

## La enseñanza de la historia reciente en las escuela medias de la provincia de Buenos Aires. El partido de Morón<sup>1</sup>

*Emilce L. Geoghegan<sup>2</sup>*

IDAES/UNSAM

---

En estos últimos años los temas de historia se fueron incorporando al debate público, ocupando espacios nunca antes vistos. Llegaron a la radio con programas conducidos por eruditos. La televisión los adoptó en propuestas periodísticas y en programas con formatos estándar, con documentales de época, reportajes, una puesta en escena de personajes ilustrativos y hasta panelistas que comentan y debaten acerca de la vida y la obra de personajes como el “Che”, San Martín y Eva Perón. En algunos casos utilizando el mismo formato del Gran Hermano. Estos indicios parecen anunciar que la historia se ha convertido en un producto comercial rentable.

Hablar de historia, pero sobre todo de la historia de la última dictadura miliar está en la cresta de la ola. ¿La historia está de moda? Porque ahora todos buscamos en el panteón de héroes resucitados al Gen o al Gran argentino que nos represente.

Estos son datos relevantes si tenemos en cuenta que –sólo por dar algunos ejemplos– Internet y los medios de comunicación de masas tienen efectos profundos en la forma en que se construye y se produce el saber, las identidades, los criterios de verdad y realidad, las nociones de justicia, etc.

La escuela media es la institución transmisora de conocimientos específicos, valores éticos y ciudadanos por excelencia, no es ajena a esta realidad.

Algunas de las preguntas de las cuales partimos para este trabajo fueron: ¿Qué ocurre en las aulas frente a la enorme difusión mediática del tema de la memoria y de la historia reciente cuando los docentes enseñan estos contenidos?, ¿Cuáles son las dificultades que tienen los docentes de historia para trabajar estos temas en el aula? y ¿Cuál es la visión de los estudiantes frente los contenidos?

Antes de comenzar a desarrollar nuestra investigación, sobre la cual, este trabajo presenta una primera mirada, realizamos algunas consideraciones previas sobre el dilema entre Historia y Memoria, dos conceptos centrales inscriptos en los contenidos curriculares y en los programas que los profesores de historia de las escuelas medias utilizan para trabajar en clase.

En el campo historiográfico el término memoria ha planteado fuertes cuestionamientos a la historia. Nos inclinamos aquí por el análisis que Franco y Levín hacen en su libro, retomando a otros autores sobre este debate: “(...) historia y memoria son dos formas de representación del pasado gobernadas por regímenes diferentes, pero que guardan una estrecha relación de interpelación mutua: mientras que la historia se sostiene sobre una pretensión de verdad, la

memoria lo hace sobre una pretensión de fidelidad”.<sup>3</sup> En esta lógica de mutua interrelación, la memoria tiene una función crucial con respecto a la historia, en tanto y en cuanto permite negociar en el terreno de la ética y de la política aquello que debiera ser preservado y transmitido por la historia.<sup>4</sup> Estas problemáticas se reflejan en la educación.

Lo que intentaremos hacer aquí es una reflexión sobre las condiciones de posibilidad de la enseñanza historia reciente en las escuelas medias, para lo cual debimos sortear una serie de obstáculos metodológicos a la hora de efectuar el trabajo de campo como los días de paro, receso escolar, jornadas, etc.

Hemos seleccionados escuelas medias estatales ubicadas en el partido de Morón de la provincia de Buenos Aires. En ellas tomamos quince encuestas a docentes de historia, cuatro directivos y diez entrevistas a estudiantes del 2º año de polimodal, ya que en ese año se trabajan los contenidos de Historia del siglo XX.

En una de estas escuelas observamos clases, actos escolares y conversamos a fondo con los alumnos y alumnas que integran el Centro de Estudiantes.

### **El trabajo con los docentes**

Enseñar la historia de la última dictadura militar se convirtió en una tarea difícil ya que la misma implica transmitir un pasado signado de muerte y represión. Un pasado vergonzoso. Si bien los docentes parecen estar cada día más comprometidos por abordarlos, al momento de enfrentarse con el tema se observan casos en los que no se encuentran los canales de expresión adecuados sin poder ir más allá de las buenas intenciones.

A partir de la reforma educativa y, sobre todo, con la Ley Nacional de Educación aprobada a fines de 2006, los temas de la Historia reciente se adoptaron de manera definitiva en el listado de contenidos oficiales a enseñar. Pero esto no garantiza de modo alguno que sean trabajados en las aulas. Dependerá de las elecciones o recortes de los contenidos que como docentes consideramos ineludibles y de los objetivos que nos propongamos alcanzar cuando los enseñamos. De nada sirve que los recortes realizados del programa estén guiados solo por las exigencias de completar el programa. Si la historia reciente es considerada como un tema más del programa de 2º año, entonces solamente es necesario dedicarle un espacio modesto en la vasta propuesta oficial.

Por suerte la actitud reflejada por la mayoría de los docentes encuestados no responde al estado anterior.

Por el contrario, el conjunto de docentes hace hincapié en que enseñar historia reciente es un deber y en que recordar implica un acto de justicia frente a los responsables de aquel pasado, quienes además intentaron silenciarlo.

En la búsqueda de parámetros comunes sobre la dificultad de trabajar estos temas en la escuela destacamos, a partir de las respuestas que los docentes aportaron, una articulación de problemáticas que resultaron muy valiosas, ya que permiten enfrentarnos con la compleja realidad en el contexto sobre el que circulan los saberes escolarizados.

Una de las dificultades más señaladas por docentes es la construcción de periodizaciones.

Frente a la vasta oferta curricular (de amplio alcance), la mayoría de los docentes realiza un recorte propio e individual, fuertemente asociado a su empatía con los contenidos a abordar.

Para unos pocos docentes la historia reciente no merece un tratamiento especial o diferenciado del resto de los temas, dado que se inscribe en contextos nacionales e internacionales de más amplio alcance.

Otros consultados destacan la importancia de trabajar sobre Golpes de Estado en la Argentina, pérdida y recuperación de la Democracia, crisis del Estado Benefactor y surgimiento del Neoliberalismo. En estos casos, no se manifiesta jerarquización alguna de dichos contenidos, quedando nivelados en cuanto a su importancia y tratamiento.

La respuesta de una docente es ilustrativa de esto cuando dice: “Todos. La enseñanza de la historia es un proceso y como tal debe contemplar la integración de temas; sólo considero útil generalizar y no excluir”.<sup>5</sup>

No sólo se pone en cuestión la profundidad en la transmisión de los conocimientos sino también, los grados de problematización de los mismos inherentes a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Como explicación de ello encontramos, en ocasiones, que los profesores se muestran reticentes a tocar el tema por su conflictividad y los trabajan en forma superficial por la dificultad de asumir las preguntas de los alumnos y alumnas, respuestas que muchas veces no nos animamos a dar. Pollak lo analiza de este modo: “frente a ese recuerdo traumático, el silencio parece imponerse a todos (...) En lugar de arriesgarse un malentendido sobre una cuestión tan grave, o de reforzar incluso la conciencia tranquila y la propensión al olvido de los verdugos (...)”.<sup>6</sup>

Cabe destacar que no estamos en condiciones de generalizar la mirada que adoptemos frente a las escuelas medias, ni frente a los docentes y estudiantes.

Si bien las escuelas funcionan bajo parámetros organizacionales comunes, cada establecimiento alberga realidades muy heterogéneas, y la demanda de la comunidad educativa en la cual está inserta genera diálogos propios, enfrentamientos y alianzas que en ocasiones llevan a cuestionar a los docentes cuando se “tocan” temas tan complejos como el de la historia de la dictadura militar. Trinidad apunta que: “...existen otras causas, más profundas y no necesariamente expresadas directamente, que motivan que [los docentes] tomen una actitud de aparente indiferencia frente al período, a pesar de sus nítidas memorias sobre lo que ocurrió. Estos mandatos de silencio que se fundamentan en el miedo a la represión, tanto formal como informal, a ser penalizados como apologistas del terrorismo y al estigma social que ello conlleva, o simplemente a ser señalados (...). Tres son los agentes que apelan a este argumento provocando un miedo latente y paralizador: los directores y/o promotores de los Centros Educativos, los mismos docentes y la presión de los padres”.<sup>7</sup>

La problemática del tiempo institucional es otra dificultad frecuentemente mencionada entre las respuestas. Nos referimos a los ritmos escolares, la distribución de módulos, los recreos que en ocasiones interrumpen y dejan inconclusa la clase, la merienda en la última

hora, motivos que dificultan la continuidad de los temas y actividades áulicas, razón por la cual, los docentes ponen a prueba todo su repertorio de estrategias para llegar a fin de año con el programa propuesto.

Esta situación se agrava cuando se le suman problemas inherentes a cada institución, ya sea de gestión pública o privada. Esas cuestiones son mencionadas también como condicionantes para el desarrollo de las clases, lo que se puede apreciar en el caso de las características de los alumnos que asisten las escuelas públicas que, según información brindada por los docentes y directivos, poseen un conocimiento muy reducido de los contenidos mínimos de Historia Argentina, razón por la que presentan serias dificultades de aprendizaje. Estas particularidades, sumadas a un alto índice de ausentismo, explicarían la imposibilidad de avanzar en el desarrollo de los contenidos curriculares diseñados por la provincia de Buenos Aires. En estos casos puntuales, la realidad institucional justifica la elusión de profundizar o avanzar en la enseñanza de la historia reciente.

Otro aspecto significativo develado por las encuestas fue el vinculado a la carrera docente.

Muchos docentes no han estudiado el período durante su formación de grado y los materiales de consulta didáctica no resultan suficientes.

Es notable la demanda por cursos y programas de actualización. Por ello, indagamos un poco más sobre las ofertas educativas de capacitación docente permanente en el partido de Morón.

Las entidades que imparten dichas capacitaciones son, por un lado, la estatal a partir del Centro de Investigaciones Educativas (CIE) que durante el 2006 ofertó un único curso docente, en el área de Historia, sobre Didáctica de la historia reciente, con una duración anual, mientras que en el presente año, no registró oferta alguna para el área.

Por otro lado se encuentra la oferta privada, auspiciada por editoriales de manuales de enseñanza pero que hasta la fecha no ha brindado novedades sobre el tema de la enseñanza de historia reciente.

En particular y en función de la demanda social sobre los temas de la dictadura militar, en el partido de Morón funciona Memoria Abierta, Acción Coordinada de Organizaciones argentinas de Derechos Humanos, que trabaja para aumentar el nivel de información y conciencia social sobre el terrorismo de Estado. Memoria Abierta participa en el proyecto para construir un Centro de Interpretación en el Centro Clandestino de Detención Mansión Seré, ubicado en el predio deportivo Gorki Grana en el Municipio de Morón. Esta Institución dicta cursos de capacitación docente sobre problemáticas vinculadas a la historia y la memoria, el pasado reciente y la historia oral, los conflictos políticos, el terrorismo estatal y los derechos humanos en Argentina, entre otras. Para ello, establece alianzas con entidades como el Centro de Pedagogías de Anticipación de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (CePA), la Fundación Bamá y el Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de la provincia de Buenos Aires (SUTEBA).

Por su parte el Centro de Archivo histórico de Morón ejecuta propuestas y proyectos para trabajar en conjunto con docentes y alumnos de las escuelas del partido sobre fechas, procesos y acontecimientos diversos.

Es decir, desde el Ministerio de Educación en la Provincia de Buenos Aires las propuestas u alternativas de formación docente continua siguen siendo escasas, mientras que la posta en estas temáticas es tomada por organismos de derechos humanos, el archivo histórico municipal y el sindicato de docentes. Por su parte, la Casa Provincial por la Memoria que funciona en La Plata, dirige acciones para trabajar con proyectos con las escuelas y brindando formación docente, pero La Plata, no es Morón y los costos para realizar una capacitación allí requieren que los profesores se ausenten de la escuela y un largo trayecto hasta la capital provincial. En consecuencia, muchos docentes intentan mantenerse informados a través de las noticias, y están atentos a las novedades educativas sobre materiales que sean adaptables a la realidad de sus alumnos. Aquí también se observa el impacto de los medios masivos de comunicación cuando las modalidades que prefieren para trabajar estos temas en el aula se asemejan a los formatos televisivos y se juega a cambiar roles con la construcción de supuestos panelistas que debaten lo bien o mal que actuaron determinados personajes históricos y qué aportaron a la construcción nacional.

Por otro lado, es recurrente la preferencia de los docentes sobre los libros de Felipe Pigna como lectura para los alumnos y como fuente de consulta docente.

El tema anterior se relaciona con los recursos más utilizados en las clases para trabajar estos temas y las respuestas emitidas nos permitieron encontrar ciertas regularidades.

Por un lado, es poca la oferta de contenidos relativos a la enseñanza de la historia reciente. Lo que conduce a indagar sobre las herramientas didácticas como los libros de texto, siendo los más utilizados los de las editoriales AIQUE, Tinta Fresca y Kapelusz (en ese orden), sin aclarar en muchos casos criterios relevantes en la selección de esos materiales. Esto se agrava cuando se refieren a otros recursos.

Videos, películas como “La noche de los lápices”, “Garage Olimpo”, recortes periodísticos de actualidad (sin consignar diarios y/o revistas de consulta), novelas y obras de divulgación histórica son mencionadas en menor medida al igual que textos académicos.

La falta de especificación en cuanto a los recursos estaría relacionada con una escasa formación docente de base, no atendida por una formación continua consistente. Es característica la ausencia de ofertas que capaciten a los docentes en ejercicio facilitando la circulación de materiales más acordes para el trabajo en el aula.

Aun así, si todas estas dificultades llegaran a ser superadas, y los profesores tuvieran a su alcance las últimas innovaciones en materia de historia y didáctica, esto no garantizaría un tratamiento eficiente sobre estos temas, en otras palabras, que el docente sepa a la perfección la totalidad de los temas no lo convierte en un buen docente más aun si nos referimos a contenidos traumáticos como los del pasado reciente.

Los profesores moldean y transmiten los contenidos a partir de su experiencia profesional, sus saberes, sus vivencias, su memoria, el contexto social y la institución escolar con sus tradiciones. En esta compleja trama se decide cuál será efectivamente la historia enseñada.

### **Del otro lado. Entrevistas con alumnos**

Para Hobsbawm un problema central acerca de la percepción que en la actualidad los seres humanos tienen de sus problemas es que no les reconocen raíces en el pasado y que, en consecuencia, viven en una especie de “presente permanente”. En su Historia del siglo XX apunta: “La destrucción del pasado es la característica de esta época, o más bien de los mecanismos sociales que vinculan la experiencia contemporánea del individuo con las generaciones pasadas, es uno de los fenómenos más característicos y extraños de las postrimerías del siglo XX. En su mayor parte, los jóvenes, hombres y mujeres de este final de siglo crecen en una suerte de presente sin relación orgánica alguna con el pasado del tiempo en el que viven. Esto otorga a los historiadores, cuya tarea consiste en recordar lo que otros olvidan, mayor trascendencia de la que han tenido nunca (...)”<sup>8</sup> Si aplicamos este problema específicamente a los alumnos, podemos preguntarnos: ¿Qué percepción tienen los alumnos y alumnas sobre el pasado reciente? ¿En qué lugares “aprendieron” más acerca del pasado: en la escuela, por otros canales informativos o con la familia?

Para trabajar con los estudiantes preferimos el formato de entrevistas. El motivo de esta elección es la posibilidad de interpelarlos desde un lugar central en el análisis, darles la palabra. De esta manera pudimos registrar también el conjunto de expresiones, silencios, miradas, gestos, que enriquecieron aun más las perspectivas.

Encontramos respuestas de todo tipo en un registro que va desde lecciones acerca de los derechos humanos hasta el comentario descriptivo del programa “Algo habrán hecho por la historia argentina”.

En la mayoría de las respuestas sus comentarios eran:

“Otra vez lo mismo”. “Este tema lo hablan siempre”. O expresiones del tipo: “Está bueno porque los murales que hacemos los volvemos a colgar el año que viene”.

Dentro de las respuestas más extremas, un alumno se expresó así: “Había un grupo de gente que no hizo las cosas bien, por eso vinieron otros que quisieron poner orden, pero lo hicieron mal”. “Es un tema sin fin, donde no hay respuestas y nunca se va a saber quiénes eran los buenos y quienes los malos”.

De un universo de diez estudiantes entrevistados, seis tenían conocimientos previos por haber conversado en sus casas sobre el tema o por haber estado atentos a la información que circula en los medios de comunicación masiva. Los cuatro restantes no superaban una visión simplista de buenos y malos.

Es cierto que no es posible enseñar todo de todo, que es necesaria la selección de temas y que el objetivo de enseñar historia no es formar especialistas en ella. Es evidente que las respuestas de estos alumnos no superan la dimensión de lo traumático en sus relatos incluyendo en ellos términos como: dolor, la muerte, desaparición, bombas, heridos, etc. En ninguna de las entrevistas los estudiantes mencionaron algo sobre la situación política, económica o cultural durante la cual se desarrollaron los hechos.

¿Cómo salir del horror de los relatos del Nunca más? ¿Cómo trabajar otras posibles dimensiones?

La forma de inclusión de estos saberes en los actores, dependerá en gran medida del trabajo docente previo como así también de las diferentes vinculaciones que los sujetos hagan con la realidad histórica y con la disciplina. Para poder lograr efectos superadores, creemos necesario un trabajo previo al proceso de la enseñanza y el aprendizaje. Es necesario medirse personalmente con la forma y el contenido de esta experiencia histórica y someter todos nuestros conocimientos, criterios, percepciones, formas de pensamiento y de acción, todos nuestros juicios y prejuicios. Esta precondition que concierne a los docentes y a todas las disciplinas involucradas, no es ciertamente fácil de realizar, en cuando debe enfrentarse con muchos obstáculos y resistencias.

El papel que juega la transmisión intergeneracional –formal e informal– de saberes entre docentes y alumnos, se encuentra articulada con las representaciones que tienen los sujetos sobre el valor de los saberes productivos.

Los debates que generan estas problemáticas y la demanda de espacios de discusión que habiliten la pluralidad de perspectivas requieren tiempo y comprender que la historia habla de nosotros; enseñarla a nuestros alumnos no es adiestrarlos en el juego del historiador pues, no es la producción historiográfica la finalidad de la misma. Enseñamos historia para que los alumnos y alumnas se preparen para convertirse en ciudadanos y es a la formación de su conciencia civil a la que debemos estar atentos. Formarlos para conocer el mundo en cual les toca vivir y asumir sus responsabilidades. Es en ese contexto que la historia debe cobrar sentido y relevancia para los jóvenes.

### **El Centro de Estudiantes**

El movimiento estudiantil, se forma a partir de la acción de un grupo de los estudiantes que constituye el Centro, que a la vez los representa y aglutina. Es notable que en las dos escuelas más antiguas del partido de Morón, el Centro de estudiantes no supere los diez alumnos. Las razones que los integrantes de esos centros expresaban para explicar lo reducido de la participación es la falta de interés y compromiso por parte de sus compañeros. No se sentían movilizados por la participación en actividades que resultan características de esas agrupaciones, como la discusión de problemáticas como preparar la despedida del último curso o realizar algún evento para recaudar fondos. Ni hablar cuando se trata de otras tareas de mayor compromiso como publicar una revista. Una alumna sintetiza las explicaciones sobre este problema de la siguiente forma:

*“Acá hay falta de compromiso por parte de los compañeros para ayudar a otro. Cuando vas con una propuesta lo primero que te dicen” (Cita la alumna) “—¿Zafamos de la clase en esa hora o hay que quedarse?”. La mayoría te dice que sí, y después no aparecen”.*<sup>9</sup>

Los estudiantes de una de estas escuelas lograron, luego de un año de trabajo y con la ayuda de las profesoras de historia y de lengua, publicar precariamente una revista del centro de estudiantes armada con fotocopias, pero que cuenta con notas de actualidad y compromiso político tales como: “Evo Morales en Argentina”, una nota de opinión “El Mundial de fútbol

Alemania 2006 o cómo distraer a la población de los problemas sociales”, la historia del Che Guevara, una sección de música, “Fragmentos para reflexionar” con frases dichas por cantantes y el infaltable “Caños” con mensajes escritos por los estudiantes desde 9º a 3º del polimodal. Todo un logro para estos chicos.

La falta de participación de alumnos en estos ámbitos no excluye la posibilidad de pensar nuevos mecanismos de acción u otras redes de socialización que habría que analizar.

Resulta valioso traer a colación una anécdota personal. Durante mi adolescencia, en casa me decían que no me postulara para ser delegada del curso. Afortunadamente para mis padres nunca gané una elección.

El miedo no superado se fue transmitiendo de una generación a otra. Desde nuestra experiencia cotidiana resulta innegable que en el presente histórico, la dictadura es un proceso que sigue vigente y abierto por la existencia de una memoria viva, pero también por comportamientos relacionados con una cultura del miedo, la sumisión e individualidad y, además, porque aún no hemos podido procesar ese pasado como sociedad.

En este aspecto, hemos comprobado que se producen discursos contradictorios en la actitud de algunos docentes. Por un lado, proponen a sus estudiantes la formación de grupos y la actividad de “Un centro de estudiantes”. Pero, por otro lado, son los mismos profesores quienes cada vez que “los chicos del Centro” golpean las puertas de sus aulas para convocar a sus compañeros o “pasar algún chivo”, piden que no interrumpan la clase y que lo hagan en otro momento.

La actividad de los Centros de estudiantes es mínima y sería relevante plantearnos cuál es la actitud de los docentes frente a este espacio. Tal vez haya que pensar en nuevas formas de participación frente a la ineficacia actual de los viejos formatos, como ocurre en estos días con los centros de estudiantes tradicionales.

### **Los Actos escolares**

*“Las fechas y aniversarios son coyunturas en las que las memorias son producidas y activadas. Son ocasiones públicas, espacios abiertos, para expresar y actuar los diversos sentidos que se le otorga al pasado, reforzando algunos, ampliando y cambiando otros.”<sup>10</sup>*

Las nuevas efemérides escolares como 24 de marzo<sup>11</sup> o el 16 de septiembre marcan la presencia de la historia reciente en las escuelas.

Sin embargo, a pesar de las normativas que prescriben el tratamiento de la historia reciente en las escuelas, las observaciones realizadas permitieron comprobar que esta imposición por recordar determinadas fechas es difusa cuando los docentes presentan los temas.

A partir de su incorporación por decreto, la normativa vigente señala El día de la memoria como “el día para recordar, no repetir, el día en que por distintos motivos, en distintos espacios, la consigna del Nunca Más se alza con gran fuerza. [Nos demanda] un esfuerzo por darle densidad al problema político que la transmisión de sucesos traumáticos de la historia

plantea. Tales hechos no sólo deberían ser complejos por la diversidad de aproximaciones y experiencias que connotan y despiertan en cualquier situación de aula (la cuestión de la subjetividad), sino también porque deberían obligarnos a enfrentar la pregunta acerca del sentido que se le da a recordar determinados sucesos y no otros. Es decir a conformar una narración sobre el pasado”.<sup>12</sup>

El acto escolar del 24 de marzo observado, estuvo dirigido sólo por una profesora que trabaja con sus alumnos y alumnas temas de historia reciente y memoria.

En una entrevista que le hicimos, la docente nos contaba que todavía no es posible llegar a acuerdos con sus colegas porque cada uno mantiene su postura a la hora de hablar de estas cosas.

Existen desacuerdos ideológicos entre los docentes con respecto a los temas de historia y memoria y estas diferencias, que conviven en la escuela, se ponen en juego en el trabajo cotidiano.

Por otro lado y no es un dato menor, la docente antes mencionada, participa activamente en cursos y eventos organizados por Memoria Abierta.

En términos descriptivos el acto fue una muestra de los trabajos realizados durante todo el mes por las diferentes áreas y estudiantes, quienes presentaron un film realizado por ellos mismos en el marco de un proyecto dirigido por Memoria Abierta, dentro del programa propuesto y organizado por dicha Institución hacia todas las escuelas medias del partido de Morón.

Además, los estudiantes se habían contactado con los familiares de un ex -militar de la zona que había desaparecido durante el Proceso, quienes se ofrecieron a brindar una charla amistosa durante el acto a todos los alumnos y alumnas de la escuela.

El discurso final fue dirigido por una docente que dejó clara su preocupación por mantener una postura crítica: “recordar no para que estancarnos en el pasado, sino para buscar estrategias que permitan ir mejorando nuestras prácticas sociales y nacionales”.<sup>13</sup> “En las escuelas, la preocupación por mantener vivo el recuerdo de lo ocurrido se sostiene por la acción mancomunada de estos actores vinculados, en su mayoría, a los Organismos de derechos humanos y al gremio docente”.<sup>14</sup> Efectivamente, la docente nos comentó (en conversaciones posteriores), que se encuentra muy vinculada a los organismos de Derechos Humanos, por razones familiares y “siente un fuerte compromiso con estos temas”.<sup>15</sup>

Si bien la participación de los alumnos no fue contundente ya que no superó los cinco, concurrieron a la escuela algunos de los ex alumnos que habrían trabajado con el proyecto de Memoria Abierta, coordinado por la Docente que dio el discurso para hacer la presentación pública de la producción realizada.

El 16 de septiembre fue otra de las fechas clave a observar. En esta ocasión los docentes no proyectaron filmes como resulta convencional, sino que los alumnos realizaron un coloquio con el profesor de historia, lengua o educación cívica, según a quién le tocara la última hora de la jornada en la que establecía la reflexión.

El docente que observamos presentó como problemática la falta de participación popular y la violencia en las canchas de fútbol e invitó a sus alumnos a pensar de qué manera esto se podría

vincular con lo ocurrido aquel 16 de septiembre, emitiendo siempre un fundamento coherente y consistente en sus argumentos. El primer impacto de esta consigna sobre la clase fue desbordante, ya que hay un pensamiento naturalizado en el hecho de asociar las discusiones en clase como un momento para no hacer nada. Por esta razón les llevó tiempo comenzar a actuar en función de las consignas, como así también elaborar argumentaciones adecuadas que vincularan el pasado con su presente. Finalmente arribaron las conclusiones y las expusieron públicamente mediante afiches. La propuesta fue planteada como una alternativa posible a la ya gastada cinta de “La Noche de los Lápices”.

Esta situación revela, por un lado, el interés de los profesores para utilizar el pasado para vincularlo con los acontecimientos del presente. La finalidad de comprender lo que ocurre en la actualidad acudiendo a la historia en la escuela puede resultar una jugada peligrosa porque fácilmente se puede caer en el anacronismo.

Por otro lado, la apropiación misma del hecho histórico puede devenir en un recorte que lo deje fuera de su comprensión contextual, lo cual es muy peligroso porque se corre el riesgo de emplear atributos y conceptos muy alejados del momento histórico en el que se produjeron dichos acontecimientos.

La comparación, como estrategia metodológica y recurso didáctico, sigue siendo una alternativa provechosa. Es un recurso que permite a los estudiantes poner a prueba su extraordinaria capacidad para pensar la realidad en términos históricos, esta es una de las propuestas y métodos didácticos utilizados por los docentes.<sup>16</sup>

La mayoría de los docentes con quienes conversamos, nos plantearon la necesidad de buscar nuevas alternativas para trabajar los temas de enseñanza de historia reciente partiendo de recursos que sean innovadores.

*“Quisiera saber (nos dice el Profesor) qué otros recursos didácticos se pueden utilizar en estos temas, porque creo que ya están todos acabados y vamos a volver a las películas, lo que pasa es que ya las vieron todos y no quiero repetir siempre lo mismo, nos son temas fáciles a veces no sé por dónde arrancar”<sup>17</sup>*

Thanassekos enuncia la dificultad de innovar el abordaje escolar de la historia de estos pasados traumáticos de este modo: “...la lectura de tantos vínculos, relaciones y relatos de experiencias en el sector, por más fecunda y estimulante que pueda resultar, nos deja demasiado a menudo en el punto de partida. Parece siempre que el objeto al cual miramos –o sea aquél de esclarecer adecuadamente las dificultades didácticas específicas de tal enseñanza– se sustrae continuamente a la reflexión, corriendo cada vez el propio límite frente a nuestros esfuerzos de acercamiento.” Y agrega más adelante: “sostengo que la mayor parte de las dificultades planteadas acerca de la enseñanza de [pasados traumáticos], no representan más que otras tantas proyecciones sobre los alumnos de las dificultades que nosotros mismos experimentamos (...) intentar resolver tales dificultades, que son entonces nuestras o, en otros términos, enfrentarse consigo mismo a [estos acontecimientos], es una de las condiciones preliminares para abrir la puerta a una pedagogía más adecuada, más abierta y más rigurosa”.<sup>18</sup> A lo que nosotros le agregamos no hay hechos sin relatos y en todo acto de narrar se ponen en juego significados.

### **A modo de cierre**

Incluir la dimensión subjetiva en el tratamiento de temas traumáticos, no necesariamente implica quedarnos estancados en el dolor. Por el contrario, la subjetividad se descubre como responsabilidad ante el Otro y esta empatía nos permite avanzar hacia la superación.

Es necesaria una educación que tenga como finalidad evitar que lo sucedido se vuelva a producir. Como lo enuncia Adorno: Cualquier posible debate sobre ideales educativos resulta vano e indiferente en comparación con esto: que Auschwitz no se repita.<sup>19</sup>

En un artículo publicado en 2002 sobre la educación después de Auschwitz, Miélich expresa: “La lectura de los relatos del Holocausto se convierte en la experiencia viva del pasado. El lector se da cuenta, entonces, de que el sufrimiento pasado no puede ser el precio que hay que pagar para la felicidad del presente y el futuro. En otra palabras: después del Holocausto sólo hay “Identidad humana” en el recuerdo del otro ausente, en la memoria, en la respuesta a la apelación del otro que vive en el relato, en la lectura de la experiencia del sufrimiento de los que ya no están para contarlos. Así, el pasado se convierte en un cuerpo vivo, siempre librando batallas, por más que haya perdido muchas.”<sup>20</sup>

La enseñanza de la historia reciente en las escuelas medias de hoy, se enfrenta a las imágenes y estereotipos que lanza la televisión o Internet. Es decir, los medios masivos de comunicación. Los docentes tenemos la responsabilidad de enseñar para producir en nuestros alumnos y alumnas una visión crítica y racional del pasado para que puedan comprender el presente junto con una mirada más atenta hacia los medios de comunicación masivos.

No existen fórmulas mágicas para sortear los obstáculos planteados aquí. Permitir que el aula sea un espacio en que las múltiples visiones se expresen, para luego, aportar desde nuestra disciplina aquellas categorías para alimentar el diálogo y la reflexión, es un buen punto de partida. Sin duda quedan muchas dudas, preguntas sin plantear. Este trabajo refleja solo una pequeña porción de la gran complejidad que envuelve la enseñanza de la historia reciente en las escuelas medias.

Creemos que la educación genera transformaciones, cambios, cumple una función de enlace entre lo viejo y lo nuevo. La complejidad de ello es que lo nuevo no puede construirse sin memoria, pero tampoco lo puede hacer si recae únicamente en ella.

### Notas

<sup>1</sup> El presente trabajo se inscribe en el marco de una beca de investigación de la UNGS que se está llevando a cabo durante este año, bajo la Coordinación del Profesor Gonzalo de Amézola. Una primera presentación de este trabajo fue publicado en Riher durante el 2006.

<sup>2</sup> Profesora de Historia. Cursando la Maestría de historia en IDAES-UNSAM. Becaria del Proyecto.

<sup>3</sup> Ricoeur, P. "La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido". Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid, 2000. Citado por Franco, M. y Levin, F. (comps.) (2006) en *Historia Reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*, Paidós, Buenos Aires, p. 39.

<sup>4</sup> La Capra, D. "History and Memory alter Auschwitz, Ithaca y Londres", Cornell University Pres, 1998 p. 20 citado por Franco, M. y Levin, F. (comps.) (2006) en *Historia Reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*, Paidós, Buenos Aires, p. 39.

<sup>5</sup> Comentario de la docente entrevistada Nº 1. Por razones de privacidad decidimos no difundir los nombres de los docentes encuestados por lo tanto, y para organizar la exposición y los comentarios realizados por cada uno, les agregamos un número de orden para diferenciarlos a los fines de este trabajo.

<sup>6</sup> Pollak, M. (2006) *Memoria, Olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite*, Al Margen, La Plata, p. 21.

<sup>7</sup> Trinidad, R. "El pasado escolar y las memorias de la guerra de Ayacucho" en Jelin, E. y Lorenz, F., (comps.) (2004) *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, Siglo XXI, Buenos Aires, p. 31.

<sup>8</sup> Hobsbwan, E. (2003) *Historia del siglo XX. 1914-1991*, Crítica, Buenos Aires.

<sup>9</sup> Es cita textual de la alumna.

<sup>10</sup> Jelin, E. "Los sentidos de la conmemoración" en Jelin, E., (2002) *Las Conmemoraciones: Las disputas en las fechas in-felices*, Siglo XXI, Buenos Aires. p. 245.

<sup>11</sup> LEY 26.085. Incorporase el Día 24 de Marzo –Día nacional de la memoria por la verdad y la justicia–, entre los feriados nacionales previstos por la ley n° 21.329 y sus modificatorias. Sancionada: Marzo 15 de 2006. Promulgada: Marzo 20 de 2006. Publicada en Boletín Oficial N° 30870 el 21/03/06 disponible en Infoleg. Información legislativa del CEDON:

<http://infoleg.mecon.gov.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=114811>

<sup>12</sup> Lorenz, F. “Sin para qué no hay historia” en *Novedades Educativas*, N° 188. Agosto, 2006 p. 48.

<sup>13</sup> Fragmento del discurso que realizó la Docente durante el acto que conmemoró los 30 años del Golpe Militar.

<sup>14</sup> Debattista, S. “Los caminos del recuerdo y el olvido: La escuela media neuquina, 1984-1998” en Jelin, E. y Lorenz, F. (comps.) (2004) *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado, Siglo XXI*, Buenos Aires.

<sup>15</sup> Palabras textuales de la Docente entrevistada N° 2 luego de entregarnos la encuesta.

<sup>16</sup> Esta la idea central que expresa Pagés, J. en el artículo: “La comparación en la enseñanza de la Historia” en Clío & Asociados. *La Historia Enseñada*. N° 9-10. UNL, Santa Fe, 2006

<sup>17</sup> Docente N° 3. Aunque es válido aclarar que fueron recurrentes las demandas por cursos de actualización docente que hemos recibido en el marco de estos encuentros con los profesores.

<sup>18</sup> Thanassekos, L’insegnamento della memoria dei crimini e dei genocidi nazisti. Per una pedagogia dell’autoriflessione, in E. Traverso, *Insegnare Auschwitz. Questioni etiche, storiografiche, educative della deportazione e dello sterminio*, Torino, Bollati Boringhieri, 1995. Traducción del original “L’insegnamento della memoria dei crimini e dei genocidi nazisti. Per una pedagogia dell’autoriflessione”: Ayelén Ciappesoni.

<sup>19</sup> Adorno, T., (1998) “Educación después de Auschwitz” en *Educación para la emancipación*. Ediciones Morata, Madrid, p. 79.

<sup>20</sup> Mélich, J., (2000) *Narración y hospitalidad en la ausencia del testimonio*. Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: <http://ddd.uab.es/pub/analisi/02112175n25p129.pdf> (09-08-07)

### Bibliografía

- Adorno, T.** (1988) "Educación después de Auschwitz" en *Educación para la emancipación*. Ediciones Morata, Madrid.
- Boletín Oficial Nº 30870** el 21/03/06 disponible en Infoleg. Información legislativa del CEDON: <http://infoleg.mecon.gov.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=114811>
- Carretero, Rosa y González** (comps) (2006) *Enseñanza de la Historia y memoria colectiva*, Paidós, Buenos Aires.
- Franco, M. y Levin, F.** (comps.) (2006) *Historia Reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*, Paidós, Buenos Aires.
- Hobsbawm, E.** (2003) *Historia del siglo XX. 1914-1991*, Crítica, Buenos Aires.
- Jelin, E.** (2002) *Las Conmemoraciones: Las disputas en las fechas in-felices*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- Jelin, E. y Lorenz, F.** (comps.) (2004) *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- Lorenz, F.** "Sin para qué no hay historia" en *Novedades Educativas*, Nº 188, Agosto, 2006.
- Maestro, Pilar**, "Historiadores y profesores. Acerca de una enseñanza democrática de la Historia", en *Pasajes* Nº 9, Universidad de Valencia, 2002.
- Mélich, J.** (2000) *Narración y hospitalidad en la ausencia del testimonio*. Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: <http://ddd.uab.es/pub/analisi/02112175n25p129.pdf> (09-08-07)
- Pagés, J.** "La comparación en la enseñanza de la Historia" en *Clio & Asociados*. La Historia Enseñada. Nº 9-10. UNL, Santa Fe, 2006.
- Pollak, M.** (2006) *Memoria, Olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite*, Al Margen, La Plata.
- Thanassekos**, *L'insegnamento della memoria dei crimini e dei genocidi nazisti. Per una pedagogia dell'autoriflessione*, in E. Traverso, (1995) *Insegnare Auschwitz. Questioni etiche, storiografiche, educative della deportazione e dello sterminio*, Torino, Bollati Boringhieri, Traducción del original "L'insegnamento della memoria dei crimini e dei genocidi nazisti. Per una pedagogia dell'autoriflessione": Ayelén Ciappesoni.
- Todorov, T.** (2000) *Los abusos de la memoria*, Paidós, Barcelona.