituye una estrategia pedagógica que promueva aprendizajes reflexivos en torno al pasado reciente.

Otra de las preguntas apuntaba a la identificación de la violencia política durante el peronismo con la formación de la Triple A y su relación con la dictadura, cuestión que pocas veces es trabajada en las clases de Historia referidas a la dictadura, pues —como señalé antes— en general no se hace referencia a los años previos.

Por último, les da tres citas correspondientes a tres fuentes diferentes: el “Prólogo” del *Nunca Más*, un discurso de Jorge Rafael Videla y otro de un líder de Montoneros. Los alumnos tienen que identificar cómo se explica la violencia desde cada fuente, si esta es justificada, qué sujetos las podrían haber escrito y qué rol le asignan a la sociedad. Luego, les pide “Según lo estudiado hasta el momento, ¿la sociedad fue víctima o partícipe necesario de la violencia desatada y por qué?”.

Resulta sumamente interesante ver que en la escuela se pueden ver casos en los que se piense el rol de la sociedad en los regímenes autoritarios. Como dice Lvovich en los análisis historiográficos referidos, especialmente a las dictaduras europeas, la preocupación por el consenso social en el desarrollo de dichos regímenes se ha ampliado notablemente. En estos estudios, las actitudes de las sociedades en general son consideradas como una condición de posibilidad para

la implantación de regímenes autoritarios, al mismo tiempo que como un producto del accionar de estos, a través de la coacción o la generación del consenso. Así, se convierten en objeto de “las distintas actitudes de aceptación –desde la resignación a la complicidad, pasando por el apoyo y la adhesión– de amplios segmentos de estas mismas sociedades” (Lvovich, 2007: 99). En el caso argentino, las investigaciones que cuentan con estas preocupaciones son escasas y generalmente dan cuenta de las actitudes de las cúpulas de diferentes organizaciones como la Iglesia católica, los partidos políticos y, en estos últimos años, los grupos económicos, siendo poco conocido el lugar de otros actores sociales (Aspiazú, Basualdo y Khavisse, 2004; Basualdo 2006; Obregón, 2005; Quiroga, 2005; Calveiro, 2006; Novaro, 2010; Vezzetti, 2002).

En general, los alumnos pudieron realizar la consigna sin dificultades, salvo algunos a quienes les faltaban las guías de trabajo y más estudio. Se refirieron a las organizaciones armadas, al terrorismo de Estado, a los desaparecidos, a la represión y a las resistencias de Madres y Abuelas de Plaza de Mayo. Un problema que apareció en algunas respuestas estuvo vinculado con la consideración del militante, por un lado, y de la gente inocente, por otro. Cito una respuesta a modo de ejemplo: “En esa época se secuestraba y torturaba a la gente opositora a la dictadura y los desaparecían. También fue secuestrada mucha gente inocente”.

Estas consideraciones sobre la inocencia de las víctimas ya habían aparecido en las mismas clases que tuvo este curso. Ante su lectura, aparecen diversas preguntas: ¿cómo y quiénes establecen quiénes son los “inocentes”? Y en última instancia, ¿“inocentes” de qué? ¿De no tener vinculación con la política? Y si tuvieran participación política, ¿pueden ser considerados culpables y, por ende, caer bajo la maquinaria represiva del terrorismo Estado? (Vecchioli, 2001).

Evidentemente, para estos alumnos las clases no han sido suficientes para conmovir sus propias representaciones que –como se verá en el capítulo siguiente– no son individuales y se configuran con elementos propios de las memorias públicas, que circulan en múltiples espacios, no solo en la escuela.

Por otro lado, la pregunta referida a los años previos a la dictadura ha sido para algunos compleja para responder (de hecho, no fue completada) y para otros dio cuenta de ciertas dificultades para conceptualizar la violencia política confundiendo, por ejemplo, la Triple A con las organizaciones armadas, los objetivos de cada una de ellas, su relación con el Estado, las acciones de cada uno de ellos, como el siguiente caso: “A partir de la ‘Triple A’ se empieza a ver cómo nacen grupos que se oponían al Estado. Comenzaban a secuestrar personas que militaban y las torturaban para sacarles datos. También llegaron a secuestrar políticos con el fin de mandar un mensaje al Estado con lo que podía llegar a venir”.

Por último, en general, pudieron identificar las interpretaciones presentes en las fuentes y los argumentos que las sustentaban. Me interesa resaltar este punto porque a pesar de formar parte de los objetivos de la enseñanza de la Historia, no siempre se enseña a leer críticamente las fuentes ni a identificar posiciones y argumentaciones diversas, actividad que cuando se pone en práctica genera numerosas dificultades, como se vio en las carpetas de clase. También la pregunta sobre el papel de la sociedad demuestra que los alumnos han complejizado el tema y superado de algún modo la narrativa de la teoría de los dos demonios al buscar explicaciones causales más completas y problematizadoras, y al atender a diferentes sectores sociales e intereses. Algunos alumnos escribieron:

Según la conclusión de la carpeta fue ambas cosas, parte fue víctima, ya que les quitaron sus derechos pero otra parte también fue partícipe al no involucrarse en la situación o al aceptar con ignorancia.

Se puede concluir que gran parte de la sociedad fue víctima, ya que le imposibilitaron ejercer derechos políticos y civiles básicos, que los llevó a la violencia, que puede ser entendida por la desesperación ante la falta de libertad. Otra gran parte de la sociedad participó, y desde la ignorancia estuvo de acuerdo o apoyó la dictadura.

Sin embargo, es interesante ver que los alumnos piensan que quienes aceptaron o apoyaron la dictadura fue por ignorancia. Esto da cuenta de una dificultad de los alumnos para entender tal acción al pensarlo desde el presente y desde una mirada que no reconoce el conflicto y los diferentes intereses como motor de la historia. Pero también la mirada de los alumnos habla del modo en que los relatos varían según el momento en que se enuncian y sobre cómo la memoria social cumple una función performativa para narrar el pasado (Vezzetti, 1998). Al respecto, es sumamente interesante el trabajo que realizó León Ferrari a partir de, principalmente, noticias y entrevistas en diarios y revistas, en el que demuestra que la frase que afirmaba “si se lo llevaron por algo será” en el retorno de la democracia se transformó en “yo no sabía nada”, con lo que da cuenta de las modificaciones de los discursos de ciertos grupos sociales en dictadura y en democracia (Ferrari, 1995 en Da Silva Catela, 2001). Asimismo, para el politólogo Guillermo O’Donnell (1987), el proyecto del gobierno militar tuvo efectividad, éxito y trascendencia, más allá del límite temporal en el que estuvo en el poder, porque existía una sociedad que “se patrulló a sí misma” dado su perfil autoritario, antagónico, intolerante, lleno de minidespotismos y propensa a escaparse de las propias responsabilidades. ¿Qué significó patrullarse así misma? El autor lo explica claramente:

Hubo numerosas personas –no sé cuantas pero con seguridad no fueron pocas– que, sin necesidad “oficial” alguna, simplemente porque querían porque les parecía bien, porque aceptaban la propuesta de ese orden que el régimen –victoriosamente– les proponía como única alternativa a la constantemente evocada imagen de “caos” pre-1976, se ocuparon activa y celosamente, de ejercer su propio pathos autoritario. Fueron *kapos* a los que asumiendo los valores de su (negado) agresor, no pocas veces vimos yendo más allá de los que este régimen autoritario les demandaba (1987: 17).

De lo contrario, ¿cómo explicaríamos el acceso y permanencia de los militares en el poder? En este sentido, Pilar Calveiro no solo habla de la complicidad de la cúpula eclesíástica, del silencio de sin-

dicatos y partidos políticos luego del 24 de marzo, sino también de la complicidad de numerosos sectores sociales que realizaban sus tareas diarias en la escuela, en los hospitales, etcétera (2005).

Seguramente, el lugar de la sociedad también se podría haber profundizado más en las clases con la identificación de grupos sociales y viendo historias de vida de integrantes de grupos de poder que apoyaron la dictadura, por ejemplo. Igualmente, considero sumamente valioso el trabajo del lugar de la sociedad en relación con la dictadura con los alumnos, que da cuenta de un intento de problematizar la temática, práctica que no ha sido habitual en la enseñanza del tema.

Después de esta evaluación, el docente trabajó con la política económica neoliberal y, *a posteriori*, con la guerra de Malvinas. De las clases observadas en esta escuela, es la única práctica que hizo referencia a este tema, razón por la cual presentaré algunas cuestiones que me han llamado la atención vinculadas con el testimonio de Javier analizado en el capítulo 2. Me interesa resaltar algunos aspectos particulares que noté en la clase, los que, en general, no son tenidos en cuenta al enseñar la guerra de Malvinas. Allí, el docente no se limita a enseñar la “gesta patriótica” de la recuperación de las Malvinas, sino que trata de problematizarla y de contextualizarla en dictadura, describiéndola como un gobierno ilegal que pretende ganar apoyo a través de la apelación al nacionalismo y en la que se presentan tensiones: la plaza llena, pero también las críticas, las oposiciones y resistencias. Otra cuestión que me interesa resaltar es el énfasis que pone el docente en invitar a los alumnos a conocer diferentes posiciones, tanto de los ingleses como entre de los mismos argentinos según su rol en la guerra, posturas que después, lamentablemente, en otras clases no se pueden retomar porque, dadas las interrupciones, le queda solo tiempo para tomar la prueba integradora, evaluación que en provincia de Buenos Aires es obligatoria. Por último, quiero destacar el entusiasmo de los alumnos con la temática—muy diferente a la clase de política económica—, interés que convoca a que traigan ejemplos de la cotidianidad de la vida de sus padres y hasta de sus abuelos. En este caso, convocó a todos, de hecho fue el único trabajo que compartieron los varones de la clase para que pudiera registrar.

Este entusiasmo también está presente en el docente y en su teatralización, actitud de escucha e interpelación constante a los alumnos en la clase. Como se vio en la entrevista, es un tema que ha conmovido su experiencia biográfica y aparece en las clases para buscar lo mismo en sus alumnos. Evidentemente, las ideas de patria y de nación también están presentes en ellos, en los que seguramente las efemérides escolares alguna huella han dejado.

Sin embargo, también hay continuidades con tradiciones dentro de la enseñanza de la historia en las que se apela al orden cronológico y a los detallados datos que aparecen escritos por el docente en el pizarrón, y que los alumnos deben copiar. Respecto a la bibliografía que acompaña al docente, esta es sumamente actualizada pero no es puesta a disposición de los estudiantes.

Con respecto a la prueba integradora, es considerada de modo prioritario por el docente de tal modo que le impidió cerrar el tema de Malvinas como hubiera querido. Al mismo tiempo, se evidencia como una obligación externa que no se presenta para Javier como muy significativa aunque use las notas que pudo extraer de allí. Este parecer mío —que no pude charlar luego con él— se basa en la modalidad elegida para las consignas que difiere mucho del trabajo en el trimestre observado y de la evaluación anterior. En esta prueba aparece como continuidad una consigna de interpretación de imágenes y luego —a diferencia del trabajo visto en las clases— varias consignas de verdadero y falso que apelan a la reposición de información o a un desarrollo muy breve y poco problematizador. A su vez, se propone el ordenamiento cronológico de diferentes acontecimientos políticos ocurridos desde mediados del siglo XX hasta la guerra de Malvinas. Tal vez esta obligación de presentarla a otros en la institución lleva al docente a reafirmar en sus consignas actividades tradicionalmente realizadas en las clases de Historia, entre las que se encuentran memorizar datos y ordenar cronológicamente hechos. De este modo, diferentes concepciones de historia y de evaluación entran en juego en esta práctica, en la que el docente no elige resistirse al formato de evaluación demandado por la institución desde una posición bien argumentada sobre cómo entiende la historia, la enseñanza y, por ende, la misma evaluación del trayecto de sus alumnos.

El otro quinto año, el B—como ya comenté— “no llegó” a trabajar con la última dictadura ni los años setenta, ya que el docente privilegió analizar la historia argentina en el contexto mundial aunque no pudiera avanzar para ver problemáticas más recientes.

En general, Fernando trabajó con guías de preguntas (aproximadamente siete en el año) que los alumnos contestaban en clase con manuales escolares tomados de la biblioteca. *A posteriori*, hacía una puesta en común y, luego, les tomaba un examen. Se notó desde el primer encuentro que era un curso muy predispuesto para el trabajo en clase y se mostraban muy entusiasmados por aprender.

Entre los textos escolares, uno de los más usados por los alumnos es el manual *Historia Argentina en el contexto latinoamericano y mundial* (1850 hasta nuestros días) de Editorial Santillana, del 2011. En él se puede ver claramente, en la Sección 4 “De Democracias y dictaduras”, una clara intencionalidad de articular contenidos a través de títulos de capítulos como “La Guerra Fría y el despertar de un nuevo mundo; América latina durante la Guerra Fría; la Argentina. De la ‘libertadora’ a la ‘Argentina’; de Onganía al regreso de Perón y la última dictadura militar”.

Las guías que trabajó el profesor se titulan “Orígenes del peronismo y sus primeros gobiernos (1943-1955)”; “América Latina y los inicios de la Guerra Fría”; “La Argentina (1955 a 1966)”; “La relación Cuba y OEA (1958-1968)”; “La Argentina (1966-1976)” y “La última dictadura militar (1976-1983)”. Esta última guía fue completada por algunos alumnos en la anteúltima clase, pero no pudo ser discutida al llegar el momento de la prueba integradora y de cierre de notas.

Las preguntas que aparecen se caracterizan por buscar que los alumnos relacionen las diferentes dimensiones de lo social, identifiquen causas y consecuencias, y reconozcan diferentes sectores sociales y sus posturas. Pero también tienen que describir cuestiones generales de algún tema. Por ejemplo, en la guía correspondiente a “La Argentina (1966-1976)” algunas de las consignas eran: “¿Qué explicaciones existieron en torno al retorno de Perón? ¿Por qué Ezeiza inaugura la ruptura del peronismo?”; “Describe los lineamientos fundamentales de la política instrumentada por el general Perón en

su tercera presidencia”; “Describe la situación sociopolítica que antecede al golpe militar del 24 de marzo de 1976”.

En el caso específico de la guía que hace referencia a la última dictadura también se buscan estas relaciones y no el trabajo con datos sueltos. A continuación transcribo y analizo algunas de las consignas, por ejemplo: “Determina los motivos de la llegada de la última dictadura militar y la elección de Videla como presidente”.

Aquí está nuevamente presente la idea de que los alumnos identifiquen las causas del golpe, aunque por cómo está formulada la pregunta, aparece desdibujada la ausencia de una elección popular que legitime a Videla. Sin embargo, ni en la guía anterior ni en esta aparece una mención explícita a la violencia armada.

También se nota una búsqueda de conceptualizaciones más complejas en torno al terrorismo de Estado, considerándolo no solo como método de control social, sino en relación con un proceso más amplio contextualizado con el resto de América latina y la Guerra Fría: “¿Qué fue el terrorismo de Estado? Responde la pregunta teniendo en cuenta la política sistemática de detenciones-desapariciones como metodología central de control social y político estatal; la instrumentación del Plan Cóndor; la ‘justificación’ de la represión ilegal, y la existencia de campos de concentración y exterminio”.

Al mismo tiempo, en estas consignas aparece el foco puesto en qué ocurrió en el terrorismo de Estado, centrándose en el horror de los “campos de concentración y exterminio”. Según la guía, podría suponerse que este es un tema más, que se puede dar a través de este breve cuestionario con sus preguntas. Cabe preguntarse: ¿se puede enseñar el genocidio como un tema más?, ¿qué lugar tendrá el alumno en este aprendizaje?, ¿habrá espacio para su voz y su interpretación del tema?, ¿le permitirá cuestionar situaciones de represión en el presente? Al respecto, resultan inquietantes las reflexiones que realiza Guelerman:

... [la] limitación de la potencia interpeladora que la escuela suele sufrir cada vez que algún tema termina siendo institucionalizado, incorporado a la currícula, banalizado. La institución escolar tiene la obligación de abrir (se) a nuevas posibilidades de entrada

que vayan más allá de lo establecido, lo obligatorio. Puertas de entrada que permitan la interpelación de los sujetos de la educación por vías diferentes de la banal representación (2001a: 50).

Por otro lado, algunas consignas hacen referencia a sucesiones presidenciales (Videla, Viola, Bignone...) y otras buscan el trabajo con procesos más amplios y complejos que den cuenta de otros actores sociales, no solo individuales, por ejemplo: “¿Qué formas de resistencia se generaron desde la sociedad?”. También está presente la identificación de causas y consecuencias sobre un proceso: “Explica los motivos que llevaron a la dictadura a emprender la recuperación de las Islas Malvinas. ¿Cuál fue el desarrollo de la guerra y las consecuencias para la dictadura militar?”.

En general, Fernando en una clase dicta las preguntas de la guía y los alumnos las responden en varios encuentros, con consultas al profesor o entre ellos, cuando lo creen necesario; a veces realizándolas en grupos o en parejas, y siempre recurriendo a manuales de la biblioteca que todas las clases algunos alumnos van a buscar.

En una de las clases,³² a partir del trabajo con las consignas de la guía, llegan a ver los años previos a la última dictadura. El clima áulico es un poco tenso comparado con lo habitual, ya que un par de alumnos participaron de las elecciones del centro de estudiantes y está la candidata que acaba de perder. El siguiente fragmento registrado forma parte de esos diálogos que los alumnos van teniendo con el docente y entre ellos mientras van haciendo su guía de trabajo. En este registro es interesante la lectura que realiza una de las alumnas sobre un manual que muestra imágenes de tapas de diarios referidas al golpe del 76 y las charlas que se suceden luego.

“¡Pero es horrible lo que ponían! ¡Dice que está todo bien!”.

El profesor le pregunta por la fecha: “¿De cuándo es?”.

“De la dictadura, pero ¿nadie se oponía?”, pregunta la alumna.

32 Fragmento de clase de Historia de quinto año B del 2 de octubre de 2014.

El profesor le comenta de solicitadas que años después van a aparecer en pocos diarios en los que los organismos de derechos humanos expresan su oposición.

La alumna sigue comentando: “El otro sábado fui a la Casa Mariani Terrugi. Es terrible la cantidad de horas que sufrió el ataque de las fuerzas conjuntas. Cuando sea grande quiero trabajar allí de guía. Es muy emocionante”.

“Yo quiero ir”, dice otra compañera.

Y sigue la alumna que se sorprendió con las imágenes: “En mi familia tengo un tío que fue militante del ERP, pero que logró escapar. Trabajaba en Astilleros Río Santiago. Era delegado gremial. Por suerte pudieron escapar yendo a Mar del Plata”.

Si bien no profundizan la última dictadura, esta aparece en el salón de diferentes modos: mirando los libros de texto y preguntando sobre lo que les llama la atención, contando anécdotas sobre visitas a sitios de memoria y hasta de las propias historias familiares. El tema directamente convocó a la alumna a compartir las anécdotas de su familia. Como dice Siede:

En la articulación de las memorias personales con la memoria colectiva, no se trata solo de preguntarnos qué hacemos con el pasado, sino también de percibir lo que el pasado hace con nosotros, pues las memorias moldean nuestra experiencia actual, demandan lealtades y pujan por expresarse en ámbitos públicos como la escuela [...] (2007: 123).

Al mismo tiempo, la pregunta de la alumna habla de cómo lee e interpreta las tapas de diarios del pasado desde su propio presente y no puede entender que desde los medios de comunicación no hubiera cuestionamientos al régimen dictatorial. Luego, va más allá aún y habla no solo de un sitio de memoria de la ciudad, sino que se piensa a sí misma en un futuro participando activamente en la transmisión del pasado reciente a otros y desde su entusiasmo espontáneo suma a los compañeros del salón de clase.

El registro da cuenta de que es una temática que muestra tener diferentes aristas para convocar a los alumnos. Sin embargo, estas no son consideradas como un criterio para organizar los contenidos. El lugar que le da el docente a la historia reciente y a las inquietudes de sus alumnos en relación con ella, da cuenta de la arraigada tradición escolar del criterio cronológico en la enseñanza de la historia. Como dice Gonzalez sobre esta tradición:

[Se] manifiesta en la “dictadura de la cronología” que parece impedir la selección de contenidos y “llegar” a la historia argentina más reciente [...] demuestra la potencia de la cadena causal temporal por lo que los profesores manifiestan no poder “saltar” ciertos períodos o la necesidad de encadenar temporalmente los procesos históricos (2014a: 152).

También es interesante ver qué pasa cuando se organiza una puesta en común de las respuestas construidas por los alumnos al utilizar los libros de texto. En esta se nota un gran entusiasmo por parte de los estudiantes para compartirlas. En general, Fernando, desde su banco, sentado detrás del escritorio, elige aquellos alumnos que necesitan más nota y desde allí les responde si está bien o no y, en el caso en que se presenten dudas o confusiones, va aclarando con ellos. Se detiene en cuestiones complejas, por ejemplo medidas económicas, y trata de explicarles a los alumnos relacionándolo con problemas del presente, buscando que utilicen vocabulario específico como “retenciones”, “devaluación”, “déficit fiscal” y que puedan reconocer quiénes son beneficiados y perjudicados con dichas medidas.

Al mismo tiempo, el profesor promueve que los estudiantes puedan comprender a través del diálogo las causalidades presentes en las manifestaciones sociales y, especialmente, en el Cordobazo. En general, los alumnos muestran que comprenden el tema, pero también en la misma puesta en común van apareciendo programas de TV, reprimendas de los padres, futuras salidas de fin de semana, todas cuestiones vinculadas con la etapa adolescente que atraviesan.

Sin embargo, no aparece en la clase un trabajo de comparación de las interpretaciones presentes en los manuales, a pesar de ser parte de los objetivos del docente, como planteó en su entrevista. Muchos

se limitan a copiar una respuesta textualmente, sin comillas ni redacción diferente o simplemente copian lo que hace el compañero. En las clases no hay momentos de discusión entre ellos o por lo menos no los presencié. Sí hay un docente que repone significados, realiza comparaciones con el presente y busca que los alumnos comprendan los temas, distanciándose de aquel código disciplinar centrado en la cronología y la memorización.

En cuanto a la prueba integradora, posee algunas características similares a las vistas en las guías, por ejemplo la interpretación de un discurso –en este caso de Frondizi–, aunque no hay preguntas referidas a relaciones causales, como se trabaja con las guías de lectura. Como en la evaluación de quinto año A, esta evaluación integradora tiene consignas que priorizan el ordenamiento de acontecimientos en líneas de tiempo y la descripción de hechos y actividades vinculadas con ciertas tradiciones de enseñanza que forman parte del viejo código disciplinar al que ya hice referencia. En general, los alumnos no presentan conflictos para su realización. Algunos tienen dificultades con la falta de desarrollo de las respuestas, pero su resolución no les representa grandes desafíos.

En ambos casos analizados se pueden identificar algunas pervivencias de fuertes tradiciones presentes en la enseñanza de la historia, como sostienen Raimundo Cuesta Fernández para el caso de esta disciplina y Viñao Frago para la cultura escolar en general. Los cuestionarios, con sus datos y descripciones, la lectura acrítica de manuales escolares, la tiranía de la cronología y el “no llegar” a trabajar la última dictadura son ejemplos de ellas.

Sin embargo, dentro de las culturas escolares y sus tradiciones tan arraigadas y dominantes también aparecen intersticios o prácticas “emergentes”, como diría Williams (1980), que pueden hablarnos de elementos sueltos de un nuevo código disciplinar. En ambos cursos se leen manuales, pero se busca ampliar con otras fuentes, como canciones y testimonios; el docente explica, pero también permite la participación del alumnado; los cuestionarios siguen teniendo vigencia, pero analizan otras problemáticas que van más allá de los datos y hablan de una historia renovada que incluye las visiones de los alumnos. Y también puedo agregar que en uno de los casos pudieron

profundizar el estudio de la última dictadura al analizar diferentes interpretaciones y al abordar temas polémicos y difíciles, como la violencia política de los setenta. Como se analizó, las mismas prácticas son complejas, contradictorias y plurales, llenas de regularidades y de tradiciones, pero también de matices y singularidades.

Las prácticas de enseñanza-aprendizaje del pasado reciente en sexto año

Como ya planteé, la particularidad del diseño curricular de sexto año es la propuesta de trabajar todo el ciclo lectivo con el pasado reciente a través de un proyecto de investigación. Sin embargo –y tal como se vio según las voces de sus docentes–, de los dos sextos años estudiados, solo sexto año B lo llega a implementar. En este apartado veremos cuáles son las prácticas particulares que tienen estos sextos años e identificaremos las características propias de la enseñanza y aprendizaje del pasado reciente en el contexto del aula para cada curso, con sus particulares docentes y alumnos; también señalaremos las diferencias y similitudes que existen en las modalidades concretas adoptadas entre ambos cursos, sexto A y sexto B. Realizaré el análisis a partir de trabajos prácticos, pruebas integradoras y registros de clase.

En sexto A, el docente es Fernando –el mismo que en quinto B– y la modalidad de trabajo guarda algunas similitudes: el profesor les dicta guías de trabajo y, en general, utilizan manuales de la biblioteca para responderlas o les trae algún material específico, habitualmente fotocopiado. Dedicó cuatro guías de lectura para el trabajo sobre cuestiones teóricas vinculadas con la memoria y la historia, en general, y del caso argentino, en particular. Las cuatro guías restantes se refieren a historia argentina reciente, específicamente al período 1966-1976, a la última dictadura, a la etapa alfonsinista y al menemismo. Las dos primeras son las mismas que se trabajaron en quinto B, por lo que no las analizaré nuevamente. En cuanto a las dos últimas, dada la discontinuidad en el año y las pocas clases que efectivamente los alumnos tuvieron en el último trimestre, solo fue posible un desarrollo cronológico hasta la última dictadura. La bibliografía específica

que se propone trabajar incluye autores académicos especialistas en historia reciente, como Traverso, Todorov y Vezzetti. Las consignas buscan discutir sobre las posibilidades y limitaciones de la historia reciente, sus diferencias con la memoria y el lugar del testimonio, entre otras cuestiones. Para la historia reciente argentina, se problematizan diferentes interpretaciones sobre la última dictadura y el rol de la sociedad. Algunas consignas para trabajar a partir de *Historia y memoria del terrorismo de Estado* de Hugo Vezzetti (2002) son:

Explica el comportamiento social frente al terror en los setenta y ochenta.

¿Qué aspectos de la obra de Guillermo O'Donnell sobre la vida cotidiana durante la dictadura son útiles para pensar el rol de la sociedad dentro de ella?

¿Cuál fue el rol de la “gente común” en la relación entre la dictadura y la sociedad?

Destaca y explica las indicaciones que el autor hace sobre la sociedad.

Lamentablemente, no tengo registro de las carpetas pues la discontinuidad de las clases hizo difícil contactarse con los alumnos y, cuando fue posible encontrarlos, no tenían las carpetas completas. Sin embargo, las clases que vi y los trabajos que pude leer, así como también la entrevista grupal que logré hacerles, me permiten inferir que la problemática relación entre sociedad y dictadura requiere de más situaciones de enseñanza y aprendizaje que las que efectivamente pudieron llevarse a cabo en este sexto año.

También, para trabajar la última dictadura, además de las guías que vimos para quinto año B, se realizaron trabajos para profundizar en el terrorismo de Estado, el rol de la inteligencia en la represión y la censura cultural. Dado que observé y registré la implementación de esos trabajos, su análisis nos acerca a su “funcionamiento” en la clase. El trabajo titulado “Los métodos del terrorismo de Estado” suponía la lectura de un texto informativo elaborado a partir de Pilar

Calveiro (2006) y el informe *Nunca Más*, y tenía como consignas: “¿Cuáles eran los objetivos del terrorismo de Estado?, ¿cuál era el objetivo de desaparecer a la personas?”. Y por último, “¿Qué eran y cómo funcionaban los Centros Clandestinos de detención?”. El desarrollo del registro estará acompañado de algunos comentarios analíticos.

La clase³³ comienza cerca de las ocho de la mañana. Varios alumnos llegan a esa hora porque no los dejan entrar tarde en un principio y luego les abren avisándoles que a partir del día siguiente tendrán computadas las faltas: “Mañana falta entera”. Los alumnos protestan, llegan malhumorados, les parece injusto. Ese clima continuará en la clase.

Es interesante rescatar aquí cómo son las modalidades concretas de trabajo cotidiano en una escuela y todos los entrecruzamientos que se encuentran entre la cultura escolar, el aula, la temática que se trabaja y los propios sujetos (Rockwell, 1995). El trabajo de la clase en el que profundizan sobre el disciplinamiento social logrado a través del terrorismo de Estado también está atravesado por una práctica diaria escolar en la que los alumnos encuentran de un día para otro un cambio en la normativa de ingreso y la potencial consecuencia de una sanción disciplinaria –en este caso, una media falta– a alumnos que –como bien señaló el profesor en sus entrevista– están terminando la escuela –y estos que en particular todo el año sintieron que la estaban finalizando– y no se predisponían mucho para el trabajo áulico en general, no solo en Historia.

El profesor, a medida que llegan, les da una fotocopia del trabajo práctico n° 5 y les dice que hagan las preguntas. Tardan en empezar a trabajar. En el medio hablan de otros temas como los graffitis en la calle o sobre si es justo o no este nuevo sistema para entrar. Mientras trabajan, uno de los alumnos cuenta que en las noticias salió un “señor de la armada que violaba a su hija” y que

33 Fragmentos del registro de la clase de historia de sexto año B, 25 de septiembre de 2014, de 7:30 a 9:30 h.

lo dejan seguir viviendo con su familia. Hablan de que “está todo para atrás” y entrevistan a un “motochorro”.

En esta clase no hubo una introducción al tema o, específicamente, al trabajo que tenían que hacer y sus consignas. Esto se fue dando a medida que los alumnos llamaban al profesor, quien quedó sentado en su escritorio, o si preguntaban desde el banco. Por otra parte –y tal como vimos en otros casos–, la resolución de las consignas se encuentra atravesada por otras inquietudes y comentarios de los alumnos que pasan por su vida cotidiana, sus intereses y las noticias que escuchan.

A medida que leen, preguntan sobre el funcionamiento de los centros, asocian con el color de los Falcon, le dicen al profesor que en el texto no están las respuestas. “Los objetivos no los dice acá”, comenta un alumno. “Tienen que pensarlos a partir de lo que leen”, les dice el profesor. Otro alumno pregunta qué pasó con los desaparecidos. El profesor conversa con ellos, cuenta sobre los inicios de la democracia y de cómo se fueron encontrando NN en las tumbas de los cementerios.

Sin duda, el tema moviliza a los alumnos a hacerse preguntas, a asociar con sus conocimientos, a reflexionar sobre la figura del desaparecido en términos históricos que los lleven a saber qué pasó después. Al mismo tiempo, el docente los invita a pensar en el texto y su contenido más allá de lo que aparece enunciado como “objetivos”, tratando de que no hagan una lectura lineal. En cuanto a su respuesta sobre los desaparecidos, se podría haber profundizado más relacionándola, por ejemplo, con en el presente y la existencia del Equipo de Antropología Forense que sigue trabajando y encontrando a los desaparecidos en diferentes lugares del país. La clase continúa:

(Después de una hora empiezan con la puesta en común: “¿Cuáles eran los objetivos?”, dice el profesor. “¿Qué pusieron?”. Uno de los chicos dice: “Lograr el disciplinamiento de la sociedad eliminando físicamente a todos los que se opusieran”).

P. ¿Qué quiere decir eso?

A.³⁴ Que generaba miedo.

P. ¿Qué quiere decir “disciplinar”?

A. Imponer.

P. ¿Imponer qué?

A. Imponer miedo.

A. El terror.

A. ¿Pero no sería controlar profe?

P. Claro, por eso es terrorismo de Estado. Pero no estaban hablando recién de controlar a través del terror. (...)

(En el medio, hablan de sus elecciones estudiantiles, de a quiénes votan...).

La resolución y el comentario colectivo de las consignas se realizan rápidamente. No todos participan y cuando lo hacen, a veces es solo con alguna palabra que el profesor trata de relacionar con otras para que no se pierda el sentido de la respuesta. Constantemente la actualidad se cuele en el salón a través de diferentes comentarios.

P. Vamos con la segunda.

(Siguen hablando de las listas y de la organización de la escuela. Se quejan del buffet).

A. El objetivo era por razones políticas. Generaban miedo en las personas, secuestrándolas, robándolas, torturándolas y asesinandolas.

A. Las torturaban para que hablen.

34 En las siguientes clases lamentablemente no se pudo distinguir a los estudiantes con sus nombres propios ni tampoco identificarlos numéricamente.

P. Claro, el impacto es el terror en el colectivo social, entonces si secuestran empezás a tener cuidado y dejás de hacer cosas.

A. Claro, dejaban de hacer lo que hacían.

A. Hoy en día pasa lo mismo.

P. En algunos casos.

A. Mi papá dice que no tengo que estar en el centro de estudiantes, que tengo que estudiar.

P. Pero podés hacer las dos cosas.

(Hablan de estar en política o no).

A. En esa época el centro iba adelante, ahora no.

(Hablan del desinterés, que está mal).

P. Bueno, son tiempos distintos.

No hay duda de que el tema de la clase es el terrorismo de Estado y, por lo tanto, no puede dejarse de lado el horror de lo ocurrido durante la última dictadura. Sin embargo, en general, se aborda de modo superficial e irreflexivo. En torno a la pregunta sobre por qué desaparecían o qué se buscaba con esa práctica, se habla de sus secuestros o que dejaran de “hacer cosas” que tenían de fondo un objetivo político, como plantean, pero no se profundiza en él. No queda claro ni a través de la voz de los chicos ni del docente cuáles son esas prácticas políticas, qué características tenían, dónde se realizaban, en qué contexto ni por qué. Mientras no se pone en juego mucha información tampoco se invita a utilizar vocabulario específico: la militancia son “cosas” que hacían los jóvenes de los setenta, por ejemplo.

Al mismo tiempo, tampoco se apela al sentido de la desaparición como método explicado por el mismo Videla, ni qué hubiera pasado si las muertes eran visibles o si los militantes eran encarcelados. Lo

que aparece con mucha claridad es que no hay fundamentaciones ni desarrollo de las respuestas.

Según diversos autores,³⁵ este abordaje del pasado reciente —específicamente de la última dictadura— centrándose en un relato del horror es el que ha predominado en la enseñanza del tema y, especialmente, en la conmemoración de efemérides como el 24 de marzo y el 16 de septiembre. Al mismo tiempo, coinciden en afirmar que se enseña justamente lo que no se quiere repetir, el horror de lo acontecido a través de imágenes, testimonios, voces que no les permiten a los niños ni a los jóvenes apropiarse significativamente del pasado para pasar de algo que es negativo, como la violación a los derechos humanos, a su enseñanza y respeto en una sociedad democrática.

Este tipo de relato centrado en el horror induce, por un lado, a una identificación del receptor con el sufrimiento de las víctimas y al rechazo moral a las violaciones de los derechos humanos, sin una reflexión acerca de *por qué* ocurrió. Pero, por otro lado, puede llevar a una parálisis que se traduce en el miedo a participar, a comprometerse y a actuar en la realidad en términos políticos. En este sentido, el registro muestra pervivencias de la dictadura que deberían ser discutidas y analizadas en la clase, por ejemplo cuando el padre de uno de los alumnos no quiere que su hijo esté en el centro de estudiantes. Preguntar el sentido de aquella negativa podría haber sido un modo de problematizar que han quedado miedos en relación con la participación política o por qué Fernando puede decir con tanta naturalidad “podés hacer las dos cosas”. El sentido común aparece a través de la voz de los alumnos cuando afirman que las prácticas represivas en el terrorismo de Estado eran como ahora. Allí, el profesor trata de relativizar y decir que “eran tiempos distintos”, pero no se profundiza en por qué afirma esto, ni dónde podemos advertir continuidades o reconocer transformaciones.

Al mismo tiempo, la visión del centro de estudiantes también es dicotómica y, según las voces de los alumnos, antes tenía sentido su participación y ahora ya no es lo mismo, por eso el desinterés que hay,

35 Esta característica del abordaje del pasado reciente que algunos autores han nombrado como “*show* del horror” es compartida con numerosos trabajos que abordan el tema como Lorenz (2006); Carretero y Borrelli (2008), entre otros.

según ellos, y da cuenta de que este alumno guarda una imagen muy idílica del pasado y muy negativa de la política en el presente, como veremos desarrollado en el próximo capítulo. El registro continúa respetando el orden de la clase:

P. ¿Siguen con la otra pregunta?

A. Los subversivos eran secuestrados.

P. Ponelo entre comillas (el alumno termina de leer pero no se escucha bien).

P. Bueno les dicto las preguntas del otro trabajo.

(El texto con el que van a trabajar ya fue entregado al inicio de la clase y es un artículo periodístico que habla sobre el rol de la inteligencia en la represión. Las preguntas dictadas fueron:

1. ¿Qué rol jugó la Inteligencia en el desarrollo de la represión durante la dictadura?

2. ¿Desde dónde se concentraba la información que se recolectaba?

3. ¿Y qué relación funcional tenía el área de informaciones con las Fuerzas Armadas?

4. ¿Cuáles eran las funciones del Batallón 601?

5. ¿Por qué no han sido investigados y juzgados los miembros de Inteligencia?

Los alumnos se ponen a trabajar en la media hora de clase que queda. Mientras lo hacen, siguen las preguntas y el diálogo sobre el tema).

A. ¿No fue que los militares no quisieron ser juzgados?

(El profesor le explica sobre la Ley de Obediencia Debida).

En general, no se repone mucha información ni se hacen grandes aclaraciones. Por ejemplo, no queda claro por qué es problemático hablar de subversivos y el docente solo le dice al alumno que lo ponga entre comillas. Por otro lado, la pregunta del alumno sobre los juicios podría haberse ampliado con el camino de la justicia, sus avances y retrocesos desde la ley de autoamnistía de los militares, a lo que el alumno está haciendo referencia en primer lugar. Tampoco los estudiantes vuelven a preguntar ni hay una curiosidad de todos por seguir ampliando el tema: “Hablan de los ‘vuelos de la muerte’ y que los desaparecidos eran arrojados al río desde un avión. Lo relacionan con pruebas que hace la gente tirándose desde la altura. Comentan sobre el golpe o que morían cuando los tiraban”.

En el caso de los llamados “vuelos de la muerte”, el docente no expone las condiciones en que eran arrojados ni busca que repongan esa información releendo el texto entregado en la primera hora de clase que lo explicita con mucha claridad. Tampoco los contextualiza ni cuestiona la comparación que están haciendo, diferenciándolos de las pruebas acrobáticas o juegos con los que parece que los relacionan los alumnos. Como dice Pilar Calveiro:

La repetición de lo aterrador lo convirtió en banal. Al trivializar lo sucedido en los campos, se apuntalaba uno de los objetivos del poder concentracionario: normalizar el asesinato y la desaparición, inscribirlos como un dato en la memoria colectiva [...]. El olvido adopta muchas formas; la trivialización es solo una de ellas (2006: 163).

Me parece oportuno entonces pensar: ¿para qué enseñar el pasado reciente? ¿Qué sentidos tiene para estos jóvenes esta clase? Como plantea Guelerman:

La compulsión a enseñar el genocidio, que se ha extendido por todo el sistema educativo argentino, corre serio peligro de congelar significados que eluden el análisis y con él la posibilidad de apropiación de la historia [...] ya no se trata siquiera de controlar

el contenido del mensaje, sino de establecer cuál es el mensaje (2001a: 45).

El transmitir un relato del pasado centrado en el horror sin considerar como necesaria una interpelación a los alumnos puede llevar a su banalización, “perdiendo todo su potencial de resignificación y construcción de puentes entre el pasado y el presente” (Pappier y Morras, 2008: 185). Por último, casi promediando la clase, Fernando les hace una pregunta a todos:

P. ¿Se acuerdan que les pedí dos canciones?

(El profesor les pidió en clases pasadas dos canciones del grupo argentino Serú Girán que son “José Mercado” y “Alicia en el país”. Dos alumnos las trajeron. Comentan algo por lo bajo sobre el contenido de la canción. Son solo dos alumnos los que participan, quienes están sentados adelante. Lamentablemente, el timbre está por sonar y el resto de los chicos está contestando la otra guía o esperando que termine la clase. El profesor termina cerrando el encuentro compartiendo su conclusión antes de que suene el timbre).

P. Esas eran una forma de resistencia, una forma de decir las cosas que te pasaban sin que te persiguieran.

(Toca el timbre de finalización de clase y se despiden hasta la siguiente).

A diferencia del otro curso, en el que vimos el trabajo con canciones, aquí los alumnos no se sintieron convocados a reflexionar acerca de la música y su lugar como fuente de información sobre la censura cultural de una época. Una razón puede estar dada por intentar hacer una puesta en común cuando los alumnos ya estaban trabajando en otro tema y con el horario de finalización de clase tan cerca. Por otro lado, no hay una convocatoria abierta por parte del docente a que los alumnos busquen canciones según sus propios intereses y gustos musicales. Aquí Fernando quiere trabajar la censura y el clima de época a partir de las canciones y reconoce su potencialidad

didáctica, como señaló en la entrevista, no aparece ninguna mención al contexto en el que se escuchaban estos temas, vinculándolo con la cotidianidad de los jóvenes en aquel momento y con la propia experiencia biográfica del docente de modo que les permita a los alumnos pensar históricamente.

Si consideramos las continuidades de las tradiciones de enseñanza, aquí aparece con mucha fuerza el lugar del cuestionario y el texto como eje de la clase, los que en sí mismos no son negativos, sino que en este caso se utilizan de manera limitada, ya que luego de la lectura del texto y la realización de las consignas no se consideran las posibilidades que encierra didácticamente una puesta en común o una lectura colectiva con la necesaria reposición de significados tanto por parte del docente como de los alumnos, ni la explicitación de sus ideas previas (Aisemberg, 2010). De este modo, muchas representaciones de los jóvenes construidas a partir de las memorias del pasado reciente que circulan en sus familias o en los medios de comunicación no son interpeladas y siguen siendo consideradas como verdades por los jóvenes, sin que la clase de Historia posibilite una contextualización y una explicación más lograda de la última dictadura. A esto se suman particulares relaciones que se construyen en el cotidiano escolar, ya que en varios momentos el docente manifestó no poder trabajar a gusto con este grupo y eso también pudo notarse en la dinámica de las clases que no posibilitaba ricos intercambios.

Por último, la prueba integradora buscó que los alumnos ampliaran su vocabulario y establecieran relaciones históricas entre los procesos estudiados. Las preguntas fueron las mismas que trabajaron en las guías de lecturas. Se identificaron relaciones de causas y consecuencias entre procesos (inicio de la dictadura, guerra de Malvinas, finalización de la dictadura), análisis del lugar de la sociedad en la dictadura, los objetivos del terrorismo de Estado, entre otras cuestiones. Todas fueron aprobadas, algunas demostraban una buena comprensión de los temas y muchas estaban incompletas, con respuestas confusas que no daban cuenta de un adecuado manejo de vocabulario específico.

Uno de los problemas más comunes fue apropiarse acríticamente del lenguaje o modos de nombrar a los militantes por parte de los

militares. Los integrantes de las organizaciones armadas quedaron designados por la palabra “subversivo” que –como en la clase– no fue objeto de aclaración alguna excepto por las comillas en algunas pruebas. En el caso de los objetivos del terrorismo, muchos contestaron exactamente lo mismo que se había concluido en la clase, sin aportar mayor información. El otro problema bastante generalizado estuvo presente en relación con la pregunta: “¿Qué formas de resistencia se generaron desde la sociedad por el accionar represivo de la dictadura?”. Algunas de las respuestas de los alumnos fueron:

... surgieron varios organismos guerrilleros y organismos como las Madres de Plaza de Mayo que buscaban el paradero de sus hijos.

Ante la represión que generaron distintas agrupaciones que peleaban y estaban en contra del terrorismo de Estado y actuaban de forma clandestina. También se crearon las Madres de Plaza de Mayo, quienes comenzaron a organizarse durante la dictadura para conocer el destino de sus hijos (registro de carpetas de estudiantes).

En estas respuestas, bastante recurrentes, aparecen las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo como organismos de resistencia a la dictadura, pero también los alumnos consideran que ese rol de resistencia dio origen a las organizaciones armadas o “guerrilleras”. Esto es interesante porque –como en el otro curso analizado– efectivamente las ven como una consecuencia de la dictadura, dando cuenta de sus dificultades para conceptualizar la violencia política e identificar que la formación de las organizaciones armadas es anterior a la dictadura y que existieron formas de represión en el mismo Gobierno justicialista, elegido democráticamente. Y eso, efectivamente, forma parte de un problema en la enseñanza de la Historia en la que no están presentes las causas del golpe de Estado, sino que se está limitando a reforzar una memoria oficial, centrada en el relato del “Nunca Más”, en casos particulares con algunos elementos de las memorias militantes, que no explica históricamente la última dictadura.

En el caso de sexto año B, en la materia Historia lograron desarrollar un proyecto de investigación que llevaron adelante gran parte

del año. El análisis de los trabajos prácticos y registros de clase de ese sexto año evidencia un trabajo docente que busca profundizar las temáticas de acuerdo a las necesidades que tienen los alumnos en el proceso de investigación-aprendizaje que están realizando. La docente retoma un proyecto escolar del año anterior y trata de invitar a los alumnos a estudiar los setenta desde lo que pasaba en la propia escuela para generar un sentido de pertenencia al conocer su propia historia, al identificar lo que los une como jóvenes a aquella generación setentista y lo que los separa.

Para que los alumnos tengan algunas herramientas conceptuales mínimas sobre el pasado reciente argentino, les da un primer trabajo práctico en el que les propone comparar los gobiernos militares desde 1955 hasta 1976 al analizar los grupos sociales que los apoyaron, las causas de cada uno de los golpes y sus consecuencias. Allí también propone consignas que buscan la contextualización, tanto mundial como latinoamericana, de las dictaduras argentinas, como lo planteó en la entrevista realizada:

- 2) Ahora que has visualizado los gobiernos militares de ese período, realiza una comparación entre los mismos en la cual se aprecien:
 - a. Qué sectores apoyaron a cada uno de ellos.
 - b. Causas de cada uno de esos golpes militares.
 - c. Cuáles fueron los objetivos en cada uno de los casos y cuáles fueron los resultados.
- 3) Contextualiza a cada uno de esos momentos de la historia argentina. En este punto deberás hacer referencia por ejemplo a: la Doctrina de la Seguridad Nacional, el Plan Cóndor, la Guerra Fría, la Revolución cubana, el surgimiento de la guerrilla, etc., y cómo cada uno de esos hechos impactaron en cada uno de esos momentos de la historia argentina (registro de carpeta de estudiantes).

Entre las respuestas, se notan algunas de “copie y pegue” de información extraída de internet y algunas confusiones conceptuales. Cito algunos ejemplos de estos problemas:

El Plan Cóndor: varias dictaduras latinoamericanas se coordinaron en las décadas de los setenta y ochenta para secuestrar y asesinar a opositores. Las operaciones se trataron de asesinatos y de la captura y entrega de personas consideradas “sediciosas” o “subversivas” por los distintos regímenes dictatoriales.

En Argentina, el retirado general del ejército chileno Carlos Prats fue asesinado junto con su esposa fuera de su propio departamento, por una bomba activada a control remoto, lanzando los restos hasta el balcón planta novena del edificio de enfrente el 30 de septiembre del 1974. Otro caso en Argentina fue el del matrimonio Zaffaroni, quienes fueron secuestrados y desaparecidos el 27 de septiembre de 1976; ambos fueron llevados a un centro clandestino y luego trasladados a Uruguay.

Aquí, en el primer párrafo, se puede ver una correcta conceptualización del Plan Cóndor. Sin embargo, en el segundo se advierte una confusión por parte del grupo de alumnos en relación con quiénes son los sujetos sociales implicados en la creciente violencia confundiendo los responsables del asesinato del militar con los responsables de la desaparición del matrimonio Zaffaroni. Parecería aquí que organizaciones armadas y militares son los mismos sujetos, al hablar de “otro caso”, confundiendo ideologías y proyectos políticos.

Una mención aparte merece la confusa conceptualización que realizan de la guerrilla: “Surgimiento de la guerrilla: se da inmediatamente después de la caída de Perón a partir de que un grupo de activistas denominado ‘Resistencia Peronista’ (1955) hayan realizado numerosos actos de terrorismo que se dieron durante la Revolución Libertadora”. Aquí no quedan claros los sujetos sociales a los que se hace referencia, confundiendo los alumnos el inicio de las organizaciones armadas en la Argentina, así como sus características. Varias producciones entregadas por los alumnos coinciden

con estas definiciones construidas a partir de la información que proporciona Wikipedia.

Por otro lado, es interesante ver que el docente les propone investigar sobre quiénes eran los desaparecidos y cuáles eran sus ocupaciones para luego poder discutir qué relatos se han construido sobre la última dictadura. Esto lo hará a través de textos académicos, por ejemplo del sociólogo Christian Castillo,³⁶ al dar cuenta de un docente que busca que los alumnos identifiquen y comparen diferentes interpretaciones sobre el golpe del 76 y que complejicen su mirada sobre este.

Por último, en este primer trabajo introductorio, les hace analizar canciones del rock nacional que atravesaron la censura durante la dictadura y otras que no, para buscar sus similitudes y diferencias. Pero, al mismo tiempo, les propone que elijan ellos canciones que hablen del tema, para luego elaborar conclusiones sobre el lugar de la música y, específicamente, el rock en los años de plomo. En general, se entusiasman con la idea y llegan a conclusiones muy interesantes que serán retomadas en el próximo capítulo.

En torno al material que deben utilizar los alumnos, dentro de las mismas consignas, la docente les pide que sea citado, con lo que busca, a través de esta práctica, que los alumnos establezcan relaciones entre la información encontrada y el origen de la fuente. Esta es una consigna que se repetirá en la mayoría de los trabajos y que tendrá una fuerte resistencia por parte de los alumnos, que —como se vio en un caso anterior— se podría vincular con el desconocimiento de las características del conocimiento histórico y de la importancia de la lectura crítica de las fuentes.

Los trabajos son grupales, en su mayoría, y los tiempos de su realización coinciden con los cierres de trimestre, aunque una excepción estuvo dada por el trabajo práctico referido a la película *Condenados*, pedido luego haberla visto. Esta película, centrada en la vida cotidiana en una unidad carcelaria de La Plata en los años de la dictadura, tuvo la particularidad de ser estrenada el mismo año de

36 Hace referencia al trabajo Christian Castillo “Elementos para un ‘cuarto relato’ sobre el proceso revolucionario de los setenta y la dictadura militar”. *Lucha de clases. Revista Marxista de Teoría y Política*, nº 4, 2004.

mi investigación empírica y de contar con una autorización por parte de la Dirección General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires para convocar a las instituciones a su proyección y a una charla con sus realizadores y protagonistas.

El trabajo de reflexión sobre la película *Condenados* tuvo varias consignas que dan cuenta de un profesor que asume su rol pedagógico y no deja que “el film se convierta en el docente” (Ferro, 1998: 95) al considerarlo inteligible y sin necesidad de ser mediado y explicado en las clases. Algunas actividades estuvieron vinculadas con el análisis del terrorismo de Estado y el funcionamiento cotidiano del aparato represivo, en particular en la Unidad N° 9 de La Plata, y el sentido que podía tener esta película para los alumnos y para la sociedad en general al apuntar a conocer qué ocurrió durante la dictadura en la propia ciudad de los alumnos. Otras consignas implicaban pensar sobre el relato de los hechos que construyó el cineasta, al atender a su propia mirada y a las dificultades con las que se encontró al hacer *Condenados*. De este modo, Cristina propone a los alumnos salir de la literalidad del documental y acercarse a él como una fuente de la historia y un vector de la memoria (Jelin, 2002). Por último, otras preguntas invitan a reflexionar en la actualidad de la película al considerar que en La Plata, en 2010, tuvo lugar la finalización del juicio de lesa humanidad por los secuestros, tortura, asesinatos y desapariciones de internos y familiares de la Unidad N° 9, al problematizar el camino de la justicia en estos últimos treinta años, las leyes de Obediencia Debida y Punto Final, y al buscar la opinión de los alumnos al respecto. Así, la docente advierte la importancia que resaltaba Didi-Huberman (2003) de vincular la imagen y el conocimiento, ya que no es posible ver lo que no se sabe. En este sentido, resalta la importancia de preparar y trabajar la lectura e inscribir la imagen en relatos éticos y políticos (Dussel, 2006).

Para la realización del trabajo, la docente sugiere materiales y páginas web, pero también les da libertad a los alumnos para que realicen sus propias búsquedas de información. Aquí nos encontramos claramente con las nuevas formas que va a adquiriendo el código disciplinar: las lecturas ya no están centradas en los manuales escolares, sino que incluyen otros textos, en este caso académicos y varios

recursos extraídos de páginas web y materiales audiovisuales como documentales y canciones.

Otro trabajo fue en relación con los sitios de memoria vinculados con el pasado reciente y la propuesta pasó por recorrer, fotografiar y analizar los sitios de memoria de la ciudad y, a partir de allí, pensar el sentido de la construcción del propio en la escuela. También aquí tuvieron la posibilidad de trabajar a partir de la lectura de material especializado y extraído de la revista *Aletheia* de la Maestría en Historia y Memoria, lo que implicó teorizar sobre cuestiones básicas referidas a la relación entre la historia y la memoria. En este caso, también se incorporaron nuevos recursos y estrategias vinculadas con las TIC, por ejemplo, el pedido de armar un video o un Power Point, y la solicitud por parte del docente de trabajar con los neetbooks y con el programa Google Drive de tal modo que el trabajo fuera en línea y grupal al mismo tiempo.³⁷

La idea de construir el sitio de memoria será ampliada también con la investigación de las historias de los jóvenes alumnos detenidos-desaparecidos. Una de ellas, en la que se centraron, fue la biografía de *Machocha* Tolosa.³⁸ Para ello trabajaron con la metodología de la historia oral, leyeron material específico sobre entrevistas

37 Sobre la utilización de estas herramientas para la enseñanza de la historia se puede consultar Massone (2014).

38 “María Rosa nació en la ciudad de La Plata el 31 de diciembre de 1952. Su familia la llamaba ‘Machocha’. Militaban en la organización Montoneros junto a Enrique, su marido. La joven fue secuestrada el 8 de febrero de 1977 en la localidad de Florencio Varela, provincia de Buenos Aires. Estaba embarazada de seis meses y esperaba mellizos. La pareja fue vista en el CCD ‘La Cacha’ y, posiblemente, hayan pasado por el CCD ‘Pozo de Arana’. Próxima a su fecha de parto, María Rosa fue trasladada a la Cárcel de Olmos donde el 27 de abril de 1977 dio a luz dos varones. El 16 de mayo de 1977 los niños fueron entregados a sus apropiadores quienes los inscribieron como hijos propios con esa fecha de nacimiento”. Luego de una ardua búsqueda de Abuelas de Plaza de Mayo “en noviembre de 1991 la Justicia les restituyó su verdadera identidad. Por intromisión de personas extrañas al caso y por la violenta campaña desatada en los medios de comunicación contra la restitución de los niños apropiados, se entorpeció la relación que habían comenzado a entablar con la familia biológica materna. Hasta alcanzar la mayoría de edad, los mellizos Gonzalo y Matías vivieron con una familia sustituta. Actualmente, mantienen contacto con su familia de origen y conocen su historia”. Disponible en <https://www.abuelas.org.ar/caso/reggiardo-tolosa-matias-angel-265> (consultado el 23 de junio de 2016). En 2014 se realizó el juicio por los delitos cometidos en el centro clandestino de detención denominado “La Cacha” en el que dieron su testimonio los mellizos y familiares de Machocha.

y diseñaron una que le realizaron a su hermano, Eduardo Tolosa, ya promediando el año escolar. La discontinuidad en las clases no ayudó mucho para la preparación y de hecho debió realizarse en un día de paro dado que no podía postergarse más la reunión con el entrevistado. A pesar de esto, los alumnos concurren y participan activamente. Para los estudiantes fue muy significativo escucharlo y conocer a través de su voz la historia de su hermana. En este sentido, podemos ver el “giro subjetivo” del que habla Sarlo al revalorizar la dimensión subjetiva de estos actores que permiten la reconstrucción de la historia desde sus propias voces a pesar de los documentos ausentes y destruidos por los militares. La autora afirma que “ninguna condena hubiera sido posible sin esos actos de memoria manifestados por los testigos y víctimas” (Sarlo, 2005: 24). Y acá es cuando entra en juego otro aspecto, ya que esta reconstrucción de las experiencias vividas no solo posibilita la construcción del conocimiento histórico, sino también la elaboración de las pruebas que serán tenidas en cuenta en los juicios. Precisamente, este aspecto fue llamativo para los alumnos, quienes se dieron cuenta, mientras investigaban sobre los desaparecidos de la escuela, de que se estaba llevando a cabo el juicio por apropiación ilegal de los mellizos Reggiardo-Tolosa. De hecho, días después se conoció la sentencia, una de las alumnas estuvo allí y logró charlar con uno de los mellizos contándole que estaba investigando sobre su madre y que habían hecho con sus compañeros y docente un Jardín de la Memoria para recordar a estos exalumnos, entre los que se encontraba ella. Luego, esta experiencia fue compartida con toda la clase y contribuyó a que los alumnos pudieran ver que conocer sobre el pasado reciente también implicaba pensar el presente y podía relacionarse con ellos mismos. Allí hablaron de la importancia de sentirse parte de la historia, de conocer a las personas y sus propias vidas y comentaron lo involucrados que se sentían con la investigación, que veían al Jardín como algo propio y que era mucho más interesante que trabajar con un manual. También cuestionaron que la Justicia tardara tantos años en llegar y a una alumna le pareció vergonzoso que después de tantos años de democracia recién hoy, en algunos casos como el que vieron, pudiera hablarse de justicia. En ese encuentro rescataron

todos los modos alternativos –como Facebook o el correo electrónico– y los encuentros en otros espacios que hacían posible seguir trabajando con el tema a pesar de la discontinuidad de las clases.

En otro de los trabajos, la docente propone que los alumnos analicen la entrevista realizada a Eduardo Tolosa y amplíen algunos aspectos que él abordó, ya que ve, por ejemplo, que una de las grandes dificultades que tienen los estudiantes es comprender cómo era la militancia en los setenta, de modo contextualizado, entendiéndola a la luz de la Guerra Fría, de la Revolución cubana y de la experiencia socialista de Allende, como propone ella en su entrevista.

Esto también va a aparecer con mucha claridad ejemplificado en el testimonio de Eduardo Tolosa cuando habló del Plan Cóndor y de las dictaduras en el Cono Sur, y del golpe del 76 nuevamente contextualizado. Luego de la entrevista, les propone que averigüen sobre estas temáticas que el entrevistado nombra y que las profundicen. Así, nos encontramos con una docente que invita a sus alumnos a “poner los testimonios en confrontación con datos y categorías explicativas que muchas veces llevan a contradecirlos o impugnarlos” (Siede, 2007: 132). Desde la historia, Cristina propone que los alumnos contextualicen y establezcan generalizaciones sobre el pasado estudiado, pero que a su vez lo comparen con el testimonio de Eduardo en el que se ve claramente que “para el individuo, la experiencia es forzosamente singular y, además, la más intensa de todas” (Todorov, 2000: 35). Sin embargo, los trabajos realizados por los alumnos son muy breves y no dan cuenta de estas complejidades pedidas, lo que evidencia los problemas que ocasionó la discontinuidad en las clases (pasaron más de 15 días que no pudieron verse por problemas climáticos, paros y jornadas).

Sin duda, este caso problematiza la historia y, de algún modo, el docente, desde su propuesta de enseñanza, logra contextualizar la dictadura argentina. Sin embargo, las producciones de los alumnos dan cuenta de la complejidad que presenta el tema y de los modos de apropiarse del pasado reciente desde sus propias representaciones. En la última clase, la docente devuelve los trabajos finales y sigue resaltando como un problema generalizado que los alumnos confunden la Triple A con las organizaciones armadas como Montoneros o ERP,

y no pueden caracterizarlas ni diferenciarlas, entre otras cuestiones, como vimos en otros casos analizados.

También aparece como una limitación para este tipo de proyectos las tradicionales prácticas de realización de cuestionarios que apelan a la mera búsqueda de datos, prácticas propias del viejo código disciplinar que los mismos alumnos tienden a reproducir porque supuestamente creen que es lo que se espera de ellos en la materia Historia. Como planteará la docente en las devoluciones, la mayoría de los trabajos se limitan a resolver consignas que implican el desarrollo de un tema o relaciones entre diferentes aspectos, y los alumnos las responden brevemente, limitándose a dar una escueta información tomada de alguna página de internet y respuestas en las que, por ejemplo, hablan del contexto general sin relacionarlo con la experiencia de vida estudiada, ni usan la misma entrevista para ampliar los temas trabajados. Si bien no está presente la memorización de datos, el modelo de pregunta y respuesta de cuestionarios pervive sin duda como parte del viejo código disciplinar. La misma cultura escolar obstaculiza los proyectos de investigación al estar organizada por disciplinas estancas que, a fin de año, deben ser aprobadas cada cual con su lógica, lo que imposibilita la realización de un trabajo de investigación conjunto tanto de alumnos como de docentes.

Por otro lado, ¿cómo transcurren las clases en las que se desarrolla el proyecto de investigación que se materializará a través de la construcción de un sitio de memoria? ¿Qué dinámica tienen? ¿Qué voces aparecen y qué dicen? Algunos acercamientos ya he planteado, pero en las páginas siguientes analizaré escenas de la clase previa a la inauguración del Jardín de la Memoria. Allí discuten sobre cómo vienen avanzando con sus propios trabajos de investigación y cómo los van a mostrar el día del acto de conmemoración del 16 de septiembre. Numerosas son las reflexiones que aparecen en relación con qué es la memoria, qué características tiene, si hablamos o no de memorias en conflicto, cuestiones que la docente trabaja a partir de retomar las actividades prácticas que vienen realizando los alumnos.

Citaré y analizaré algunos de los fragmentos registrados en esa clase en la que el docente y los estudiantes dialogaron acerca del

sentido de la construcción del sitio y de las relaciones entre el pasado reciente, los militantes de los setenta, el presente y ellos.

D. ¿Para qué les parece construir este sitio, este lugar de memoria?³⁹

A. Es un modo de reivindicar la lucha de los desaparecidos (interrupción y no se entiende bien... Se emociona la docente escuchándolos).

A. Nosotras pusimos que queremos pensar en las próximas generaciones.

A. También es una forma de denuncia, que queremos recordar a los militantes y pensar que sigue habiendo eslabones, ya que no podemos dejar de pensar en Julio López y en el gatillo fácil.

A. (Ofuscado un alumno de escuchar algo que parece que otras veces también se discutió). Y nos vamos de tema...

(Discusión entre ellos).

A. Porque no podemos dejar de lado lo que pasa hoy.

D. Justo quería hablar de la importancia de pensar ese pasado con el presente.

A. Claro y ver qué nos pasa en la realidad.

D. ¿Por qué es importante la relación entre pasado y presente?

A. Es importante para respetar los derechos humanos hoy.

D. Claro, esto que hacemos es vincular el pasado con el presente.

39 Fragmentos de registro de clase de sexto año B. Miércoles 10 de septiembre de 2014, de 7:30 a 9:30 h. Se identifica con D al docente y con A a los alumnos, ya que no fue posible distinguir sus nombres propios ni identificarlos con diferentes números.

A. El país cambió, estamos mejor.

D. Por ejemplo yo no puedo dejar de reconocer que podemos hablar de este tema en una materia, que invita desde el mismo programa a que discutamos. No puedo dejar de reconocer a este gobierno su política de derechos humanos y ustedes ya saben que yo no hago política partidaria, pero sí soy un sujeto político y me saco el sombrero por poder discutir estos temas.

A. Pero también hay continuidades.

(Un alumno cuenta de un robo, propio de la inseguridad. El resto no considera el caso demasiado y toman otro ejemplo de maltrato en una comisaría).

A. Eso ya sabemos que pasa.

A. Pero es triste que se vuelva natural.

A. Pasa en todas las comisarías.

A. Pero ¿te parece normal?

A. A los jóvenes los siguen maltratando.

A. Esas son las continuidades.

A. (...) pero si va preso no es porque se portó bien.

A. ¡Claro que tiene que ir preso! ¡Pero no torturarlo!

D. Justamente por eso estamos acá (contextualiza en la dictadura cuando no se podía hablar de justicia, había mano propia de los militares contra los militantes y cómo hoy en democracia hay que conservar y valorar la importancia de la justicia).

A. Estos derechos humanos entonces defienden a los chorros.

A. ¿Qué tiene que ver? No se justifica.

(A otra alumna le parece terrible, tiene cara de indignada, pero no dice nada).

La conversación da cuenta de la multiplicidad de voces que aparecen en el aula, habilitadas por un docente que entiende que los alumnos interpretan el pasado desde su propio presente y busca que expliciten sus puntos de vista, que argumenten y desarrollen la criticidad. El docente no deja de lado su lugar como tal ni como “sujeto político” al explicitar su punto de vista sobre el tema, pero este no es impuesto a los jóvenes, permanentemente los interpela y los anima a participar y a discutir. Abre sentidos al preguntar sobre para qué realizan el sitio de memoria, los invita tender puentes entre el pasado y el presente y los alumnos logran hilarlo con el futuro al “pensar en las próximas generaciones”. Así, el Jardín de la Memoria como objeto concreto, se constituye en símbolo activo que contribuye a la elaboración de conocimiento, la transmisión de herencia y de saberes (Da Silva Catela, 2009).

Por otro lado, la realidad aparece cuestionada en sus palabras: López no aparece, en la comisaría los maltratan... Sin duda aparecen continuidades con el pasado represivo, pero no todos las ven como tales. Se cuele un discurso en el que parecería que algunos pueden tener derechos humanos y otros no, sobre todo si se habla de los “chorros”. Como señala Crenzel en una entrevista, “la interdicción que todavía pesa sobre la militancia política revela la persistencia de este estigma dictatorial en la sociedad argentina que de alguna manera se reproduce en los discursos sobre la seguridad cuando se cuestionan los *derechos humanos de los delincuentes*” (Dandan, 2011) y se niega la posibilidad de que estos derechos sean reconocidos como universales.

La docente y un grupo de alumnos intentan asumir el reto que Jelin plantea cuando dice “que el desafío parece ser construir puentes entre el pasado y el presente, mantener vivo el pasado pero antes como generador de inquietudes acerca de la actualidad de los alumnos que como modelo a imitar, situación a añorar o pérdida a reparar” (2002: 8).

Al mismo tiempo, nos encontramos frente a una práctica en la que el docente rompe con fuertes tradiciones de la enseñanza de la historia, ya que, por un lado, el pasado reciente no podía ser analizado y menos en relación con el presente, y, por otro, el profesor debía imponer su visión y no propiciar el diálogo o el debate. Este tipo de discusiones en las que se habilita la palabra del alumno y sea tenida en cuenta en el debate fundamentado no ha sido una práctica tradicional de la enseñanza de la historia ni de la escuela en general, aunque ya hace muchos años que aparece presente en los diseños curriculares y en la formación docente.

En otra parte de la clase, la docente quiere retomar las razones de la lucha política de los militantes en los setenta:

D. ¿Qué querían modificar?

A.⁴⁰ Defender sus derechos.

A. Muchos motivos.

D. ¿Qué había? ¿Cómo era el país?

A. Se milita por muchos motivos.

D. ¿Como cuáles?

A. Justicia social y algunos problemas que también están hoy.

(...)

D. Claro podemos pensar que todavía hay continuidades. Sigo pensando esto que ya hemos charlado: el pibe que sale a robar ¿es chorro por naturaleza?

40 Dada la velocidad de los diálogos no se han podido registrar e identificar a cada estudiante a través de su nombre propio o una numeración.

A. Agarrate (dice por lo bajo una alumna a su compañera, haciendo referencia a que esta es una vieja discusión y que del otro lado del salón va a seguir).

A. Menos mal que Pichi no escuchó (risas).

A. Nosotras hablamos de los derechos humanos y la memoria y no hablamos de lo que sigue pasando, de los derechos que hoy no tenemos.

A. Igual no creo que estemos igual.

A. Claro que no se compara.

A. Nadie piensa que estamos re bien.

A. Está mal dicha la palabra democracia porque hoy no hay igualdad.

A. Pero ahora hay libertad de pensamiento.

A. Pero la democracia no es solo eso.

Resulta sumamente apasionante ver el nivel de discusión que se presenta en el aula ante las preguntas del docente y la posibilidad que les deja de expresarse en un clima de respeto. Los chistes que realizan dan cuenta de que esta modalidad forma parte de su experiencia áulica, por lo menos en relación con estos temas y con esta docente. Sin duda, se apropian del espacio áulico y resignifican las luchas de los militantes de los setenta, pero en relación con qué pasa hoy al identificar cuáles son los problemas actuales. Conceptos como democracia, justicia social, militancia, derechos no parecen quedar vacíos, son cuestionados y hay un intento por historizarlos a través de las actividades que propone el docente a lo largo del año. Sin embargo, pareciera que hay una idealización de los jóvenes de los setenta, caracterización que podría vincularse con la significación biográfica que tiene para Cristina y el sentido formativo que le otorga a la enseñanza de este tema, como se analizó en su entrevista.

Por otro lado, el trabajo con problemáticas actuales suele ser complejo, ya que –como vimos antes– en las voces de los chicos aparecen naturalizados ciertos discursos intolerantes, que dan cuenta de la existencia de pervivencias de los modos de narrar el pasado en situaciones concretas del presente.

Pero lo que me interesa resaltar aquí es que, en la clase, la docente abre la posibilidad para que los jóvenes estudiantes relacionen el pasado reciente con su presente y, específicamente, con los exalumnos militantes de la década del setenta, al construir el sitio de memoria en la escuela. Para ejemplificar, cito otro fragmento:

D. ¿Cómo se recuerda? A ver, ¿qué es lo que vamos a recordar?

A.⁴¹ El lugar de los alumnos del colegio.

D. Claro, entonces, ¿esto les parece que es cercano o lejano a ustedes?

A. Y... nos vemos acá.

D. Claro.

A. Con esta escuela.

D. Pero no recordamos sin un sentido. Ustedes, al recordar, ¿qué es lo que hacen? ¿Qué nos permite construir?

A. Tiene que ver con nosotros.

D. Nosotros recordamos a los jóvenes porque pertenecen a aquí, a esta escuela. Y esto de recordar entonces ¿qué les parece que genera?

A. Pertenencia.

41 Dada la velocidad de los diálogos no se han podido registrar e identificar a cada estudiante a través de su nombre propio o una numeración.

D. Claro, les genera identidad.

(Es un momento de emociones, muy íntimo dentro del curso, en esa aula soleada de las 8 de la mañana).

A. Estamos avanzando, como dijo Emilia antes. Igual creo que falta pertenencia.

A. Pero también creo que algo cambió, al menos una parte (hablan del colegio, de los otros años, de su viaje a Bariloche y lo que los unió).

D. A mí me quedaba haciendo ruido eso que me habían dicho, yo no me olvidaba...

(Me recuerda la profesora que los alumnos habían tenido una charla sobre su pertenencia a la escuela hace un tiempo).

A. Pero esto no se hace profe de un año para otro.

A. Pasa de alumnos a alumnos, de año a año.

A. Se construye, no se fabrica y no pasa por un docente. Igual algo avanzamos.

A. A fin de año hay que volver.

El clima de trabajo es muy emotivo, todos se sienten muy cómodos y comprometidos con lo que se está discutiendo. Es sumamente conmovedor ver a los alumnos pensándose en la escuela, que a partir de una clase de Historia puedan sentirse convocados a reflexionar sobre quiénes son, qué vínculos tienen con el lugar en el que se forman y con su historia, y enlazar una trama de generaciones que va del pasado al presente y, por qué no, al futuro. Sin duda, esta es una clase de Historia particular, en la que se hilvana claramente con la construcción de la memoria al legar a las futuras generaciones un sitio que dé cuenta de la huella de estos alumnos, pero también de los jóvenes de los setenta que transitaron por esta institución educativa.

En ella, los alumnos consideran que el proyecto que llevan a cabo les permite fortalecer su sentido de pertenencia a la escuela (Jelin, 2002) y logran sentirse parte de una “comunidad afectiva” (Pollak, 2006). En otro fragmento de la clase, dicen:

D. A ver, ¿por qué recordamos? ¿Porque formaron parte de nuestro colegio? Entonces, al recordar a estos alumnos, ¿qué hace esta memoria con nosotros como grupo?

A.⁴² Nos une.

D. Nos permite construir identidad, nos cohesiona, por eso la importancia de tener nuestro propio sitio de memoria.

A. Claro, además antes no se sabía de estos exalumnos y docentes y ahora que investigamos lo podemos contar.

D. Bueno me encanta el debate pero tenemos que terminar lo que estábamos haciendo. Tenemos tres días.

(Hablan de biografías, reparten tareas. Una alumna dice que su abuela conoce a la familia de una exalumna, tendiendo así puentes generacionales).

D. Bueno, ¿cómo hacemos con el sitio de memoria?, ¿qué podemos hacer?

(Discuten sobre las tareas y a las actividades, los tiempos para cada una de ellas, que van a estar las baldosas de la memoria, que participa el Profesorado en Educación Inicial...).

D. Me gusta que aparezcan las continuidades y los nietos que van apareciendo que se vaya completando la historia.

42 Dada la velocidad de los diálogos no se han podido registrar e identificar a cada estudiante a través de su nombre propio o una numeración.

A. Que se vaya completando y que nos metamos en la historia porque tiene que ver con nosotros.

D. ¿Cómo les parece que se puede representar esta idea de que no está cerrado?

A. Un espiral...

D. ¿Cómo hacer para que se vea esta relación con el futuro?

(Ensayan formas por lo bajo, mientras se dicen cosas y se pasan plata las alumnas para comprar los plantines, en el aula se multiplican las acciones. Plantean venir el sábado a la escuela para que el martes 16 se pueda hacer la inauguración).

En el registro se puede ver que esta experiencia educativa incluyó a los alumnos en una trama, en un “nosotros”, que se materializa a través del Jardín de la Memoria. Lo sienten y lo expresan de ese modo. Como afirma Traverso, “la memoria, entendida como las representaciones colectivas del pasado tal como se forjan en el presente, estructura las identidades sociales, inscribiéndolas en una continuidad histórica y otorgándoles un sentido, es decir, una significación y una dirección” (2007: 69).

A través de esta experiencia, Cristina ha logrado incentivar y habilitar los “trabajos de la memoria” (Jelin, 2002) promoviendo su construcción desde lugares activos que involucran a los alumnos a pensar y pensarse al mismo tiempo, y buscar el sentido del pasado en su propio presente, pero también pensando en el futuro al colocar a la memoria en una trama temporal entre el espacio de la experiencia que van teniendo, pero también en relación con el horizonte de expectativas (Koselleck, 1993). En ese involucramiento, los alumnos deciden venir un sábado y se hacen cargo de todas las actividades necesarias para que este acto se pueda llevar a cabo. Viendo esta escena, en un salón donde “se multiplican las acciones”, son pertinentes las palabras de Hassoun cuando habla de que en la ética de la transmisión los docentes deberían cumplir el rol de “pasadores” (1996: 144-145), rol

asumido por Cristina, quien, con sus diferentes propuestas, también se convirtió en emprendedora de memoria (Jelin, 2002).

Como síntesis del apartado puedo decir que también en sexto año se identifican pervivencias de fuertes tradiciones de la enseñanza de la disciplina histórica que condicionan las prácticas educativas que llevan a cabo docentes y alumnos, a pesar de los intentos de incorporar nuevas formas de enseñanza del pasado reciente, por ejemplo, a través de un proyecto de investigación. En uno de los años es posible implementarlo a pesar de las resistencias de la cultura escolar y hasta, muchas veces, de las representaciones sobre qué es aprender historia y cómo hacerlo por parte de los mismos alumnos. En sexto también podemos ver prácticas educativas diversas, que conjugan lo viejo y lo nuevo de la enseñanza de la historia de modos particulares y, por lo tanto, plurales, con resistencias, inercias, pero también con innovaciones y convicciones por parte de los docentes y de los mismos alumnos.

Conclusiones provisionarias

En este capítulo intenté visibilizar las prácticas concretas de enseñanza del pasado reciente que se desenvolvían en las aulas de Historia de una escuela pública en la actualidad. El análisis desde los conceptos de cultura escolar y código disciplinar me permitió identificar la espacialidad, temporalidad y evidencias materiales de esas prácticas, al mismo tiempo que posibilitó el reconocimiento de lo complejo de la enseñanza y el aprendizaje del pasado reciente en el aula si se atiende a los sujetos concretos en sus prácticas cotidianas.

También, dichos conceptos me ayudaron a comprender que estas prácticas escolares están reguladas por fuertes tradiciones de enseñanza, que los sujetos intervinientes las actualizan y ponen en acto en los propios procesos de enseñanza-aprendizaje cotidianos. Pero esta reproducción no constituye algo individual que los actores, de modo voluntario, decidan continuar rutinariamente, sino que, como señala Cuesta Fernández, “la durabilidad de las estructuras que el sujeto profesional incorpora a su práctica se hacen inconscientes de

modo que se objetivizan institucionalmente y, una vez incorporadas, es como si olvidaran la acción subjetiva en beneficio de la propia reproducción social” (1997: 333).

Pero al ser la cultura escolar y el código disciplinar construcciones históricas, así como presentan continuidades de viejas tradiciones escolares, también en las prácticas escolares se pueden ver cambios. En relación con la enseñanza de la Historia, por ejemplo, hay docentes que enseñan el pasado reciente a pesar de lo complejo y problemático al buscar nuevas formas de trabajarlo en el aula, aunque “no llegaron” a ver cronológicamente la historia argentina, mundial y latinoamericana en profundidad. Y si bien no todos los docentes pudieron lograr esto dentro de la misma cultura escolar, sí es importante resaltar que esta posibilita que se trabajen esos temas, que frecuentemente aparezcan preguntas e intervenciones de diferentes miembros de la comunidad en relación con la defensa de los derechos humanos y que se encuentre habilitada la reflexión sobre ellos en numerosas ocasiones. Un ejemplo concreto es la aceptación de la invitación a ver la película *Condenados* para varios cursos, sabiendo que una salida educativa implica engorrosos trámites burocráticos a sortear. También es importante resaltar que en todos los casos estudiados hay cuestionamientos al viejo código disciplinar que se caracterizaba por el patriotismo, lo moralizador y los aprendizajes memorísticos, entre otras características. El código que lentamente se configura se puede ver en estas prácticas analizadas, en las que aparece la historia reciente, el valor de la democracia, una historia más explicativa y conceptual, diversos textos y prácticas de lectura, otros lenguajes, como la música, los testimonios o las imágenes, diferentes propuestas de actividades que invitan –de modo desigual según se vio– a que los alumnos participen de la construcción del pasado reciente y de su sentido.

Sin embargo, en estas prácticas se pueden ver claramente aspectos emergentes y residuales, como planteaba Williams (1980): se introduce el pasado reciente, pero no incluye pensar históricamente ni compararlo con el presente al identificar cambios y continuidades; se utilizan canciones, imágenes o películas, pero a veces no se contextualizan ni se analizan críticamente; se rescata el valor de la libertad y

pluralidad de voces, pero pocas veces estas son habilitadas en el aula o se permite que aparezcan memorias en conflicto o lo que piensan los jóvenes sobre su presente y si este tiene alguna relación con el pasado que se quiere enseñar.

Y, especialmente, se puede ver una pervivencia no solo en el código disciplinar de la historia, sino en la propia cultura escolar en relación con el modo de considerar la política y, fundamentalmente, el conflicto y las discusiones políticas, las que no entran en la escuela y son vistas de modo negativo, como ya señalé. Así, se aborda el pasado reciente desde la memoria del “Nunca Más” y no se admite la posibilidad de indagar y construir una explicación histórica, porque precisamente para ahondar en cómo fue posible el terrorismo de Estado no se puede soslayar la conflictividad política de los años setenta y la violencia revolucionaria. Y tal como se ve en las clases, esta temática les ocasiona a los alumnos serias dificultades de comprensión y llegan a afirmar que las organizaciones armadas son posteriores a la última dictadura, por ejemplo. Así, las explicaciones, análisis y discusiones de la historia quedan relegadas, generalizándose una enseñanza vinculada más con la transmisión de la memoria del “Nunca Más”, la que a su vez aparece superponiéndose con otras, como las memorias de los militares o de la teoría de los dos demonios asociadas a la condena a la militancia por parte del padre de un alumno o con las memorias militantes presentes en la idealización de los jóvenes de los setenta en otras clases.

De este modo, al reconocer la complejidad que implica la práctica escolar, en este capítulo se retomaron los saberes y prácticas de los sujetos educativos que, como sostiene Gonzalez, son:

... contingentes, oportunas y situadas [...] atravesadas por variables escolares y también por narrativas sociales, pero que sobre todo se constituyen como producciones que responden a lo que ellos (los docentes) creen que deben y pueden enseñar, aquello que es necesario que los jóvenes entiendan, aquello que es posible en las escuelas. Estas prácticas [...] muestran que no son reproducciones de algo que ocurre fuera de los espacios escolares sino algo que se produce dentro de estos [...] más allá de la racional-

dad de las teorías pedagógicas, de los saberes académicos y de los diseños curriculares (2011: 11).

Y es que estas prácticas plurales dan cuenta de los modos particulares de apropiación del pasado reciente, tanto de los docentes como de los alumnos, procesos que se dan en la cotidianidad de una escuela pública concreta con sus limitaciones, pero también con todas sus potencialidades.

Capítulo 4. Los relatos escolares del pasado reciente y los alumnos

En este capítulo profundizaré sobre las apropiaciones del pasado reciente que realizan los estudiantes al indagar, a partir de sus voces, sobre los modos que tienen de entender el pasado dictatorial, sus apreciaciones sobre las clases, el sentido de la enseñanza de este tema y las relaciones que tiene con su presente.

Para conocer los modos particulares en que los jóvenes pertenecientes a los cursos observados se apropian del pasado reciente, se realizaron estudios cualitativos en los que se usaron como instrumentos encuestas abiertas a los alumnos de quinto año y entrevistas grupales y charlas informales con los alumnos de sexto.⁴³ Ambas es-

43 En la planificación metodológica estaba la realización de entrevistas grupales para todos los años, pero no fue posible dado los numerosos paros e imprevistos que llevaron a que los docentes, en algunos casos, me dejaran solo unos minutos para la realización de la encuesta debido a la proximidad de la finalización de clases y la necesidad de cerrar las notas de los estudiantes. Las preguntas realizadas fueron:

1. ¿Con qué asociás la última dictadura argentina? (1976-1983)
2. ¿Considerás importante que la escuela enseñe la dictadura? ¿Por qué?
3. ¿Qué aspectos conocés de la última dictadura? ¿Los aprendiste en la escuela o de otro modo?
4. ¿Qué recursos usaste en el aula para aprender sobre la dictadura? (artículos periodísticos, manuales, películas, testimonios canciones, otros). Especificar.
5. ¿Cuáles te parecieron más adecuados y por qué?
6. ¿La última dictadura argentina tiene alguna relación con el presente? ¿Por qué?
7. ¿Qué sugerencias harías a los docentes para la enseñanza de este tema en la escuela? ¿Por qué?
8. A tu juicio ¿Por qué considerás que se produjo el golpe del 76?
9. ¿Participás de alguna actividad política o social dentro o fuera de la escuela? Si es que sí, comenta brevemente.

trategias metodológicas –junto con los debates registrados en algunas clases– permitieron escuchar las voces de los estudiantes y conocer las representaciones que tienen sobre el pasado reciente.

Indagar sobre las representaciones sociales supone conocer los valores, ideas y prácticas que permiten construir e interpretar la realidad cotidiana y dotarla de significados y sentidos (Moscovici, 1961). A su vez, siguiendo a Castorina, considero que introducir las representaciones sociales en el estudio de cómo aprenden los alumnos implica considerar sus propias “identidades sociales, cargadas de valores y emociones y marcadas por la memoria social [...] por la pertenencia del alumno a un sector social, por sus experiencias vividas expresadas por las representaciones sociales de su grupo” (Castorina, Barreiro y Carreño 2010: 149). En este caso, supone indagar qué representaciones tienen los jóvenes acerca del pasado reciente,⁴⁴ viéndolas como una construcción social que implica identificar el lugar de la escuela en su conformación, pero también de las memorias públicas y de las familiares. Retomando a Halbwachs:

... es preciso considerar la memoria colectiva que se expresa a través de las representaciones sociales, ya que gracias a las imágenes familiares o grupales compartidas en la experiencia social pueden recuperarse los acontecimientos históricos. El individuo se piensa “dentro del grupo”, se reconoce en la memoria de su grupo, que le suministra los valores compartidos y los cuadros de pensamiento desde donde evoca los hechos históricos (1995 [1925], en Carretero y Castorina, 2010: 143).

Por último, en este capítulo me parece importante pensar que estas apropiaciones que realizan los jóvenes se encuentran atravesadas por tres temporalidades: por un lado, por la mirada que tienen sobre lo que ocurrió en el pasado; por otro, por cómo es su presente, que condiciona la interpretación que puedan hacer de ese pasado; y, por

10. ¿Alguna vez has escuchado frases como “con los militares estábamos mejor”? ¿Qué piensas al respecto?

44 Diversos trabajos han abordado las representaciones sociales que los jóvenes construyen sobre el pasado reciente argentino. Entre ellos se encuentran el de Dussel y Pereyra (2006) y el de Higuera Rubio (2008).

último, por el horizonte de futuro que imaginan para sí mismos y para la sociedad (Borelli y Carretero, 2010: 105).

Algunas preguntas que guiaron la organización de este capítulo fueron: ¿qué características tienen las representaciones de los jóvenes sobre el pasado reciente argentino? ¿Influye la enseñanza de la materia Historia en las representaciones de los alumnos? En este sentido, ¿varían las respuestas de los alumnos de acuerdo a si el tema es trabajado como una efeméride o curricularmente? ¿Se pueden establecer diferencias entre las respuestas de los alumnos según si el tema es trabajado en sexto todo el año a diferencia de un trimestre en quinto año, en el caso en que el profesor “llegue” con el programa? ¿En las representaciones de los jóvenes se pueden apreciar cambios entre aquellos que desarrollaron proyectos de investigación con la temática y aquellos que usaron otra modalidad? ¿Qué lugar ocupan las propias biografías de los alumnos y sus recuerdos familiares en el aprendizaje del pasado reciente? ¿Y las memorias públicas?

Al tratar de responder a estos interrogantes, primero analizaremos los relatos que los jóvenes han construido acerca de la última dictadura y, luego, veremos el sentido que tiene para ellos saber sobre el tema y si logra ser significativo para pensar su presente.

Relatos de la última dictadura según los estudiantes

En el capítulo 1 dejé planteado cómo el relato del “Nunca Más” se propone para la escuela desde las normativas escolares –especialmente las referidas a las efemérides– con su deshistorización de la dictadura, su centro puesto en el horror y el silenciamiento del rol de los diferentes sujetos sociales y las diferentes interpretaciones sobre el golpe. En las voces de los docentes y en las clases analizadas se puede ver que en la escuela se presentan yuxtapuestos diferentes relatos sobre el pasado reciente, pero también la fuerte presencia de la narrativa del “Nunca Más” queda clara al aparecer la última dictadura mucho más nombrada que explicada, caracterizada desde el *qué* ocurrió más que desde el *por qué*, lo que da cuenta de las dificultades presentes para considerar la violencia política y complejizar la relación sociedad/

dictadura. En este apartado me interesa analizar lo que los propios alumnos relatan sobre la dictadura, desde sus propias voces, tanto en quinto como en sexto año, e identificar cómo la caracterizan, de qué manera han aprendido sobre el tema y si pueden explicar por qué se produce el último golpe.

Caracterizar, describir, nombrar la última dictadura en las voces de quinto año

En cuanto a cómo los alumnos consideran a la última dictadura analizaré su caracterización, los sujetos que participan en ella y la ubicación temporal que le asignan.

Ante la pregunta *¿Con qué asociás la última dictadura argentina (1976-1983)?*, casi la totalidad de los alumnos encuestados en quinto año identifica a la dictadura con la violencia y el terror:

La última dictadura es asociada con la violencia, desaparición, genocidio (Gonzalo, quinto año A).

Torturas, maltratos, censura, muerte, desapariciones (Sebastián, quinto año B).

El relato del horror y la caracterización de la última dictadura como violenta prevalecen en ambos quintos años, tanto en quinto A (el curso que trabajó el pasado reciente como contenido) como en quinto B (el grupo que “no llegó” a verlo). En general, se puede ver cómo aparece el relato del “Nunca Más”, en el que está presente el horror de la última dictadura centrado en la violencia estatal. Sin embargo, entre ambos cursos también hay diferencias. En las voces de los estudiantes que se citan a continuación se ve cómo en quinto A sus respuestas suelen tener más información. En cambio, en quinto B, el abordaje de la última dictadura solo se dio a través de conmemoraciones dispersas y se caracteriza por la ausencia de clases de Historia que posibilitaran una sistematización y discusión del pasado reciente en el aula.

En cuanto a los actores sociales que los alumnos reconocen en su caracterización, hay una diversidad de respuestas. Algunos estudian-

tes, al hablar de la dictadura, introducen sujetos como los militares, aunque la pregunta que se realizó en la encuesta no da ninguna caracterización de la dictadura que los incluya como sujetos, sino que solo proporciona la fecha de inicio y finalización dado que un grupo no la había trabajado en la materia Historia:

Lo asocio con los militares, la gente desaparecida y asesinada (Gabriel, quinto año A).

Los desaparecidos, las diferentes personas que fueron capturadas para ser torturadas, la injusticia que tenían, las violación a sus derechos (Ezequiel, quinto año A).

En estas afirmaciones, los sujetos se circunscriben a los militares y a los desaparecidos, aunque no se profundice en su identidad. Otras respuestas hablan de los militares, pero también de los jóvenes y su militancia:

La asocio con la época donde la violencia no tenía límites, pero también dónde muchas personas luchaban por sus convicciones (Mariana, quinto año A).

Aspectos de mucha violencia que había por medio de los militares hacia adolescentes o personas en contra de su ideología (Federico, quinto año B).

En otros casos, se habla de los desaparecidos y se los distingue de “gente inocente”:

Fue un acto de mucha violencia, hubo gente inocente que fue maltratada y mucha gente desaparecida (Marina, quinto año B).

Estas respuestas se corresponden con representaciones de los jóvenes en las que no se cuestionan las muertes de los desaparecidos, al no considerarlos inocentes. Aunque estos jóvenes no lo afirman, pareciera la mirada muy cercana a considerarlos culpables de sus muertes asociándolas con la militancia política. Al respecto, es sumamente preciso el artículo de Juan Gelman “Elogio de la culpa” en el que clarifica estas cuestiones referidas a las víctimas y la inocencia. Dice Gelman:

Estoy orgulloso de la militancia de mi hijo. [...] Mi hijo no era un “inocente”. Le dolían la pobreza, la ignorancia, el sufrimiento ajeno, la estupidez, la explotación de los poderosos, la sumisión de los débiles. Nunca se sintió portador de una misión, pero quiso cambiar el país para que hubiera más justicia. Hizo lo que pudo, callada, humildemente. De todo eso fue “culpable”. ¿Y no fue por eso víctima de la dictadura militar? Repito la pregunta: ¿hubo que ser “inocente” para tener acceso a categoría de “víctima de la dictadura militar”? (2001).

Sin embargo, hay un caso puntual en el que, al conceptualizar la dictadura, aparecen los jóvenes de los setenta como sujetos que dejan un legado para los estudiantes:

Lo asocio con la última dictadura con la cantidad de desaparecidos que hubo y con la enseñanza y el ejemplo que nos dejaron (Julieta, quinto año B).

La respuesta anterior pertenece a una alumna que, en otra parte de la encuesta y en charlas informales que he tenido con ella, manifiesta tener en la familia un exdetenido-desaparecido. Sus relatos militantes se entrecruzaron en la conformación de sus propias representaciones y, al mismo tiempo, en su caso se suma la militancia de esta joven en el centro de estudiantes y en otro espacio político por fuera de la escuela, además de tener una hermana mayor que también se interesa por esos temas y estudia sociología. De este modo, nos encontramos con recorridos particulares de socialización que van conformando otra memoria y otra forma de identificar y conceptualizar a la última dictadura.

Otras respuestas van más allá de los militares y los desaparecidos y hablan de la sociedad, aunque no especifican sectores sociales:

Lo asocio con una época muy dolorosa para nuestro país, una parte de nuestra historia muy violenta, una “guerra” absurda y también lo relaciono con ignorancia de una parte del pueblo e indiferencia (Luz, quinto año A).

Aquí se puede ver que esta alumna caracteriza el accionar de una parte de la sociedad como pasivo e indiferente o limitándose a

no saber, a ignorar lo ocurrido. Estas referencias a los sujetos sociales suelen ser muy imprecisas y vagas, sin hacer ninguna mención a partidos, movimientos u organizaciones de la sociedad civil. Al mismo tiempo, esta última respuesta tiene la particularidad de introducir la noción de guerra y, como es puesto entre comillas, parecería que es una forma de llamar a la misma dictadura aunque es consciente de que no es similar. Este alumno contestó pocas preguntas, por lo que no se puede asociar con otras respuestas para profundizar. Al mismo tiempo, al caracterizarla como absurda, parecería que está hablando de la guerra de Malvinas, contenido trabajado en profundidad por este curso y contextualizado en la dictadura por el profesor.

También es interesante cuando logran identificar diferentes actores sociales y puntos de vista. Tal vez no lo dicen en términos de sujetos, pero sí identifican posturas:

Conocemos los dos puntos de vista que hubieron principalmente, los métodos que hubieron de resistencia y represión (Milagros, quinto año A).

Conozco los puntos de vista de todos los implicados, si bien uno es claramente el modo incorrecto de actuar (Camila, quinto año A).

Es destacable que el curso del que proviene la primera respuesta es el que trabajó con las resistencias a la dictadura y le otorgó un tiempo de clases al trabajo con testimonios de las Abuelas de Plaza de Mayo, entre otros actores sociales. En este curso, el docente había trabajado explícitamente el lugar de la sociedad en relación con la dictadura como problema. Acorde a las dificultades que esto generó en la clase, solo algunos alumnos pueden apropiarse de esta diversidad de acciones de los actores sociales, e identificar muy imprecisamente el desconocimiento, la indiferencia o las resistencias frente al terrorismo. Sin embargo, esta mirada es muy vaga y no logra efectivamente hablar de los apoyos con los que contó el golpe.

En cuanto a la temporalidad que le asignan a la dictadura al caracterizarla, también aparecen diferentes representaciones. En algunas encuestas los jóvenes se refieren a la dictadura de modo atemporal

y hablan en abstracto de una oposición *a priori* entre democracia y dictadura:

Conozco y no comparto las represiones que había, ya que era totalmente inhumano y no había democracia en absoluto y la gente tenía que seguir un régimen estricto (Ivana, quinto año B).

La dictadura fue un proceso militar en donde se oprimió la libertad por sus intereses (Martina, quinto año B).

También hay otras respuestas en las que la última dictadura no aparece con una dimensión temporal precisa y llegan hasta el presente:

Con la violencia que suceden en las marchas, los enfrentamientos armados que dejan muertos porque sí (Ezequiel, quinto año A).

Aparece aquí la última dictadura como totalmente atemporal, vinculada con cualquier enfrentamiento armado de diversa naturaleza y hasta se lo asocia con un disturbio que se puede realizar en una movilización o marcha, de ayer o de hoy, porque tanto en dictadura como en democracia parecería que es lo mismo.

Otra encuesta menciona un sistema político corrupto, aunque llame la atención que no pueda distinguir entre el voto de un sistema democrático y las reglas de una dictadura.

Lo asocio con algunos hechos como la corrupción que hay hoy por medio de los gobiernos para conseguir un voto, por ejemplo (Federico, quinto año B).

Pero también hay otro caso, el de un alumno que entró recientemente a la escuela, para el que la dictadura no solo carece de una manifestación temporal precisa sino que además se la asocia con una guerra en la que hubo muchas muertes, aunque no queda claro si están incluyendo la guerra de Malvinas o si a la totalidad del “proceso” lo ven como una guerra, representación que formó parte del relato de la lucha antisubversiva de los militares o de la teoría de los dos demonios:

Personalmente asocio a esta última dictadura con la guerra, ya que el saldo de mortalidad fue bastante grande e innecesario a la vez (Manuel, quinto año B).

En síntesis, las voces de los jóvenes de quinto año dan cuenta de sus representaciones sobre la última dictadura centradas en el horror de lo acontecido. En algunas respuestas de los alumnos de quinto año A que abordaron el tema en las clases de Historia, se puede ver más información o se nombran cuestiones más complejas como puede ser alguna mención al lugar de la sociedad en relación con el golpe. Algo similar ocurre con el caso de la alumna cuya familia fue golpeada de cerca por la dictadura. Sin embargo, en la mayoría de los casos, los estudiantes encuestados no pueden reconocer a los sujetos sociales implicados, identificar a los desaparecidos ni por qué fueron perseguidos, o establecer temporalidades precisas para hacer referencia al período, en algunos casos confundiéndolo con la guerra de Malvinas o asociándolo directamente con una guerra. Para Higuera Rubio, estas inconsistencias forman parte del sentido común⁴⁵ que los jóvenes han construido acerca de este período, “conformado por los significados más recurrentes en los discursos y memorias presentes de forma dispersa en la sociedad [...] discursos agenciados por los organismos de derechos humanos durante la transición democrática, que condenaban los crímenes cometidos por los agentes de seguridad del Estado contra la población” (2008: 109).

¿Qué relatos construyen los alumnos en sexto año de educación secundaria en la orientación de Ciencias Sociales? ¿Qué lugar ocupa en esa construcción el abordar todo un año el pasado reciente y desde un proyecto de investigación, como señalan los diseños curriculares? ¿Qué diferencias y similitudes tienen con las representaciones de quinto año?

45 Higuera Rubio, al definir el sentido común, retoma a Clifford Geertz (1987), quien lo considera como un sistema de significados que tiene una particular lógica dentro de una determinada cultura. Permite explicar determinadas situaciones y se caracteriza por ser accesible, sencillo y coherente para quienes lo utilizan. Sin embargo, es fragmentado, asistemático y no admite cuestionamientos. Pero, a su vez, Higuera considera que los significados de este sentido común están en disputa de modo permanente.

Caracterizar, complejizar, problematizar la última dictadura en las voces de sexto año

Como se vio, sexto año B logró llevar a cabo un proyecto de investigación a pesar de la discontinuidad de las clases y fue el que participó activamente en la construcción del Jardín de la Memoria. Por su parte, sexto año A también trabajó la temática, pero no dentro de un proyecto sino con diferentes guías de trabajo dictadas por el docente en las sucesivas clases.

Las respuestas de los alumnos de sexto año dan cuenta de que, en general, identifican la última dictadura con violaciones a los derechos humanos, por lo que coinciden, en este aspecto, con la mirada del resto de los estudiantes de quinto año. Sin embargo, tienen más información y vocabulario para referirse a ella, con lo que muestran otras apropiaciones. Los siguientes fragmentos de la entrevista colectiva⁴⁶ que tuvimos en su aula con sexto A permiten conocer cómo entienden la última dictadura:

A2. La asocio a la represión, a que te maten, gente que desaparece todos los días.

A4. Que desaparezca un amigo por ejemplo, como si yo a él no lo veo más mañana.

E. Claro, pero actualmente conocemos algunos casos de desapariciones, ¿qué diferencia hay con esta última dictadura?

A2. Ahora capaz que se puede dar pero por otras cosas, antes era común.

A1. Era evidente que se trataba de un problema político de las dos partes...

A2. ¡¡¡De todos!!! De los militares, de montoneros, de todos...

⁴⁶ Fragmentos de entrevista realizada a sexto año A, jueves 27 de noviembre de 2014, de 7:45 a 9 h.

A5. Y todos respondían con la misma forma. No se quedaban en el molde sino que respondían.

A2. Claro, yo te doy y vos me das.

E. ¿Les parece que da lo mismo la violencia que ejercía el Estado que la violencia que ejercían esas organizaciones armadas como montoneros, por ejemplo?

A5. Creo que las organizaciones respondían a lo que hacía el Estado, sino no habría causas o razones para actuar así o capaz que sí, no sé.

A4. Lo que pasa es que el Estado te lo manejan de otra manera porque asustan a todo el pueblo al mismo tiempo, te asustan desde arriba. En cambio, una agrupación a cuántos pueden asustar, solo un grupo (...).

A. Es una fuerza mayor.

A. Es el Estado, tiene poder, es una fuerza mayor.

A2. Representás al pueblo, a un país, te debés a tu pueblo. (Entra la preceptora e interrumpe. Se escucha poco). Hubo desaparecidos de ambas partes, pero fue más grave por el papel que tomó el Estado (entrevista colectiva a sexto año A).

Son interesantes las voces de los jóvenes que se van hilvanando en el salón en una rica discusión que no solo habla de desaparecidos, sino que los lleva a un contexto en el que hay otros actores sociales, como el propio Estado y las organizaciones armadas. En comparación con las respuestas de quinto año, estos alumnos logran introducir otros sujetos sociales en sus caracterizaciones y conceptualizaciones de la última dictadura. Su conversación da cuenta de que ellos pueden reconocer el espiral de violencia de aquella época y si bien por momentos parecería que el relato que señalaban tenía elementos de la teoría de los dos demonios, también reconocen que

no se puede igualar el accionar del Estado con el de las organizaciones armadas: “el Estado tiene poder, es una fuerza mayor”. Igualmente nos encontramos con representaciones de los jóvenes que son fragmentadas en relación con la manera de entender el pasado reciente y tienen algunos elementos que pertenecen a diferentes memorias que se yuxtaponen: por un lado, elementos de la teoría de los dos demonios en la que se habla de una guerra, y por otro, elementos de una memoria que habla más de la violencia ejercida por el Estado, centrada en la memoria del “Nunca Más”. Como bien señala Higuera Rubio, en la conformación del sentido común que subyace en los relatos de los jóvenes, se encuentran fragmentos de diversos relatos, pero a su vez “la lógica y significados que los forman están en disputa permanente” (2008: 99).

El diálogo continúa y permite seguir viendo qué conceptualizaciones realizaron los estudiantes de sexto A sobre la última dictadura y sobre los desaparecidos:

A1. También el tema de la desaparición. Porque puede haber un golpe de Estado pero no hay derecho a que les hagan lo que les hicieron. Porque muchos de sus familiares siguen buscando y no tienen información.

A5. A mí me da mucha pena porque si era él el que militaba ¿por qué tenían que llevar a él y a toda su familia? Había veces que se llevaban a los niños no sé si tantos pero a la gente, a los padres, a las madres, a los abuelos. ¿Qué necesidad tienen? Llévate al que se expresa...

A4. Con cabezas tan cerradas se llevaban a toda la familia.

E. ¿Ustedes plantearon que si los militares no estaban de acuerdo con una persona que se la lleven, pero al resto no... ¿ahí qué...? (Me interrumpen).

A. Es una cuestión de sentido común.

E. ¿Les parece correcto que se “lleven a alguien”?

A5. No, no me parece correcto pero por lo menos...

A. Todos somos personas...

A4. Pero no está bien que porque uno en una familia roba, vayan presos todos...

E. Pero cuando se llevaban a alguien, ¿en general iba preso? (varios niegan con la cabeza) Fíjense la diferencia: una cosa es estar preso y otra cosa era lo que pasaba en la dictadura donde ustedes por ejemplo vieron en una clase los vuelos de la muerte...

A. Él lo que quiso decir es que no hubo piedad con ninguno.

A4. El accionar está mal. Eso no se pone en tela de juicio. Acá lo que se está planteando es que si el accionar está mal acá vemos que hubo abuso de poder. ¿Qué necesidad hay de abusar del poder, de actuar de más? ¿Cuántas familias inocentes? Sé de una señora de mi barrio que vivía con el hijo, perfil bajo, tranquilo, vivían y les coparon la casa. Y ahora el tipo que sacó a la mina y los mataron vive ahí. Y eso se sabe. Y así como ese hay varios casos, gente que fue despojada de sus cosas...

E. Hay una película que se llama Garage Olimpo que cuenta cómo además de la vida a los desaparecidos les robaron bienes... (Algunos asienten porque la conocen). (Entrevista colectiva a sexto año A).

El diálogo anterior permite adentrarnos en la conceptualización que tienen del desaparecido. Por un lado, como figura, la rechazan y piensan en el sufrimiento de sus familiares que aún hoy, en muchos casos, no saben donde están. Pero al vincularlo con sus hijos, padres o demás familiares, aparece una caracterización de las víctimas del terrorismo en la que se puede diferenciar entre las víctimas inocentes y las que no, con lo que dan a entender, en algunos pasajes, que la politización de las víctimas podía convertirlas en culpables y debían “llevarlos”. Es más, para los alumnos no está

apareciendo como abuso de poder el que los militares pudieran decidir sobre la vida de cualquier persona. Como dice Gelman:

... todos ellos, sea que canalizaran su voluntad de cambio por escrito, desde el púlpito, la cátedra, los sindicatos, centros estudiantiles, organizaciones populares, partidos políticos, o por las armas, ¿no son acaso víctimas de la dictadura militar? ¿Fueron encarcelados o fueron secuestrados, torturados y alojados en campos clandestinos de detención? ¿Tuvieron un juicio imparcial o fueron brutalmente asesinados? ¿Se les permitió ejercer su derecho de defensa o les pegaron un tiro en la nuca desde medio metro de distancia? ¿Se notificó su paradero a los familiares o se los “desapareció”, creando una angustia que para muchos dura todavía? ¿Pudieron ejercer su derecho de pensamiento y expresión o fueron amordazados con la muerte más atroz, la muerte anónima? ¿Por qué no entrarían en la categoría de “víctimas”? ¿Porque querían cambiar la vida? [...] Y quienes hoy pretenden que todos los asesinados fueron “inocentes” o que solo los “inocentes” son defendibles y aun reivindicables [...] ¿Piensan que la dictadura era mala cuando mataba inocentes –los “excesos”– pero que hacía bien en matar a los otros? (2001).

Pilar Calveiro también es muy precisa para hablar de esta relación entre víctima e inocencia cuando afirma: “Solo si se es víctima inocente, es decir, no involucrada, no resistente, se es una víctima completa. Las demás de alguna manera tienen un merecimiento del castigo. Esta sola idea implica que resistir al poder conlleva y merece una sanción, tanto más dura cuanto mayor sea la resistencia” (2006: 136). En otros pasajes de la entrevista grupal hablamos de las Abuelas de Plaza de Mayo:

E. ¿Y de las Abuelas de Plaza de Mayo, han oído hablar? ¿Conocen algo? ¿Han visto algo?

A. Creo que hoy está todo muy politizado.

A1. Pero antes, fue una resistencia de madres y abuelas a la dictadura. Que hayan ido a marchar fue un modo de hacerles frente

a los militares. Pero en este momento dio más bolilla a la plata, Hebe de Bonafini, por ejemplo. Mucha gente como que perdió la esencia (...) (entrevista colectiva a sexto año A).

En general, todos asintieron cuando les pregunté por estos organismos. Mi intención pasaba por ver si identificaban resistencias a la dictadura y, efectivamente, las conocían y les reconocían a las madres y a las abuelas un papel fundamental en dictadura. La mirada en torno al presente de estos organismos fue muy discutida en el curso y se retomará en otro apartado de este capítulo.

En sexto B, se ven muchas coincidencias con la otra división pero también se puede ver más información e interesantes conceptualizaciones e interpretaciones que no estaban en general presentes en las respuestas de los estudiantes de quinto ni en las de sexto A. Tomaré algunas para el análisis:

La última dictadura la asocio con el período más devastador que sufrió el país, represión extrema por parte de los militares, privación de derechos, pérdida de libertad, un modelo de gobierno estructurado, sin ambigüedades, sin margen de error, que ponía al ciudadano en la situación de tener que optar entre dos opciones: aceptarlo o morir; y estas reglas impuestas por los militares eran a veces hasta aceptadas por algunas personas. Aunque la característica principal de esta época en general, de los años setenta, es la oposición y la firmeza que mostró la sociedad, en especial los jóvenes, quienes ponían primero los ideales y después la propia vida (Micaela, sexto año B).

La asocio con una época de terror y censuramiento en una década de lucha y revolución por ideales propios de cada uno donde además de haber terrorismo de Estado y desaparecidos, hubo mucha gente que apenas llegó a enterarse de lo ocurrido (Aylén, sexto año B).

Ambas pueden dar cuenta del terrorismo de Estado y del lugar de los militares. A su vez, dentro de los derechos, hablan también de la falta de libertad y de la censura. Lo interesante es que pueden enmarcar a la dictadura dentro de un proceso más amplio; en un caso lo definen como revolucionario y de lucha, y en otro, con un lugar

central de los jóvenes, firmes y valientes defensores de sus ideales. Aquí podemos ver representaciones que conjugan elementos de la memoria del “Nunca Más” en relación con el terrorismo de Estado, pero en las que se resalta con mucho énfasis la presencia de las memorias militantes, como se vio en su clase.

También hablan de la sociedad, aunque no establecen diferencias dentro de ella, pero sí identifican diversos roles: algunos aceptaron lo que pasaba, según una de las respuestas, otros no sabían nada o se desconocía lo ocurrido, según la voz de la otra alumna.

Algunos alumnos hablan claramente del terror desplegado por el Estado, el que no se limita a la Argentina, sino que forma parte de un proceso más general:

Cada día nuestra sociedad ratifica un proceso del que no quiere volver atrás y del que la Argentina es ejemplo, porque no hay que olvidar que toda la región fue víctima del terrorismo de Estado (Florencia, sexto año B).

Otros analizan las tensiones en el discurso de los militares al hablar de los desaparecidos, especialmente de Videla:

Videla planteaba una guerra de sangre impulsada por subversivos para cambiar el sistema de vida de los argentinos; él sostenía que los militares solo estaban defendiendo los derechos humanos a la vida y a la libertad y que para eso tenía que matar a los subversivos. Por lo tanto estos mismos derechos a la vida y a la libertad estaban siendo violados al detener, torturar y asesinar a los subversivos (Paula, sexto año B).

Aquí no queda claro si el término “subversivo” lo deja porque está retomando a Videla o porque así llama el alumno a los desaparecidos.

Al mismo tiempo, algunos alumnos consideran a otros sujetos además de los militares:

La última dictadura cívico-militar que jaqueó a nuestro país la asocio con hechos de violación de derechos a los ciudadanos argentinos. Tengo muy presente la película *Condenados* que retrata la crueldad con que, “los dueños de la vida y de la muerte”, se

manejaban dentro de las cárceles, en relación a los presos y sus familiares. También vi en la película el compañerismo entre los presos políticos dentro del penal, la forma que inventaban para comunicarse, siendo esto un acto de rebeldía, ya que era algo que tenían prohibido, las maneras de tratar de mantener un “espíritu” en alto, a pesar de las sesiones de tortura y el acompañamiento de los familiares para resistir el maltrato y el encierro (Sabrina, sexto año B).

En sus palabras, la alumna rescata la cotidianidad de la violencia que se podía llevar a cabo en un penal, pero también no deja de tener en cuenta a otros sujetos, como los mismos presos –que eran presos políticos, como bien aclara– y sus pequeñas y diarias formas de resistencia junto con sus familiares. La idea de preso político, de militante, de luchador va a estar presente en diferentes momentos de las conversaciones que tuve con los jóvenes de sexto B, como vimos en sus clases en el capítulo 3. Algunos así lo dicen:

Los detenidos no eran solo estudiantes o pobres jóvenes que habían sido encarcelados sin ninguna razón sino que también militaban y habían llevado adelante una acción revolucionaria. A su vez, contaron con el apoyo de las familias de los detenidos y la importancia que estos tuvieron para dar a conocer lo que estaba sucediendo en el país a nivel internacional, sin importar el riesgo que eso podía generar (Valentina, 6to año B).

Como se puede ver, en general, las voces de los alumnos de sexto B dan cuenta de una mirada más compleja sobre la dictadura, que incluye no solo un manejo más sólido de la información, sino también interpretaciones y conceptualizaciones. Pero no ocurre lo mismo en los otros casos en los que en las representaciones que tienen los jóvenes sobre la dictadura se pueden ver retazos de diferentes memorias que entran en contradicción, de diversos modos, según se analizó. Según Higuera Rubio, el sentido común “se nutre en gran parte de las narraciones fragmentadas que [...] han sido incorporadas y apropiadas por los jóvenes [...] en un proceso que comprende recuerdos y silencios que configuran perspectivas del pasado que pueden ser incompletas, limitadas y contradictorias” (2008: 8). Esto nos

lleva a preguntarnos acerca de cómo se construye ese sentido común, cómo se elaboran esas representaciones desde las que leen e interpretan el presente y el pasado, y qué lugar ocupan en dicho proceso no solo la escuela con sus conmemoraciones y clases de Historia, sino también las familias de los estudiantes y los medios de comunicación, entre otros. En los casos vistos, la respuesta de una de las alumnas se diferencia de la generalidad de los relatos presentes en su curso y esto tiene que ver con su propia historia familiar. ¿Qué dice el resto de los jóvenes acerca de cómo han conocido el pasado reciente y, especialmente, a la última dictadura?

Informarse, aprender, conocer la última dictadura

Tanto para los alumnos de quinto como para los de sexto año, la escuela tiene un papel central en el conocimiento de la última dictadura, sin por ello olvidar la información brindada por la familia y los medios de comunicación. ¿Qué lugar valoran más? ¿Qué recursos les parecen más adecuados para conocer esta temática?

La mayoría de los alumnos de quinto año le asignan un lugar importante a la escuela para trabajarlo en profundidad o para resignificar lo que han escuchado previamente en sus casas a través de sus familias o en los medios de comunicación:

Lo aprendí en la escuela y en mi casa (Juan, quinto año A).

Esto lo aprendí a fondo en la escuela, pero ya tenía nociones que adquirí de la sociedad, los medios, etc. (Luz, quinto año A).

Aprendí en la escuela y fuimos a ver una película “Condenados” que se trataba de eso (Marina, quinto año B).

La escuela no solo tiene un lugar importante en los casos en que trabajaron y discutieron durante varias clases la última dictadura en la materia Historia, sino también en los que apenas llegaron a enunciarla en la materia. En esos casos, consideran significativas otras instancias como las salidas educativas o los actos.

Las respuestas son similares en los alumnos de ambos quintos años. Sin embargo, en el curso que no trabajó curricularmente la temática hay una particularidad en las respuestas correspondientes a las alumnas cuyas familias fueron afectadas directamente por la dictadura:

Lo aprendí en la escuela y por mi familia, ya que tuve en mi familia un familiar encarcelado (Martina, quinto año B).

Lo que conozco de la dictadura lo aprendí principalmente en mi casa porque me resulta muy cercano el tema, pero en el colegio mientras lo iban dando me iba preguntando cosas y así también me informaba. Así que sería cincuenta y cincuenta (Julieta, quinto año B).

Estas alumnas manifiestan haber estado en contacto con estos temas desde muy chicas a través del relato que le transmitieron sus padres y al participar activamente en movilizaciones, por ejemplo. Como dice Castorina: “Las identidades de los individuos se vinculan con la historia y las diversas experiencias familiares, grupales y escolares. Los individuos se reconocen por su pertenencia a un grupo que adquirió una imagen de sí mismo, de acuerdo con sus valores y en el contexto de las experiencias vividas colectivamente” (Carretero y Castorina, 2010: 143). De este modo, en palabras de Halbwachs: “No hay memoria universal. Toda memoria colectiva es sostenida en el espacio y en el tiempo por un grupo específico” (2004: 75).

En cuanto a cómo fueron conociendo lo ocurrido en la última dictadura, por quiénes y de qué modo, los jóvenes de sexto año tienen respuestas que en algunos aspectos se asemejan a las de quinto y en otros, se distancian. Coinciden en darle a la escuela un papel en su formación, como también destacan a sus familiares y a los medios de comunicación. Pero, al mismo tiempo, resaltan sus propios procesos de búsqueda de información en esta construcción de conocimientos sobre la última dictadura:

Lo que conozco de la dictadura militar lo aprendí mayormente en el colegio, pero también por mis propios medios, porque considero que es un tema que a cualquier argentino le interesa conocer y por

suerte es accesible de hacer, ya que hay muchos espacios, mucho material y mucha información al respecto (Micaela, sexto año B).

Aprendí cosas en la escuela y por otros medios, como libros, artículos, historias de familiares, amigos, etc., conozco algunas distintas versiones de lo que pasó, pero todas llegan a una misma conclusión: que no se tiene que repetir (Florenca, sexto año B).

En tanto, el grupo de sexto año A dice:

E. Y ustedes todo lo que vieron sobre la dictadura, ¿lo aprendieron acá, en otros lados, cómo lo fueron conociendo?

A. En todos lados se habla.

A4. Yo me acuerdo que de chico había un canal que contaba la historia de los chicos desaparecidos.

E. Ahí empezaste a conocer algo...

A4. Como que de alguna u otra forma sabés.

E. Los compañeros hablaban de que se fueron enterando de la dictadura a través de los medios de comunicación. ¿Ustedes están de acuerdo?

A5. A mí me contaron mis abuelos y viejos, diciéndome las cosas que ellos no podían hacer y yo sí puedo hacer ahora, y te cuentan los mismos profes de acá, a uno lo llevaron con un falcon (entrevista a sexto año A).

Ellos no hablan tanto del lugar de la escuela como en los otros cursos, pero sí de los testimonios de sus profesores en la institución, aunque también resaltan a los medios. Al mismo tiempo, rescatan el lugar de los padres, quienes buscan que valoren los tiempos en los que viven en contraposición a como era antes. Me parece interesante cuando un alumno dice “en todos lados se habla” y otro afirma “de alguna u otra forma sabés”. Pareciera ser un tema recurrente en diferentes espacios. Sin embargo, la enseñanza podría

tener algún lugar particular en eso que parece que ya se sabe. Un objetivo de la enseñanza sería la formación de una mirada crítica y problematizadora sobre ese saber de la última dictadura, a través de la que se pudieran preguntarse: ¿qué se sabe?, ¿cómo y a través de qué medios y para qué?

Por otro lado, además de conocer dónde aprendieron sobre la última dictadura, también se les preguntó por los recursos a través de los que la conocieron. En cuanto a estos, los alumnos que han desarrollado en profundidad el tema en quinto año A en la materia Historia, manifiestan haber usado una multiplicidad de recursos en el aula que, según las observaciones registradas, se corresponden con las prácticas relevadas:

Aprendimos sobre la dictadura usando recursos como canciones que hablen sobre la época, testimonios de personas que vivieron en esa época y también usamos manuales que tenía contenido referente a la época (Lisandro, quinto año A).

Utilizamos testimonios, canciones, artículos periodísticos, manuales e información que debimos investigar por nuestros medios (Camila, quinto año A).

Dos alumnos coinciden en parte con los recursos nombrados, pero introducen otros que no fueron usados ese año, pero que los asocian con la enseñanza de la dictadura en la escuela:

Usé artículos periodísticos, testimonios y canciones, también vi la película La Noche de los Lápices (Milagros, quinto año A).

Manuales, testimonios, canciones, por ejemplo en la primaria vimos la película La Noche de los Lápices (Juan, quinto año A).

En general, las voces de los encuestados dan cuenta de una multiplicidad de recursos utilizados especialmente en este último año, los que permiten reconstruir el pasado reciente desde las historias de vida y desde los aspectos culturales. Pero, en los dos últimos casos, aparece una particularidad: los alumnos asocian el tema con la pelí-

cula *La Noche de los Lápidos*, aunque no fue trabajada en la materia Historia de ese año, sino a lo largo de su trayectoria escolar, posiblemente a partir de conmemoraciones. Por medio de este filme, el pasado reciente entró a la escuela y fue muy usado por los docentes cuando no existían referencias historiográficas para abordar el tema (Raggio, 2004; Lorenz, 2004 y 2006) y, junto con *La historia oficial*, “contribuyeron a instalar en la escuela el canon del Nunca más” (Gonzalez, 2014: 158). Que los alumnos nombren esta película no solo da cuenta de su utilización, sino también del impacto que puede haberles generado verla o de lo significativa que pudo haber sido en su escolaridad—incluyendo la primaria, como en uno de estos casos—para aprender sobre la última dictadura.

En el otro curso relevado, aparece una variedad menor de recursos que se supone que han sido utilizados y cobra mucho más peso el manual escolar, lo que se puede relacionar con la práctica de enseñanza de la materia Historia centrada en su uso, según se analizó en el capítulo anterior. Sin embargo, los jóvenes dan cuenta de otros recursos para aprender que han sido utilizados en otros momentos cuando se acercaron al tema en la escuela, posiblemente a partir de las efemérides. Así lo expresan los estudiantes:

Usamos libros de la biblioteca (Marina, quinto año B).

Hemos visto alguna película, *Canciones de Alma Fugaz*, *Condenados*, canciones escuchando a León Gieco, y luego charlas y debates al respecto (Martina, quinto año B).

A lo largo del secundario vimos bastantes documentales o películas como *Iluminados por el fuego*, *Crónica de una fuga*, este año fuimos a ver *Condenados*, que se trataba de los presos sindicales en la dictadura (Julieta, quinto año B).

Se puede ver que dos alumnas ejemplifican con los autores que han escuchado y las películas que han visto, y pueden identificar el tema en su propia trayectoria escolar con mucha claridad. Son las mismas que se encuentran familiarmente más vinculadas con la última dictadura. Al mismo tiempo, dan cuenta de otras prácticas

vinculadas con charlas y debates que podrían estar asociadas con alguna clase especial o con un acto escolar, pero no lo mencionan. Seguramente han atravesado en sus recorridos escolares numerosos actos vinculados a las efemérides, pero no aparecen explicitados como espacios de encuentro ni de aprendizaje relevantes en sus respuestas y tampoco en las de sus compañeros.

En tanto, en sexto año, entre los recursos que los alumnos señalan como los que más usaron para aprender sobre la última dictadura, hay una gran diversidad de respuestas. En sexto año B se centran en los recursos que usaron especialmente en el último año:

Durante el año hicimos un proyecto en Historia que terminó con nuestro Jardín de la Memoria. Lo realizamos como una forma de reivindicar la lucha de los desaparecidos, más precisamente de los exalumnos desaparecidos que formaron parte de nuestro colegio (...) (Ayelén, sexto año B).

En el aula tuvimos acceso al testimonio de Eduardo Tolosa, de familiares de exalumnos desaparecidos en nuestro mismo colegio, la película *Condenados*, trabajamos con el libro *De minifaldas, militancias y revoluciones* y con otro que hablaba de cuatro relatos sobre la dictadura otros, canciones que nosotros mismos llevamos como “La cigarra”, “Los dinosaurios”, “Todavía cantamos”, entre muchas más (Micaela, sexto año B).

Usé manuales (de la biblioteca), películas sobre el tema (*La Noche de los Lápicos*, *Condenados*, *Infancia clandestina*) y testimonios como los de las entrevistas que hicimos con los chicos para Historia (Florencia, sexto año B).

Trabajamos con muchos recursos entre ellos canciones que describen lo que sucedía en aquel momento de antes y de ahora. En aquella época usaban más metáforas, ya que si no lo hacían eran censuradas y además las utilizaban como medio de protesta. En cambio en las canciones más actuales cuentan lo que pasaba durante la dictadura y, gracias a la libertad de estos tiempos, no es necesario que utilicen tantas metáforas (...) (Sabrina, sexto año B).

También este grupo rescata como fundamental el haber trabajado con testimonios al investigar y conocer la vida de exalumnos para luego difundir y “reivindicar” esas historias que fueron recopilando a través de la materialización del Jardín de la Memoria.

Otros alumnos resaltan el trabajo con manuales y con bibliografía específica y señalan textos de historiadores o sociólogos que problematizan la militancia de los setenta y desde dónde abordarla. También reconocen el lugar de la música y del análisis de esta como fuente de información, cuyos modos de expresión y discursos nos permiten establecer comparaciones con el presente. Por último, tienen un lugar destacado las películas entre las que nombran *Condenados*, *Infancia clandestina* y *La Noche de los Lápices*. Esta última no fue vista este año con la docente, pero –como ya señalé– forma parte de los recursos tradicionalmente usados en la escuela para las conmemoraciones.

En cuanto a sexto A, los documentales y películas han cumplido un rol muy importante en la transmisión de lo ocurrido en la última dictadura. Así lo expresaban en la entrevista:

A3. La película esa de la noche.

E. ¿*La Noche de los Lápices*?

A3. Sí, esa está muy buena, te muestra todo. Te dice la realidad, cruda. Que estaban los estudiantes reclamando por su boleto.

A5. Creo que fue peor que cómo la muestra. Como que tampoco pueden mostrar demasiado en la película.

E. ¿Conocen otras películas?

A2. Esa de la Unidad 9.

E. ¡Ah! *Condenados*. ¿Fueron a verla?

A. Sí, fuimos al cine.

A2. Esa que hizo Rodrigo de la Serna y se escapaba de una mansión, esa es un películón

E. ¿*Crónica de una fuga*?

A2. Sí esa (...)

En sexto año A, además de los testimonios de docentes y familiares, mencionan las películas ya citadas. El cine, sin duda, cobra un lugar importante a la hora de conocer para este grupo. Sin embargo, por momentos dejan entrever que no problematizan estos recursos ni los ponen en tela de juicio para revisarlos o replantearlos en términos de época. Refiriéndose a *La Noche de los Lápices*, un alumno dice “te muestra todo. Te dice la realidad, cruda. Que estaban los estudiantes reclamando por su boleto”. Aparece la idea de que el relato presente en la película se instala como verdad porque *muestra todo* es la *realidad*, un fiel espejo de lo que ocurrió sin posibilidad de ser cuestionado. Frente a esto, Dussel propone la necesidad de “educar la mirada”, de lograr una “alfabetización audiovisual” que permita en las imágenes “‘ver’ sus manipulaciones y estereotipos, ‘escuchar’ sus silencios, ‘notar’ sus exclusiones (...)” (Orozco Gomez, 2001 citado por Dussel, 2006: 285) de tal modo de construir con los jóvenes y las imágenes una relación más activa y crítica que permita inscribirlas en relatos éticos y políticos (Dussel, 2006). Justamente, en la lectura que realizan los alumnos se esboza una relación causal que también aparece incuestionable dentro del relato construido de los episodios, en los que se llevaron a los jóvenes de la película por reclamar por el boleto estudiantil, quitándole complejidad al relato histórico. Como se vio en el capítulo 1:

El emergente de estos relatos es la consolidación, durante la década del 80, de una interpretación emblemática de la represión a los jóvenes, en la que es central la inocencia de las víctimas. Se consolidó así un modelo de denuncia que enfatiza lo aberrante de los crímenes de la dictadura, por encima de la discusión de la situación histórica y política que los hizo posibles (Lorenz, 2004: 112).

Solo otro compañero responde “creo que fue peor que cómo la muestra. Como que tampoco pueden mostrar demasiado en la película”, animándose a expresar que la película implica una reconstrucción de los hechos y que por lo tanto no puede ser fiel y mostrar todo el horror. La crítica del alumno en definitiva pasa por los límites para narrar lo doloroso, pero no para cuestionar el lugar en el que quedaron configurados en este relato los estudiantes, cuyas militancias políticas de los setenta fueron silenciadas (Lorenz, 2004, y 2006; Raggio, 2004). Que no lo puedan revisar es también coherente con las representaciones que construyeron del desaparecido, evidenciadas con anterioridad. Aquí sin duda aparece una fuerte diferencia con el otro curso, sexto A, el que no solo ha tenido la posibilidad de mirar críticamente todas las fuentes (testimonios, películas y canciones) en el marco de un proyecto de investigación, sino que además esto fue buscado explícitamente desde los marcos teóricos que fueron trabajando a través de la lectura y discusión áulica de bibliografía específica del tema de carácter historiográfico, que pone justamente en tensión los relatos que se han construido sobre la última dictadura. Igualmente es también necesario aclarar que las voces de los alumnos de sexto año A retomadas en este apartado no son representativas de la totalidad, ya que no se pudo realizar una entrevista grupal ni tampoco realizar encuestas individuales a todos, sino solo a algunos alumnos. Pero a pesar de ello es significativo que algunos alumnos de sexto A registren, expresen y valoren positivamente el modo en que han aprendido el pasado reciente argentino.

Hasta aquí vimos que estos jóvenes pueden asociar la última dictadura con algunos acontecimientos que sucedieron en ella, especialmente los que responden al llamado relato del “horror” o del “Nunca Más” consolidados en la transición democrática y reforzados en las conmemoraciones escolares y en los relatos familiares o de los medios de comunicación, concentrados en la descripción de episodios represivos. En algunos casos –pero especialmente en sexto año B– se suma al relato la militancia política de los setenta.

Ahora bien, ¿pueden explicar la última dictadura argentina como un proceso histórico? ¿Qué lugar ocupa la escuela en la construcción de una explicación histórica?

Explicar, memorizar, recordar la última dictadura

¿Por qué considerás que se produjo el golpe de 1976? Esta ha sido la pregunta que más dificultades ocasionó a los jóvenes. En quinto año es la pregunta que menos contestaron los alumnos, especialmente los que no habían visto el tema en la materia Historia, y solo tres pudieron escribir algo. A continuación analizaré sus respuestas que dan cuenta de una diversidad de formas de entender la causalidad histórica por parte de estos estudiantes.

Entre las respuestas menos complejas dadas por los alumnos, encontramos, en general, enunciados que no siempre quedan expresados como causas o se pueden interpretar como tales. También, otra particularidad es que en la mayoría de los casos son uncausales y no se piensa en una multiplicidad de aspectos y sujetos sociales.

Entre ellos, algunos confunden la dictadura misma con sus causas o se refieren a períodos anteriores:

Porque no había democracia y los militares mandaron en ese entonces (Gabriel, quinto año A).

Yo creo que este golpe empezó gracias a una rebelión militar generalizada (Manuel, quinto año B).

Porque no existiría la democracia y el gobierno abusaba de su poder (Lisandro, quinto año A).

Otros lo ven como una causa relacionada solo con la voluntad de los militares de tener el poder:

Porque los militares querían ir al poder para hacer lo que quieran (Ezequiel, quinto año A).

Otras respuestas se refieren a la debilidad o desorganización del país, aunque no se especifica en qué aspectos:

Porque la Argentina estaba desorganizada (Gonzalo, quinto año A).

Se produjo porque el país estaba débil y no hubo fuerzas que se mantuvieran estables y los militares aprovecharon esta situación para sus propios intereses (Martina, quinto año B).

La segunda respuesta también habla de la inestabilidad, aunque no sabemos de qué tipo y muestra a los militares como oportunistas frente a esta situación, sin nombrar otros actores sociales ni los apoyos con los que contaban.

Por otro lado, hay respuestas que intentan complejizar la noción de causa al identificar a la sociedad en relación con la dictadura. En este sentido, algunas respuestas hacen referencia a la gente que apoyó el golpe o que tuvo un papel pasivo, lo que remite a una respuesta que supera la teoría de los dos demonios y permite ver a la sociedad cumpliendo un rol que no se limita al de víctima:

Para mí se produjo por la ignorancia de la gente que apoyó a los militares (Mariana, quinto año A).

Por diferencias de ideas, ignorancia de la gente que apoyó al golpe, a la gente que simplemente lo aceptó (Milagros, quinto año A).

Creo que fue en parte producto de la ignorancia de la sociedad, que se vuelve vulnerable. Si la sociedad no se muestra fuerte, hay quienes pueden aprovechar y tomar ventaja de esto, como ocurrió entonces (Camila, quinto año A).

En estas respuestas se puede ver cómo los alumnos consideran a la sociedad, pero sus explicaciones no pueden avanzar en identificar sujetos sociales y sus diferentes actuaciones en el golpe y en el desarrollo de la dictadura.

En el caso del curso que no llegó a trabajar esta temática más que a través de una guía de preguntas, cuya realización fue interrumpida por los paros docentes y el abrupto fin de clases, aparece otra voz particular:

Yo creo que los militares les molestaba que la juventud esté tan activa y consciente. La gente que implementó la “teoría de los demonios” de que algo habían hecho para que les pase eso, me

parece espantosa y que no era la forma matando y secuestrando bebés y de a poco fui yendo a las marchas (desde que soy chica) que convocaban el año pasado (Julieta, quinto año B).

Esta respuesta se acerca a pensar la movilización juvenil en términos de radicalización política y es un aspecto que no había aparecido hasta ahora. Corresponde a la misma alumna que habló de un legado de los jóvenes militantes y hoy participa del centro de estudiantes. Al mismo tiempo, se familiarizó de pequeña con los reclamos de los organismos de derechos humanos y las movilizaciones, por lo que, como ya señalamos, su formación en relación con el tema no pasa únicamente por la escuela.

Otro caso particular lo constituye la siguiente respuesta que logra articular el golpe de Estado del 76 con la Guerra Fría y, específicamente, con otras realidades latinoamericanas bajo el Plan Cóndor:

Porque hubo intenciones desde otros lugares como Estados Unidos que veían conveniente. Hasta creo que fue un proyecto: el Plan Cóndor (Juan, quinto año A).

El estudiante que escribió esta respuesta no participa en clase, en general, y no contestó varias de las preguntas. También se encuentra vinculado directamente con la última dictadura, ya que su tío abuelo está desaparecido. Sin embargo, él no comparte su historia con el resto de los compañeros, por lo menos en el espacio público del aula. Sé que fuera de clase este alumno le comentó sobre sus orígenes a Javier, su profesor, quien en la práctica coincidió con Siede cuando propone como criterio para trabajar el tema “promover el diálogo sobre las memorias sin invadir la intimidad ni tomar las memorias familiares como objeto de estudio y enseñanza” (2007: 124), al analizar testimonios y relatos de otros, sin preguntarle explícitamente a este alumno sobre su propia experiencia frente a sus compañeros y esperando respetuosamente su participación.

A grandes rasgos, considero que aquellos alumnos que trabajaron el tema durante un trimestre tienen muchas más herramientas para explicar la dictadura que aquellos que la han tocado en diferentes instancias más aisladas en la escuela, como efemérides, visionado de documentales, charlas o debates. Los primeros pueden llegar a

conclusiones un poco más amplias, cuentan con más información y un marco explicativo que ordena medianamente el pasado reciente. Por otro lado, están las respuestas de aquellos estudiantes que se interesan y han conocido este pasado reciente a través de sus propias historias familiares, por lo que evidencian tener más conocimiento y, en algunos casos, empatía histórica, al sentirse parte de ese pasado y asumir su legado en el presente.

Igualmente, sigue lejana una explicación histórica del tema. La gran mayoría de las representaciones de los jóvenes —y especialmente en quinto año B— dan cuenta de construcciones de memoria —ejemplares, en el mejor de los casos— que no son vistas como parte de un contexto ni explicadas desde la historia, atendiendo la conflictividad social y política del período.

Ahora bien, ¿qué explicaciones dan los alumnos de sexto año al responder cómo fue posible la última dictadura? En sexto B, las respuestas de los alumnos son muy escuetas en comparación con los otros temas abordados. Algunas de ellas fueron:

Para mí se produce porque hubo gran diferencia de ideas y tomaron el camino de la violencia como arma para querer cambiar el pensamiento de todos (Micaela, sexto año B).

Se produjo porque había una inestabilidad política que al gobierno actual se le iba de las manos (Ayelén, sexto año B).

Inestabilidad política y violencia para cambiar la sociedad son algunas de las razones que encuentran, aunque no las profundizan ni desarrollan información como en otras respuestas vistas. Acá también se ve que esta ha sido de las preguntas más difíciles de contestar y que varios de los alumnos decidieron evitar.

En el caso de sexto A, al ser la entrevista grupal, muchos alumnos pudieron opinar, aunque no con tanta seguridad como en otros momentos del diálogo que tuvimos:

E. ¿Y el resto también se fue enterando de lo que pasaba en la última dictadura a través de lo que vieron en la escuela?

A1. Y capaz te cuentan tus abuelos o viejos pero necesitás entender más, porque fueron muchos golpes o un panorama de cómo se dieron las cosas para que llegue a eso.

E. ¿Y qué dirían ustedes que pasó para que se llegue a la última dictadura? ¿Cuáles serían las causas que ustedes creen que no pueden dejar de tener en cuenta a la hora de explicarle a alguien más chico... como esas preguntas que hacen los nenes no? ¿Por qué? ¿Qué dirían ustedes?

A3. Distintos factores, la economía no andaba bien (se escucha muy mal, puerta que se abre).

A4. Mucha conveniencia política, siempre que hay plata de por medio, pierde valor la vida humana.

A. Había muchas divisiones políticas.

A1. Mucha violencia social, atentados (...).

A4. Eso fue el terror. Para que sea terrorismo de Estado tiene que haber terror sino no es terrorismo, ese fue el modo que los tuvieron calmaditos.

E. ¿A quiénes?

A4. Al pueblo.

A5. Fue también una cuestión de poco respeto, si yo pienso de una manera diferente, ¿por qué no lo voy a respetar? Si estoy más arriba no lo voy a dejar pensar y va a tener que pensar como yo digo. Y se planteaba mucho esta situación. Es como que no se respetaba (...) (entrevista a sexto año A).

Los jóvenes logran identificar que no es fácil explicar el inicio de la última dictadura y que hay que tener en cuenta “distintos factores” causales. Entre ellos aparecen problemas económicos, divisiones políticas y una fuerte intolerancia que se traducía en “muchos

violencia social”. Hablan primero de atentados, pero después ya pasan a caracterizar la dictadura y profundizan en el terror como medio de disciplinamiento, para tenerlos “calmaditos”, según dicen. Construir una explicación histórica supone articular diferentes variables dentro de la complejidad del tiempo histórico. En este sentido, es interesante ver que un alumno –sin desconocer a las familias como fuentes de información– reconoce la importancia de la escuela para “entender más”, para contextualizar la última dictadura en la historia del siglo XX y tener un “panorama que te permita saber cómo se llegó” al golpe.

Por lo expuesto, no quedan dudas acerca de las dificultades que ocasiona para estos estudiantes el encontrar explicaciones causales a la última dictadura, tanto en quinto como en sexto año, aunque en este último los alumnos manejen más información y se aproximen a construir explicaciones. Como sostiene Higuera Rubio, “dado que el sentido común no requiere muchas explicaciones y tampoco es objeto de preguntas, la dictadura tiende a convertirse en algo terrible que pasó, sin una ubicación específica en el tiempo y conexiones con otros procesos o sucesos históricos concretos” (2008: 102). Y aquí es donde la historia tiene un papel central porque, como planteaba el alumno de sexto A que necesitaba “entender más”, su potencialidad radica en posibilitar:

... el permanente ejercicio crítico, el propósito de desnaturalizar lo que parece obvio y de poner en perspectiva todo proceso, todo fenómeno y todo acontecimiento. De ahí la naturaleza compleja del conocimiento histórico, que busca integrar múltiples dimensiones de la realidad social y de comprender las diversas razones que nos ayudan a entender los fenómenos históricos y sus causas en sus peculiares contextos” (Levin, 2013: 176).

De este modo, pensar históricamente implica tener en cuenta los interrogantes planteados por Hannah Arendt: “qué ha sucedido, por qué sucedió, cómo ha podido suceder”, como guía para el análisis de ese pasado.

A su vez, son los sujetos sociales quienes actúan en esa realidad según sus propios intereses, los que, muchas veces, entran en conflic-

to en los procesos históricos. Explicar estos procesos supone también reconocer que existen diferentes interpretaciones tanto en el pasado desde los mismos protagonistas como desde aquellos que tratan de comprender sus acciones en el presente. Por lo tanto, en su enseñanza, no se pueden presentar relatos históricos desprovistos de sus elementos conflictivos ni reducir las acciones de los sujetos a explicaciones maniqueas o simplistas sin reconocer el contexto histórico en el que actúan y toman decisiones. Sin embargo, en general, frente a esta complejidad, la escuela tiende a brindar lecturas morales de los conflictos sociales en las que los alumnos terminan entendiendo la historia en términos de “héroes y villanos” o de buenos y malos. Estas lecturas son muy aceptadas por los alumnos, especialmente cuando los valores morales que se toman como argumentos son propios de su presente. Como dicen Carretero y Borrelli:

Se promueve así una visión más bien presentista o poco empática sobre los acontecimientos históricos [...] más aún si se tiene en cuenta que los alumnos adolescentes suelen presentar una comprensión anecdótica y personalista de las causas históricas, con dificultad para interpretar factores abstractos como los aspectos políticos, económicos y sociales (2010: 118).

El pasado reciente difícilmente puede ser explicado por los alumnos cuando no se analiza la complejidad de sus múltiples causas, atendiendo a la diversidad de actores involucrados, sino reforzando la memoria como mandato y especialmente la del “Nunca Más”.

Pero, al mismo tiempo, es fundamental que desde la enseñanza de la historia no solo se avance en explicar en toda su complejidad las causas de la última dictadura al tratar de responder al interrogante de cómo fue posible el terrorismo de Estado, sino también al contextualizar las representaciones que los jóvenes tienen sobre este pasado, historizando también las memorias que han formado parte de los relatos de la última dictadura, con atención a lo que dicen y también a sus silencios. En este sentido, son oportunas las reflexiones de Ricoeur, quien considera que la historia se vinculará con el discurso de la memoria como un aporte *documental*, un modo *explicativo* y otro *crítico*. El *documental* aportará elementos para la construcción de

una memoria, el *explicativo* ofrecerá una narración histórica que despliegue explicaciones sobre el pasado, y el *crítico* pondrá bajo juicio a los discursos de la memoria (1999: 41 en Lorenz, 2006: 280). Hacer este ejercicio de explicar cómo y por qué recuerdan las sociedades del modo en que lo hacen es una invitación a que los jóvenes comprendan que los relatos del pasado se discuten, disputan y construyen desde el presente.

Pero ¿pueden los alumnos ver esta construcción de memorias en el presente? ¿Qué relación consideran los jóvenes que tiene la dictadura con el presente? ¿Y con su propio presente?

El pasado reciente y el presente de los alumnos

En este apartado me interesa en particular analizar desde las voces de los estudiantes qué sentidos tiene para los alumnos la enseñanza del pasado reciente. Estos aparecen cuando el saber que tienen sobre el pasado puede hilarse en una temporalidad que implique una relación con el presente de los jóvenes y, por qué no, con su futuro. Para ello resulta pertinente la categoría de conciencia histórica. Jorn Rüsen define la conciencia histórica como “una suma de operaciones mentales con las cuales los hombres interpretan la experiencia de evolución temporal de su mundo y de sí mismos de forma tal que puedan orientar intencionalmente su vida práctica en el tiempo” (2001: 58), lo que permite interpretar la experiencia pasada, comprender el presente y “desarrollar perspectivas del futuro de la práctica vital conforme a la experiencia” (1997: 82).

Las preguntas que guían la organización del análisis de las voces de los alumnos son: ¿qué consecuencias de la dictadura pueden identificar los alumnos? ¿Tienen relación con el presente que les toca vivir? ¿Pueden reconocer cambios y continuidades entre aquel pasado y su presente? ¿Tiene alguna relación con su futuro? ¿Qué sentidos le atribuyen los jóvenes al aprendizaje de la última dictadura? Y por último: ¿qué conciencia histórica se puede ver a través de sus voces?

También en este apartado se analizarán cuáles han sido los recursos con los que más aprendieron el tema y, por último, qué reco-

mendaciones pueden hacerles a los docentes a partir de sus propias valoraciones como estudiantes para transmitir el pasado reciente a las futuras generaciones.

El pasado y el presente según las voces de los estudiantes de quinto año

Los alumnos del quinto año que varios meses trabajaron el tema en la materia Historia y lograron ver diferentes aspectos, incluyen entre sus respuestas algunas consecuencias que –como se vio en el capítulo anterior– estuvieron presentes en las clases del profesor de Historia. Algunas se refieren al terrorismo de Estado y a cuestiones económicas que el docente profundizó:

Si, por la manera que se desestabilizó la economía y en que engendró en la población miedo y rechazo por una idea política (Juan, quinto año A).

Negativas: dejó mucho miedo en la gente. Positiva: la gente no va a dejar que vuelva a pasar (Gonzalo, quinto año A).

A través de sus voces también se pueden ver otras consecuencias que tienen relación con el modo en que la sociedad acepta o no la posibilidad de pensar e involucrarse políticamente en su destino. Como dice Siede:

A través del disciplinamiento social la dictadura logró instalar una cultura del miedo y de la despolitización y dejó fuertes imprevistos en el imaginario colectivo posterior, en las prácticas políticas, sociales y culturales de la democracia que sucedió a la dictadura, y en las formas en que la sociedad argentina se piensa actualmente y aborda su pasado (2007: 118).

Así, estos alumnos pueden identificar estas consecuencias más inmediatas de la dictadura vinculadas con el miedo, pero a su vez afirman convencidos y apuestan, con confianza en el presente, cuando expresan: “la gente no permitirá que vuelva a pasar”. Acá podemos hablar de una resistencia, de un involucramiento social, de un posi-

cionamiento frente a la realidad social y, por lo tanto, de una lectura política. Otros jóvenes de este curso resaltan de modo más explícito este aspecto político:

Sí, tiene alguna relación porque gracias a esas personas hoy en día se puede luchar por algo (Lucas, quinto año A).

Sí, porque permitió que los jóvenes se puedan expresar libremente (Mariana, quinto año A).

Sí, esto hace repercusión en los jóvenes en la libertad de expresión, el interés por la política y también dentro de los centros de estudiantes (Milagros, quinto año A).

Pienso que sí, ya que tiempo después de la dictadura se comenzó a propagar la política estudiantil, y hoy en día es grande la cantidad de jóvenes interesados (Camila, quinto año A).

Justamente, estas respuestas corresponden a los estudiantes que participan en el centro de estudiantes o que manifiestan que les gustaría participar en él más adelante.

Otros alumnos de este curso dan cuenta de la información que tienen y advierten continuidades de la dictadura en el presente:

Julio López que desapareció en el 2006 (Gabriel, quinto año A).

En la búsqueda de los hijos perdidos en el presente para darles su respectiva identidad recuperarlos y regresarlos a sus respectivas familias (Ezequiel, quinto año A).

Tiene alguna relación, ya que todavía hay gente desaparecida y muchas personas que aún no revelaron su identidad (Lisandro, quinto año A).

La desaparición de López y la no identificación de muchos desaparecidos, así como la identidad cambiada de los niños apropiados que hoy son adultos, son consecuencias que ven en el presente y que aún no han sido resueltas. Por eso, las investigadoras Vera Carnovale

y Alina Larramendy hablan del pasado reciente como un pasado-presente, un pasado que no pasa:

Se trata de un ciclo aún no cerrado. Y no nos referimos aquí a las disputas por su significación. Nos referimos a ciertas formas de perpetuación: crímenes que aún no han sido juzgados, jóvenes que fueron apropiados de niños y cuya identidad hoy continúa siendo adulterada, miles de cuerpos que no han podido ser sepultados, seres queridos que siguen buscando, datos que siguen faltando, pactos de silencio que obturan la acción de la Justicia (2010: 242-243.)

En el caso del otro quinto año, solo una respuesta da cuenta de estas continuidades aunque es un poco confusa al hablar de desaparecidos cuando se refiere a jóvenes apropiados:

Sí, hay un montón de gente desaparecida aún sin saber quiénes son sus padres (Lucía, quinto año B).

Sin embargo, se nota menos información a la hora de pensar las consecuencias de la dictadura en nuestro presente o estas pueden ser menos específicas y más vagas:

Sí, porque la recordamos todos los días, ya que no hace mucho y dejó marcas en la sociedad (Martina, quinto año B).

No tiene relación hoy en día estamos muy bien, hay algunos casos de violencias pero no es general (Marina, quinto año B).

A mí no me cae bien la gente que dice que este gobierno es como una dictadura y suelo pelearme con mis viejos por eso, yo creo que la dictadura puede ser el doble o el triple peor, aunque no hay mucha libertad de expresión y haya desaparecidos, yo no creo que sea tan así (Julietta, quinto año B).

La última respuesta, que es la más desarrollada, corresponde a la alumna que posee militancia en la escuela y en otras organizaciones, y cuestiona fuertemente esta idea tan presente –sobre todo en muchos medios de comunicación– de asociar la actualidad con una

dictadura. Justifica claramente su posición, incluso oponiéndose a sus propios padres.

En general, a los jóvenes de quinto año les cuesta establecer estas relaciones entre el pasado reciente y su presente, más aún a quienes no trabajaron el tema en las clases de Historia. Seguramente, el formato de efeméride o las clases centradas en descripciones de hechos del pasado no ayude a construir esta relación, pero tal vez ocurra esto no solo con esta temática sino con toda la historia si es considerada y enseñada como hechos que pasaron, cuando “el aprendizaje histórico implica mucho más que el simple adquirir conocimiento del pasado y la expansión del mismo” (Rüsen, 1992: 34), al atender a su carácter conflictivo y a las lecturas que se hacen desde el mismo presente.

Una respuesta muy particular que dio cuenta de fuertes continuidades entre el pasado y el presente fue la siguiente:

Depende en qué aspectos, no hay tanta violencia como antes, pero por medio de los gobiernos y partidos políticos, etc., sí hay (Federico, quinto año B).

Para este alumno, la política partidaria es asociada con algo negativo, en este caso como violenta. ¿Qué representación de la política, de la violencia y del conflicto están detrás de estas afirmaciones? Lamentablemente no se pudo seguir indagando, pero por sus otras respuestas y por lo que muchos de los jóvenes dicen, pareciera que el conflicto, la discusión, el disenso son vistos como negativos y, por lo tanto, se los puede asociar con algo violento. Retomaré esta idea más adelante en este apartado.

Asimismo, otra de las preguntas que se realizaron para que los alumnos expresaran las relaciones que construían entre pasado y el presente fue: ¿alguna vez has escuchado frases como “con los militares estábamos mejor”?, ¿qué piensas al respecto?

En general, los jóvenes encuestados acuerdan en rechazar esta afirmación en su totalidad con el argumento que tiene que ver con la falta de información de quien la dice:

Sí, lo escuché. Pienso que es por desinformación general, sigue habiendo mucha ignorancia y no se termina de comprender la

gravedad de lo que fue la dictadura, si bien la mayoría cree estar más consciente (Camila, quinto año A).

Sí, muchas veces, a mí me parece que esas personas no tiene noción de lo que pasó en esa época (Lucía, quinto año B).

También la rechazan al identificar que no todos los grupos sociales efectivamente fueron afectados del mismo modo negativo por la dictadura:

Sí, que tienen razón, que ellos estaban mejor, pero el resto de la mayoría no (Juan, quinto año A).

Pienso que a esa gente le gusta vivir bajo una exagerada superioridad sobre ellos (Lucas, quinto año A).

Tenían otro pensamiento, o ellos estaban salvados (Gonzalo, quinto año A).

Algunos se indignan y se quedan bastante confundidos con esa afirmación:

Sí, la he escuchado, y también escuché que decía “con los militares esto no pasaba”, y me cuesta entender que gente todavía pueda pedir la vuelta de los militares, después de lo ocurrido (Maite, quinto año A).

Sí, en Salta, me parece aberrante, es que prefiero estar en la miseria a que me saquen la libertad de expresión (Ivana, quinto año B).

Otros expresan haberla escuchado en sus propias familias, pero encuentran el modo de contrargumentarla a partir de la información que ahora poseen:

Sí, la escuché varias veces hasta de mi papá que estuvo en la colimba y siempre dice que en esa época estábamos mejor, yo creo que no estábamos mejor, ya que no tenían nada de libertad (Sebastián, quinto año B).

Sí, la escuché hasta de familiares míos también y la verdad es que no estoy de acuerdo para nada, y siempre se puede estar mejor que con ese gobierno (Maite, quinto año B).

Sin embargo, algunos alumnos relativizan esa frase:

Puede ser, en que no había delincuencia y la calle era segura, pero no podían opinar de política porque te desaparecían (Gabriel, quinto año A).

Sí, mi papá me lo dijo muchas veces, yo creo que si bien había mucho más orden se respetaban más las cosas y todo eso, no considero que sea así (Marina, quinto año B).

Sí, escuché, no estuve en esa época, pero no creo que haya gente que vivía mal, pero sufrieron muchas personas (Carla, quinto año B).

Las respuestas de estos alumnos dan cuenta de que han calado hondo ciertas representaciones sociales instaladas en dictadura en relación con el orden y la seguridad. Primero, las justificaciones y apoyos sociales con los que contó el golpe que ubica a los militares como los garantes del orden, los “salvadores de la patria” (Calveiro, 2006). Esta visión es compartida por Guillermo O’Donnell ([1984]1987), quien en su original y precursora investigación sobre la vida cotidiana en dictadura, analiza entrevistas en las que aparecen las representaciones de los sujetos que expresan la necesidad de “orden” y de salida del “caos.” Segundo, mientras la maquinaria del terror funcionaba, muchos habían vuelto a la “tranquilidad cotidiana” (Novaro, 2010). Frases como “por algo será” y “en algo andaría” permitieron justificar los secuestros y reconocer que si la persona estaba implicada en algo, era natural que desapareciera. Dice Novaro que “el grueso de la población se despolitizó para acceder a los beneficios que daba el régimen, como el orden y normalidad cotidiana e incluso ciertas libertades y oportunidades de beneficio personal” (Novaro, 2010: 154).

Por último, hay un solo caso –el alumno que hace poco entró a la escuela– que la considera significativa en su totalidad:

Sí, la he escuchado, pienso que tiene razón porque antes no robaban y ahora no podés salir a la calle tranquilo (Manuel, quinto año B).

Como se vio, estas últimas representaciones en las que se justifica el accionar de los militares pensando en los problemas del presente y, por ende, las violaciones a los derechos humanos hoy, ya han sido identificadas en capítulos anteriores por los docentes entrevistados y en algunas de las clases registradas. Estas respuestas dan cuenta de representaciones sociales que toman fragmentos de diversas memorias que circulan socialmente, yuxtapuestas en diferentes momentos, pero a su vez propias del sentido común, con relatos contradictorios sobre el pasado (había seguridad y miles de desaparecidos) que no son objeto de cuestionamiento o preguntas (Higuera Rubio, 2008). A su vez, la mayoría de estas afirmaciones que no establecen ningún tipo de relación con el presente aparecen justamente en el curso que menos trabajó la temática en la materia Historia, cuestión que puede tener alguna vinculación con la construcción de una memoria literal, en palabras de Todorov (2000), más que de una explicación histórica del tema.

¿Qué continuidades y transformaciones entre la dictadura y el presente encuentran los jóvenes que están transitando su último año de secundario? ¿Qué sentidos le otorgan a su enseñanza desde su lugar próximo a finalizar la escuela secundaria?

El pasado y el presente según las voces de los estudiantes de sexto año

En ambos grupos de sexto año las respuestas a esta pregunta han sido variadas, en algunos casos coinciden con quinto año y en otros se distancian, tanto en relación con los temas que tocan como acerca de cómo entender el presente, la política y los derechos humanos, ayer y hoy.

En la entrevista realizada a sexto B, varios pasajes estuvieron relacionados con el presente. Retomaré algunos de ellos:

E. ¿Ustedes piensan que esta dictadura dejó consecuencias en nuestro presente? ¿O tiene alguna relación?

A4. Sí, una generación perdida. (Afirman todos). Esa gente era visionaria, tenía metas.

A5. Sabían mucho, iban a llegar lejos. Si les daba a esos jóvenes para tener esas metas, con esa actitud, si estuvieran vivos hubieran sido geniales para hacer, con esa actitud y ganas que le ponían a la lucha, si hubieran tenido tiempo para estudiar y dedicarse a estudiar nomás, hubieran sido increíbles.

A3. Creo que se retrocedió mucho a nivel país. Desde lo económico, lo político, lo social.

E. ¿A partir de la dictadura o desde otro momento?

A3. En especial desde la dictadura, porque creo que había buenas políticas, hasta el Cordobazo y se empezó a dividir el país. Siempre hubo divisiones, pero no era necesario llegar a este extremo, se podían escuchar los partidos y llegar a una política común para toda la sociedad (...)

A3. Y hay como un miedo de que pase algo igual o peor a la dictadura.

A5. Sería peor, con la violencia generalizada que hay en la calle. Creo que la gente reaccionaría peor hoy. Hoy hay mucha libertad, antes pasaba un auto de la gorra y te llevaban.

E. Vos decís que hoy hay más libertad...

A5. Que haya más libertad también es una consecuencia. Aunque estuvo ese toque de queda de ese que nombra Kapanga. ¿Cómo se llamaba?

E. Ah Duhalde...

A4. Andá a salir del país sin documento.

A3. Yo creo que los extremos están mal, ni como era en la dictadura ni un viva la pepa ¿entendés? También va en el tema de los derechos humanos. No me parece bien que una persona que viola o mata, no esté en la cárcel (entrevista a sexto año A).

Reconocen en sus respuestas la pérdida de una generación o gran parte de ella, en coincidencia con la visión de los jóvenes de los setenta que tienen algunos alumnos de quinto: idealistas, *visionarios*, como héroes. En general, en las afirmaciones de los estudiantes se desvincula a los “militantes de la acciones violentas y (se los caracteriza) simplemente como jóvenes idealistas que tenían una utopía para terminar con la injusticia social” (De Amézola, Di Croce y Garriga, 2012: 130). Estas representaciones de los estudiantes sobre estos jóvenes puede formar parte de las memorias militantes que se difundieron primero desde “antiguos militantes de organizaciones revolucionarias y sus herederos” (Carnovale, 2014) y luego, desde el 2003, con el gobierno del Frente para la Victoria, comenzaron a formar parte de una memoria oficial que incluyó dentro de esa generación al propio presidente Kirchner. Pero, como dicen Lvovich y Bisquert, “esta reivindicación del pasado de la militancia revolucionaria implicó una operación altamente selectiva, sino mistificadora, de dicha tradición” (2008: 83). Los autores resaltan la contradicción de que las organizaciones políticas de los setenta sean leídas como un antecedente directo de dicho gobierno cuando la democracia liberal no formaba “parte del ideario de la juventud revolucionaria”.⁴⁷ Al mismo tiempo, esta memoria se vuelve hermética, cerrada, sin posibles fisuras y al no permitir un balance crítico de la experiencia revolucionaria se convierte en “una memoria para los compañeros, para los convencidos, que no construye una cultura política más humanista, más democrática, más tolerante en el largo plazo” (Carnovale, 2014).

47 Vera Carnovale sostiene al respecto que en este relato militante un gran silencio es “la figura de la guerra como organizador del conflicto político de los setenta. Otro problema es la enorme responsabilidad que le cupo al peronismo en el poder y a Perón especialmente en el desencadenamiento de la masacre. Esto es algo que por obvias razones se silencia, no se discute, o se lo niega” (2014).

También lo estudiantes reconocen que, con el tiempo, se ha aprendido a valorar las libertades que en aquel momento no estuvieron presentes. Sin embargo, hablar de derechos y, específicamente, de los derechos humanos parecería que en la conversación se deja entrever como un “viva la pepa”, al considerar que les parece mal que los que violan o roban estén libres porque se les respetan sus derechos humanos. Aquí aparece una conceptualización de los derechos muy vinculada a los discursos que circulan en los medios de comunicación, como se vio en otros casos. Para Carnovale, esta es una consecuencia de esa memoria para convencidos:

Hoy cualquiera sabe qué es políticamente correcto e incorrecto decir y cualquier hijo de vecino dice que los militares estuvieron mal. Ahora, cuando se trata de reprimir a la delincuencia común, te dicen “que los maten a todos”. Eso habla de una apropiación muy epitelial del discurso de los derechos humanos: por no decir lo que hay que decir no estoy construyendo una ciudadanía donde el respeto por la vida sea un fundamento. A mí lo que me preocupa es que un discurso, digamos, tan afianzado, tan anclado en las palabras y en los símbolos de los movimientos de derechos humanos no haya sabido construir ni aportar a una cultura política en la que la vida sea un fundamento, más atenta a derechos universales, así seas guerrillero, represor o delincuente (2014).

Las tensiones presentes en las voces de los alumnos –tanto aquí como en las clases– dan cuenta de esta superficial y epitelial apropiación de la que habla Carnovale.

Por otro lado, los estudiantes hablan de diferentes consecuencias de la dictadura y su proyecto de país refiriéndose a un empeoramiento de la sociedad en general. Uno de los aspectos que señalan es en relación con la política, a la que cuestionan duramente y, en varios momentos de la entrevista, aparece una visión sumamente negativa de ella. Tomaré algunos de estos momentos a continuación:

A4. Ahora está todo teñido por lo político.

A3. A mí no me interesa si es político, yo quiero ir a trabajar al barrio por los chicos y voy.

A2. Desde que pasó la dictadura hay mucha inmadurez política a la hora de tomar decisiones, hay mucho chamuyo de los partidos políticos.

E. Vos decís inmadurez política, ¿a qué te referís con eso?

A2. Que las decisiones se toman por el poder y no por las decisiones o necesidades de la gente.

A. Es algo donde porque somos de distintos partidos, chocamos y no nos vamos a poner de acuerdo nunca. Es algo estúpido, algo que no va.

A4. Lo que pasa es que los ideales son como los equipos de fútbol, no se explica.

A2. Claro, vas a un lugar y de política y de fútbol no se habla, se puede pero no se llega un buen punto, a un acuerdo (entrevista a sexto año A).

Aquí se ve que no quieren que su trabajo barrial sea visto como algo político, reduciéndolo a lo político-partidario, considerado por ellos como “chamullo”, una mentira, alejado de las “decisiones o necesidades de la gente”. Comparan los ideales con el fanatismo por un equipo de fútbol cuando en los primeros se necesitan argumentaciones y fundamentaciones para justificarlos y sostenerlos, que apoyen una toma de decisión, un ideal a seguir y un proyecto a construir. Parecería, según su mirada, que la discusión, el disenso, el conflicto también es algo negativo. Como consideran Kriger y Carretero, “una concepción poco comprensiva y [...] equívoca del ‘diálogo’ político [...] excluye la consideración del conflicto como motor de la historia y consecuentemente la del desacuerdo como motor de la política” (2010: 74).

De hecho, todo aquello que se politiza, se corrompe, para muchos de estos estudiantes. En el siguiente fragmento queda claro en relación con los organismos de derechos humanos, sobre los que discuten apoyándose en la información que poseen al respecto:

E. Mi pregunta era sobre si habían escuchado un poco sobre los nietos recuperados y las Abuelas de Plaza de Mayo.

A. Sí, seguro. (Varias voces).

A1. Para mí ni la esencia cambió. Hay algo que sé, que por un lado están las Abuelas de Plaza de Mayo y después la parte administrativa de ese organismo, donde está Schoklender. Las abuelas siempre buscaron sus nietos y lo siguen haciendo. No hay un tema político. Además por qué hay que verlo como una politización si no estás en contra. (Varios chicos hablan a la vez y no se entiende) Las abuelas en su momento estuvieron en contra del gobierno de facto. ¿Siempre hay que estar en contra del gobierno? Para mí no. Puede ser que un gobierno les sirva como un apoyo político para seguir buscando a sus nietos. Para mí la esencia y la búsqueda de sus nietos no desapareció y mucho menos la politización, para mí sigue igual, porque hoy hay un gobierno que las apoya en su búsqueda.

E. También me parece que aparecen acá distintas maneras de mirar lo que es la política.

A2. Igual (va más allá) de interés sobre los desaparecidos, el tema es lo político administrativo (se superponen la voz de A1). Teniendo vos un referente como Hebe de Bonafini, la loca tiene poder, puede decir algo donde quiera, lo que quiera que todos lo van a escuchar. Y... con el tema de Schoklender, el loco tenía mucha guita... ¿qué hizo con esa guita? Hay gente que la necesita y vos la tenés ahí... Y es que perdieron el interés por lo que pasó y nos marcó a todos.

A1. Para mí lo importante es la esencia, que sigue igual, no es que cambiaron la esencia por la política. Lo administrativo es otra cosa, cuando hay plata de por medio bueno... pero la esencia no cambió para nada.

A2. (Hablan al mismo tiempo) No, peor, la perdieron. Sí la fueron perdiendo con el tema de la guita.

A1. No estoy de acuerdo, cada vez que hablan las abuelas me emociona verlas.

A3. Pero siempre que hay plata de por medio las cosas cambian, las conveniencias, los intereses. Hay plata de por medio y esa esencia se fue perdiendo, se fue perdiendo por la guita, se pierde (...) (entrevista a sexto año A).

Acá se pueden identificar diferentes visiones sobre la política y su relación con las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo. Por un lado, algunos consideran que estos organismos perdieron su “esencia” al estar vinculados con un partido político y, por lo tanto, sus intereses pasaron a estar centrados en el dinero. Otra voz sostiene que ahora ya no constituyen una resistencia a la dictadura y coinciden con el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner en su pedido de justicia y de búsqueda de la verdad, por lo que no han perdido la esencia, más allá de las cuestiones administrativas que nombran relacionadas con Sergio Schoklender. Para este estudiante, por momentos esta búsqueda forma parte de una acción política y, en otros fragmentos de la entrevista, no pareciera ser de ese modo.

La entrevista continúa ahondando sobre el sentido de la política para los alumnos, quienes en general la siguen identificando como algo negativo, que corrompe, como un “robo”. Como dicen Dussel y Pereyra, los jóvenes identifican a la política “como un elemento perturbador y disfuncional del que conviene mantenerse alejado para no contaminarse” (2006: 271). Al mismo tiempo, como se reduce a los partidos y a sus intereses particulares, es difícil verla como algo que contribuya a mejorar la realidad o a solucionar problemas concretos de la comunidad, en general, o de su escuela, en particular, objetivo que según sus afirmaciones consideran que debería seguir. Dicen que ese robo “está todo bien” porque forma parte de las reglas de juego del “sistema” en el que vivimos, porque aunque no se la asocie con los partidos y se busque “hacer política no partidaria (...) no pensando en un interés propio sino en ayudar”, como dice un alumno, “la gente

se basa en sus intereses propios, no se basa en pensar la política para ayudar, para cambiar”, según otro estudiante. Y esto nos remite no solo al lugar negativo que tiene la política en la escuela en relación con los contenidos y con los modos de sobrellevar los conflictos –como ya se dijo en otros capítulos–, sino que además este estigma negativo se consolida en el imaginario colectivo a partir de las experiencias políticas de los últimos cuarenta años. Como plantean claramente Carnovale y Larramendy:

El fracaso de las promesas de transformación social que sostuvo el imaginario de la revolución en los setenta fue sucedido por expectativas colectivas –algo exageradas– en la democracia naciente en 1983. Pero la extensa cadena de frustraciones que, respecto de aquellas expectativas, sobrevino hasta el presente alimentó el escepticismo y desconfianza de las más variadas formas de representación de lo político. Se fue nutriendo así un sentido común –ya bastante extendido– según el cual la política es equivalente a la corrupción, a la inoperancia, a la mácula (2010: 246).

Pero, según estudiosos como Chantal Mouffe (2007), esta visión negativa presente en la socialización política de muchos jóvenes también atraviesa, en general, a las democracias liberales occidentales. Esta autora considera que luego de la caída del muro de Berlín las confrontaciones quedaron limitadas al diálogo y al consenso racional entre individuos, quitándole a la política su carácter conflictivo y confrontativo. Según Mouffe, esta sería una visión pospolítica en la que todos podemos debatir para llegar a un consenso, en la que los conflictos políticos tienen una connotación negativa porque son interpretados en términos morales de buenos y malos y no de diferentes intereses o proyectos en disputa.

Tal es la visión negativa de la política y de lo partidario que lleva a algunos alumnos a considerar que la participación en un centro de estudiantes no es política, como aparece en una de las voces de la entrevista grupal: “Soy totalmente apartidaria, porque no quiero pertenecer a un partido y no me interesa la política, sin embargo participo de un centro de estudiantes. A lo que voy es hacer algo, porque me interesa como decía él, sin participar de un partido político”.

En su relación escolar con la política dan el ejemplo del centro de estudiantes y los problemas que trae que este espacio tenga alguna afinidad con un partido político. Nombran las discusiones que han tenido en relación con las marchas vinculadas con el pasado reciente: “No marchar con estos, no marchar con aquellos. A mí me parece que la marcha de la Noche de los Lápices, la marcha es para conmemorar a todos los desaparecidos y no me importa qué partido político”. Pareciera que no solo las acciones en el presente las desvinculan de la política sino también las interpretaciones y explicaciones que se hacen del pasado reciente en el que la radicalidad del enfrentamiento político e ideológico de los setenta es indiscutible. De este modo, el pasado puede ser leído con el mismo prisma con el que observan el presente quitándole su carácter conflictivo y, por ende, político, quedando despojada la política del sentido vital que tuvo en el pasado vinculado a la lucha, a la acción, a la transformación del mundo, a la realización de sueños y utopías (Balardini, 2005).

Igualmente, en el diálogo aparece otra voz que también participa del centro de estudiantes y que disiente: “No está mal participar de la política o de un partido político. Está bueno que cualquiera pueda participar”, siempre que no implique un beneficio material o personal sino para todos. Así se presenta un cuestionamiento a esta mirada negativa de la política y es vista como una construcción en la que la polarización entre grupos y partidos no ayuda a cambiar las cosas, identificándola como una forma de intolerancia que no tiene sentido.

Ahora bien, ¿qué relación tiene el pasado reciente con ellos mismos, en su presente?

Preguntándoles a los alumnos de sexto A acerca de cómo conocían sobre la última dictadura, me cuentan que para ellos no solo tienen un lugar importante los medios de comunicación, la familia y los docentes, sino también “la calle”. Reproduzco parte del diálogo que tuvimos:

A1. En la calle te enterás con el “Nunca Más”. O se usa mucho.

A2. Si, lo “caretean” demasiado.

E. A ver ¿cómo es eso de que se “caretea” demasiado?

A3. Algo que se populariza mucho, como el “Nunca Más” o la remera de Callejeros amarilla. Ves a uno en la calle, le preguntás y no tiene idea...

E. ¿Ustedes dicen que la frase del “Nunca Más” se popularizó y por eso hablan de que se “caretea”?

A3. Son cosas que se van popularizando, que se van tomando masivamente y no causa mucho.

A1. Hoy la gente lo usa como la remera del Che Guevara, que en fondo no saben bien quién fue, por qué luchó ni lo que hizo y te la ponés por ponértela.

E. Bien, yo lo veo con la remera del Che Guevara y la de Callejeros, pero no con la dictadura. ¿Cómo sería?

A3. La gente tendría que estar mejor informada sobre lo que trata eso.

A1. El mismo Centro de Estudiantes desde el año pasado tiene una bandera que dice “Nunca Más”. Y hablaban de ponerse la remera que decía “Nunca Más”. Pero si hay que ir a la marcha por quejarse de los problemas de la educación, no van ¿entendés? Pero te ponés la remera del “Nunca Más”. Tampoco a la marcha de la Noche de los Lápices pero te ponés la remera del “Nunca Más”. Tenés que quieren reclamar por los derechos, se ponen la remera, pero no van a la marcha.

Los alumnos, a través de sus propias expresiones como “caretear”, van significando los nuevos modos de apropiarse del pasado o, mejor dicho, los usos de ciertas consignas a las que no les encuentran sentido porque no tienen relación con su presente, con sus luchas por sus derechos hoy, con la conmemoración de las luchas del pasado y los pedidos de justicia actuales. Se habla, se repite, se usa hasta saturar

una consigna como el “Nunca Más”, pero se la banaliza, se la vacía de sentido, se la “caretea”, como dicen ellos.

La consigna recitada y repetida no lleva implícita una reflexión y explicación del pasado y, por ende, no permite establecer ninguna conexión con el presente. Junto con la frase “Nunca Más” aparecen muchas veces otras, como “recordar para no repetir” o “si todos nos acordamos no volverá a suceder”, y son recurrentes, especialmente en la proximidad de la fecha de recordación. Caemos de este modo en lo que nos advertían Traverso y Todorov: cuando se abusa de la memoria, se la banaliza y se la encuentra distanciada de la realidad social, descontextualizada, transformándose en un “culto al recuerdo” (Traverso 2007).

Si bien existe una normativa que implica el recordar para que el “Nunca Más” sea una realidad tangible en la sociedad argentina, es deseable y necesario preguntarnos: ¿qué significa “Nunca Más”? ¿Se refiere a que nunca más pueda caer sobre la sociedad el terrorismo desde el Estado? O como una vez me comentó un compañero militante de H.I.J.O.S: ¿significa que nunca más se intente cambiar un orden social injusto? No escapa en este análisis su origen como consigna de los organismos de derechos humanos por verdad y justicia, ni que luego acompañó la sentencia en el Juicio a las Juntas y que, a través del libro homónimo, se constituyó en fuente para transmitir el pasado a las futuras generaciones (Crenzel, 2008; Gonzalez, 2014a). Intento aquí resaltar otra cuestión que aparece en el diálogo transcrito –y también en el capítulo anterior– acerca de la importancia de que el pasado les genere a los alumnos preguntas e inquietudes acerca de su propio presente. Porque, de no hacerlo, los riesgos son grandes. Como plantea Guelerman “la escuela, como constructora de identidades por excelencia, se enfrenta con una situación y una demanda para las cuales no fue preparada y solo atina a responder con los elementos clásicos de su repertorio, corriendo el riesgo de transformar la interpelación necesaria en banalización obligada” (2001a: 38).

En el caso de sexto B, aparecen con mucha claridad estos diálogos entre pasado reciente y la actualidad de los estudiantes que dan cuenta de cómo se apropian de ese pasado y lo interpretan en el presente.

Para algunos alumnos tiene relación en términos opuestos o binarios, es decir que muchas veces se relaciona el presente y el pasado justamente para contraponerlos e identificar las rupturas: la democracia de hoy y la dictadura de ayer, las libertades de hoy y sus violaciones luego del golpe, por ejemplo. Así lo expresa esta alumna:

... tiene relación porque se está intentando dar valor a los derechos y libertades que hoy tenemos (aunque siempre haciendo referencia al pasado, para que se “demuestre” que hoy estamos mejor), es cierto, pero no creo que sea necesario aclararlo siempre (Aylén, sexto año B).

En este caso, la estudiante manifiesta que la asociación a veces se torna reiterativa, dando cuenta de algunas saturaciones en relación con el tema que son posibles realizar en la escuela, especialmente a través del formato de efeméride que está más presente en años anteriores. Como expresan los compañeros del otro curso, se “satura” con ciertas consignas o comparaciones, pero se las vacía de sentido, del mismo modo que veíamos en el diálogo anterior a través de la expresión se “caretea” el “Nunca Más”. Por otra parte, esta forma de entender el tiempo histórico centrándose únicamente en las rupturas y en las diferencias sin establecer continuidades ni matices también puede verse en la Argentina en forma generalizada, dado que parece prevalecer mirar a la sociedad en términos binarios nosotros/ los otros o cuando llega un nuevo gobierno y dice que todo lo anterior estaba mal, desordenado y que hay que reorganizar todo nuevamente.

Pero, tal como se vio en el capítulo anterior, en los fragmentos de clases de sexto B se pueden ver otras representaciones en las que están presentes algunos matices e identificar tanto rupturas como continuidades a través de un análisis que intenta dar cuenta de la complejidad del tiempo histórico, al analizar las consecuencias de la dictadura en el presente. Por ejemplo, cuando se pregunta si ven estas relaciones pasado-presente, una alumna claramente retoma estas discusiones del aula e identifica las continuidades sin dejar de marcar bien las diferencias:

Si la dictadura militar tiene relación con el presente depende de lo que cada uno considere, el panorama no es claro para todos. Hay algunas personas que hilan fino y consideran que sí, y otras que opinan que de ninguna manera se pueden relacionar. Gatillo fácil no es lo mismo que terrorismo de Estado. Yo pienso que son cosas diferentes, y que si tenemos alguna crítica que hacer la hagamos y que está bien hacerla. No hay que comparar, si criticamos no es por menoscabar lo que pasó en la década de los setenta, sino que justamente lo tenemos bien presente, pero tampoco es justo decir que estamos igual que en los setenta o que no hay democracia ni derechos (Micaela, sexto año B).

En su respuesta se la ve muy informada y argumenta con claridad por qué no es lo mismo este presente que la dictadura, aunque reconoce ciertas permanencias que deja explícitas, por ejemplo la existencia del gatillo fácil, e identifica consistentemente que no es lo mismo que terrorismo de Estado. Sus afirmaciones permiten entender que esta temática ya se ha discutido en otras ocasiones y está muy presente en las prácticas áulicas de enseñanza de la historia que se dan en su curso.

Sentidos del pasado reciente en las voces de los estudiantes

Ahora bien, ¿qué sentidos le dan los alumnos al estudio de la última dictadura? ¿Les parece significativo que se enseñe en la escuela? En general, la visión que tienen los alumnos sobre la última dictadura es muy negativa y para todos es importante el lugar que este tema pueda tener en la enseñanza. Sus representaciones se encuadran en la memoria oficial del “Nunca Más” de condena al accionar militar, lo que da cuenta de que forman parte del contexto en el que son enunciadas (Vezetti, 1998). Sin embargo, se diferencian al fundamentar por qué les parece significativo enseñar este tema. En quinto año, la mayoría considera que es necesario conocer lo que pasó en el país:

Sí es importante porque todos los adolescentes tienen derecho a saber que ocurrió en su propio país y lo que fue capaz de hacer el gobierno militar (Lisandro, quinto año A).

Yo lo considero totalmente importante la enseñanza de la dictadura que fue en una década horrorosa, de total corrupción y censura. De no dejar al ser, SER (Sebastián, quinto año B).

En otros casos, este *conocer* va asociado al *no repetir* como si fuera por sí mismo una garantía para que no sea posible otra dictadura.

Sí, porque la juventud tiene que tener noción de lo que pasó para evitar que pase nuevamente (Juan, quinto año A).

Sí, porque nos enseña nuestro pasado, es algo que se tiene que saber, la verdad de lo que pasó y para que no se repita (Milagros, quinto año A).

Como sostiene Sandra Raggio: “Recordar no garantiza no repetir, no obstante constituya su utopía. Recordar implica develar y asumir las condiciones que hicieron posible el pasado para reconocerlas en el presente” (2004: 107). Conocer ese pasado reciente “debe apuntar a brindar a las nuevas generaciones instrumentos para no ser sorprendidos en el espanto frente a la posibilidad de futuras repeticiones de la barbarie genocida o cualquier otra. Brindarles elementos de análisis que les resulten útiles para la precepción de futuras realidades que se apresten a vivir” (Guelerman, 2001a: 39). Pero ello implica pensar en procedimientos propios de la historia y las ciencias sociales que permitan interrogar al pasado desde múltiples miradas, y buscar superar esa posible historia que se nos ciñe como un “espectáculo” (Eco, 1995) paralizador que impide su análisis y reflexión.

En este sentido, hay algunas representaciones un poco más complejas que si bien asocian la importancia de conocer con la posibilidad de que no se repitan las atrocidades de la dictadura, hablan de los sujetos sociales a quienes les atribuyen un rol más activo, lo que posibilita o impide tales situaciones, y llegan en un caso a reconocerse a ellos mismos, sintiéndose involucrados al hablar en primera persona:

Sí, porque las personas pueden entender o hagan consciencia de los que pasó hace cuarenta años para no llegar a lo que llegaron, pensar antes de actuar (Ezequiel, quinto año A).

Sí, ya debemos estar preparados e informados para nunca permitir que vuelva a ocurrir algo así (Camila, quinto año A).

En algunos casos, van más allá y especifican que si uno puede hablar de ciertas conquistas valiosas del presente, se deben a las luchas del pasado y, en particular, de los jóvenes idealistas de los setenta:

Sí, me parece muy importante, principalmente para que esto no vuelva a suceder y tengamos consciencia de que si como país conseguimos algo es gracias a muchos jóvenes como nosotros que lucharon por sus ideales (Mariana, quinto año A).

Sí lo considero importante, ya que es importante hacer honor a aquellos que lucharon por nosotros, además para recordar y saber cómo fue y se vivió para que no vuelva a pasar (Martina, quinto año B).

Desde estas voces, la juventud revolucionaria es reivindicada. Como se vio en otros momentos del capítulo, la juventud de la década de 1970 es asociada a la militancia y la lucha, aún a costa de su propia vida, para organizar una sociedad más justa. Pero, ¿qué lugar ocupan los jóvenes de hoy en esta continuidad histórica que se da entre diferentes generaciones? ¿Qué pasa con el resto de los estudiantes? Kriger sostiene que un riesgo de la reproducción del relato militante es que los jóvenes no se sientan interpelados a partir del “peso auto-referencial de los 70, que en su anhelo de reivindicar aquellos jóvenes sometidos a la violencia de Estado tiende a forzar las continuidades con las del presente, pasando por alto que estamos ante experiencias históricas y generacionales diferentes” (2014: 588).

Otra alumna puede claramente visualizar sentidos para recordar, los que están vinculados con ellos como estudiantes, cuestión que de algún modo los puede interpelar como ciudadanos que se resisten a los abusos del Estado:

Me parece bien que estudiantes de secundario puedan saber lo que les pasó a pibes de su edad hace 30 años atrás. Que hubo chicos que lucharon para mejorar los derechos del estudiante y que fueron reprimidos por el Estado (Maite, quinto año A).

En otras respuestas, aparece el recordar y conocer lo ocurrido como un modo de valorar el presente y la democracia actual, cuestión que en algunas encuestas ya había aparecido:

Para mí sí es importante porque hay que saber que el Ejército mató a tantas personas, los maltrató sin ningún tipo de piedad. Sirve para tomar consciencia y comparar las dos distintas épocas (antes y ahora) (Marina, quinto año B).

Creo que es importante que la escuela te enseñe sobre la dictadura, ya que así estamos al tanto de lo que hacían las dictaduras militares en comparación con cómo está actualmente el país y la democracia que hay actualmente (Ivana, quinto año B).

Considero que es importante para que se den cuenta por qué es importante estar en democracia (Maite, quinto año B).

También hay referencias personales a las experiencias familiares que muestran cómo se posicionan algunos adolescentes, argumentando claramente y defendiendo sus ideales y razones, como en la siguiente respuesta que corresponde a una estudiante muy comprometida con la temática, como ya expresé en otros apartados del capítulo:

Yo lo considero bastante importante, ya que en mi familia es bastante cercana el tema, y desde que soy chica lo conozco y me molesta que a mis amigas o personas que conozco no les interese y es bastante frustrante en ese sentido (Julieta, quinto año B).

Por último, la siguiente respuesta corresponde al alumno que no transitó toda su escolaridad en la escuela y que remarca el horror de la temática al expresar con total naturalidad que algo así “tan horrible” si bien es importante, tal vez no debería ser hablado, con lo que da cuenta de la poca significatividad que tiene para él:

Sí y no. Sí lo considero, ya que es importante saber de la historia argentina, pero no parece lindo hablar acerca de un hecho histórico tan “horrible” (como algunos me lo han dicho), como fue la dictadura (Manuel, quinto año B).

Los sentidos que los jóvenes le otorgan al pasado reciente nos permiten ver también qué conciencia histórica han construido en su escolaridad. Según Rüsen, la conciencia histórica orienta para el futuro a través de cuatro formas distintas, basadas en cuatro principios diferentes para la orientación general de la vida: tradicional (la afirmación de orientaciones dadas); ejemplar (la regularidad de los moldes culturales y de vida); crítica (la negación); y genética (la transformación de los modos de orientación) (Rüsen, 1992). En relación con estas cuatro formas, afirma:

El hecho de que en las relaciones entre los tiempos haya oportunidades de un cambio consciente en el significado del pasado es algo que casi no existe como posibilidad del pensamiento histórico en los tipos tradicional y ejemplar de interpretación. No obstante, esta oportunidad se abre al distanciarse críticamente el presente del pasado y se realiza en mayor medida con el tipo de interpretación genético (2003: 487).

¿Con qué conciencia histórica nos encontramos aquí? Para ambos cursos, se puede ver que aquellas respuestas que relacionan el pasado y el presente de tal modo que reconocen la última dictadura como un momento en el que no se respetaban los derechos humanos y que actualmente pueden valorarlos y ejercerlos, se corresponden, en general, con aquellas encuestas de estudiantes que, por un lado, han tenido familiares víctimas del terrorismo de Estado y, por otro, participan o desearían participar en el centro de estudiantes o en alguna organización política dentro de la facultad en un futuro cercano. En estos casos, se puede ver cómo la conciencia histórica orienta en la comprensión de la significación del pasado en los proyectos del presente hacia el futuro, “une el pasado al presente de forma tal que le confiere una perspectiva futura a la realidad actual (lo cual) implica que la referencia al tiempo futuro está contenida en la interpretación histórica del presente” (Rüsen, 1992: 28). En cambio, en los otros

casos nos encontramos con una conciencia histórica ejemplar o tradicional, ya que los jóvenes no suelen pensar en el pasado como algo clave para pensarse en su presente y proyectar su futuro.

¿Qué sentidos le otorgan los jóvenes de sexto año a trabajar con estos temas? ¿Los consideran significativos? En el caso de sexto A, dicen los alumnos en la entrevista:

E. Sé que estuvieron trabajando desde la última dictadura militar y también desde un poco antes. ¿Qué les parece trabajar con estos temas en la escuela? ¿Les parece qué es importante?

A5. Uno tiene que saber de dónde viene, para saber qué pasó antes y los beneficios que tiene ahora.

A3. En sí ¿la historia no se basa en remarcar los errores del pasado para que no se vuelvan a cometer? Entonces la idea sería saber qué pasó para que no se vuelva a repetir.

En sus diálogos aparece la idea de conocer para valorar el presente y conservarlo, no permitir que se vuelva a repetir la última dictadura, coincidiendo en sus interpretaciones con muchos de los jóvenes de quinto año encuestados.

Pero también detallan un poco más al especificar qué no se tendría que repetir cuando se les pregunta por el sentido que tienen para ellos la consigna “Nunca Más”:

E. Ya que hablaron del hecho de que el “Nunca Más” se popularizó. Para ustedes, ¿qué significa “Nunca Más”?

A. Que no hay nunca más eso.

E. Eso ¿qué es?

A. Desapariciones.

A4. Que no falte el entendimiento entre organizaciones políticas y militares. Tiene que haber un ámbito de... (No se entiende bien).

A2. De mutuo acuerdo.

A5. De respeto.

A4. De respeto, yo pienso distinto y no me vas a matar por pensar distinto (...) Nunca más a matar gente que pensaba distinto, no es así como hay que manejarse, sí democracia. De ahí que se lleve a cabo es un tema aparte (entrevista a sexto A).

Resaltan la importancia del entendimiento y la tolerancia en el mundo democrático, de la necesidad de acuerdos y de rescatar el valor de la vida. Parecería que el conflicto debe estar totalmente eliminado porque para estos alumnos queda asociado negativamente con el caos, el desorden, las discusiones sin sentido. Esta misma lectura negativa realizan de la política partidaria cuando resaltan las dificultades que tenían los políticos para acordar en un objetivo común. Sin embargo, queda planteada la duda de hasta dónde están dispuestos a sostener estas ideas vinculadas con la tolerancia cuando en su modo de expresarse en relación con la política, salvo excepciones, no suelen identificar el conflicto como parte constitutivo de la democracia ni tolerar las diferentes ideas o prácticas políticas, por ejemplo en relación con el centro de estudiantes o con las marchas, como estuvieron explicando en diálogos anteriores.

También sexto B acuerda en la importancia del trabajo con el tema y le atribuyen diferentes sentidos. Algunos ven lo significativo de conocer para que estas situaciones no se repitan, como se vio en los otros cursos, y el recuerdo queda anclado a una memoria literal (Todorov, 2000), tal como sostiene este estudiante: “Considero que no es algo que deba ser olvidado por nadie, ya que recordarlo nos da la posibilidad de que no vuelva a ocurrir ni acá ni en otro lugar”.

Otros lo ven también en relación con la posibilidad de valorar las libertades y los derechos del presente: “Me parece importante porque es parte de la historia de nuestro país, y creo que es importante concientizar a los chicos de la libertad de expresión que tienen hoy en día”.

Pero, a su vez, en sexto B, en particular varias voces, suman otros sentidos para recordar en el presente. Algunos hacen referencia a que

se difunda y conozca la militancia de los años setenta y le dan mucha importancia al lugar de los sujetos sociales en las luchas colectivas de ayer y de hoy:

Sí, lo considero importante, porque nos da sensibilidad, reivindica la democracia y la militancia, nos muestra el grado de importancia que tiene el poder político, la unión del pueblo, lo sano y enriquecedor que es estar en desacuerdo y no aceptar las cosas como vienen sin permitirse una reflexión al respecto, la racionalidad ante cualquier norma que nos quieran imponer, lo preciados que son los derechos humanos, para que estemos atentos y no permitamos nunca más que algo así vuelva a ocurrir. Lo interesante es que el mensaje se puede aplicar tanto a nivel gobierno nacional, así como también a situaciones más cotidianas, como un jefe en un trabajo, o un profesor frente a una clase, o cualquier situación en la que alguien tenga más jerarquía que uno y tenga intención de sobrepasarnos.

En este caso, hace referencia a numerosos aspectos que otorgan sentido al “no permitamos nunca más que algo así vuelva a ocurrir”. Resalta como positivo el disenso y los cuestionamientos en la vida de todos los días, la valoración de los derechos en todos los ámbitos y la importancia de la participación y la militancia inclusive en la vida cotidiana del aula, y dan como ejemplo la relación entre alumnos y profesores. Es un claro ejemplo de la posibilidad de construir una memoria ejemplar, en términos de Todorov, en la que el recordar sirva para vivir el presente en cualquier situación, que actúe como norte o como modo de vida a respetar en todos los ámbitos.

El siguiente fragmento da cuenta de otro grupo que si bien enfatiza “recordar para no repetir”, puede asociarlo para otras situaciones como las que pertenecen al ámbito cotidiano de su propia escuela. Primero retoman una frase que escucharon en la película *Condenados*, para luego explicarla y significarla desde sus propias lecturas:

Creemos que “son los anticuerpos que hay en una sociedad para que estas cosas no pasen de nuevo” (director de la película *Condenados*, Carlos Martínez). El Jardín de la Memoria sería nuestro propio anticuerpo, para mantener viva la memoria y no solo

eso, sino dar a conocer el pasado, esa parte desconocida, quizá, de nuestro colegio. Las personas que pasaron por ahí y lo que dejaron, por qué luchaban y para qué. Decidimos sumergirnos en el pasado para saber, y a partir de entonces crear un espacio físico de desarrollo significativo que transmita el conocimiento de lo que fue, a generaciones venideras. Entonces así, que nos haga recordar...

Hablan de la importancia de crear su propio sitio de memoria, que les permita conocer y recordar a los jóvenes que luchaban en su escuela, con sus singulares y particulares historias para poder legar/transmitir la historia a los que vienen, a los otros jóvenes que también transitarán por esta institución que los une con el pasado de los setenta y estos estudiantes que hacen el proyecto. Como se vio, en los registros de las clases que hacían referencia a la construcción del sitio, la misma docente tenía como objetivo que los alumnos se apropiaran del espacio construido por ellos con sus particulares sentidos. ¿Qué sucedió con sexto año A que no participó de la construcción del sitio? ¿Qué significó para ellos?

En el interesante diálogo que tuve con los jóvenes de sexto año A, manifiestan que en el Jardín de la Memoria están los ciclistas, pero estos no se pueden usar porque el lugar está cerrado razón por la cual uno de ellos sufrió el robo de su propia bicicleta. No obstante desean apropiarse de este espacio de memoria para significarlo y dotarlo de sentidos afirmando que “la mejor forma de conmemorar algo como eso es poniendo una bicicleta que demuestre que hay actividad en la escuela” o “que este lugar sea un lugar (...) donde se pueda estar y no se puede hacer nada de eso, no se puede estar sentados ahí, lo único que hay son muy lindas flores que decoran...”.

También cuestionan el modo en que fue inaugurado el Jardín de la Memoria en el que no participaron, pero sí estuvieron figuras políticas de la municipalidad que consideran que se pueden haber apropiado de algún modo del trabajo de sus compañeros y lo ven negativamente de forma coherente con sus representaciones sobre lo que significa la política para ellos. Pero a pesar de ser tan críticos, estos estudiantes quieren conocer qué pasó en la institución en tiempos de

dictadura, hacerse nuevas preguntas y sentirse parte de la historia de la escuela. Uno de los jóvenes cuenta que habló con las autoridades justamente porque le “parecía importante que los estudiantes del colegio sepan la historia de su colegio, sepan de los desaparecidos, te puedo asegurar que ninguno del colegio sabe. En cambio si alguien del colegio se sienta ahí todos los días para tomar mate o lo que fuera, charlar, seguramente les despierte interés saber quiénes son los que tienen escritos sus nombres ahí”. Otro estudiante agrega que “pasó algo en nuestro país, que nos marcó aunque no estábamos y a partir de allí valorar más nuestra escuela. El tema es que como dice él si está todo cerrado, ni siquiera entramos, porque no nos dejan entrar por esa puerta. Entonces, ¿cómo valorás un lugar que no te dejan estar?”. Al mismo tiempo, disienten en torno a cómo usar ese espacio, cómo apropiarlo, discutiendo si el “marcado” a través del grafiti es una forma de uso destructivo o si permite dar cuenta de su presencia como jóvenes. Sin duda aparecen tensiones y es deseable que estén, pero la discusión aparece en el deseo de formar parte de esa memoria que se está construyendo y quieren que sea con ellos dentro, con sus preguntas y sus particulares apropiaciones.

Cómo aprehender el pasado reciente según los estudiantes

Por otro lado, los adolescentes también realizaron una valoración de los modos que usaron para aprender sobre la dictadura, dejando de modo explícito su visión acerca de cuáles les parecen más adecuados y cuáles son los que más los movilizan para lograr aprehender la temática. Entre los más valorados por los jóvenes de quinto año, aparecen los testimonios y los documentales porque:

... transmite más vivamente la experiencia y la anécdota (Juan, quinto año A).

... ellos lo vivieron en carne propia (Lisandro, quinto año A).

... nadie puede saber realmente cómo fue más que el que lo vivió (Mariana, quinto año A).

Según sus respuestas, estos recursos posibilitan en los alumnos una mayor comprensión de las situaciones vividas por los sujetos y un acercamiento al modo en que se construye la historia, entre otras potencialidades, como se analizó en capítulos anteriores. Sin embargo, también tienen limitaciones al atribuirles criterios de verdad a lo que ven, escuchan y leen, según expresan en las siguientes afirmaciones:

Porque se puede presenciar lo que pasó y lo que vivieron las personas de esa época (Milagros, quinto año A).

El mensaje llega más claro cuando se cuenta en primera persona lo vivido (Camila, quinto año A).

Te llegan más para la comprensión y el entendimiento de la dictadura de las voces que lo vivieron en carne propia (Sebastián, quinto año B).

Lo que me parecieron más adecuados fueron las películas, ya que te muestran una visión más directa del pasado (Martina, quinto año B).

Las voces de quinto año en este caso coinciden con las de sexto A cuando hablaban de las películas y especialmente de *La Noche de los Lápices*. Al mismo tiempo, los textos escolares, en algunos casos, les parecen confiables, pero no tan valiosos para conocer los temas como las películas y los testimonios, los que resaltan como más atractivos. Frente a esto, es necesario que desde la enseñanza de la historia se pueda pensar no solo en la importancia de que los alumnos puedan reflexionar críticamente sobre lo que escuchan, leen y ven, como ya he planteado. También es fundamental pensar el lugar de las emociones frente al “dolor de los demás”, en palabras de la ensayista estadounidense Susan Sontag (2003), de modo que no queden los alumnos como insensibles espectadores, sino que se sientan conmovidos e interpelados. Pero despertar emociones en los alumnos no significa que se queden paralizados por el horror, como pasa, por ejemplo, en relación con la proyección de *La Noche de los Lápices* o con la lectura del *Nunca Más*. Según Sontag, implicaría que los alumnos

se sientan movilizados para reflexionar en torno a la importancia de tomar conciencia de lo sucedido en el pasado reciente, de conocer cómo fue posible y también pensar qué se puede hacer frente a ello en el presente, con lo que se trabajaría así desde el conocimiento, la emoción y la acción (Dussel, 2006).

Por otro lado, los jóvenes pudieron pensar qué recomendaciones harían a los docentes para abordar el tema poniendo en juego su propia experiencia como alumnos. Como se vio, todos coinciden en la importancia de que el docente lo aborde, pero varían en el modo de sugerir cómo hacerlo. En general recomiendan que se utilicen los recursos que son de su preferencia, como se vio anteriormente, pero también realizan otras sugerencias. Un alumno se refirió a la actitud que el docente tiene que tener frente a un tema del pasado reciente que puede involucrar directamente la historia de algún alumno al pedir “que enseñen con cuidado porque puede haber casos de alumnos que tengan parientes desaparecidos” (Lisandro, quinto año A). Como dice Siede:

El ingreso de las memorias privadas desde el ámbito escolar requiere de un tratamiento delicado y necesitamos encuadrarlo en condiciones de respeto por los procesos y momentos de cada sujeto involucrado. [...] La enseñanza puede incorporar los relatos que las familias ofrezcan y propongan, pero no requerirlos, pues nunca estamos seguros de los fantasmas que puede abrir una consigna aparentemente inocua (2007: 123-124).

Al mismo tiempo, otros recomiendan que el docente deje en claro que los jóvenes eran de su edad de tal modo que los alumnos se sientan interpelados y comprendan el tema: “Sugiero que se apunte a exponer la gravedad de lo sucedido y la consciencia que los afectados fueron estudiantes como nosotros, ya que de esa manera se puede tomar dimensión de lo que fue con más claridad, y darle la importancia que amerita” (Camila, quinto año A).

Otro encuestado habló de la importancia de trabajar con diferentes puntos de vista y la utilización de películas para ello: “Sugeriría que hagan ver películas de la dictadura militar, para que vean los distintos puntos de vista de las distintas películas” (Iván, quinto año A).

En el caso del curso que no trabajó en profundidad el tema, los alumnos, en general, son claros en que desean algunos cambios en las clases de Historia que impliquen la utilización de más testimonios y documentales, como decían antes, pero también proponen realizar otras actividades. Así lo expresan algunos de ellos:

Me gustaría que haya más debate porque así creo que se aprende más en práctica y también podemos dar nuestras ideas (Ivana, quinto año B).

Que la enseñanza tiene que ser más dinámica y no tan aburridas de hacer un trabajo larguísimo y listo. Se puede ver películas, representarlos con obras de teatro, canciones, que los alumnos tengan participación (...) (Julietta, quinto año B).

En sexto año, todos los alumnos son concientes de la importancia de la última dictadura y también, al estar terminando la escuela, se encuentran con muchísimas reflexiones y sugerencias para los docentes. En las voces de los alumnos de sexto año B aparecen sugeridos algunos de los modos con que abordaron el tema. Resaltan la importancia del trabajo con distintas fuentes “porque brindaban diferentes puntos de vista acerca de la dictadura”, especialmente a través de los testimonios “porque cuentan en primera persona su versión de lo que ellos vivieron”, películas y canciones, ya que la “música es el idioma universal y que no tiene que permitirte solo bailar o divertirte, sino que tiene que permitirnos no olvidar jamás sucesos tan importantes y tan oscuros como fue nuestro último golpe militar, tiene que contar historias, tiene que recordarnos el pasado para seguir concientes y que no se vuelva a repetir (...)”.

También rescatan el trabajo con sitios de memoria porque “fue muy importante construir nuestro jardín de la memoria, (...)” y “así como nosotros fuimos a recorrer otros lugares de memoria y fotografarnos, en algún momento otros chicos puedan hacer lo mismo con nuestro propio sitio de memoria”.

Agregan la recomendación de hacer investigaciones porque fue positivo lo que a ellos les ocurrió a través de su experiencia en el Jardín de la Memoria, ya que “permite construir la identidad y pertenencia

hacia el colegio”, “estaría bueno que realicen más proyectos que los una como grupo y logren cambiar algo”. Otra alumna cuestiona que el trabajo no haya sido progresivo y que sea tan contrastante con lo que hacen cuando son más chicos:

[Porque] en los primeros años de secundaria los profesores por poco enseñan la definición de dictadura militar en los setenta y los alumnos la repiten como loros y la aprenden de memoria, sin lugar al razonamiento. No puede ser resumido en unas pocas palabras porque fue todo un proceso con un montón de factores que lo determinaron. Enseñarlo de forma acotada le quita el carácter realista.

Y como dice otra alumna: “Les diría a los docentes que sean participativos con los chicos, que no solo lo den como un tema más, dándoles un trabajo, leer, y evaluarlo; porque así ellos no lo valoran como tal”. Nuevamente aquí se puede leer una crítica al abordaje del tema desde la efeméride, sin problematización, ni profundización, discusión o debate.

En el caso de sexto A, también son varios los aportes que introducen los alumnos. Para ellos “tendrían que enseñar más de Argentina, más allá o no que los chicos tengan la capacidad para entender las cosas que pasaron”. Pero también consideran importante entender cómo los procesos que se dan en la Argentina forman parte de una historia mundial y latinoamericana, y de este modo poder comprender de modo contextualizado, por ejemplo, la última dictadura. Por eso: “No te creas que esto nace en la Argentina porque vino alguien y se le ocurrió. Esto viene copiando modelos que pasaron antes, es que es como una cadena, golpea acá (muestra con sus manos) y cae toc como el dominó. Como también pegó en otros lugares y como pegó en otros países de Latinoamérica”.

Al mismo tiempo piensan en cómo trabajar estos temas, de qué modo lograr que los alumnos entiendan que también forman parte de la historia:

A los jóvenes, para que les parezca interesante este tema, hay que hacer como que sientan que podría haberles pasado a ellos, que podrían haber estado en el mismo lugar y que es bastante intere-

sante y que les sirve saber eso porque uno no sabe las cosas que tuvieron que pasar para poder tener los beneficios que tenemos ahora, porque sino no lo valoran, algunos no lo saben y no lo valoran...

Con estas palabras los alumnos resaltan la empatía histórica como medio para que los alumnos puedan entender los hechos del pasado, conocer y valorar los derechos del presente. Al mismo tiempo, son sumamente claros en demandar al docente un rol más activo en la clase, que no de “una fotocopia y después el examen”, sino que asuma su papel y pueda explicar y desarrollar un tema: “El año pasado tuvimos un profesor que venía y las clases no eran como las de otras, que apenas tenemos o que el profesor se queda en el escritorio mandando un mensajito. El loco entraba y te contaba la historia, y vos lo escuchabas atento, más si tenías interés”.

Los alumnos reconocen el poder que tiene el profesor al dar sus propias explicaciones y realizan sugerencias al respecto. Es interesante que consideren que en la clase pueden aparecer diferentes puntos de vista y que el docente los pueda enseñar, o por lo menos explicitar qué postura adopta a la hora de trabajar un tema.

Sin embargo, dos cuestiones más quisiera resaltar acerca de las representaciones de estos alumnos: una, en relación con la posibilidad de objetividad en la historia y la otra, acerca de las memorias en pugna frente al pasado reciente. Sus voces dejan entrever la idea de una historia neutral cuando se refieren a “pensar normal” o “dejar tu lugar partidario, tu punto de vista político”. Pareciera que los alumnos apuntan a que se les enseñe una historia ascética y después que se les dé herramientas para que tomen su propia postura, lo que da cuenta de un ideal de historia objetiva, hija del positivismo, que desconoce la parcialidad de la historia y el lugar del docente como “sujeto político”. En este sentido, nuevamente aparece la idea de la política asociada únicamente a lo partidario, aspecto que ya ha sido desarrollado y cuestionado por estos alumnos ampliamente en otros pasajes de la entrevista grupal. Por otro lado, como sostiene Siede, “la neutralidad absoluta es imposible y también indeseable, porque educamos desde ciertas convicciones y con propósitos legítimos. Sin

embargo, también es cuestionable la toma de posición permanente e indiscriminada del docente ante cualquier tema, por el mero hecho de ser autoridad en el aula” (Siede, 2013: 234), asunto que los mismos estudiantes reconocen como problemático. Sin embargo, las apreciaciones de Trilla (1992) sobre la neutralidad y la beligerancia en relación con valores controvertidos son sumamente pertinentes para pensar estas cuestiones. Para el autor:

La neutralidad activa consiste en facilitar la introducción y el debate en la escuela de un determinado tema controvertido y de las posiciones enfrentadas en relación con él, pero renunciando el educador o la institución a influir para que el educando se decante por unas o por otros [...] el docente ha de desarrollar una neutralidad activa, cuestionando todas las respuestas. También se requiere una escucha atenta y respetuosa de las posiciones que expresan los estudiantes, porque ese es el punto de partida (1992: 73).

En cambio, plantean que en otro momento de la clase –por ejemplo, cuando se conceptualiza o se cierra un tema– el docente debe tomar una posición según los consensos públicos del Estado de derecho y sus normativas (Constitución, legislaciones en relación con los derechos humanos, etcétera) (Siede, 2013). Sobre esto trata la otra cuestión que quería resaltar en relación con el ejemplo que da la alumna para hablar de las diferentes posturas, pero específicamente refiriéndose a la última dictadura. Ella sostiene que sería deseable que los profesores dejen ver los diferentes puntos de vista y no como pasa muchas veces en las que “ven solamente que estaba mal lo que hacían los militares, porque encima que se ve solo los últimos años por ahí no sabés bien por qué les pasaba eso, o de qué forma militaban, porque hay diferentes puntos de vista, uno en la escuela lo ve como que los militares los secuestraban por pensar diferente. Por ahí no te cuentan qué es lo que pasaba”. La alumna da cuenta de una posible justificación del accionar militar a través de una manera diferente de expresar “por algo habrá sido” o “algo habrán hecho”. Para ella, los docentes si explican solo ven “que estaba mal lo que hacían los militares” como si pudiera justificarse el accionar militar o dejando la posibilidad abier-

ta a una legitimación del terrorismo de Estado debido a la “forma” en que militaban los jóvenes de las organizaciones armadas. Aquí nuevamente se puede ver que en las afirmaciones de los alumnos coexisten diferentes memorias, lo que da cuenta de representaciones con contradicciones y yuxtaposiciones que obturan el aprendizaje del pasado reciente en términos que posibiliten la construcción de una ciudadanía tolerante y democrática. Al respecto, resultan muy claras las palabras de Siede cuando dice:

La consideración de las diferentes memorias requiere de una gestión docente que reconozca un límite a las discusiones que se desarrollen en el espacio público del aula, pues algunas opiniones que relativizan las violaciones a los derechos humanos o reniegan de la existencia de hechos ya probados judicialmente resultan infundados, limitando el disenso admisible en la institución escolar de estos temas donde los docentes son también representantes del Estado de derecho ante las jóvenes generaciones (2007: 126 y 127).

De este modo, basándose en principios jurídicos, el docente y la escuela deben imponerle un límite a la polifonía de voces en el aula, sin que ello se convierta en un adoctrinamiento, “bajada de línea” o en la imposición de sentidos unívocos basados en mandatos morales (Carnovale y Larramendy, 2010), con lo que quedaría fuera la posibilidad de brindarles a los alumnos herramientas que les permitan cuestionar este pasado conflictivo y pensarlo en relación con el presente.

Los docentes no acostumbran a trabajar con perspectivas analíticas divergentes sobre un mismo acontecimiento, entonces cuanto más lejano sea el acontecimiento, más simple será su reificación y menores pueden ser los cuestionamientos por parte de los alumnos produciendo una reducción que conlleva unilateralidad, legitimada por algún manual (Jabbaz y Lozano, 2001: 119).

En este sentido, la necesidad de identificar los buenos y los malos en el relato del pasado reciente es una demanda constante de los alumnos para poder entender el período, y el modo en que suelen resolver los docentes estas cuestiones es concibiendo una visión moralizante y no una historia crítica (Pappier y Morras, 2008).

Conclusiones provisionarias

Al analizar las representaciones de los alumnos se ve que tienen conocimientos sobre el pasado reciente en general y sobre la última dictadura en particular, saberes que todos los entrevistados y encuestados manifiestan como necesarios para poder valorar la democracia como forma de vida y para que no vuelvan a repetirse las dictaduras. Al mismo tiempo, el lugar que tiene la escuela en la enseñanza de la última dictadura también es rescatado por los estudiantes, quienes no tienen dudas en poder expresarse críticamente acerca de cómo han aprendido y dar sugerencias a los docentes para seguir enseñando estos temas. Sin embargo, también para muchos alumnos “en todos lados se habla” del tema. ¿Qué es lo que se habla en todos lados? ¿Qué relatos han construido estos alumnos en la escuela estudiada y qué relación guarda con su presente? ¿Qué distinciones se pueden establecer entre las clases de Historia que han tenido y las apropiaciones que han realizado del tema?

Por un lado, el análisis realizado en este capítulo da cuenta de que la escuela no está sola en el proceso de construcción de memoria de estos jóvenes: los medios de comunicación y los relatos familiares también ocupan un lugar importante. Pero, tal como plantea un alumno de sexto año, la escuela y especialmente la materia Historia puede contribuir en la construcción de una mirada compleja de ese pasado reciente, que permita explicarlo y, a su vez, construir en los alumnos una mirada crítica de su presente para pensarlo históricamente, e identificar cambios y permanencias respecto de aquel pasado estudiado. Sin embargo –y a pesar de las normativas– la temática no siempre es trabajada en quinto año y, en muchas ocasiones, se limita a reforzar una visión moralista del pasado, visión que incentiva a través de los relatos conmemorativos y simplistas en tiempo de efemérides con actos o charlas aisladas. Con esto no quiero afirmar que estas conmemoraciones no tendrían que estar, sino que es importante atender a los modos particulares de transmisión que practican los adultos en la escuela y su relación con las apropiaciones que los alumnos realizan en dichos espacios y, por lo tanto, los relatos que van construyendo del pasado reciente, relatos que están más cerca de

constituir visiones maniqueas de buenos y malos que de construir un pensamiento histórico y crítico que les permitan explicar la realidad en la que viven. Al mismo tiempo, estos relatos pueden estar presentes en las clases de Historia, por lo cual me parece fundamental reconocer qué historia se ha enseñado y de qué modo en cada uno de los cursos encuestados y su relación con las apropiaciones que realizan los alumnos.

En el caso de quinto B, la última dictadura no ha sido enseñada en las clases, por lo que las respuestas de los alumnos se han construido en otras instancias escolares o a través de las voces y relatos de sus propios familiares. Vimos que las respuestas de los estudiantes, en general, se acercan a los relatos de tipo conmemorativo, irreflexivos, esencialistas, ahistóricos, cargados de visiones morales de buenos y malos.

En cambio, en las respuestas de los alumnos que más han trabajado el tema, tanto en un trimestre en quinto año A o a través de un proyecto de investigación en sexto B, se puede interpretar que los estudiantes tienen más herramientas para pensar y pensarse como sujetos activos en la realidad en la que están inmersos. Igualmente, como se vio, no son todos los alumnos, pero me parecen significativas las respuestas que dan los jóvenes incluyéndose como parte de la historia, queriendo participar activamente —o ya lo hacen— de diferentes espacios de trabajo colectivo. En este sentido, la mirada sobre la política y el involucramiento y participación en ella es distinta a la de los otros cursos, pero no solo en relación con el presente, sino también en cómo miran a los jóvenes desaparecidos, considerándolos como militantes políticos. A su vez, se suman, en el caso de sexto B, otras ventajas al tratarse de un trabajo propuesto como proyecto de investigación sostenido todo el año y materializado en la construcción de un sitio de memoria que vincula a los desaparecidos de la escuela con estos alumnos y con la posibilidad de legar su trabajo a las próximas generaciones. Este trabajo incentivó otras formas de apropiación del pasado reciente que los implicó a ellos como sujetos activos y permitió la construcción de un sentido de pertenencia a la institución junto con otras herramientas para actuar en su presente.

Por último, en sexto A también trabajaron durante todo el año el pasado reciente, pero no a través de un proyecto de investigación y, en general, no hubo muchas situaciones de discusión o debate fundamentado, como se vio en el capítulo anterior. Esto se ve reflejado en la presencia de representaciones muy fragmentadas sobre el pasado reciente, para las que la escuela no ha proporcionado marcos explicativos coherentes, no se ha cuestionado el uso de las fuentes a la hora de aprender y aparece un rechazo casi absoluto a la política y a muchas formas de participación que podrían incluir a los alumnos, como puede ser un centro de estudiantes, por ejemplo.

Pero también me parece necesario señalar que en todos los cursos hay voces de estudiantes que ponen en tensión estas generalizaciones que acabo de establecer: la alumna que tiene familiares desaparecidos en quinto año B, los alumnos que no participan del centro de estudiantes en quinto A, los dos alumnos que sí lo hacen en sexto A y otros que no formaron parte de las entrevistas en sexto B y que en las clases se observó que la temática no era de su interés. Sin embargo, estos casos particulares no quitan que uno pueda ver tendencias en cada curso, y llaman la atención las respuestas que dan los alumnos, afirmaciones que pueden tener una explicación vinculada con las clases de Historia que han tenido dichos estudiantes, entre otros factores.

Otra cuestión generalizada en las representaciones de los alumnos son las dificultades que tienen para explicar históricamente la última dictadura. Entre las posibles causas está la presencia de conmemoraciones en la escuela que tienden a configurar relatos que no son explicativos, sino que se presentan como verdades irrefutables y se asocian con esquemas duales de víctimas –los desaparecidos– y victimarios –los militares– sin considerar otros actores sociales ni relaciones causales que impliquen ir más allá de la última dictadura en sí misma. Al respecto, también señalé los silencios que presenta el diseño curricular y la ausencia del tema en la mayor parte de la formación de docentes, al mismo tiempo que recién hace pocos años forma parte de una preocupación historiográfica, evidenciándose en recientes publicaciones y mesas en congresos de la especialidad en los que la militancia política de los setenta y los años previos a la

última dictadura se van convirtiendo lentamente en objetos de investigación.

Asimismo, estas dificultades que presentan los alumnos para explicar cómo fue posible la última dictadura no se dan solo en la escuela, sino que también se pueden encontrar en los medios de comunicación y en el espacio público en general, ya que forman parte de una memoria oficial, la memoria del “Nunca Más”, en la que no se incluyen los años previos al golpe y tampoco la política como algo positivo. Como se vio, este discurso del “Nunca Más” fue propio de la vuelta de la democracia y acompañó el proceso de denuncia de los organismos de derechos humanos para poder conocer la verdad sobre lo sucedido en la última dictadura y también para que se hiciera justicia. El hecho de que este discurso esté presente en la escuela sin duda es un avance para la democracia argentina, producto de numerosas y largas luchas sociales. Al mismo tiempo, desde hace varios años ha sido discutido y ampliado conformándose otras memorias que rescatan la identidad política de los desaparecidos, las memorias militantes. A pesar de ello, estos discursos no tienen aún presencia en la escuela y si la tienen, es muy aislada y no logran convertirse en clave explicativa de la última dictadura dado que en muchos casos también se caracterizan por ser despolitizados y ahistóricos, siendo la misma cultura escolar quien se encarga de reforzar esta característica, como se vio en el capítulo anterior. El riesgo de construir estos relatos sobre el pasado reciente en la escuela tiene su correlato con el modo en que los jóvenes lean e interpreten su propio presente, ya que no solo no les permite ver en términos históricos y políticos el pasado reciente, sino que no les posibilita reconocer elementos de autoritarismo o de violación de los derechos humanos en la actualidad. Así, construyen una conciencia histórica en la que el pasado no les da claves para interpretar su presente ni pensar en ser partícipes de su futuro.

¿Qué lugar puede tener la escuela, con su cultura escolar, sus tiempos institucionales, sus prácticas de enseñanza-aprendizaje para brindar herramientas que no refuercen ese sentido común, sino que les brinde a los jóvenes herramientas para cuestionarlo, para que se lo puedan apropiarse de otro modo y enmarcarlo explicativamente de

tal forma que les permita entender el pasado reciente y su propio presente de un modo más complejo y amplio? (Higuera Rubio, 2008).

El desafío para la enseñanza de la historia pasa por construir una conciencia histórica que resignifique la relación entre el pasado, el presente y el futuro en la vida de los jóvenes estudiantes, de modo de poder inscribir su propia historia en la historia y que se perciban como hacedores de historia. Para ello es fundamental resituar en las clases de Historia a los jóvenes alumnos como sujetos históricos, abordando sus propias experiencias presentes, tanto para comprender la vida en el pasado reciente como para buscar en él elementos útiles, significativos, que les permitan encontrar orientaciones para ensanchar sus expectativas a futuro (Koselleck, 2006) y concebirse partícipes de la construcción de la historia y sus propias historias (Barca, 2013).

¿Cuáles son las prácticas de enseñanza aprendizaje en la escuela, en general, y en las clases de Historia, en particular, que contribuyen a la formación democrática de las nuevas generaciones? A partir del análisis de las voces de los docentes y de los alumnos relevadas hasta aquí, ¿qué conclusiones podemos considerar que nos permitan identificar las dificultades en la enseñanza y aprendizaje del pasado reciente para poder profundizar sus potencialidades?

Conclusiones finales

I.

La cultura escolar sería, en síntesis, algo que permanece y que dura; algo que las sucesivas reformas no logran más que arañar superficialmente, que sobrevive a ellas, y que constituye un sedimento formado a lo largo del tiempo. Un sedimento configurado, eso sí, por capas más entremezcladas que superpuestas, que, al modo arqueológico, es posible desenterrar y separar (Viñao Frago, 2002: 59).

[Para conocer las prácticas escolares es necesario un] costoso esfuerzo de descubrimiento, recopilación y reconstrucción de un variado elenco de fuentes [...] imprescindible para encajar las piezas de ese rompecabezas que es el código disciplinar de la enseñanza de la historia (Cuesta Fernández, 1997: 21).

Lejos de la idea de un archivo, que fija de una vez y para siempre su contenido, la memoria se encarga de deshacer y rehacer sin tréguva aquello que evoca (Calveiro, 2013: 11).

D. Me gusta que aparezcan las continuidades y los nietos que van apareciendo, que se vaya completando la historia.

A. Que se vaya completando y que nos metamos en la historia porque tiene que ver con nosotros.

D. ¿Cómo les parece que se puede representar esta idea de que no está cerrado?

A. Un espiral...

D. ¿Cómo hacer para que se vea esta relación con el futuro? (fragmento de clase en sexto año B, 10 de septiembre de 2014).

Escribir las conclusiones de esta investigación no es menuda tarea. ¿Cómo sintetizar todo lo trabajado sin que se pierda en el camino el análisis realizado? ¿Cómo hilvanar todo el recorrido encontrándole sentido nuevamente? Varias imágenes se me aparecen para reflexionar metafóricamente sobre lo que intentó hacer esta investigación, imágenes que son puestas en palabras por las voces precedentes, ya tomadas en otros capítulos, pero que consideré oportuno retomar aquí.

Analizar las prácticas escolares implica hacer un “costoso esfuerzo de descubrimiento, recopilación y reconstrucción” (Cuesta Fernández, 1997) de diversas fuentes para lograr armar ese “rompecabezas que es código disciplinar de la historia” (ídem), como ha sucedido en estas páginas en las que se incorporaron fundamentalmente las voces de alumnos y docentes que interpretan, discuten, cuestionan, indagan el pasado reciente argentino en diversas situaciones y formatos (entrevistas, trabajos prácticos, discusiones aúlicas, exposiciones de temas, etcétera). Pero estas prácticas no transcurren en cualquier lugar ni temporalidad, se dan en una cultura escolar específica con sus formas de hacer y pensar que se han convertido en tradiciones e inercias, sedimentadas en capas “entremezcladas [...] que, al modo arqueológico, es posible desenterrar y separar” (Viñao Frago, 2002). Y en este trabajo se intentó desenterrar esas capas que condicionan los procesos de enseñanza-aprendizaje, imprimiéndole sus marcas, silenciando o limitando las discusiones de temas controvertidos y polémicos como es el pasado reciente. Pero también, dentro de este rompecabezas que es el código disciplinar de la historia y de la cultura escolar con el peso de sus tradiciones, los sujetos educativos resisten, negocian, inventan, crean nuevas formas de habitar la escuela, traducen, resignifican, se apropian del pasado reciente, en particular, porque fundamentalmente la escuela, a pesar de sus fuertes condicionamientos, es

productora de nuevos saberes y prácticas que no reproducen ni aplican linealmente los diseños curriculares ni las investigaciones académicas.

Por otro lado, el pasado reciente como contenido a enseñar es sumamente complejo y dinámico, en el sentido que plantea Calveiro, al no poder fijarse como un archivo, porque es evocado, actualizado, significado desde el presente por la memoria. Y en los procesos de transmisión de ese pasado reciente a las jóvenes generaciones, en algunos casos, puede transformarse en mandato que no interpela a los estudiantes ni los invita a reflexionar, pero, en otros, puede tomar la forma de espiral, como plantea la alumna en la clase de Historia, ya citada, al entrelazar el pasado de los desaparecidos de su escuela con las luchas del presente y con su propia historia “porque tiene que ver con nosotros”, según dice.

Prácticas docentes como rompecabezas a armar, cultura escolar como sedimento a desenterrar, pasado reciente que no se fija como un archivo, jóvenes que pueden incluirse en el espiral de la historia son todas imágenes que refieren a esta investigación. Si bien en cada capítulo fui realizando conclusiones provisionarias, retomo aquí algunas cuestiones que estuvieron presentes en este trabajo para entretejerlas en la totalidad de esta trama que constituye la enseñanza y el aprendizaje del pasado reciente en la escuela secundaria.

II. A lo largo de esta investigación he tratado de visibilizar y comprender las prácticas escolares del pasado reciente argentino en la escuela secundaria, especialmente en la materia Historia. Digo visibilizar porque, en general, las prácticas escolares se desconocen y, como plantea Cuesta Fernández, es necesario descubrirlas, sea porque quedan ocultas detrás de las prescripciones curriculares o de las miradas que las consideran como deformaciones de las normativas o de los saberes disciplinares de referencia. En este caso, se optó por darles entidad y reconocimiento a los haceres ordinarios de los que habla Chartier (2000) al reconstruir la vida cotidiana escolar a través de observaciones de clase, entrevistas a docentes y alumnos, y análisis de las huellas materiales de las prácticas como son los cuadernos de clase y las evaluaciones. Pero también digo comprender, porque además

de la decisión teórica adoptada de visibilizar las prácticas, se intentó explicar su funcionamiento teniendo en cuenta los sentidos que le otorgan los sujetos involucrados en sus particulares apropiaciones del pasado reciente, quienes actúan en determinados contextos. Y en esas apropiaciones entran en juego diversos elementos. En primer lugar, los individuales vinculados con las experiencias biográficas que tienen los sujetos, sus concepciones acerca de lo que es enseñar y aprender, en general, y el pasado reciente, en particular, y en el caso de los docentes, sus saberes historiográficos y profesionales. Pero estas apropiaciones no pueden pensarse meramente como procesos individuales, sino que, como señala Roger Chartier:

[Son] la manera en que los actores sociales otorgan sentido a sus prácticas y a sus enunciados se ubica en la tensión entre, por un lado, las capacidades inventivas de los individuos o las comunidades y, por otro, las restricciones y las convenciones que limitan lo que les es posible pensar, decir y hacer [...] en las prácticas ordinarias, diseminadas y silenciosas que inventan lo cotidiano (Chartier, Roger [2007], en Gonzalez, 2014b: 7-8).

Precisamente estas apropiaciones que realizan profesores y alumnos no pueden comprenderse sin tener en cuenta la cultura escolar y el contexto social y político en que se encuentran inmersos como contextos en los que se enmarcan y condicionan sus prácticas educativas. Entonces nos encontramos, en líneas generales, con una escuela que hoy presenta una atmósfera de transmisión (Gonzalez, 2014a) que alienta y facilita la enseñanza y aprendizaje del pasado reciente, en un contexto social en el que se ha instalado la “narrativa del Nunca Más” (Gonzalez, 2014a; Crenzel, 2008), la que sostiene valores de respeto por las instituciones democráticas y los derechos humanos, que quedan plasmados en las mismas normativas escolares.

Sin embargo, no puede soslayarse que estas prácticas escolares de enseñanza del pasado reciente son históricas. Y aquí lo que quiero resaltar es la importancia de analizar la temporalidad tanto en los elementos individuales como contextuales que condicionan las apropiaciones que realizan los sujetos a la hora de enseñar y aprender el pasado reciente en la escuela en la materia Historia. Cuando

me refiero a su carácter histórico, las identifico como conflictivas, contradictorias, con permanencias y cambios o elementos residuales y emergentes, como planteaba Williams, con múltiples capas de tradiciones y rituales, pero también de cuestionamientos e innovaciones. Y allí es que se puede ver que esta cultura escolar no siempre promovió la enseñanza del pasado reciente, y aún hoy, al transformarlo en contenido, le quita sus aristas más conflictivas y polémicas, porque no son propias de una institución que se caracteriza por haber transmitido a los largo de su historia relatos cerrados y unívocos del pasado. Así, la violencia política de los setenta no es un tema que los alumnos logren apropiarse, pero sí de la dicotomía en abstracto de la democracia y la dictadura, por ejemplo. Sin embargo, esta escuela posibilita que se enseñe y se lleven a cabo proyectos de investigación sobre el tema, se hagan entrevistas a familiares de detenidos-desaparecidos, se promuevan salidas para proyectar y debatir películas y se inaugure un Jardín de la Memoria.

Pero, a su vez, esta cultura escolar no es ajena al contexto social en el cual se desenvuelve, un contexto que favorece la enseñanza escolar del pasado reciente desde las memorias públicas y desde las mismas normativas que lo incluyeron a partir de los años noventa, pero que profundizaron su tratamiento desde el 2006, al ser acompañadas por numerosas políticas de memoria que incluían la inauguración de espacios de memoria como la ex ESMA, por ejemplo, capacitaciones a docentes y difusión de numerosos materiales educativos, desde programas de televisión hasta textos escolares. Sin embargo —como decía Jelin—, es imposible considerar una memoria, porque al ser una construcción social e histórica, implica disputas y negociaciones entre diversos actores sobre qué incluir y qué silenciar en los relatos que se hacen del pasado vinculados con las luchas sociales y políticas del presente. Por lo tanto, en las memorias públicas y en las normativas escolares, la memoria del “Nunca Más” es hegemónica, pero se pueden visualizar capas superpuestas de otras memorias que emergen con más claridad según el momento histórico. En cuanto a las memorias públicas, se pueden encontrar una mayor diversidad de relatos acorde a los modos en que se ha explicado la dictadura en estos cuarenta años: las la teoría de la guerra, la de los dos demonios,

la del “Nunca Más”, la de la reconciliación, las memorias militantes y la Memoria Completa, cobrando la última un mayor espacio en los medios de comunicación luego del cambio de Gobierno nacional. En los diseños y en las reglamentaciones referidas a las efemérides, se ven rastros de la teoría de los dos demonios e indicios de las memorias militantes, acorde a las regulaciones que estableció el Estado en los últimos años, en las que queda clara la memoria del “Nunca Más” como una memoria legítima que limita para la escuela el grado de consenso de las otras (Siede, 2007; Levin, 2013).

Sin embargo —y tal como analizó Gonzalez (2014a)—, un contexto social favorable para el abordaje de la última dictadura en la escuela a través de un Estado que promueve políticas de la memoria vinculadas con el respeto de los derechos humanos, y que las incluye en las normativas escolares sobre el pasado reciente, no garantiza que en la escuela se enseñe el tema. Porque, como se vio en este trabajo, las prácticas de enseñanza también requieren de sujetos comprometidos que se apropien de la temática y decidan enseñarla. Particularmente, en las mismas entrevistas, los profesores que tenían más años en la escuela manifestaron que ellos enseñaban sobre la última dictadura mucho antes que estuviera prescripta en los diseños. Asimismo, en esta escuela se vio cómo la vicedirectora cumple un rol de emprendedora de memoria (Jelin, 2002), no solo en sus cursos, sino también al promover diversos proyectos para toda la institución. En las prácticas de historia analizadas en los cuatro cursos, se puede ver una atmósfera de transmisión que favorece y alienta la enseñanza y el aprendizaje del pasado reciente centrado en la memoria del “Nunca Más” y en el respeto de los derechos humanos, y se evidencia a través de diferentes actividades, por ejemplo la salida educativa a ver la película *Condenados* para todos los años. Pero, a su vez, las prácticas son plurales y esta diversidad se la otorgan los sujetos educativos que traducen y resignifican este pasado reciente en la escuela, desde las propias subjetividades de alumnos y docentes, con sus particulares biografías y trayectorias educativas y profesionales en el caso de los últimos, quienes se apropian de los contenidos en una cultura escolar que es dinámica e implica negociaciones, traducciones y creaciones de sentidos y saberes (Rockwell, 2009).

En cuanto a los docentes entrevistados, por un lado realizan selecciones y reinterpretaciones de los diseños desde sus propias referencias disciplinares y desde su permanente formación como profesionales. Así, la memoria del “Nunca Más” se complejiza con aportes historiográficos cuando Fernando intenta que sus alumnos no idealicen la democracia y les enseña que el aparato represivo viene desde antes del golpe y que afectó a su propia escuela; o cuando Cristina invita a los alumnos a pensar la historicidad de los modos de interpretar y explicar el pasado reciente, y logra debatir textos universitarios; o cuando Javier busca cuestionar la idea de “ gesta patriótica” de la guerra de Malvinas al introducir diferentes perspectivas desde la historia. Pero, por otro lado, sus apropiaciones dependen de los sentidos que le otorgan a la enseñanza del pasado reciente desde sus propias biografías, como Javier, quien resalta lo que significó para él desacralizar su visión estereotipada de patria o cuando Cristina y Fernando narran sus experiencias vinculadas con la militancia y la represión de los setenta. Así, sus recuerdos y marcas biográficas estarán presentes en su selección de contenidos y en sus propias prácticas docentes.

En relación con los alumnos, sus propias biografías familiares y escolares van condicionando sus modos de apropiarse de ese pasado reciente. Para Julieta, la historia de su tío, que militaba en ERP (Ejército Revolucionario del Pueblo) y trabajaba en Astilleros Río Santiago, aparece en el aula sin que el profesor “llegue a dar” la última dictadura. Para Martina, la dictadura también toca de cerca a su familia, pero no quiere explicar mucho. Ambas alumnas pertenecen al curso que no trabajó la última dictadura en la materia Historia de quinto año, pero están sumamente preocupadas por cómo transmitir la historia reciente a todos sus compañeros y se las ve muy informadas al respecto: hablan de militancia de los setenta, de la importancia de conocer sobre la última dictadura, de sus derechos de ayer y de hoy, de lo necesario de participar de los centros de estudiantes. En el otro quinto año, en el que sí pudieron trabajar el tema, aquellas alumnas más vinculadas con el centro de estudiantes son quienes tienen más información sobre el pasado reciente y pueden llegar a conceptualizaciones interesantes que hablan del rol de la sociedad, de diferentes puntos de vista frente al golpe, como se vio en las clases.

En ese curso, otro alumno fue golpeado familiarmente por la última dictadura: para Juan el tema remite a su abuelo jugador de rugby, militante de Montoneros, aunque no quiera plantearlo abiertamente en el aula, pero pregunte en clase si su llamativo modo de vestirse podía ser causa para que “lo llevaran” en tiempos de dictadura. En los alumnos de sexto año A, la apropiación de los contenidos es más superficial, aunque poseen bastante información. Sin embargo, en sus afirmaciones aparecen muchos sentidos comunes que a veces no son relativizados ni por los alumnos ni por el docente. Esto cambia sobre todo con las afirmaciones de los dos jóvenes que también tienen una vinculación con el centro de estudiantes. En cambio, en sexto B en general, se puede ver una mayor apropiación del pasado reciente, más compleja, y que apunta a identificar diversos sujetos sociales, a poder establecer cambios y continuidades con el pasado y a pensar cómo transmitir ese pasado a las jóvenes generaciones a través de la materialización de su proyecto de investigación que es el Jardín de la Memoria. Esta experiencia escolar sin duda generó otros modos de apropiarse del pasado que no se limitan a saber más sino que incluyen las emociones y una necesidad de actuar y de comprometerse en relación con el tema (Sontag, 2003).

Igualmente, también quisiera aclarar que las biografías y trayectorias escolares o profesionales como elementos individuales son llamados así por cuestiones analíticas, porque inevitablemente también son construcciones sociales que transcurren en un tiempo y espacio determinado. Así, las memorias que expresan alumnos y docentes dan cuenta de un consenso implícito y socialmente aceptado en torno a la memoria del “Nunca Más” que pertenece a un contexto social que también les ha dado forma (Vezzetti, 2008). A su vez, estas memorias son enunciadas en una investigación sobre el pasado reciente que transcurre en la misma escuela, espacio que también forma parte de una comunidad de interpretación (Fish, 1998). Sin embargo, en diferentes momentos, y especialmente en relación con los jóvenes, fueron apareciendo en sus representaciones tensiones y contradicciones que ponían en cuestión la defensa de los derechos humanos como algo universal.

Por último, otro elemento contextual cruza todas estas experiencias individuales y colectivas: la ciudad de La Plata como espacio en el que suceden estas prácticas. Como bien señalaba Javier en su entrevista, esta ciudad universitaria cercana a polos fabriles como Astilleros Río Santiago, YPF y Propulsora Siderúrgica ha sido una de más golpeadas por la última dictadura. La Plata es un lugar lleno de historias de luchas y de represión, de silencios y de testimonios, donde también transcurrieron muchas biografías de docentes y alumnos. La Plata es el lugar donde nació, estudió y militó Machocha, es el lugar donde sus hijos nacieron, fueron apropiados y recuperados y donde hoy, junto con Eduardo, testimonian en el juicio de la Cacha que se realiza a cuatro cuadras de la escuela. La Plata es la ciudad donde está la Unidad 9, lugar donde estuvieron detenidos numerosos militantes políticos. Pero también es el lugar donde se hizo el juicio, la película *Condenados* y donde se promueve activamente que todos los estudiantes puedan ver ese documental y charlar con sus realizadores, como hicieron los cuatro cursos estudiados. Por lo tanto, este contexto espacial también entra en la escuela y posibilita que en las clases de Historia se introduzcan las pequeñas historias vivas, conflictivas e inconclusas, como pasa en estas aulas por iniciativa de los docentes o de los alumnos, y como se vio a lo largo de esta investigación.

Todos estos elementos individuales y contextuales se entretajan en la trama de las prácticas de enseñanza y aprendizaje del pasado reciente en las clases de Historia, y demuestra que los saberes vinculados con el pasado reciente se construyen, reelaboran, crean, inventan en la escuela de un modo diferente al de las prescripciones curriculares y los saberes historiográficos, porque los docentes no se limitan a transponer didácticamente los contenidos, sino que tienen una actitud sumamente activa frente a ellos, al igual que los alumnos, quienes no reciben acrítica y pasivamente como cajas vacías saberes que construyeron otros en diversos espacios.

Ahora bien, en líneas generales, señalé que estas prácticas son plurales y diversas, que dependen de esta multiplicidad de elementos. Pero conocerlas implica develar la trama en que funcionan, los modos en que el rompecabezas se encaja, la forma en que los sedimentos se acomodan. ¿Qué características tienen las prácticas de enseñanza

y aprendizaje del pasado reciente en una escuela secundaria pública de la ciudad de La Plata? ¿Qué problemas comunes encontré en este análisis en el que crucé múltiples voces? ¿Qué potencialidades para seguir multiplicando en otras experiencias?

III. Como se vio en el desarrollo de esta investigación, las prácticas escolares de enseñanza y aprendizaje del pasado reciente en la materia Historia son contradictorias, complejas y plurales, presentan regularidades y tradiciones, pero también matices y singulares características. Retomaré aquí algunos rasgos de estas prácticas de modo sintético, ya que han sido desarrolladas ampliamente en el capítulo 3.

En los dos quintos años analizados se pueden ver largos cuestionarios que solicitan datos o descripciones, la lectura poco crítica de textos escolares o de los materiales utilizados, como páginas web; se ve que muchos estudiantes solo copian textualmente las respuestas o simplemente reproducen lo que copió un compañero, y, en el caso de quinto B, se puede visualizar la tiranía de la cronología y el “no llegar” a abordar la última dictadura más que con una guía de preguntas que no pudieron discutir luego, prácticas que pueden ser consideradas como continuidades de fuertes tradiciones presentes en el código disciplinar de Historia y en la cultura escolar en general. Pero también estas prácticas van más allá de las tradiciones y nos permiten ver elementos emergentes, como decía Williams. Quinto año A logra trabajar la última dictadura durante la segunda parte del año, no solo se leen manuales escolares, sino que se amplía con la utilización de otras fuentes como testimonios y canciones. El profesor explica y les da la posibilidad a los alumnos de participar activamente, se utilizan cuestionarios que además de datos analizan problemas y buscan introducir los puntos de vista de los alumnos. Al mismo tiempo, en este curso se profundizó el análisis de la última dictadura al sumar diferentes interpretaciones y discutir temas polémicos y complejos, como la violencia política de los setenta. Por su parte, en quinto B también hay un docente que repone significados, compara el pasado con el presente, intenta que los alumnos analicen y comprendan los temas, diferenciándose de aquel código disciplinar en el que la cronología y la memorización eran centrales.

En sexto año se trabajó con el pasado reciente durante todo el año escolar. En sus prácticas también tiene un lugar prominente el cuestionario, pero este promueve nuevas formas y recursos para construir el conocimiento: se utilizan materiales de páginas web, textos académicos muy actualizados sobre la historia, la memoria y el pasado reciente, recursos audiovisuales que se distancian del viejo código disciplinar más apegado al manual. Sin embargo, en el caso de sexto A, una continuidad de las tradiciones escolares se presenta cuando el cuestionario se utiliza únicamente como guía de preguntas y respuestas que se copian acríticamente, no interpela la voz de los jóvenes, ni se ponen en juego sus propias representaciones frente a temas tan polémicos como el pasado reciente. Por su parte, sexto año B desarrolló a lo largo del año un proyecto de investigación que continuó el del año anterior y que trataba sobre la historia de la escuela; a partir de él se realizaron diversas actividades, como una entrevista al hermano de una exalumna de la escuela detenida-desaparecida, visita, registro y análisis de diferentes sitios de memoria para pensar la construcción del propio en la escuela, inaugurado en la conmemoración de la “Noche de los Lápices”. Algo central en esta práctica fueron las discusiones fundamentadas que relacionaban el pasado y el presente en el aula con un docente que habilitaba la palabra, una práctica que no ha sido habitual en la enseñanza tradicional de la Historia ni en la cultura escolar en general.

¿Qué recurrencias podemos encontrar en estas prácticas más allá de su diversidad? Dos características considero que están presentes en general, aunque en algunos casos se ven más acentuadas que en otros. Por un lado, predomina la memoria por sobre la historia y por otro, esta memoria se transmite en forma de mandato sin posibilidad de interpelar a las jóvenes generaciones en relación con el pasado reciente argentino.

Ninguna de las dos características es nueva para la enseñanza escolar de la historia, cuyo código disciplinar se ha caracterizado por orientar una enseñanza memorística, moralizadora y nacionalista. Este último aspecto en los recientes años se ha ido transmutando lentamente, y fue reemplazado por la valoración positiva de la democracia a través de la enseñanza del pasado reciente. Pero también

la cultura escolar históricamente rechazó los temas polémicos o les quitó sus aristas conflictivas convirtiéndolos en un solo relato transmitido en forma de mandato, lo que imposibilitó las discusiones políticas en la enseñanza de la historia reciente y de cualquier tema, no solo en las aulas donde se enseñaba historia, sino en la escuela en general.

Cuando sostengo que predomina la memoria más que la historia me refero a que en las prácticas se encuentra generalizado un relato del pasado reciente cuyas características a grandes rasgos coinciden con la memoria del “Nunca Más”, como ya he planteado, pero que a su vez tiene elementos yuxtapuestos de otras memorias que aparecen a través de las voces que circulan en las aulas, algunas de alumnos vinculadas con la teoría de los dos demonios u otras también de docentes que rescatan las memorias militantes. Sin duda alguna es un avance que en la escuela se pueda hablar del pasado reciente y que estén presentes estas memorias. Pero su presencia en la enseñanza no se encuentra historizada ni comprendida en términos de memoria que tiende a considerarse como la única verdad y no como un posible relato sobre lo ocurrido, construido en determinado momento histórico. Y en estos relatos lo que predomina es un gran silencio en torno a una explicación histórica que permita entender cómo fue posible el terrorismo de Estado, qué lugar ocupó la sociedad en él, cuáles fueron sus acciones y omisiones (Vezzetti, 2002), al atender a los años previos al golpe y a la violencia política de los setenta. Sin duda, para la escuela es un desafío sumamente complejo enseñar los años setenta, porque tiene que considerar los proyectos políticos que estaban en disputa y la violencia revolucionaria como estrategia de ciertos grupos. Cuando se asume este desafío, como se vio en quinto año A y sexto año B, los alumnos, en su gran mayoría, tienen dificultades para comprender y apropiarse de este contenido a pesar de tener docentes que en sus prácticas intenten enseñarlo. Entonces terminan confundiendo la Triple A con las organizaciones armadas o piensan que estas últimas surgen para resistir a la última dictadura.

Esta dificultad para encontrar una explicación histórica al terrorismo de Estado y sus años previos tiene múltiples razones sobre las que quiero volver sintéticamente. Por un lado, su ausencia en

los diseños curriculares y en la mayor parte de la formación de los docentes, ya que su incorporación en los debates historiográficos ha sido reciente. Por otro, su imposibilidad de ser enseñada por una cultura escolar que no acepta las discusiones políticas, transforma todo tema controvertido en mandato y lo aborda superficialmente en las conmemoraciones, por ejemplo, al construir relatos irreflexivos, ahistóricos y cargados de visiones morales de buenos y malos. Así, los militares se convierten en los sujetos que llevaron a cabo el horror de la dictadura y los desaparecidos en “víctimas inocentes” sin considerar otros actores sociales ni relaciones causales que impliquen ir a los años previos al golpe. Siede plantea claramente esta situación y los riesgos que encierra cuando considera:

En la Argentina hubo una generación que apostó a la revolución. Lo hizo con pasión y con firmeza, aunque también con errores, imprudencias y arrebatos, según podemos apreciar a la distancia y desde el presente. Quienes enfrentaron la dictadura y murieron por ello, quienes ofrecieron su tiempo y expusieron sus cuerpos en la lucha por un mundo más justo, quienes apostaron a la violencia como herramienta de transformación de las relaciones de poder, quienes se identificaron y comprometieron con proyectos políticos en búsqueda de una sociedad mejor pueden haberse equivocado o no, pero merecen ser inscriptos en la historia por lo que hicieron y no solo por lo que les fue hecho. Cerrar el aula a esta revisión ética y política de sus trayectorias poco sirve para honrar su memoria. La victimización angelical de las memorias despolitiza biografías profundamente sesgadas por las luchas políticas (2007: 134-135).

Por último, la ausencia de explicaciones históricas del pasado reciente teniendo en cuenta la violencia política no solo se ve en la escuela, sino que también está instalada en los medios de comunicación y en las memorias públicas en general, en las que se encuentra generalizada la memoria del “Nunca Más”, la teoría de los dos demonios y especialmente, desde el 2003, cobró fuerza el relato de las memorias militantes que visibilizan la identidad política de los desaparecidos. Sin embargo, estas últimas memorias también se carac-

terizan por no permitir explicar los años previos al golpe y construir relatos despolitizados y ahistóricos. De Amézola, Di Croce y Garriga advierten sobre este problema al afirmar:

El reemplazo de la representación de los desaparecidos como víctimas inocentes por la de militantes, frecuentemente transformados en héroes sin ningún análisis crítico de sus acciones en la época, preserva sin solucionarlo un mismo problema. Como dice Ana Longoni: “Ambas construcciones [...] aún en su diferencia, coinciden en despolitizar lo ocurrido en tanto la primera evita reconocer o esconde una condición política, la militancia muchas veces armada de los desaparecidos, mientras la segunda sortea cualquier fisura que pueda permitir el análisis y la crítica de lo actuado y las ideas y concepciones que sostuvieron esos actos” (2012: 131).

Pero ¿puede la cultura escolar con su bandera de “neutralidad política” enarbolada a lo largo de su historia debatir los conflictos políticos de los setenta y llevarse a cabo, por ejemplo, una discusión como la que inició Oscar del Barco en el ámbito académico acerca de “si eran moralmente justificables las muertes producidas por la acción guerrillera?” (De Amézola, Di Croce y Garriga, 2012: 131). Sin duda es un desafío sumamente complejo que no está resuelto tampoco a nivel colectivo, pero tal vez los docentes y las jóvenes generaciones en la escuela, al conocer las limitaciones planteadas, puedan empezar a tejer una trama que desarrolle la explicación histórica y se aleje de pensar el pasado reciente en términos morales de buenos y malos, y recuperar así el sentido positivo de la política como herramienta para transformar la sociedad en el presente, como lo fue en el pasado. Como plantea Calveiro:

Así como la memoria pugnó por la “reaparición” de los desaparecidos, exigiendo su inscripción en la historia, en la sociedad y en el derecho, la memoria política podría apostar a hacer reaparecer a la política, extraviada desde hace demasiado tiempo; una política en el sentido fuerte y resistente del término, como desafío para inventar un mundo común (Calveiro, 2005: 7).

Esto implicaría historizar el pasado reciente al atender al compromiso político de los jóvenes de los setenta, pero también al tener en cuenta el lugar de la sociedad en las condiciones de posibilidad del terrorismo de Estado. Porque, como sostiene Vezzetti, “una sociedad debería hacerse responsable no solo por lo que activamente promovió y apoyó sino incluso por aquello que fue incapaz de evitar” (2002: 41).

Pero, llegado a este punto, hay que realizar varias aclaraciones para no confundir responsabilidad con culpabilidad y caer en una mirada sumamente simplificadora o maniquea. El filósofo Jürgen Habermas, pensando el caso alemán, escribía que “no existe la culpa colectiva. El culpable debe responder por su culpa individualmente. Al mismo tiempo, sin embargo existe algo que puede llamarse responsabilidad colectiva respecto del contexto mental y cultural en que los crímenes masivos fueron posibles” (Habermas, 1994 en Sabato, 1994: 31) En el caso argentino, pensar la responsabilidad colectiva implicaría preguntarnos por la imposibilidad de nuestra sociedad de resolver los conflictos de un modo diferente a la instauración de un Estado terrorista. Pero además, como plantea Levin:

De la sociedad como conjunto no podría decirse que fue o bien víctima pasiva o bien cómplice con el poder terrorista sino que habría que pensar que como conjunto, la sociedad fue al mismo tiempo víctima y victimaria: es decir, víctima del ocultamiento, la distorsión, la mentira y la manipulación de la realidad en el marco de un estado de amenaza, censura y represión explícita, pero al mismo tiempo victimaria en tanto su silencio y su parálisis dejó hacer al dispositivo represivo y desaparecedor (2014).

Sin embargo, pensar de este modo de ninguna manera matiza la condena que tienen los criminales como principales responsables de los crímenes de lesa humanidad ni tampoco relativiza la responsabilidad política de todos aquellos sujetos sociales (grupos económicos, de la Iglesia, de los partidos políticos, de los sindicatos, de los medios de comunicación, entre otros) que apoyaron de modo activo la última dictadura y sus plan sistemático de exterminio.

Complejizar la mirada sobre el pasado reciente invita a pensar en la enseñanza de las implicancias políticas de este pasado en la actualidad, presentando ante nosotros “un tipo de problema histórico que no se limita a su dimensión pasada como la sociedad que estudia esa experiencia es en definitiva la misma que la produjo” (Levin, 2014). El riesgo de construir en la escuela relatos sobre el pasado reciente moralizantes y simplistas es que los jóvenes lean e interpreten su propio presente desde allí, ya que no solo les impide ver en términos históricos y políticos el pasado reciente, sino que no les posibilita identificar elementos autoritarios o violaciones a los derechos humanos hoy al no poder revisar si las condiciones sociales que hicieron posible el terrorismo de Estado se encuentran de algún modo en el presente. En las voces de los estudiantes, registradas en las prácticas áulicas y en las entrevistas posteriores, aparece como recurrente una valoración superficial de los derechos humanos que se identifica con la continuidad de la mirada intolerante de los setenta en la que los desaparecidos no tenían derechos así como tampoco parecerían tenerlos en el presente los llamados “chorros”. Como considera Crenzel:

Estas continuidades revelan las dificultades que conserva la sociedad argentina para inscribir su pasado de violencia en un relato histórico que suponga la política como atributo de sus protagonistas y razón de sus desgarramientos, que examine las responsabilidades colectivas y que afirme el carácter universal de los derechos humanos (2008: 189).

Con estas consideraciones no estoy quitándole valor a los procesos de construcción de memorias que se dan en la escuela, en pos de que predomine la explicación histórica. Lo que sostengo es que esas memorias a su vez deben ser historizadas y leídas desde una mirada crítica, como planteaba Ricoeur, que permita a los jóvenes comprenderlas como relatos posibles que se disputan en cada presente. Justamente esta relación entre el pasado y el presente ha sido muy superficial en las voces recabadas en esta investigación. En las clases registradas pocas veces los docentes apuntan a introducir el presente. Como plantea Cuesta Fernández:

Tampoco en el terreno educativo el presente es mercancía bien vista, porque el secreto de la enseñanza escolarizada se aloja en la impenetrable caja negra que constituyen unas disciplinas escolares, entre ellas la historia, encargadas de separar el aprendizaje de la experiencia vital del alumnado. Así pues, como se ha demostrado [...] existe una permanente disociación entre los fines que los profesores declarativamente atribuyen a la historia (estudiar el pasado para entender mejor el presente) y lo que realmente se sucede en las aulas (el gran ausente es el tiempo presente) (2015: 16).

En algunas clases aparece, pero no siempre para pensarlo históricamente y realizar lo que Castel llamaba “historia del presente, es decir, reactivar la carga del pasado que está presente en el presente” (Castel, 2001: 71). En otros casos, los mismos alumnos tienen dificultades para pensar el presente, aunque muchos lo introducen con sus preguntas. Sin embargo, en las clases suelen abundar las afirmaciones de sentido común con visiones maniqueas del pasado dictatorial y del presente democrático, sin encontrar matices entre uno y otro, ni identificar a lo largo de la historia cambios, pero también permanencias o continuidades al atender a su complejidad. Como planteaba Cuesta Fernández, la enseñanza de la historia debe recuperar su vitalidad y esto sucede cuando puede dar respuesta a preguntas que parten de la violación a los derechos humanos en el presente: ¿cómo explicamos la desigualdad social hoy? ¿Por qué bajo gobiernos democráticos más de 2000 jóvenes han sido víctimas del gatillo fácil de la policía? ¿Los reclamos de seguridad hoy no tendrán alguna relación con los reclamos del orden de ayer? ¿Cómo se explica la desaparición de Jorge Julio López en democracia? (Morras y Pappier, 2008). Y a más de diez años de esta, el no contar con ninguna respuesta concreta desde el Estado. En definitiva: ¿cómo trabajar las violaciones a los derechos humanos que se producen hoy pensando la posibilidad de que existan relaciones entre el pasado y el presente? (Lorenz, 2006)

Y esto está muy relacionado con la segunda característica generalizada en estas prácticas que es el formato de mandato con el que se enseña el pasado reciente en general, sin posibilidad de habilitar las

voces de los jóvenes que hablen de cómo interpretan los temas y de sus propias experiencias en el presente. Esta es la modalidad con que la cultura escolar abordó el pasado habitualmente, al incluir no solo las efemérides sino también la propia enseñanza de la historia en la que no se han tenido en cuenta los conflictos entre diferentes sujetos para pensar el pasado ni interpretarlo desde el presente. De este modo, la escuela ha transmitido un relato convertido en mandato e imperativo moral, sin posibilidad de discusión ni cuestionamiento, con lo que genera, como en el caso del pasado reciente, condenas automáticas en las que la dictadura termina más odiada que comprendida a partir de una reflexión crítica por parte de los alumnos (Morras y Pappier, 2008). Así, el “Nunca Más” se convierte en una consigna que se “caretea” —como dicen los jóvenes— porque no se relaciona con ellos ni con sus problemas del presente, perdiendo en esta banalización todo el sentido formativo que podía tener la enseñanza del pasado reciente.

Pero estas dificultades en las que predomina la memoria y se transmite en modo de mandato no solo no son nuevas en la cultura escolar y en la enseñanza de la historia, sino que tampoco lo son en relación con el pasado reciente. Pese a los cambios curriculares y los nuevos relatos sobre el pasado que circulan socialmente, en la escuela continúan presentes, en general, situaciones que planteaban quince años atrás Dussel y Pereyra en su análisis sobre las representaciones de jóvenes en escuelas de la ciudad de Buenos Aires, cuando afirmaban que la memoria oficial del “Nunca Más”, al clausurar los conflictos políticos de la compleja trama de los setenta, inducía a los alumnos a aceptar acríticamente la democracia y a naturalizar una actitud pasiva y delegativa como ciudadanos que poco podía contribuir en el compromiso con el “Nunca Más” (2006).

¿Qué prácticas de enseñanza-aprendizaje en la escuela, en general, y en las clases de Historia, en particular, contribuyen en una formación más democrática, participativa y tolerante de las jóvenes generaciones?

IV.

A orillas de otro mar, otro alfarero se retira en sus años tardíos.

Se le nublan los ojos, las manos le tiemblan, ha llegado la hora del adiós.

Entonces ocurre la ceremonia de la iniciación: el alfarero viejo ofrece al alfarero joven su pieza mejor. Así manda la tradición, entre los indios del noroeste de América: el artista que se va entrega su obra maestra al artista que se inicia. Y el alfarero joven no guarda esa vasija perfecta para contemplarla y admirarla, sino que la estrella contra el suelo, la rompe en mil pedacitos, recoge los pedacitos y los incorpora a su arcilla (Galeano, 1993: 69)

La cita de Galeano puede ayudar a concluir esta investigación al reflexionar en torno a la complejidad de una transmisión lograda del pasado reciente a las nuevas generaciones. En dicho fragmento, aparece un viejo alfarero que tiene un cierto conocimiento que transmitirá a uno joven, quien se está iniciando. Pero este conocimiento no lo transmite el alfarero mayor sin modificaciones. No hay una mera reproducción de su pieza en la arcilla del joven. Su obra se rompe, se recrea con nuevos saberes y se integra a algo nuevo que el joven libremente construye. ¿Podemos usar esta metáfora para pensar la enseñanza del pasado, en general, y en particular del más reciente y traumático, a las jóvenes generaciones? ¿Puede el pasado reciente argentino, con toda la complejidad y horror que lo caracteriza, transmitirse del mismo modo que la pieza de arcilla del viejo alfarero? ¿Qué posibilidades abre esta transmisión para las nuevas generaciones? ¿Qué desafíos?

El psicoanalista egipcio Hassoun precisa esta idea de transmisión, en la que se tramita una herencia, un legado, se reciben las voces de los muertos y se da paso al porvenir (2002). ¿Cómo hacer para que ese pasado reciente no se torne mandato y la herencia en lugar de ser un tesoro sea una carga a sobrellevar? (Guelerman, 2001a: 50)

En las prácticas estudiadas aparecen algunas situaciones en las que los jóvenes no son invitados a significar el pasado dictatorial

desde sus propias preguntas del presente ni son interpelados al momento de estudiarlo. Para que tenga lugar una transmisión lograda, es necesario considerar a las generaciones que heredan ese pasado, con sus propios tiempos, enseñándoles desde la escuela la posibilidad de dudar y de interrogar a ese pasado desde sus preguntas del presente. Como dice Inés Dussel: “La transmisión es un proceso denso, cargado de múltiples dimensiones, donde intervienen sujetos e instituciones que imprimen sus propias huellas, mandatos, deseos” (2001: 72). Sin esas voces, la transmisión del pasado reciente se puede banalizar y ritualizar, como planteaba antes. Justamente: “El silencio y la represión de una memoria traumática es lo que más limita a las nuevas generaciones para procesar y compartir esa carga, para vincularse a la historia de una manera que permita una recreación de la herencia que nos sea pura repetición” (Dussel, 2001: 74).

Otras prácticas registradas dan cuenta de esta recreación del pasado por parte de los estudiantes, quienes, desde la música o los testimonios leídos o escuchados se ven movilizados a querer saber más, a dudar, a argumentar, a explicitar sus puntos de vista, a discutir y debatir como se vio en esta investigación a través de los registros de clase. Pero, fundamentalmente, la práctica que más los ha conmovido es aquella en la que sostuvieron un proyecto de investigación durante todo el año, que concluyó con la construcción de un Jardín de la Memoria donde no solo se materializó el recuerdo de los exestudiantes desaparecidos, sino que también los alumnos dejaron su propia huella como legado para las próximas generaciones.

Dussel sostiene que trabajar desde el conocimiento, la emoción y la acción implica la posibilidad de una “reflexión ética y política, y es allí donde el trabajo educativo debería ser más sostenido, más denso y más complejo” (2006: 288) al apelar no solo a los componentes intelectuales y racionales, sino también en sensibilidades y “disposiciones éticas y estéticas” en la promoción de una alfabetización mediática o audiovisual que contribuya en la formación de una ciudadanía más igualitaria, con mayores niveles de acceso y participación en la cultura, al renovar el compromiso con una sociedad más democrática y pluralista (Dussel, 2006).

Este tipo de propuesta de trabajo sostenido se vio especialmente en el curso que construyó el sitio de memoria. En sus prácticas se hacen presentes debates sobre los derechos humanos en la actualidad, lecturas e interpretaciones sobre lo que es vivir en democracia, inquietudes en relación con cómo sentirse parte de un grupo, chistes entre compañeros que piensan distinto y saben qué les molesta a cada uno, silencios de quienes no están conmovidos, escepticismos por la justicia que tarda en llegar, pero también aparece el orgullo de llevar adelante una investigación que les permite reconocerse como alumnos comprometidos con la transmisión de la memoria colectiva e imaginarse parte de un espiral en el que la historia se construye con ellos adentro, como decía una alumna.

También es interesante que dentro de la misma institución haya otros alumnos que quieran formar parte de esa historia, de esa trama entre generaciones que se está construyendo, al plantear la necesidad de que el Jardín de la Memoria esté sin rejas para ser usado, apropiado, leído, y posibilitar preguntas sobre por qué está ahí, a quiénes recuerda y para qué.

Por otro lado, en el curso que llevó a cabo el proyecto de investigación se ve a un docente emprendedor de memoria con un rol central en la transmisión de este pasado reciente, que reconoce su lugar como sujeto político, que acompaña a estos jóvenes y les brinda la posibilidad de interpelar a la memoria para que el relato del pasado se complete con sus propias preguntas y sentidos. Como dice Guelerman, “solo una transmisión lograda podrá brindar al heredero la posibilidad de abandonar el pasado, para reencontrarlo en un espacio de verdadera libertad” (2001a: 43).

En este curso, las discusiones áulicas, las producciones en sus carpetas y las opiniones registradas dan cuenta de una apropiación de la temática que dista de ser la de una memoria literal y permite, en algunos casos, reconocer formas de autoritarismo y de injusticia no solo en el pasado, sino también en el presente. Y lograr esto me parece un objetivo central para la enseñanza y aprendizaje del pasado reciente en la escuela porque, como planteaba tan lúcidamente O'Donnell al finalizar la última dictadura, “las relaciones sociales, los patrones de autoridad en diversos micro-contextos y hasta los criterios de

percepción y evaluación de ese otro-que-no-es-como-uno, aunque mucho se acentuaron en los últimos años, hace ya tiempo que son autoritarios e intolerantes en la Argentina” (1987: 25). Una transmisión lograda del pasado reciente implica también que se revisen los autoritarismos presentes dentro de la misma institución escolar y que los adultos asuman su autoridad y posibiliten la participación de las voces de los estudiantes de modo responsable.

Sin duda queda mucho camino por andar en la enseñanza y aprendizaje del pasado reciente argentino para que pueda dar respuestas a los problemas y necesidades del presente y desplegar todo su potencial. Como afirma Pittaluga:

La historia reciente tiene mucho que decir a esta democracia, y por lo tanto a debatir con los discursos sobre la democracia no solo con los discursos formales sobre lo que es o no es democrático en términos abstractos, sino sobre cómo se conformó esta democracia en particular. Una historia del pasado reciente puede renovar nuestras preguntas o nuestras respuestas acerca de qué dimensiones del terrorismo de Estado todavía perduran, qué tipo de subjetividades hay en la Argentina que permite el anclaje de políticas neoliberales, clientelismo, guerra de todos contra todos, etc. (2010: 143).

Y en este presente también se encuentra la educación en general y esta particular cultura escolar en la que transcurren estas prácticas cuyos registros dan cuenta de un arduo trabajo realizado por los docentes durante todo el año, a pesar de la discontinuidad de las clases y los problemas de bajo presupuesto que ajustan a la escuela pública. En esta cultura escolar, a pesar de todas sus limitaciones, los jóvenes pueden expresar sus ideas, participar en el centro de estudiantes, leer textos actualizados sobre el pasado reciente y la memoria, debatir en las aulas, salir a ver documentales sobre la última dictadura, llevar a cabo proyectos de investigación, construir un sitio de memoria en un clima en el que “se respira libertad”, como dijo un alumno.

En la diversidad de prácticas que transcurren en esta particular cultura escolar se producen nuevos saberes que dan cuenta de las apropiaciones del pasado reciente que realizan docentes y alumnos

en el contexto actual. El reconocer los elementos que configuran la compleja trama de dichas prácticas permite comprenderlas e identificar los problemas y las potencialidades que encierra el desafío de asumir la enseñanza y el aprendizaje del pasado reciente en las clases de Historia, y posibilitar la profundización de alternativas pedagógicas. Pero estas alternativas, a su vez, son políticas, al favorecer la formación de generaciones que tengan herramientas para pensar y pensarse histórica y críticamente, sin caer en miradas maniqueas ni simplistas y, acompañadas de docentes adultos, ser responsables de la construcción de sociedades menos autoritarias e intolerantes, más justas y democráticas.

Bibliografía

- Abramowsky, Ana (2009). “El lenguaje de las imágenes y la escuela ¿es posible enseñar y aprender a Mirar?”. *El monitor de la Educación*, nº 13, pp. 33-36.
- Anderson, Benedict (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ansaldi, Waldo (2004). “Matriuskas de terror. Algunos elementos para analizar la dictadura argentina dentro de las dictaduras del Cono Sur”. En Pucciarelli, A. (comp.), *Empresarios, tecnócratas y militares. La trama corporativa de la última dictadura*, pp. 27-51. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Adorno, Theodor (1998). *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)*. Madrid: Morata.
- Aguila, Gabriela (2010). “Los historiadores, la investigación sobre el pasado reciente y la justicia”. En Cernadas, Jorge y Lvovich, Daniel (eds.), *Historia, ¿para qué? Revisitas a una vieja pregunta*, pp. 69-87. Buenos Aires-Los Polvorines: Prometeo-Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Aisemberg, Beatriz (2010). “Enseñar historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje”. En *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas de enseñanza*, pp. 63-98. Buenos Aires: Aique.

- Araya Umaña, Sandra. (2002). “Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión”. *Cuaderno de Ciencias Sociales*, nº 127, Flacso Costa Rica, pp. 35-48.
- Azpiazu, Daniel ; Basualdo, Eduardo y Khavisse, Miguel (2004). *El Nuevo Poder Económico en la Argentina de los años 80*. Buenos Aires: Legasa.
- Balardini, Sergio (2005). “¿Qué hay de nuevo, viejo? Una mirada sobre los cambios en la participación juvenil”. *Nueva sociedad* 200, pp. 96-107.
- Banchs, María (2000). “Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales”. *Papers on Social Representation. Textes sur les représentations sociales*, vols. 9, 3.1-3.15. Peer Reviewed Online Journal.
- Barca, Isabel. (2013). “Conciencia Histórica. Pasado y presente en la perspectiva de los jóvenes de Portugal”. *Revista Clío y Asociados. La Historia enseñada*, nº 17, pp. 16-26.
- Basualdo, Victoria (2006). “Complicidad patronal-militar en la última dictadura argentina: los casos de Acindar, Astarsa, Dálmine Siderca, Ford, Ledesma y Mercedes Benz”. *Revista Engranajes de la Federación de Trabajadores de la Industria y Afines (FETIA)*, nº 5. Disponible en <https://periferiaactiva.files.wordpress.com/2016/10/basulado-2006.pdf>.
- Benchimol, Karina (2010). “Los profesores de historia y el papel de la lectura en sus clases”. *Clío y Asociados. La Historia Enseñada*, nº 14, pp. 57-71.
- Benejam, Pilar (2006). “La construcción del conocimiento social. Y las habilidades cognitivo-lingüísticas”. Conferencia brindada en el marco del “Segundo Encuentro de Fortalecimiento Profesional de Capacitadores (áreas Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales)”, organizado por el Programa de de Gestión Curricular y capacitación del Ministerio de Educación de la Nación Argentina, en la localidad de Tanti, provincia de Córdoba.
- Best Urday, Kistel y Pappier, Viviana (2009). “Narrar el adentro desde el presente. Un recorrido por la vida de Emilce Moler”. En Valobra, A. M. (ed.), *Mujeres en espacios bonaerenses*, pp. 195-209. La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata.

- Bertoni, Lilia Ana (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Billan, Yésica (2013). “La historia reciente y la práctica educativa: nuevos acercamientos y diálogos desde la mirada adolescente”. Primeras Jornadas sobre historia reciente del Conurbano Norte y Noroeste. Universidad de General Sarmiento.
- (2015). “Enseñar Historia Reciente Argentina en el ex partido de General Sarmiento. Un estudio de caso”. Maestría en Historia Contemporánea de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Dirigió: María Paula González.
- (2018). *¿Cómo enseñar la historia reciente argentina? : Lectura, traducción y producción en una escuela del expartido de General Sarmiento*. La Plata-Los Polvorines-Posadas: Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-Universidad Nacional de General Sarmiento-Universidad Nacional de Misiones. Disponible en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.676/pm.676.pdf>.
- Bohoslavsky, Ernesto; Franco, Marina; Iglesias, Mariana y Lvovich, Daniel (2010). “Promesas y problemas de la historia reciente del Cono Sur (a modo de introducción)”. En *Problemas de historia reciente del Cono Sur*, pp. 11-19, Tomo I. Buenos Aires-Los Polvorines: Prometeo-Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Born, Diego (2010). *Las representaciones de la última dictadura militar. Los textos escolares de Historia en el nivel Secundario de la Ciudad de Buenos Aires, 1976-2009*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Académica Argentina.
- Born, Diego; Morgavi, Martín y Von Tschirnhau, Hernán (2010). “De cómo los desaparecidos se hacen presentes en el colegio”. En Crenzel, Emilio (coord.), *Los desaparecidos en la Argentina. Memorias, representaciones e ideas (1983-2008)*, pp. 189-210. Buenos Aires: Biblos.
- Bourdieu, Pierre (1996). Espíritus de Estado. *Revista Sociedad*, nº 8, Facultad de Ciencias Sociales de la UBA.
- Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loic ([1992] 2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Bruner, Jerome. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Burke, Peter (2005). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Cultura libre.
- Calandra, Benedetta y Franco, Marina (2012). *La guerra fría cultural en América Latina. Desafíos y límites para una nueva mirada de las relaciones interamericanas*. Buenos Aires: Biblos.
- Calveiro, Pilar (2005). “Antiguos y nuevos sentidos de la política y la violencia”. *Revista Lucha Armada*, nº 4, pp. 1-19.
- (2006). *Poder y desaparición. Los campos de concentración en Argentina*: Buenos Aires: Colihue.
- (2012). “Apuntes sobre la tensión entre violencia y ética en la construcción de las memorias políticas”. En Durán, Valeria y Huffschmid, Anne (hg.), *Topografías conflictivas. Memorias, espacios y ciudad en disputa*. Buenos Aires: Nueva Trilce. Disponible en <http://www.cels.org.ar/common/documentos/Calveiro.pdf>.
- (2013). *Política y/o violencia. Una aproximación a la guerrilla de los años setenta*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Capasso, Verónica y Jean, Melina (2012). “Memoriales en la UNLP”. *Revista Aletheia*, nº 4. Disponible en <http://aletheiaold.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-4/numeros/numero-4/articulos/memoriales-en-la-unlp.-analisis-de-diversos-casos-de-representacion-del-pasado-reciente-en-distintas-unidades-academicas>.
- Carnovale, Vera. (2007). “Aportes y problemas de los testimonios en la reconstrucción del pasado reciente en Argentina”. En Franco, Marina y Levin, Florencia (comps.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*, pp. 155-181. Buenos Aires: Paidós.
- (2014). “El discurso militante sobre DD. HH. es incapaz de construir una cultura más democrática”. *La Nación, Enfoques*, 15 de junio. Disponible en www.lanacion.com.ar/1700909-vera-carnovale-el-discurso-militante-sobre-ddhh-es-incapaz-de-construir-una-cultura-mas-democratica (consultado el 15 de marzo de 2016).
- Carnovale, Vera y Larramendy, Alina (2010). “Enseñar la historia reciente en la escuela: problemas y aportes para su abordaje”. En

- Siede, I., *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*, pp. 239-268. Buenos Aires: Aique.
- Carretero, Mario y Kriger, Miriam (2006). “La usina de la patria y la mente de los alumnos”. En Carretero, Mario; Rosa, A. y Gonzalez, M. F. (comps.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, pp. 169-195. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, Mario y Borrelli, Marcelo (2008). “Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela?”. *Cultura y Educación*, n° 20, pp. 201-215
- (2010). “La historia reciente en la escuela: propuestas para pensar históricamente”. En Carretero, Mario y Castorina, José Antonio (comps.), *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*, pp. 103-130. Buenos Aires: Paidós.
- Carvalho, Alessandra; Lorenz, Federico; Marchesi, Aldo y Mombello, Laura (2004). “Realidades y desafíos: experiencias educativas en Argentina, Uruguay y Brasil”. En Jelin, Elizabeth y Lorenz, Federico (comps.), *Educación y Memoria. La escuela elabora el pasado*, pp. 163-182. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Castel, Robert (2001). “Presente y genealogía del presente”. *Archi-piélago*, n° 47, pp. 67-92.
- Castorina, José.; Barreiro, Alicia y Carreño, Lorena (2010). “El concepto de polifasia cognitiva en el estudio del cambio conceptual”. En Carretero, Mario y Castorina, José (comps.), *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*, pp. 131-171. Buenos Aires: Paidós.
- Cerruti, Gabriela (2000). “La historia de la memoria”. *Revista Puentes*, año I, n° 3, pp. 14-25.
- Chartier, Anne Marie (2000). “Fazeres ordinarios da classe: uma aposta a pesquisa e para a formação”. *Educação e Pesquisa*, vol. 26, n° 1, pp. 157-168.
- (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, Roger (2007). *La historia o la lectura del tiempo*. Barcelona: Gedisa.

- Chervel, Andre (1991). "Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación". *Revista de Educación*, n° 295, pp. 59-111.
- Conadep (1984). *Nunca Más. Informe de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas*. Buenos Aires: Eudeba.
- Crenzel, Emilio (2008). *La historia política del Nunca Más. La memoria de las desapariciones en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cuesta Fernández, Raimundo (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- (2015). "La historia del presente como matriz de una didáctica renovadora. Una interpretación de las propuestas de Julio Aróstegui". *Revista Clio y Asociados. La historia enseñada*, n° 20, pp. 11-26.
- Cueto Rúa, Santiago (2009). "Nacimos en su lucha, viven en la nuestra". *Identidad, justicia y memoria en la Agrupación HIJOS-La Plata*. Maestría en Historia y Memoria. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.
- Da Silva Catela, Ludmila, (2001). *No habrá más flores en la tumba del pasado: la experiencia de la reconstrucción del mundo de los familiares de desaparecidos*. La Plata: Al Margen.
- (2009). "Lo invisible revelado. El uso de fotografías como (re) presentación de la desaparición de personas en Argentina". En Feld, Claudia y Stites Mor, Jéssica (comps.), *El pasado que miramos*, pp. 337-363. Buenos Aires: Paidós.
- Dandan, Alejandra (2011). "El estigma sobre la militancia todavía tiene vigencia". Entrevista a Emilio Crenzel publicada en diario *Página 12*, edición del 31 de Julio.
- De Amézola, Gonzalo (1999). "Problemas y dilemas de la enseñanza de la historia reciente". En Kaufmann, Carolina, *Dictadura y Educación. Depuraciones y vigilancia en las Universidades Nacionales Argentinas*, pp. 299-323. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (2003). "Una historia incómoda. La enseñanza escolar de la Historia del Tiempo Presente". En Kaufmann, Carolina, *Dictadura y educación. Depuraciones y vigilancia en las universidades nacionales argentinas*, pp. 299-323. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- (2006). “Cambiar la historia. Manuales escolares, curriculum y enseñanza de la historia desde la transformación educativa”. En Kaufmann, Carolina (dir.), *Dictadura y Educación. Los textos escolares en la historia argentina reciente*, pp. 227-271. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (2008). *Ezquibohistoria. La historia que se enseña en la escuela, la que interesa a los historiadores y un cambio posible de la historia escolar*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- (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*, n° 8, 2° semestre. Boletín Bibliográfico Electrónico del Programa Buenos Aires de Historia Política.
- De Amézola, Gonzalo; Carlos, Matilde y Geoghegan, Emilce (2006). “La dictadura en la escuela. La Enseñanza de la historia reciente en las escuelas de la provincia de Buenos Aires”. Disponible en <http://www.riehr.com.ar/investigacion.php> (consultado en noviembre de 2014).
- De Amézola, Gonzalo; Dicroce Carlos y Garriga, María Cristina (2007). “La historia reciente en la escuela: el caso de la guerra de Malvinas”. *Revista Clío y Asociados. La historia enseñada*, n° 11, pp. 69-88.
- De Amézola, Gonzalo y D Achary, Claudia (2009). “Memorias para armar. Las conmemoraciones del 24 de marzo en escuelas primarias del conurbano bonaerense”. *Quinto Sol*, n° 13, pp. 153-175. Disponible en <http://www.scielo.org.ar/pdf/quisol/n13/n13a06.pdf> (consultado el 8 de noviembre de 2014).
- De Amézola, Gonzalo; Garriga, María Cristina y Di Croce, Carlos (2009). “La enseñanza de la historia reciente y las relaciones pasado presente en el aula. Una aproximación desde los discursos didácticos”. *Clío y Asociados. La Historia Enseñada*, n° 13, pp. 104-131.
- (2012). “La última dictadura militar en los manuales de Educación General Básica”. En Kaufmann, Carolina (coord.), *Textos escolares, dictaduras y después. Miradas desde Argentina. Alemania, Brasil, España e Italia*, pp. 103-134. Buenos Aires: Prometeo.

- De Amézola, Gonzalo y Morras, Valeria (2012). “La ‘transposición didáctica’ en la enseñanza de la historia: ¿una misión imposible? Un análisis crítico desde el ejemplo de la Guerra de Malvinas”. *Polifonías Revista de Educación*, año 1 n° 1. Universidad Nacional de Luján.
- De Certeau, Michel (2007). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. Tomo I. México: Universidad Iberoamericana.
- Debattista, Susana (2004). “Los caminos del recuerdo y el olvido: la escuela media neuquina, 1984-1998”. En Jelin, Elizabeth y Lorenz, Federico (comps.), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, pp. 41-64. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Devoto, Fernando (1993). “Idea de nación, inmigración y cuestión social en la historiografía académica y en los libros de texto en Argentina”. *Propuesta educativa*, n° 8, pp. 19-27.
- Duhalde, Eduardo Luis (1999 [1984]). *El Estado terrorista argentino. Quince años después, una mirada crítica*. Buenos Aires: Eudeba.
- Dussel, Inés (1996). “La escuela y la formación de la ciudadanía: reflexiones en tiempos de crisis”. *Serie documentos e informes de investigación*, n° 186, FLACSO.
- (2001). “La transmisión del pasado reciente. Reflexiones pedagógicas sobre el arte de la memoria”. En Guelerman, Sergio (comp.), *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*, pp. 65-97. Buenos Aires: Norma.
- Dussel, Inés (2006). “Educar la mirada. Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente”. En Dussel, Inés y Gutierrez, Daniela (comps.), *Educar la mirada. Políticas y pedagogía de la imagen*, pp. 277-294 Buenos Aires: Manantial.
- Dussel, Inés y Pereyra, Ana (2006). “Notas sobre la transmisión escolar del pasado reciente en la Argentina”. En Carretero, Mario; Rosa, Alberto y Gonzalez, María Fernanda (comps.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, pp. 253-275. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, Inés; Finocchio, Silvia y Gojman, Silvia (1997). *Haciendo memoria en el país de Nunca Más*. Buenos Aires: Eudeba.

- Dussel, Inés; Brito, Andrea y Núñez, Pedro (2007). *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Eco, Umberto (1995). “La historia reciente como espectáculo”. *La Nación*.
- Edelstein, Gloria (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Edwards, Verónica (1992). “El quehacer investigativo en la escuela”. *Cuadernos del PIIIE*. Santiago de Chile, Chile.
- Ferro, Marc (1998). Entrevista concedida a Mario Ranalletti. *Entre pasados. Revista de Historia*, n° 15, pp. 92-99.
- Finocchio, Silvia (1991). “¿Qué llega de nuestra investigación a la escuela media?”. *Entre pasados. Revista de Historia*, n° 1, pp. 93-106.
- (2007). “Entradas educativas en los lugares de la memoria”. En Franco, M. y Levin, F. (comps.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*, pp. 253-257. Buenos Aires: Paidós.
- (2009a). “Los docentes en la historia argentina [videograbación]: (o de cómo sus haceres inventaron lo social)”. Buenos Aires: Biblioteca Nacional de Maestros. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/novedades/pdf/finocchio.pdf> (consultado el 20 de noviembre de 2015).
- (2009b). “Historia, memoria y educación en Argentina. De aprender de memoria a enseñar para la memoria la historia argentina reciente”. En Pagés, J. y Gonzalez, M. P. (comps.), *Historia, memoria i ensenyament de la historia. Perspectives europees i llatinoamericanes*, pp. 83-101. Barcelona: Servei de Publicacions UAB.
- Finocchio, Silvia y Lanza, Hilda (1993). *Curriculum presente, Ciencia ausente. La enseñanza de la Historia en la Argentina de hoy*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Fish, Stanley (1998). “¿Hay un texto en esta clase?”. En Palti, Elías (comp.), *Giro lingüístico e historia intelectual*. Bernal: UNQ.
- Foucault, Michel (1997). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.

- Franco, Marina (2005). "Reflexiones sobre la historiografía argentina y la historia reciente de los años 70". *Nuevo Topo. Revista de Crítica Cultural*, n° 1, pp. 141-164.
- (2012). *Un enemigo para la nación. Orden interno, violencia y "subversión". 1973-1976*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Franco, Marina y Levin, Florencia (comps.) (2007a). "El pasado reciente en clave historiográfica". En *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*, pp. 31-65. Buenos Aires: Paidós.
- (comps.) (2007b). "La historia reciente en la escuela. Nuevas preguntas y algunas respuestas". *Revista Novedades Educativas*, n° 202, pp. 52-53.
- Frigerio, Graciela, Poggi, Margarita y Tiramonti, Guillermina ([1992] 2006). "La cultura institucional escolar". En *Instituciones educativas: cara y ceca*, pp. 33-53. Buenos Aires: Troquel.
- Galeano, Eduardo (1993). *Las palabras andantes*. Buenos Aires: Cántalos.
- Garfinkel, Harold. ([1967] 2006). *Estudios de etnometodología*. Barcelona: Anthropos.
- Garriga, María Cristina; Morras, Valeria y Pappier, Viviana (2008). "La reconstrucción del pasado reciente en la escuela". Ponencia del Primer Congreso de Didácticas Específicas. Universidad Nacional de San Martín. Disponible en CD.
- Garriga, María Cristina y Pappier, Viviana (2012). "Las prácticas de conmemoración de las fechas infelices: 24 de marzo y 2 de abril. Un estudio de caso". Ponencia presentada en las VI Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente, Santa Fé.
- (2013). "Las prácticas de la conmemoración. Los relatos del 24 de marzo en el nivel inicial y primario". Ponencia presentada en Jornadas interesuelas de Historia. Mendoza.
- (2014). "Resignificando Malvinas en la escuela. Imágenes y Voces en las aulas del Nivel Primario". Ponencia presentada en el VII Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente, La Plata.
- Geertz, Clifford ([1973] 1987). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.

- Gelman, Juan (2001). “Elogio de la culpa”. *Página 12. Suplemento especial a 25 años del golpe*, 25 de marzo.
- Geoghegan, Emilce (2008). “La enseñanza de la historia reciente en las escuelas medias de la provincia de Buenos Aires. El partido de Morón”. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada* n° 12, pp. 109-122.
- González, María Paula (2011). “Saberes académicos y saberes escolares: para una revisión del concepto de ‘transposición didáctica’ desde la enseñanza de la historia”. En Bohoslavsky, Ernesto; Geoghegan, Emilce y González, María Paula (coords.), *Los desafíos de investigar, enseñar y divulgar sobre América latina. Actas del taller de reflexión TRAMA*, pp. 107-118. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- (2012). “Historia y memoria del pasado reciente en la escuela: una mirada a la propuesta oficial”. *Quinto Sol*, vol. 2, n° 16. Disponible en http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-28792012000200004&script=sci_arttext (consultado el 8 de noviembre de 2014).
- (2014a). *La historia reciente en la escuela. Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- (2014b). “La conformación de las prácticas docentes: una propuesta de análisis desde la historia argentina reciente”. *Jornadas de Trabajo sobre historia Reciente. UNLP*.
- (2014c). “Enseñanza de la historia en el nivel secundario en Argentina: herencias, rupturas, invenciones e inercias”. *Revista Passo fundo*, vol. 21, n° 2, julio/diciembre. Disponible en www.upf.br/seer/index.php/rep (consultado en noviembre de 2015).
- (2018). “La última dictadura argentina en el aula: entre materiales textos y lecturas”. *Revista História Hoje*, vol. 7, n° 13, pp. 60-82.
- Goodson, Ivor (1995). *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- (2003). “Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de docentes”. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, vol. 8, n° 19, pp. 733-758.

- Gosparini, Juan Ignacio (2016). “Entre fuentes, voces y saberes: una mirada a la conformación del saber escolar desde la materialidad de la enseñanza de la Historia argentina reciente”. *Clio & asociados, la historia enseñada*, La Plata-Paraná: UNLP-UNL, n° 23, pp. 51-61. Disponible en <http://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/view/>
- Gregorini, Vanesa. (2017). “Pluralidades y tensiones en las prácticas de la enseñanza de la Historia. Un estudio de caso en el nivel medio de la ciudad de Tandil”. Tesis de posgrado presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Doctora en Ciencias de la Educación. Disponible en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1362/te.1362.pdf>
- Guber, Roxana (2001a). *¿Por qué Malvinas? De la causa nacional a la guerra absurda*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2001b). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.
- (2004). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Paidós.
- Guelerman, Sergio (2001a). “Escuela, juventud y genocidio. Una interpelación posible”. En Guelerman, Sergio (comp.), *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*, pp. 35-64. Buenos Aires: Norma.
- (2001b). “Conocer no garantiza que algo no se repita”. Entrevista realizada por Pablo Gianera. *Revista Puentes*, n° 3, pp. 81-91.
- Giroux, Henry (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*: Paidós: Barcelona.
- Gvirtz, Silvina (1996). *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina: 1930-1970*. Tesis de doctorado, UBA, Buenos Aires.
- Hallbwachs, Maurice ([1950]2004). *La memoria Colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Hammersley, Martin y Atkinson, Paul (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hassoun, Jaques (1996). *Los contrabandistas de la Memoria*. Buenos Aires: De La Flor.

- Higuera Rubio, Diego (2008). *“Lo que todos sabemos, ¿no?”. Jóvenes y memoria. Las representaciones sobre la última dictadura en la escuela.* Tesis de Maestría, FLACSO, Argentina.
- Hobsbawm, Eric (1989). “Inventando tradiciones”. *Historias. Revista del Instituto Nacional de Antropología e Historia*, n° 19, México, pp. 3-15.
- Huysen, Andreas (2000). *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Jabbaz, Marcela y Lozano, Claudia (2001). “Memorias de la dictadura y transmisión generacional: representaciones y controversias”. En Guelerman, S. (comp.), *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*, pp. 97-131. Buenos Aires: Norma.
- Jackson, Philip ([1968] 1998). *La vida en las aulas.* Trad. De Guillermo Solana. Madrid: Morata.
- Jelin, Elizabeth (2000). *Los trabajos de la memoria.* Madrid: Siglo XXI.
- (comp.) (2002a). *Las conmemoraciones: las disputas en las fiestas “in-felices”.* Madrid: Siglo XXI.
- (2002b). *Los trabajos de la memoria.* Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2013). “Memoria y democracia. Una relación incierta”. *Revista de Ciencia Política*, vol. 51, n° 2, pp. 129-144.
- Jelin, Elizabeth y Lorenz, Federico (2004) (comps.), *Educación y Memoria. La escuela elabora el pasado.* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Julia, Dominique (2001). “A cultura escolar como objeto histórico”. *Revista Brasileira de História da Educação*, n° 1, pp. 9-43.
- Koselleck, Reinhart. ([1979] 1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos.* Barcelona: Paidós.
- Kruger, Miriam (2014). “Reflexiones acerca de la despolitización y la politización juvenil en la Argentina: entre la desestructuración y la reestructuración del Estado nacional”. En Urresti, M. y Vázquez, M. (comps.), *Juventudes políticas*, pp. 25-32. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Disponible en http://www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sociales_juventudespoliticas-1.pdf (consultado el 31 de agosto de 2015).

- Kruger, Miriam y Carretero, Mario (2010). “Enseñanza de la historia e identidad nacional a través de las efemérides escolares”. En Carretero, Mario y Castorina, José (comps.), *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*, pp. 55-80. Buenos Aires: Paidós.
- Landi, Oscar y Gonzalez Bombal, Inés (1995). “Los derechos en la cultura política”. En Acuña, Carlos (comp.) (1995) *Juicios, castigos y memorias. Derechos humanos y justicia en la política argentina*, pp. 147-192. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Larrosa, Jorge (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre el lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Legarralde, Martín (2018). “Combates por la memoria en la escuela: La transmisión de la última dictadura militar en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires (2008-2013)”. Tesis de posgrado, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. *Memoria Académica*. Disponible en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1547/te.1547.pdf>.
- Levin, Florencia (2013). “El pasado reciente en la escuela, entre los dilemas de la historia y la memoria”. En Shujman, Gustavo y Siede, Isabelino (comps.), *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*, pp. 157-178. Buenos Aires: Aique Educación.
- Levin, Florencia (2014). “Acerca del por qué enseñar dictaduras del siglo XX. Algunas reflexiones críticas para el esbozo de una respuesta”. Disponible en <http://www.riehr.com.ar/archivos/Investigacion/Levin,%20Ensenar%20las%20dictaduras%20del%20siglo%20XX.pdf> (consultado en diciembre de 2015).
- Lorenz, Federico (2002). “¿De quién es el 24 de marzo? Las luchas por la memoria del golpe del '76”. En Jelin, Elizabeth (comp.), *Las conmemoraciones: las disputas en las fechas “in-felices”*, pp. 53-100. Madrid: Siglo XXI.
- (2003). “Tomala vos, dámela a mí. La noche de los lápices: el deber de recordar y las escuelas”. Disponible en <http://servicios2>.

- abc.gov.ar/lainstitucion/programaddhhyeducacion/derechos-secundario/lorenz.pdf (consultado el 12 de marzo de 2014).
- (2004). “Tomala vos, dámela a mí. La noche de los lápices: el deber de memoria en las escuelas”. En Jelin, Elizabeth y Lorenz, Federico (comps.), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, pp. 95-129. Madrid: Siglo XXI.
- (2005). “Recuerden argentinos’: por una revisión de la vulgata procesista”. *Entrepassados. Revista de Historia*, n° 28, pp. 65-82.
- (2006). “El pasado reciente en la Argentina: las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria”. En Carretero, M.; Rosa, A. y González, M. (comps.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, pp. 277-295. Buenos Aires: Paidós.
- (2012). *Las guerras por Malvinas (1982-2012). Edición ampliada y corregida*. Buenos Aires: Edhasa.
- Lvovich, Daniel (2007). “Historia reciente y pasados traumáticos”. En Franco, Marina y Levin, Florencia (comps.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*, pp. 97-124. Buenos Aires: Paidós.
- Lvovich, Daniel y Bisquert, Jaqueline (2008). *La cambiante memoria de la dictadura. Discursos públicos, movimientos sociales y legitimidad democrática*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Maestro González, Pilar (1997). “Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia. (La concepción de la historia enseñada)”. *Clío y asociados. La historia enseñada*, n° 2, pp. 9-34.
- (2001). “Conocimiento histórico, enseñanza y formación del profesorado”. En AA. VV., *La formación docente en el Profesorado de Historia*. Rosario: Homo Sapiens.
- Massone, Marisa (2014). “Transformaciones en las fuentes de creación del conocimiento histórico entre los nuevos libros de texto y los materiales digitales”. En Zamboni, Ernesta; Sabino Días, María de Fátima y Finocchio, Silvia, *Peabiru. UM caminho, muitas triblas. Ensino de História e Cultura Contemporânea*, pp. 33-60. Florianópolis: Letras contemporâneas.
- Moscovici, Serge. (1961). *La psychanalyse son image et son publique*. París: PUF. Tomado de Castorina, Antonio.; Barreiro, Alicia y

- Carreño, Lorena (2010). “El concepto de polifasia cognitiva en el estudio del cambio conceptual”. En Carretero, Mario y Castorina, José Antonio (comps.), *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*, pp. 31-171. Buenos Aires: Paidós.
- Mouffe, Chantal. ([2005] 2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Nora, Pierre (1984). “Entre Memoria e Historia. La problemática de los lugares”. Traducción Prof. Fernando Jumar. Universidad Nacional del Comahue.
- Novaro, Marcos (2006). “Interpretaciones de la última dictadura”. Ponencia presentada en el II Coloquio de Historia y Memoria “Los usos del pasado en las sociedades postdictatoriales”, La Plata, UNLP, 6 a 8 de Septiembre.
- (2010). *Historia de la Argentina. 1955-2010*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Obregón, Martín (2005). *Entre la cruz y la espada. La Iglesia católica durante los primeros años del “Proceso”*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- O’Donnell, Guillermo ([1984]1987). “Democracia en Argentina: micro y macro”. En Oszlak, Oscar (comp.), “Proceso”, crisis y transición democrática, vol. 1, pp. 13-30. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- (1993). “Estado, democratización y ciudadanía”. *Revista Nueva Sociedad: “Gobernabilidad ¿sueño o democracia?”*, n° 28, Venezuela.
- Orozco Gómez, Guillermo (2001). *Televisión, audiencias y educación*. Buenos Aires: Norma.
- Pagés, Joan (1994). “La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum y la formación del profesorado”. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, n° 13, pp. 38-51.
- (1997). “El tiempo histórico”. En Benejam, Pilar y Pagés, Joan (coords.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*, pp. 189-208. Barcelona: Horsori.

- (2008). “El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia”. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 55, pp. 43-53.
- Pappier, Viviana (2005-2006). “Reescritura de la historia en el aula luego de la Reforma Educativa. Una mirada a las carpetas de Ciencias Sociales de 7mo año”. *Clio & Asociados. La historia Enseñada*, nº 9-10, pp. 84-102.
- Pappier, Viviana y Valobra, Adriana (2002). “La construcción de la memoria en la escuela. Reflexiones en torno a la práctica docente”. Ponencia presentada en Primer Coloquio de Historia y Memoria. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata.
- Pappier, Viviana y Morras, Valeria (2008). “La construcción de la memoria en la escuela. Una mirada a los actores y conflictos que genera la conmemoración del 24 marzo”. *Clio & Asociados. La historia enseñada*, nº 12, pp. 173-192.
- Perez, Martín (2005). “Esperando nacer”. Entrevista a Sergio Pujol publicada en *Página 12. Suplemento Radar*, edición del 13 de noviembre.
- Pereyra, Ana (2007). “La conciencia histórica de los adolescentes. Transmisión escolar del pasado reciente de Argentina en circuitos escolares diferenciados de la Ciudad de Buenos Aires”. Tesis de Doctorado, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina.
- Pittaluga, Roberto (2010). “Notas sobre la historia del pasado reciente”. En Cernadas, Jorge y Lvovich, Daniel (eds.), *Historia, ¿para qué? Revisitas a una vieja pregunta*, pp. 119-143. Buenos Aires-Los Polvorines: Prometeo-Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Pollak, Michael (2006). *Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límites*. La Plata: Al margen.
- Popkewitz, Thomas (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Morata: Madrid.
- Pozzi, Pablo (1988). *Oposición obrera a la dictadura*. Buenos Aires: Contrapunto.

- Quiroga, Hugo (1994). *El tiempo del proceso. Conflictos y coincidencias entre políticos y militares. 1976-1983*. Rosario: Ross.
- (2005). “El tiempo del ‘proceso’”. Suriano, Juan (dir.), *Nueva Historia Argentina, Tomo X: Dictadura y Democracia (1976-2001)*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Mignone, Emilio (1986). *Iglesia y dictadura*. Buenos Aires: Ediciones del pensamiento nacional.
- Raggio, Sandra (2002). “Cuando la escuela da la palabra. El rol de la educación formal en la transmisión del pasado”. *Revista Puentes*, n° 7, pp. 41-46.
- (2004). “La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula”. *Clío & Asociados. La historia Enseñada*, n° 8, pp. 123-133.
- Ramirez, Ana Julia y Merbilhaá, Margarita (2015). “Memorias del BIM: biografías”. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Ricoeur, Paul (1995). *Tiempo y narración*. México: Siglo XXI.
- (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Trotta.
- Rockwell, Elsie (coord.) (1995). *La escuela Cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (2000). “Tres planos para el estudio de las culturas escolares. El desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural”. *Revista Interacoes*, V, N° 9 San Pablo, pp. 11-25
- (2005). “La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares”. *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, n° 1, 2004-2005, pp. 28-38. Barcelona: Pomares.
- (2007). “Huellas del pasado en las culturas escolares”. *Revista de Antropología Social*, n° 16, pp. 175-212, Universidad Complutense. Número coordinado por Adela Franzé.
- (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- (2010). “Tres planos para el estudio de las culturas escolares”. En Elichiry, N. E. (coord.), *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*, pp. 25-40. Buenos Aires: Manantial.

- Rockwell, Elsie y Ezpeleta, Justa (1983). “La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso”. Ponencia presentada en reunión de CLACSO, San Pablo, Brasil.
- Rodríguez Salazar, Tania (2007). “Sobre el estudio cualitativo de las representaciones sociales”. En Rodríguez Salazar, Tania y García Curiel, María (coords.), *Representaciones sociales. Teoría e investigación*, pp. 157-190. México: CUCSH-Universidad de Guadalajara.
- Romero, Luis Aberto (coord.) (2004). *La Argentina en la escuela. La idea de Nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Rouquie, Alan (1986 [1978]). *Poder militar y sociedad política en Argentina*. Tomo II. Buenos Aires: Hyspamérica.
- Rüsen, Jorn (1992). “El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogénica relativa a la conciencia moral”. *Propuesta Educativa*, FLACSO, a. 4, n° 7, pp. 27-36.
- (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*, n° 12, Graó, Barcelona, pp. 79-93.
- (2001). *Razón Histórica*. Brasilia: Universidad de Brasilia.
- (2003). “¿Puede mejorar el ayer? Sobre la transformación del pasado en historia”. En Leyva, Gustavo (coord.), *Política, identidad y narración*. Universidad autónoma Metropolitana-Iztapalapa-Miguel Angel Porrúa-CONAYCIT.
- Sábato, Hilda (1994). “Historia reciente y memoria colectiva”. *Punto de vista*, n° 49, pp. 30-34
- (2000). “La cuestión de la culpa”. *Revista Puentes* n° 1, pp. 14-17.
- Santos, Laura, Petruccelli, Alejandro y Morgade, Pablo (2008). *Música y dictadura. Por qué cantábamos*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Sarlo, Beatriz (1991). “Literatura e Historia”. *Boletín de Historia Social Europea*, n° 3, pp. 25-36. La Plata: UNLP.
- (2005). *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Siede, Isabelino. (2007). *La educación política. Ensayos de ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- (2010). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- (2013). “Hacia una didáctica de la formación ética y política”. En Schujman, G. y Siede, I. (comps.), *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*, pp. 227-242. Buenos Aires: Aique.
- (2016). *Peripicias de los derechos humanos en el currículo escolar de la Argentina*. Buenos Aires: Eudeba.
- Sontag, Susan (2003). *Ante el dolor de los demás*. Madrid: Alfaguara.
- (2006 [1973]). *Sobre la fotografía*. México: Alfaguara.
- Tenti Fanfani, Emilio (2003). “La educación media en la Argentina. Desafíos de la universalización”. En *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*, pp.11-34. Buenos Aires: Altamira.
- Tiramonti, Guillermina (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Todorov, Tzvetan (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.
- Traverso, Enzo (2007). “Historia y memoria. Notas sobre un debate”. En Franco, Marina y Levin, Florencia (comps.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*, pp. 67-96. Buenos Aires: Paidós.
- Trilla, Jaime (1992). *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*. Barcelona-Buenos Aires: Paidós.
- Urresti, Marcelo (2008). *Ciberculturas Juveniles: los jóvenes, sus prácticas y sus representaciones en la era del internet*. Buenos Aires: La Crujía.
- Valls, Rafael (2009). *Historia y memoria escolar*. Valencia: PUV.
- Vecchioli, Virginia (2001). “Políticas de la memoria y formas de clasificación social. ¿Quiénes son las víctimas del terrorismo de Estado en Argentina?”. En Groppo, Bruno y Flier, Patricia (comps.), *La imposibilidad del olvido. Recorridos de la memoria en Argentina, Chile y Uruguay*, pp. 83-102. La Plata: Al Margen.

- Vezzetti, Hugo (1998). “Activismos de la memoria: el escrache”. *Punto de vista*, n° 62, pp. 1-7.
- (2002). *Pasado y presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2009). *Sobre la violencia revolucionaria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Villareal, Juan (1985). “Los hilos sociales del poder”. En Jozami, Eduardo (comp.), *Crisis de la dictadura argentina*, pp. 197-283. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Viñao Frago, Antonio (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.
- Williams, Raymonds (1980). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.
- Yerushalmi, Yosef (1998). “Reflexiones sobre el olvido”. En AA. VV., *Usos del olvido. Comunicaciones al Coloquio de Royaumunt*, pp. 13-26. Buenos Aires: Nueva Visión.

Documentos legislativos y curriculares

- MC (Ministerio de Cultura y Educación) (1993). *Ley Federal de Educación* (Ley N° 24195). Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación.
- ME (Ministerio de Educación de la Nación) (2006). *Ley Nacional de Educación* (Ley N° 26206). Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación.
- PBA-DGCE (Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación) (2011). *Diseño curricular para la educación secundaria 5to año: Historia*. La Plata: Publicaciones de la DGCE.
- PBA-DGCE (Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación) (2012). *Historia 6to año Escuela Secundaria Orientada Ciclo Superior, Ciencias Sociales*. La Plata: Publicaciones de la Dirección General de Cultura y Educación.

La disputa por la interpretación y el uso en el presente de los hechos históricos sucedidos a lo largo de los últimos cuarenta años, luego del último golpe de Estado en la Argentina, ha sido uno de los ejes por los que ha transitado y transita nuestra vida democrática. La escuela, como espacio de construcción de memorias colectivas, no ha estado ajena a ello. El pasado reciente argentino forma parte de las últimas reformas educativas y se encuentra presente como contenido en los diseños curriculares de la materia Historia de quinto y sexto año del nivel secundario de la provincia de Buenos Aires, desde los años 2011 y 2012.

Este libro es el resultado de una investigación acerca de las prácticas de enseñanza y aprendizaje del pasado reciente argentino en las clases de Historia de una escuela secundaria pública de la ciudad de La Plata, luego de las mencionadas reformas curriculares. En el análisis realizado, fundamentalmente a partir de entrevistas, encuestas y registros de clases, se ven las limitaciones y las posibilidades de la enseñanza del pasado reciente a las jóvenes generaciones, los riesgos de una oficialización de este pasado y las potencialidades que habilita el concepto de transmisión para buscar alternativas pedagógicas que profundicen la valoración y la puesta en acto de prácticas sociales más democráticas.



Libro
Universitario
Argentino

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

UNM
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES

EDICIONES **UNGS**



Universidad
Nacional de
General
Sarmiento

ISBN 978-987-630-588-1



9 1789876 1305891