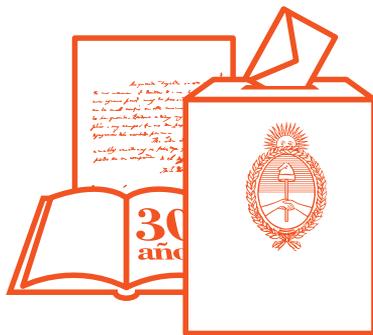


Entre los libros de
la buena **MEMORIA**

Yésica Alejandra Billán

¿Cómo enseñar la historia reciente argentina?
Lectura, traducción y producción en una escuela del
expartido de General Sarmiento



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

Yésica Alejandra Billán

¿Cómo enseñar la historia reciente argentina?
Lectura, traducción y producción en una escuela
del expartido de General Sarmiento

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

UNM
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: Daniel Vidable

Maquetación: EdicionesUNGS

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en Argentina

©2018 Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional de Misiones, Universidad Nacional de General Sarmiento

Colección Entre los libros de la buena memoria 12

Billán, Yésica

¿Cómo enseñar la historia reciente argentina? : lectura, traducción y producción en una escuela del ex-partido de General Sarmiento / Yésica Billán. - 1a ed. - Los Polvorines : Universidad Nacional de General Sarmiento ; Posadas : Universidad Nacional de Misiones ; La Plata : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación , 2018.

Libro digital, PDF - (Entre los libros de la buena memoria / Aguila, Gabriela; Cernadas, Jorge; Kahan, Emmanuel Nicolás; 12)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-630-399-6

1. Historia Argentina. 2. Historia Contemporánea. 3. Educación Secundaria. I. Título.

CDD 982



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	13
1. Interpretar el vínculo entre memoria, contexto y transmisión.....	33
Memoria, memorias y luchas por la memoria	34
Lugar, espacio, marca y transmisión cultural	40
Entre lo cercano y lo lejano en el campo educativo.....	46
Posicionamientos, iniciativas y prácticas en contexto.....	51
2. ¿Cómo se construye la atmósfera de transmisión en el interior de la institución?.....	53
Campo de Mayo y el contexto que enmarca las prácticas de la institución	54
La cultura institucional y sus prácticas cotidianas	60
El contexto a partir del proyecto institucional “30 años de democracia”	71
Proyecto pedagógico, compromiso y atmósfera de aliento	81
3. ¿Cómo se articulan los saberes y las prácticas de una profesora de Historia frente a la enseñanza de la historia reciente?	83
La profesora de Historia y el contexto extra institucional.....	85
La profesora y sus prácticas cotidianas en el interior de la institución.....	90

La profesora frente a la historia reciente y el proyecto “30 años de democracia”	102
Saberes heterogéneos y prácticas situadas.....	111
4. ¿Qué diálogo se entabla entre la propuesta de la profesora y el trabajo de los alumnos?	113
El aula: entre la interacción, la cooperación y la discusión de nociones	114
La profesora y los alumnos entre la negociación, el diálogo y la incertidumbre	131
El grupo de alumnos entre su contexto y el proyecto “30 años de democracia”	140
Condensación de interpretaciones, intercambios y consensos	143
Consideraciones finales	145
Bibliografía.....	151

Agradecimientos

Este libro es una versión revisada de mi tesis de Maestría en Historia Contemporánea, defendida en diciembre de 2015 en la Universidad Nacional de General Sarmiento. Fueron diferentes personas las que, desde diversos ámbitos, colaboraron en la investigación, en la organización de mis interrogantes, en las reflexiones e interpretaciones que aquí se presentan.

En primer lugar, quiero agradecer a mi directora de tesis, María Paula González, por su acompañamiento a lo largo del recorrido de este trabajo. Ella me alentó cuando surgieron las primeras preguntas, confió en mis ideas y luego me acompañó a lo largo del camino de esta investigación.

En segundo lugar, agradezco al cuerpo docente de la Maestría en Historia Contemporánea, quienes, a través de los diferentes seminarios y espacios de formación, me brindaron nuevas herramientas conceptuales y teóricas (Andrea Andújar, Andrés Bisso, Ernesto Bohoslavsky, Pablo Buchbinder, Alejandro Cattaruzza, Humberto Cucchetti, Julio Djenderedjian, Silvia Finocchio, Natalia Fortuny, Marina Franco, Cora Gamarnik, María Paula González, Karin Grammático, Emmanuel Kahan, Florencia Levín, Daniel Lvovich, Silvana Palermo, Marisa Pineau, Karina Ramacciotti, Laura Rodríguez, Gonzalo Ruy Farías y Germán Soprano). Aquí también agradezco al grupo de compañeros de la maestría con quienes compartimos charlas, lecturas y aportes teóricos. Entre ellos destaco la mirada crítica y los debates con Juan Fantino, quien me exhortó a complejizar mis argumentos e ideas iniciales.

En tercer lugar, quiero agradecer a la Universidad Nacional de General Sarmiento y a los diferentes equipos de los proyectos de investigación en los que he participado (“Desafíos teóricos, historiográficos y didácticos del abordaje del pasado reciente en Argentina”, PICT 2013-1160; “La historia como disciplina escolar. La enseñanza de la historia en secundaria hoy”, IDH-UNGS 30/3196; “La investigación y la enseñanza de la historia latinoamericana contemporánea”, Programa de Fortalecimiento Redes Interuniversitarias IV; “Genealogías, continuidades y fracturas en el pasado reciente argentino: historia, memoria y transmisión”, PICTO-UNGS-00099; “Problemas de investigación y desafíos de enseñanza en historia latinoamericana contemporánea”, Programa de Fortalecimiento Redes Interuniversitarias VI, a través del cual realicé una estadía breve como estudiante de la Maestría en la UEPG, Brasil). Todos estos espacios me dieron la oportunidad de presentar avances de este trabajo y me brindaron diferentes sugerencias y aportes. También agradezco a la Universidad la posibilidad de desarrollar una misión de estudios en 2015, en el Programa de Pós-Graduação en História, Universidade Federal Fluminense, enmarcada en el Programa de Centros Asociados para el Fortalecimiento de Posgrados: Brasil-Argentina (CAFP-BA, el que asocia al Programa de Pós-Graduação en História, Universidade Federal Fluminense y la Maestría en História Contemporânea, UNGS). Dicha estadía me permitió realizar avances sustanciales en la redacción de la tesis.

Dentro de la Universidad también quiero agradecer al equipo de docentes investigadores del área de Historia del IDH y, principalmente, a mis compañeros del área de enseñanza de la historia: Emilce Geoghegan, Sergio Carnevale, Federico Iglesias, Valeria Segovia, Juan Gosparini, Sabrina Buletti, Ximena Gonzalez Iglesias y Cristian Benegas (todo el equipo bajo la dirección de María Paula González), con quienes compartimos largas horas de lecturas, debates y risas. Es gratificante trabajar en un ambiente confortable y en el que resulta fructífero el intercambio de ideas y miradas en torno a la enseñanza de la historia.

En cuarto lugar, agradezco a la institución educativa que permitió el desarrollo de esta indagación. Principalmente agradezco al

director del nivel secundario, a la profesora de Historia y al grupo de alumnos de ese sexto año de 2013, quienes, sin temor, me abrieron sus puertas y me permitieron formar parte del cotidiano escolar a lo largo del año.

En quinto lugar, quiero agradecer a mis grandes amigos y compañeros que, sin necesariamente compartir mi gusto por la historia, me alentaron siempre en el camino que elegí: Evangelina Anzani, Facundo Román y Bruno Pose.

Por último, agradezco a mi familia, mi gran sostén. Mis hermanos Gustavo y Mariana (y las familias que conformaron cada uno) y mi padre, Héctor Billán. De él aprendí el valor del conocimiento y las ansias de superarse cada día. Mención aparte, agradezco a mi madre Ramona Maldonado. Ella fue el motor que me impulsó siempre en cada paso y hoy, a pesar de que ya no esté conmigo, sé que vuela libre al sol y al viento, y me acompaña tan orgullosa como siempre.

Introducción

Cuando un grupo está inserto en una parte del espacio, la transforma a su imagen, pero al mismo tiempo se pliega y se adapta a las cosas materiales que se le resisten. Se encierra en el marco que ha construido. La imagen del medio exterior y de las relaciones estables que se tienen con él, pasan al primer plano de la idea que el grupo se hace de sí mismo. Penetran todos los elementos de su conciencia, ralentizan y ordenan su evolución. La imagen de las cosas contribuye a la inercia que ellas tienen.

Maurice Halbwachs

En un contexto mundial de explosión de la memoria, la discusión sobre la historia reciente argentina parece ser un tema inevitable que irrumpe en diferentes ámbitos sociales. La reapertura de juicios a los implicados en el terrorismo de Estado durante los años setenta y ochenta, la creación de la ESMA como un espacio para la memoria y promoción de los derechos humanos, la creciente bibliografía orientada a analizar diversas temáticas dentro de este período, son solo algunas muestras del interés y atención que suscita este momento tan controversial y traumático para la historia argentina.

Es a partir de este marco temporal y cultural que inicio el recorrido de esta indagación, y quiero comenzar relacionándolo con la obra de Maurice Halbwachs.¹ Este autor, en el libro *Memoria colectiva*, reflexiona sobre el poderoso vínculo entre memoria colec-

1 Halbwachs, Maurice, *La memoria colectiva*, Miño y Dávila, Buenos Aires, 2011 [1941].

tiva, espacio y grupo. De allí tomo la cita con la que se inicia esta presentación, referida a la transmisión escolar de la historia reciente. En efecto, parto del supuesto de que un determinado espacio y el grupo que lo habita se transforman mutuamente, y generan así una transmisión que, a su vez, se transforma en contexto y, al mismo tiempo, devuelve una nueva interpretación de dicho espacio. A partir de esto me interesa desarrollar una serie de consideraciones que enmarcan y recorren la indagación.

En primer lugar, enmarco este recorrido al contemplar la historia reciente argentina a partir de las décadas de 1970 y 1980, entre el punto de mayor difusión del terrorismo de Estado y la transición democrática. Se acota a aquellas décadas que marcaron el pasado cercano y generaron un quiebre en el lazo social, y sobre las que se gestaron diferentes memorias sociales que aún se encuentran en pugna en el espacio público.

En segundo lugar, el itinerario que propongo se restringe al espacio comprendido por el ex partido de General Sarmiento (hoy partidos de San Miguel, Malvinas Argentinas y José C. Paz, ubicados en el noroeste de la provincia de Buenos Aires), su vínculo con la guarnición militar Campo de Mayo y el peso simbólico que ejerce esta última sobre la comunidad que la circunda. En efecto, en un contexto de memorias en conflicto, la presencia de dicha guarnición militar exacerba aún más las disidencias y memorias vinculadas a este contexto particular.

En tercer lugar, la exploración se focaliza en una institución específica y en el trabajo que esta realiza a lo largo del año en torno a la transmisión de la historia reciente. Se centra allí la mirada y se detecta cómo las décadas en disputa y el contexto particular en el que se encuentra inserta cobran un nuevo significado. En efecto, en la actualidad es imposible negar que la historia reciente argentina ha ingresado al cotidiano escolar a través de la legislación educativa, los diseños curriculares, programas educativos y materiales didácticos. Frente a esto, el presente capítulo propone advertir el modo en que esto se lee y traduce en el cotidiano de una institución escolar. Por ello, desde el punto de vista teórico, retomo los conceptos de cultura escolar y cultura institucional para acercarme a dicho caso.

Parto de considerar que todas las voces que intervienen en la determinación de los contenidos a enseñar redefinen y negocian, en diferentes escalas y en muchos campos, lo que es considerado socialmente relevante para ser transmitido en el campo educativo. En este sentido, todas estas voces, las normas que definen conocimientos a enseñar y conductas a transmitir, y las prácticas de profesores y alumnos, conforman la cultura escolar. Esta cultura involucra a una serie de normas y saberes a inculcar, así como también una serie de prácticas que permiten la incorporación de dichos saberes.²

Por lo anterior, considero clave el concepto de cultura escolar para comprender cómo opera la transmisión de contenidos en el interior de la institución indagada, para identificar una “invención” (la que puede derivar de ensayos de los profesores o demandas de los estudiantes), así como también para vislumbrar los sentidos que se construyen en el cotidiano escolar. Por lo mismo, retomo el concepto de cultura institucional, ya que este concepto refiere al modo en que los miembros de una institución educativa perciben las políticas que afectan a dicha institución, las prácticas que allí se realizan, las situaciones cotidianas, las decisiones y actividades de todos los que en ella interactúan a diario.³

Así, al dirigir la mirada al marco normativo advertimos que la enseñanza de la historia en el Nivel Secundario ha cambiado drásticamente a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación (1993) y, más aún, a partir de su reemplazo por la Ley de Educación Nacional (2006). En consonancia con los cambios culturales,

2 Ver Julia, Dominique, “A cultura escolar como objeto histórico”, *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 1, 2001, pp. 9-43. Desde luego, no existe una única definición del concepto “cultura escolar”. De hecho, Antonio Viñao prefiere utilizar el concepto de “culturas escolares”, las que constituyen un producto histórico, combinación de tradición y cambio. En este sentido, sostiene que “puede ser que exista una única cultura escolar, referible a todas las instituciones educativas de un determinado período, y que, incluso, lográramos aislar sus características y elementos básicos. Sin embargo, desde una perspectiva histórica parece más fructífero e interesante hablar, en plural, de culturas escolares” (Viñao, Antonio, *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambio*, Morata, Madrid, 2002, p. 64). Sin embargo, también agrega que dichas culturas actúan dentro de un marco legal y de una política determinada que tiene su propia cultura (Viñao, Antonio, *op cit.*, p. 65).

3 Frigerio, Graciela; Poggi, Margarita y Tiramonti, Guillermina, *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su comprensión*, Troquel, Buenos Aires, 1992.

con un contexto de expansión de políticas de la memoria y con el desarrollo de un campo académico específico, ambas leyes dotaron de mayor densidad a los contenidos vinculados a la historia reciente argentina, así como también adquirieron un mayor compromiso con la defensa del Estado de derecho, el sistema democrático y la construcción de la memoria colectiva. En paralelo al desarrollo de dichas políticas normativas, la cultura pedagógica⁴ es cada vez más basta y rica en propuestas destinadas a abordar la historia reciente en las aulas. A su vez, también se generalizaron las ofertas editoriales destinadas al abordaje de la historia reciente argentina en el ámbito educativo. Sin embargo, como ya han señalado algunas investigaciones, los cambios normativos y las propuestas pedagógicas no necesariamente generan nuevas prácticas. Por el contrario, en ocasiones, las prácticas e invenciones del sistema educativo anteceden a los cambios normativos operados por fuera de las instituciones educativas.⁵

Si nos adentramos en la cultura práctica, advertimos que aún es incipiente el conocimiento de los diferentes significados, las valoraciones y prácticas cotidianas desplegadas por los docentes y alumnos en el interior de las escuelas al abordar la historia reciente argentina.⁶ En efecto, son aún escasas las investigaciones que centran su interés en la construcción de las prácticas cotidianas de las instituciones escolares en torno a la enseñanza de este pasado aún abierto y en debate en el conjunto de la sociedad. Es en este campo en el que se inserta esta investigación, la que jerarquiza la variable espacial y urbana como elemento que contextualiza las prácticas, pero que, al

4 González, María Paula, *La historia argentina reciente en la escuela. Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*, Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines, 2014.

5 Ver Finocchio, Silvia, “De aprender de memoria a enseñar para la memoria la historia reciente”, en Pagès, Joan y Gonzalez, María Paula (comps.), *Història, memòria i ensenyament de la història: perspectives europees i llatinoamericanes*, Servei Publicacions UAB, Barcelona, 2009. Y Vidal, Diana, “Prácticas escolares de escrita no fim do século XIX: o fracasso de uma inovação pedagógica como mote”, en *Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)*, Autores Associados, Campinas, 2005.

6 Existen trabajos en este sentido tal como se presenta más adelante.

mismo tiempo, se resignifica en función de la práctica, los diálogos y negociaciones propias del cotidiano y la cultura escolar.

Retomando los aportes de Dominique Julia,⁷ mi interés por la práctica educativa se vincula al afán por analizar las transferencias culturales operadas desde la escuela hacia otros sectores sociales, así como, inversamente, se dan transferencias desde otros sectores en dirección a la escuela. De lo anterior se desprende que mi objetivo principal es analizar el modo en que la conjunción de dichas variables genera un nuevo producto cultural propio de la institución escolar. En efecto, aquello que se transmite en las escuelas no es solo producto de la prescripción y los condicionantes impuestos desde la normativa educativa. En dicha transmisión, juegan un rol central los actores que intervienen en esa operación y las prácticas que desarrollan. En este caso, considero actores claves al directivo, la profesora de Historia y el grupo de alumnos, quienes a través de sus prácticas se apropian de aquello que les es impuesto y conforman, a partir de allí, prácticas inéditas.⁸

En este sentido, a diferencia de las posiciones que aún consideran que las disciplinas escolares se derivan de las ciencias de referencia y son producto de la “transposición didáctica”,⁹ propongo adherir a los autores que postulan analizar el currículo como una creación diferente de la disciplina de la que parte la selección de contenidos y que es producto de la intervención de eruditos, pedagogos, politólogos, administradores, instituciones educativas y profesores.¹⁰ Al mismo tiempo, concuerdo con los autores que consideran a las disciplinas escolares como productos sociohistóricos.¹¹

7 *Op. cit.*

8 Al respecto, retomo desde la historia cultural los aportes de Michael De Certeau (*La invención de lo cotidiano*, Universidad Iberoamericana, México, 2002), para pensar y analizar las prácticas cotidianas.

9 Chevallard, Yves, *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Aique, Buenos Aires.

10 Goodson, Ivor, *A construção social do currículo. Educa-Currículo*, Artes Gráficas, Lisboa, 1997.

11 Ver Goodson, Ivor, “La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum”, en *Revista de educación*, n° 295, 1991, pp. 7-37. Y Chervel, André, “Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación”, en *Revista de educación*, n° 295, 1991, pp. 59-111.

Por lo dicho hasta aquí, al indagar las prácticas referidas a la transmisión de la historia reciente, creo preciso clarificar que no pretendo medir la distancia entre la normativa, el saber científico y lo que realmente ocurre en el interior de las instituciones educativas. Aquí no se trata de analizar “correspondencias” entre lo que unos “dicen” y otros “hacen”. Como señala Philip Jackson, “en la enseñanza, como en la mayoría de los restantes actos humanos, no es tanto lo que se *ve* como lo que se *lee*”.¹² Así, solo observar correspondencias perdería la riqueza de indagar la “trastienda”¹³ de la selección y recorte de contenidos, la implicancia de la institución en dicha operación y el intercambio y negociación que opera en las aulas de Historia. Por lo tanto, lo que pretendo es reconocer y dar cuenta de los “haceres ordinarios”.¹⁴ Es decir, aquello no documentado que forma parte del cotidiano de un aula y que, partiendo de la prescripción del currículo, lo desborda desde de las traducciones e invenciones cotidianas que realizan los profesores y los alumnos. De aquí nuevamente se desprende la importancia de focalizar la mirada en un caso, una experiencia escolar en un contexto particular, como lo es el municipio de San Miguel, ex partido de General Sarmiento, con el peso simbólico que la guarnición militar Campo de Mayo ejerce sobre el contexto urbano y social que lo circunda, y sobre la institución educativa.

Dicho acercamiento, al enfocar el análisis en un caso, permite vislumbrar las invenciones, los diálogos y la memoria que se construyen en el cruce de diferentes voces y variables (entre las que se encuentran la cultura normativa y la cultura pedagógica, pero no son determinantes absolutos de las prácticas y sentidos que se conforman cotidianamente).

12 Jackson, Philip, *Práctica de la enseñanza*, Amorrortu, Buenos Aires, 2002, p. 115.

13 Aquí retomo la noción de “trastienda” de los trabajos de Catalina Wainerman, “Introducción: acerca de la formación de investigadores en ciencias sociales”, en Wainerman, C. y Sautu, R. (comp.), *La trastienda de la investigación*, Editorial de Belgrano, Buenos Aires, pp. 15-40 y de Silvia Gojman y Analía Segal, “Selección de contenidos y estrategias didácticas en Ciencias Sociales: la ‘trastienda’ de una propuesta”, en Aisenberg, B y Alderoqui, S. (comps.), *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*, Paidós, Buenos Aires, 1998, pp. 42-62.

14 Chartier, Anne Marie, “Fazeres ordinarios da classe: uma aposta a pesquisa e para formação”, en *Educação e Pesquisa*, vol. 26, nº 1, 2000, pp. 157-168.

A partir de estas consideraciones, me pregunto: ¿cuál es la relevancia de pensar la relación entre espacio, memoria y grupo, para pensar la transmisión a las nuevas generaciones?, ¿de qué forma un determinado espacio y el aspecto material y social de una ciudad pueden convertirse en una puerta de entrada para el abordaje de temas controversiales y aún en debate?, ¿qué prácticas se desarrollan y cuáles son los sentidos que se generan allí en torno a la historia reciente?

Con estos interrogantes, volví la mirada sobre mi propio contexto, es decir, el ex partido de General Sarmiento y su cercanía a la guarnición militar Campo de Mayo. En efecto, desde mi infancia vi sobrevolar helicópteros y aviones que partían de la mencionada guarnición y atravesaban el cielo en dirección norte. Dicha situación se repetía en diferentes ocasiones a lo largo del año y pasaban desapercibidas por el común de la gente, porque ya lo habíamos naturalizado.

En mi historia familiar, el contexto en el que se desarrolló la última dictadura militar no fue cuestionado ni conversado. De hecho, esta historia siempre se remontó a las migraciones internas de los años sesenta y el cambio que implicó salir del campo para aventurarse en la ciudad de Buenos Aires. En este contexto, Campo de Mayo, los helicópteros, los camiones y los uniformados eran solo un escenario que vislumbrábamos cada vez que recorriamos las rutas de Campo de Mayo para dirigirnos a Hurlingham. Los extensos campos, las arboledas, los edificios generaban la sensación de un lugar armonioso, equilibrado y ordenado al más mínimo detalle. La misma sensación generaban los actos patrios organizados por el municipio, en los que, además de desfilar las instituciones educativas con sus banderas de ceremonia y guantes blancos, participaban miembros del Ejército con la exposición de armamentos y vehículos.

Ya en mi adolescencia, comencé a leer libros que abordaban y problematizaban la Segunda Guerra Mundial y, fundamentalmente, el nazismo. Sin muchos conocimientos teóricos ni referencias bibliográficas precisas, el interés por comprender cómo fue posible me condujo a buscar más información. En el contexto de esta búsqueda personal, durante el transcurso del polimodal, en 2002, el profesor

de Historia proyectó la película *La noche de los lápices* y nos propuso realizar monografías que abordaran la última dictadura militar argentina. Así, cada grupo eligió una temática y la desarrolló a lo largo de algunas semanas. En mi caso, junto a un grupo de compañeras, decidimos pensar a los desaparecidos. A partir de ese trabajo, mi pregunta acerca del cómo fue posible se trasladó al contexto argentino. Fue recién a partir de la iniciativa de este profesor que advertí que la violencia y el terror ejercido desde el Estado no habían sido ajenos a la realidad de mi contexto próximo. Sin embargo, a pesar de su inclusión en el aula, la discusión acerca de las responsabilidades y consensos eran difusas. En este sentido, recuerdo que junto a mis compañeras concluimos la monografía señalando que la violencia fue extrema desde “los dos lados” y la condenábamos por igual.

Años después, las inquietudes y conclusiones comenzaron a encontrar nuevas respuestas en textos académicos abordados en la universidad. En efecto, fue recién al finalizar la carrera, en la materia Seminario de Investigación en Historia, que mis inquietudes encontraron ventanas por las cuales vislumbrar respuestas que condujeron a nuevos interrogantes. Así, la última dictadura militar dejó de ser una violencia extrema de “dos lados” y encontró actores, medidas y contextos. En mi caso, Campo de Mayo dejó de ser ese lugar equilibrado y armonioso para convertirse en un lugar de renovadas preguntas.

Finalicé el profesorado y comencé a desarrollar mi tarea docente en una escuela secundaria de Pablo Nogués, próxima al actual predio recreativo municipal. Dicho espacio fue comprado al Ejército y reacondicionado como un espacio verde rodeado de arboledas y monumentos que recuerdan (y en cierta medida revalorizan) su pasado de pertenencia a la fuerza militar. Así, al caminar por sus calles se pueden observar antiguas edificaciones o monumentos que exponen un avión y un helicóptero. Aun hoy, este espacio es reconocido por los vecinos como el “Ex batallón 601”. Sin embargo, su historia vinculada a los crímenes y violaciones a los derechos humanos durante la última dictadura aún permanece silenciada en el relato oficial y son muy pocas las voces que encuentran los canales oficiales para dar visibilidad a esta cuestión.

En paralelo al trabajo en esta escuela, ingresé a la Maestría en Historia Contemporánea que dicta la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). En principio, me interesó pensar la enseñanza de la historia reciente sin un emplazamiento en particular, pero al transcurrir los seminarios, compartir charlas y visiones con el equipo de enseñanza de la historia de la UNGS y repensar el proyecto junto a mi directora de tesis, mis interrogantes se centraron en el contexto particular del ex partido de General Sarmiento y el peso simbólico que implica Campo de Mayo sobre la región. Así, mi interés articuló viejas y nuevas inquietudes. En efecto, pensar la enseñanza y transmisión de la historia reciente —con toda la carga emocional y valorativa que implica enseñar esta porción de la historia— se tornó aún más complejo al considerar un contexto urbano particular atravesado por diferentes memorias, que pugnan por imponer su visión de esa historia y que, por mucho tiempo, contribuyeron a la naturalización y al silencio en torno a la relevancia de Campo de Mayo en la violencia estatal ejercida durante la última dictadura militar argentina.

Decidida a pensar la interacción entre el contexto particular, la enseñanza de la historia y los sentidos que allí se generaban, me acerqué a dos instituciones educativas del partido de San Miguel (cabecera del ex partido de General Sarmiento). A través de colegas que trabajaban en dichas instituciones, contacté a sus autoridades y pude observar el desarrollo de algunas clases de Historia en quinto y sexto año, durante 2012.

La primera institución a la que accedí fue una secundaria laica de gestión privada subvencionada por la provincia de Buenos Aires. Esta se encuentra ubicada en la periferia del partido de San Miguel, próxima al partido de Moreno, en una zona de casas bajas. La vía de acceso más cercana es la ruta n° 24, ubicada a diez cuadras, aproximadamente. A su alrededor, se observan unos pocos locales comerciales y dos paradas de colectivos (los que son utilizados por los alumnos que viven en zonas alejadas de la escuela). En su gran mayoría, los alumnos provienen del barrio que la circunda.

Dentro de esta institución, observé cuatro clases de Historia de sexto año. A partir de dichas observaciones y de las conversacio-

nes que mantuve con el profesor de Historia, pude advertir que las temáticas que atravesaban a esa comunidad educativa en particular eran las crisis de 1989 y de 2001. En este sentido, estos estudiantes ingresaron al sistema educativo y se socializaron en un contexto de exclusión y creciente vulnerabilidad social del conjunto de la comunidad de la que provienen.

A partir de la breve estadía en esta institución, pude advertir cómo la condición socioeconómica de la población que compone la comunidad educativa puede influir notablemente en la construcción de la memoria local que pondera unos temas en detrimento de otros. En este sentido, en una institución periférica en la que el docente referente manifiesta no encontrar condicionamientos para abordar temas de historia reciente, Campo de Mayo no se percibe como problema, pero tampoco como tema de interés por parte de los estudiantes. En este caso, la historia local parecería escindida de la historia del partido en su conjunto, y queda excluida la guarnición militar de Campo de Mayo de la memoria local.

La segunda institución que contacté durante 2012 es una secundaria laica de gestión privada. Se encuentra ubicada a pocas cuadras del centro de la localidad de San Miguel, rodeada fundamentalmente por locales comerciales y algunos edificios torre construidos en los últimos años. La vía de comunicación masiva más cercana es la avenida Balbín, ubicada a media cuadra de la escuela, y por ella transitan numerosas líneas de colectivos que comunican al centro de la localidad con otros partidos más alejados. En su gran mayoría, los estudiantes provienen de barrios cercanos al centro de la localidad.

En el interior de dicha institución observé ocho clases de Historia de quinto año, actos y diferentes actividades desarrolladas por la institución, y al mismo tiempo mantuve charlas informales con la profesora de Historia y el director del nivel secundario. A partir de este primer acercamiento, advertí que Campo de Mayo y su historia reciente era un tema que atravesaba a esta comunidad educativa, ya sea por interés de los alumnos o por su inclusión en el aula por parte de la profesora. De allí que, al año siguiente, focalicé mi mirada en este contexto.

La primera visita a la institución la realicé durante 2012. En esa oportunidad, accedí al segundo piso, donde se encuentran las aulas del nivel secundario, la Dirección del nivel y la preceptoría. En ese momento, mis interrogantes cobraban una nueva dimensión al tener que lograr explicitarlos a otros. En dicha oportunidad, pude conversar con el director y su esposa, quien es la profesora de Historia de quinto y sexto año en la misma institución. Estos dos actores fueron claves para ingresar al cotidiano escolar y entablar vínculos con otros miembros de la comunidad educativa.

Días antes había conversado telefónicamente con el director acerca de mis inquietudes en torno a la enseñanza de la historia reciente argentina en el contexto urbano próximo a Campo de Mayo. Así, este primer encuentro en un pasillo de la escuela funcionó como una presentación no solo del proyecto, sino también mía y de mis intereses en este contexto en particular. Durante los meses de junio a noviembre de 2012 observé el trabajo que realizaban la profesora de Historia y sus alumnos de quinto año. Al mismo tiempo, la profesora me contaba los proyectos que abordaban sus alumnos de Historia en sexto año. Emplazados en el contexto particular del ex partido de General Sarmiento, los trabajos de dichos alumnos volvían sobre temas aún en debate en el seno de esta comunidad y que en los últimos años (de la mano de las políticas de la memoria) adquirieron mayor notoriedad pública: los desaparecidos del municipio, los levantamientos carapintada en Campo de Mayo y la maternidad clandestina del Hospital Madera (en el interior de la guarnición). Las charlas informales que mantuvimos al respecto volvían recurrentemente sobre los intereses de los alumnos y las dificultades que encontraba la profesora al intentar que no interpretaran la realidad social de los años setenta a partir de la “teoría de los dos demonios”. Fue a partir de estas charlas que decidí continuar mi estadía en la institución un año más y observar el desarrollo de los proyectos de investigación de los mismos alumnos que conocí en quinto año.

Al iniciar el ciclo lectivo 2013, contacté nuevamente a los referentes de la institución y comencé las observaciones en el mes de abril hasta el mes de diciembre de dicho año. Las clases adquirieron

una dinámica diferente al año anterior y las actividades desarrolladas por los alumnos también tuvieron una lógica distinta. Así, los proyectos desarrollados por el grupo de alumnos de sexto año se circunscribieron a dos temáticas propuestas por la dirección de la institución: “30 años de democracia”, a partir del contexto local, y la “cuestión Malvinas”.

El objetivo general presente en la investigación fue analizar la lectura y traducción de la historia reciente que opera en el interior de una institución educativa, la que asume el compromiso de incorporar temas controversiales y aún en proceso de elaboración en el contexto urbano particular que lo circunda, como es el Municipio de San Miguel y la guarnición militar Campo de Mayo.

Al mismo tiempo, una serie de objetivos específicos se articularon junto con este primer objetivo general. Así, me interesó comprender las prácticas institucionales vinculadas a la transmisión de la historia reciente enmarcadas en una dinámica situada en un contexto específico, como es el ex partido de General Sarmiento; analizar los saberes y las prácticas de una profesora de Historia al momento de seleccionar contenidos vinculados a la historia reciente y elaborar una propuesta didáctica; analizar la interacción entre la propuesta didáctica de la profesora y los intercambios e intervenciones de los alumnos en el aula de Historia.

Dado que el trabajo propuesto se sitúa en el cruce del campo de los estudios sobre historia reciente y memoria, por un lado, y el campo de los saberes y prácticas escolares y docentes, por otro, la investigación adoptó una metodología cualitativa y una estrategia exploratoria. Al respecto, en primer lugar, retomo los aportes de Elsie Rockwell¹⁵ y la metodología etnográfica, dado que permite recuperar lo particular y lo significativo desde lo local, y responder a las preguntas sobre el valor y el sentido de los contenidos culturales. De modo similar, Bernard Lahire¹⁶ considera que, al acercarse a

¹⁵ Rockwell, Elsie, *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Paidós, Buenos Aires, 2009.

¹⁶ Lahire, Bernard, “Pensar la acción: entre la pluralidad disposicional y la pluralidad de contextos”, en Tiramonti, Guillermina y Montes, Nancy (comps.), *La educación media a debate*, Manantial, Buenos Aires, 2011, pp. 13-21.

los individuos, aparece la pluralidad, la complejidad y la contradicción de las disposiciones socialmente constituidas a través de la experiencia social. Es decir, las diferentes maneras de ver, de sentir, de actuar. En este sentido, según Lahire, es preciso considerar el peso del origen social de los alumnos que llegan a las escuelas con las disposiciones incorporadas a lo largo de todas las socializaciones por las que han atravesado, así como también las propiedades de los contextos escolares con sus particularidades, según las escuelas, las metodologías allí implementadas y los maestros diferentes entre una institución y otra. Así, al cambiar la mirada, vemos las variables, las disposiciones heterogéneas y las características propias del contexto particular analizado. El caso aquí tratado se presenta como una institución educativa con una disposición clara al tratamiento de la historia reciente en un contexto urbano y social particular.

En consonancia con los autores ya señalados, Finocchio y Lanza proponen acercarse a la práctica de los docentes al considerar que, aunque son condicionados por la realidad escolar, pueden realizar transformaciones en ella. Al mismo tiempo, enfatizan que las posibilidades de innovación en la realidad escolar no dependen de los márgenes de libertad presentes en la propuesta oficial, sino que dependen de las condiciones sociales, políticas e institucionales que facilitan o dificultan esas transformaciones.¹⁷

En tercer lugar, retomo desde el campo de la historia cultural el análisis de las prácticas y lo cotidiano desarrollado por Michael de Certeau,¹⁸ trasladado luego al análisis de las prácticas escolares por Nancy Romero¹⁹ y María Paula González,²⁰ entre otros. Este autor plantea que, en la vida cotidiana, los grupos e individuos realizan prácticas, “maneras de hacer”, con las que se reapropian de aque-

17 Finocchio, Silvia y Lanza, Hilda, “¿Cómo se conforma la práctica docente? Una aproximación a los ámbitos que constituyen el discurso de los profesores de historia del nivel medio”, en Lanza, H. y Finocchio, Silvia, *Curriculum presente, ciencia ausente*, Tomo III, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 1993, pp. 101-181.

18 *Op. cit.*

19 Romero, Nancy, “Nuevos usos del texto escolar en la escuela primaria”, en Finocchio, Silvia y Montes, N. (comps), *Saberes y prácticas escolares*, Homo Sapiens, Rosario, 2011, pp. 117-151.

20 *Op. cit.*

llo ofrecido por la producción sociocultural sin permanecer pasivos ante ella. Así, diseñan diferentes estrategias o tácticas en función del poder que ejercen en un determinado tiempo o espacio, o las pequeñas acciones cotidianas que desafían al poder.

A partir de tales reflexiones, consideré pertinente recortar la indagación a solo una institución educativa, en la que sus características no sean trasladables a otras situaciones, pero sí factibles de transferibilidad a contextos similares.²¹ Así, como también señala Edith Litwin,²² las investigaciones de casos no tienen por objeto aplicar sus resultados, sino por el contrario, comprender las prácticas en sus contextos a partir de un entorno en el que guarden sentido. En efecto, a partir de lo anterior y en consonancia con la propuesta de Anne Marie Chartier,²³ pretendo reconocer y dar cuenta de los “haceres ordinarios”, aquello no documentado que forma parte del cotidiano de un aula y que, partiendo de la prescripción del currículo, lo desborda a través de las traducciones e invenciones cotidianas que realizan los profesores y los alumnos. Tal ejercicio demanda un “proceso de aclimatación”.²⁴ Es decir, visitar varias veces la institución, el aula, adentrarse en sus tareas rutinarias para detectar allí la significación otorgada a la historia reciente argentina.

Teniendo en cuenta los aportes teóricos de los autores señalados, realicé la presente indagación en una institución secundaria de gestión privada del municipio de San Miguel (perteneciente al ex partido de General Sarmiento). El trabajo de campo para la recolección de la información se desarrolló en dos etapas. Asistí a esta institución en ocho oportunidades durante 2012 (entre los meses de junio y noviembre) y en veinte oportunidades durante el ciclo lectivo 2013 (entre los meses de abril a diciembre). Los instrumentos utilizados fueron el registro denso de mis observaciones de clases y actos escolares; la realización de una entrevista al director de la institución y dos entrevistas a la profesora de Historia; una encuesta

21 Ver Connelly, Michael y Clandinin, D. Jean, “Relatos de experiencias e investigación narrativa”, en Larrosa, Jorge y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, Laertes, Barcelona, 1995, pp. 11- 51.

22 Litwin, Edith, *El oficio de enseñar*, Paidós, Buenos Aires, 2013, p. 210.

23 *Op. cit.*

24 Jackson, Philip, *Práctica de la enseñanza*, Amorrortu, Buenos Aires, 2007 [1999].

a los alumnos; el análisis del proyecto institucional “30 años de democracia” realizado durante 2013.

Durante mi estadía en los dos años, observé actos escolares, carteleras, accedí a las revistas producidas por la institución, a documentos normativos y observé clases de Historia en quinto y sexto año dictadas por la misma profesora ante el mismo grupo de alumnos.

En el cotidiano de las clases, identifiqué las actividades recurrentes, la gestión de los proyectos desarrollados por el grupo de alumnos y los intercambios y diálogos que se entablaban entre ellos y los profesores. Así, durante el ciclo lectivo 2013, el grupo de alumnos no se mostró sorprendido por mi presencia en las clases dado que ya había observado sus clases de Historia durante el año anterior. Como ocurría en la mayoría de las ocasiones (a excepción de las clases reemplazadas por actividades institucionales), mi presencia en el curso no pareció condicionar los intercambios entre el grupo de alumnos y la profesora. De este modo, con el transcurso de las clases, al ingresar al aula siempre encontraba ubicada en el mismo lugar la silla desde la que observaba el desarrollo de las clases. Hacia mi derecha, podía ver a todo el grupo de alumnos, mientras que al frente, observaba a la profesora de Historia.

Como advertirá el lector, la investigación retoma, en diferentes oportunidades, los mismos tópicos, pero desde la óptica de los diferentes actores. Es decir, por ejemplo, el proyecto de mayor envergadura desarrollado a lo largo del año, “30 años de democracia”, es analizado desde su desarrollo institucional; luego, desde las opciones y propuestas de la profesora y, por último, desde la interpretación que los propios alumnos imprimen sobre dicho proyecto.

Desde luego, el interés por el tratamiento de la historia reciente en la escuela no es nuevo. Así, entre fines de la década del noventa y la actualidad, dicha temática atrajo la atención y el análisis de diversos investigadores vinculados tanto al campo historiográfico como a la didáctica de las ciencias sociales. Entre estos, se puede señalar el aporte pionero de Gonzalo De Amézola,²⁵ quien trazó las primeras inquietudes que surgieron en el ámbito académico en torno a la

25 De Amézola, Gonzalo, “Problemas y dilemas de la enseñanza de la historia reciente”, *Entrepasados, Revista de Historia*, nº 17, 1999, pp. 137-162.

incorporación al currículo de la historia argentina reciente. Allí, De Amézola señalaba las discusiones que, en el interior del campo historiográfico, apoyaban o rechazaban dicha incorporación. Al mismo tiempo, advertía tempranamente el peligro latente que implica la banalización del pasado reciente si no se rompe con “la separación entre la historia sofisticada para unos pocos y una visión rudimentaria del pasado para la mayoría”.²⁶ Otro antecedente a destacar, por su temprana aparición, es la obra realizada por Inés Dussel, Silvia Finocchio y Silvia Gojman,²⁷ en la que estas autoras proponen diferentes herramientas para abordar la historia reciente y la lectura del *Nunca Más* en las escuelas.

Luego de estas primeras aproximaciones, a lo largo de la última década, el campo de estudios se ha enriquecido por numerosos aportes. Dichos trabajos centran su atención en diferentes problemáticas. De este modo, se pueden señalar grandes puntos de interés: reflexiones generales en torno a la escuela, la memoria y la historia reciente;²⁸ en el interior de la escuela: la construcción de la memo-

26 *Op. cit.*, p. 159.

27 Dussel, Inés; Finocchio, Silvia y Gojman, Silvia, *Haciendo memoria en el país del Nunca Más*, Eudeba, Buenos Aires, 1997.

28 Entre muchos, se pueden señalar los aportes de Carnovale, Vera y Larramendy, Aliana, “Enseñar la historia reciente en la escuela: problemas y aportes para su abordaje”, en Siede, Isabelino (coord.), *Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para su enseñanza*, Aique, Buenos Aires, 2010; Carretero, Mario; Rosa, Alberto y González, María Fernanda (comps.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Paidós, Buenos Aires, 2006; Carretero, Mario y Borrelli, Marcelo, “La historia reciente en la escuela: propuestas para pensar históricamente”, en Carretero Mario y Castorina, José (comps.), *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*, Paidós, Buenos Aires, 2010; De Amézola, Gonzalo, “La historia que no parece historia: la enseñanza escolar de la historia del tiempo presente en Argentina”, *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 2003, pp. 7-30; Dussel, Inés, “La transmisión de la historia reciente”, en Guelerman, Sergio (comp.), *Memorias en presente. Memoria y transmisión en la Argentina posgenocidio*, Norma, Buenos Aires, 2001; Guelerman, Sergio, “Escuela, juventud y genocidio. Una interpelación posible”, en Guelerman, Sergio (comp.), *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*, Norma, Buenos Aires, 2001, pp. 35-64; Finocchio, Silvia, “Entradas educativas en los lugares de la memoria”, en Franco, Mariana y Levin, Florencia (comps.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*, Paidós, Buenos Aires, 2007; Finocchio, Silvia, “De aprender de memoria a enseñar para la memoria reciente”, en Pagés, Joan y González, María Paula (comps.), *Història, memòria i ensenyament de la història: perspectives europees i llatinoamericanes*, Servei Publicacions UAB, Barcelona, 2009; Jelin, Elizabeth y Lorenz, Federico, “Educación y memoria: entre el pasado, el deber y la posibilidad”, en Jelin, Elizabeth y Lorenz, Federico (comps.), *Educación y memoria. La escuela*

ria;²⁹ reflexiones centradas en los jóvenes y su representación del pasado reciente;³⁰ los docentes y la enseñanza de la historia recién

elabora el pasado, Siglo Veintiuno, Buenos Aires, 2004, pp. 1-10; Franco, Marina y Levín, Florencia, “La historia reciente en la escuela. Nuevas preguntas y algunas respuestas”, en *Novedades Educativas*, año 19, n° 202, 2007, pp. 52-53; Levín, Florencia, “El pasado reciente en la escuela, entre los dilemas de la historia y la memoria”, en Schujman, Gustavo y Siede, Isabelino (coord.), *Apuntes para la enseñanza de la formación ética y ciudadana*, Aique, Buenos Aires, 2007; Raggio, Sandra, “Cuando la escuela da la palabra. El rol de la educación formal en la transmisión del pasado”, en *Revista Puentes*, n° 7, 2002, pp. 41-46 y Raggio, Sandra, “La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula”, en *Clío & asociados. La historia enseñada*, n° 8, 2004, pp. 123-133, todos estos trabajos abordan de un modo amplio la irrupción del pasado reciente en la escuela.

29 De Amézola, Gonzalo y D’Achary, Claudia, “Memoria para armar. Las conmemoraciones del 24 de marzo en escuelas primarias del conurbano bonaerense”, en *Quinto Sol*, n° 13, 2009, pp. 153-175; Pappier, Viviana y Morras, Valeria, “La construcción de la memoria en la escuela. Una mirada a los actores y conflictos que genera la conmemoración del 24 de marzo”, en *Clío & Asociados. La historia enseñada*, n° 12, 2008, pp. 173-192, abordan principalmente las efemérides y su vínculo con las representaciones del pasado.

30 Otra serie de investigaciones centraron su interés en reconstruir las narrativas a las que los jóvenes adhieren o las que construyen en torno a la historia reciente y, particularmente, la última dictadura. Entre ellos se encuentran los trabajos de Birgin, Alejandra y Trímboli, Javier, “Entre silencios y legados: los jóvenes y el pasado reciente argentino”, en *Propuesta Educativa*, n° 28, 2007, pp. 38-49; Dussel, Inés y Pereyra, Ana, “Notas sobre la transmisión escolar del pasado reciente de la Argentina”. En Carretero, Mario; Rosa, Alberto y González, M. Fernanda (comps.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, pp. 253-275, Paidós, Buenos Aires, (2006); Jabazz, Marcela y Lozano, Claudia, “Memorias de la dictadura y transmisión generacional: representaciones y controversias”, en Guelerman, Sergio (comp.), *Memorias del presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*, Norma, Buenos Aires, 2001; Levín, Florencia et al., “El pasado reciente en la escuela. Análisis y reflexiones a propósito de las representaciones estudiantiles de la última dictadura militar argentina”, en *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n° 55, 2008, pp. 93-102.

te,³¹ y, por último, el abordaje de la historia reciente/presente en contextos específicos.³²

Estas últimas investigaciones, centradas en contextos particulares, aportan valiosas herramientas para pensar el cotidiano escolar y el tratamiento del pasado reciente. Sin embargo, ninguna de ellas retoma el contexto urbano específico en el que se inscribe una institución educativa para pensar y analizar el tratamiento que allí se realiza. En este sentido, lo novedoso de la presente investigación se encuentra en su interés por vislumbrar cómo la variable urbana y, particularmente, la cercanía a Campo de Mayo, incide en la selección de contenidos y las disposiciones institucionales, de profesores y de alumnos ante el abordaje del pasado reciente argentino.

El recorrido de esta indagación será presentado en cuatro capítulos. En el primero, abordo los vínculos entre conceptos que considero nodales para comprender las prácticas y los sentidos elaborados en la institución indagada. Así, este capítulo se articula a partir del interrogante: ¿cómo interpretar el vínculo entre memoria, contexto

31 Con la mirada puesta en los docentes, encontramos trabajos centrados en reconstruir los saberes y prácticas en torno a la historia argentina reciente en la secundaria, desde la perspectiva de los profesores. Entre ellos, Alonso, Fabiana y Rubinzal, Mariela, *Memorias y representaciones. De signos y sentidos*, n° 2, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, 2004; González, María Paula, “La historia argentina reciente en la escuela media: un inventario de preguntas”, en *Entre pasados. Revista de Historia*, año XIV, n° 28, 2005, pp. 83-100; González, María Paula, “L’histoire récente comme contenu scolaire en Argentine”, en *Le Cartable de Clío. Reue remande et tessinoise sur lles didactiques de l’histoire*, n° 7, 2007, pp. 220-231; González, María Paula, *Los profesores y la historia argentina reciente. Saberes y prácticas docentes*, tesis de doctorado, Universidad de Barcelona, 2008a (inédita); González, María Paula, “Memoria, historia y profesores. Notas sobre el caso argentino”, en *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n° 55, 2008b, pp. 54-62; González, María Paula, “Los profesores y el Nunca Más. Lecturas y prácticas docentes en torno a la historia argentina reciente”, Actas de las V Jornadas de Trabajo de Historia Reciente (CD- room), 2010 y González, María Paula, *op. cit.*, 2014; Jara, Miguel Ángel, *Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia*, tesis de doctorado, UAB, 2010.

32 Otros trabajos analizan el tratamiento de la historia argentina reciente en algunos contextos específicos, sean institucionales (Higuera Rubio, Diego, “La escuela como escenario de lucha por el pasado argentino: reflexiones a partir de un caso de la ciudad de Buenos Aires”, en *Propuesta Educativa*, n° 30, 2008, pp. 109-116 e Higuera Rubio, Diego, *La escuela ante la transmisión del pasado reciente argentino*, Libros libres, FLACSO, Argentina, 2010); o regionales (Funes, Graciela, “La enseñanza de la Historia Reciente/Presente”, *Revista Digital Escuela de Historia*, año 5, vol. 1, n° 5, 2006; Geoghegan, Emilce, “La enseñanza de la historia reciente en las escuelas medias de la provincia de Buenos Aires. El partido de Morón,” *Cho & Asociados. La historia enseñada*, n° 12, 2008, pp. 109-122).

y transmisión? Aquí retomo los conceptos de memoria, memorias y luchas por la memoria; lugar, espacio, marca y transmisión cultural. Dichos conceptos los articulo con una discusión propia del sistema educativo entre lo cercano y lo lejano en la enseñanza de las ciencias sociales y la historia.

En el segundo capítulo parto de considerar cómo se construye la atmósfera de transmisión en el interior de la institución. De este modo, presento las características del contexto que enmarcan las prácticas de la institución, su cultura escolar y la lectura que la propia institución realiza del contexto a partir del proyecto “30 años de democracia”.

En el tercer capítulo, propongo indagar cómo se articulan los saberes y prácticas de la profesora de Historia de la institución frente a la enseñanza de la historia reciente. Así, presento el modo en que ella se vincula con el contexto extra institucional, sus prácticas cotidianas en el interior de la institución y su implicancia en el proyecto “30 años de democracia”.

En el cuarto capítulo focalizo el análisis en el aula de Historia de sexto año y parto de considerar qué diálogo se entabla entre la propuesta de la profesora de Historia y el grupo de alumnos. De este modo, presento la interacción, la cooperación y la discusión que se genera en la clase. Al mismo tiempo, identifico la negociación que opera en el cotidiano del aula y los márgenes de incertidumbre que se generan ante el proceso de desarrollo del proyecto “30 años de democracia”.

Como se podrá advertir, la indagación adquiere una secuencia que integra los elementos antes mencionados, al mismo tiempo que los conjuga con nuevos elementos que emergen al modificar el punto de observación y al considerar a los diferentes actores dentro de la institución, los que intervienen en la generación de sentidos en torno a la historia reciente. Por lo mismo, en los diferentes capítulos se transcriben en extenso algunos fragmentos de clases o entrevistas en los que la voz de estos actores cobra mayor protagonismo.

Finalmente, esbozo algunas conclusiones que se desprenden del recorrido realizado, así como también presento posibles recorridos futuros que permitan profundizar el análisis de la transmisión de la historia reciente en las escuelas.

1. Interpretar el vínculo entre memoria, contexto y transmisión

Con el objetivo de pensar la intersección entre memoria, contextos y transmisión en el ámbito educativo, considero preciso esclarecer el término “historia reciente”. Si bien existen variantes del concepto (historia reciente, historia presente, pasado reciente, etcétera), todas ellas hacen referencia a un pasado cercano, abierto, alimentado por vivencias, pasiones, grietas, memorias diversas, que remiten a prácticas sociales y culturales que configuran un pasado “actual”.³³

Dichas prácticas imprimen en las ciudades diferentes marcas del pasado en su espacio físico y simbólico. En efecto, el tejido urbano está compuesto por múltiples narrativas, posiciones contrastantes y antagónicas. Sin embargo, en ocasiones, estas divergencias y experiencias diversas quedan subsumidas, ocultas o naturalizadas con el fin de lograr un equilibrio del espacio urbano. En este sentido, a partir de considerar el caso aquí indagado, me pregunto: ¿qué vínculos existirían entre espacios, lugares y transmisión de un relato del pasado?, ¿cómo pensar la transmisión en el interior de la escuela y qué vínculo encuentra con la enseñanza de la historia local?

En este capítulo, retomo algunos abordajes teóricos con la de finalidad reflexionar acerca de estas experiencias que se entretajan en el espacio urbano y que, en apariencia, se encuentran muchas

33 Franco y Levín, *op. cit.*

veces naturalizadas y estandarizadas.³⁴ En otras palabras, pretendo reflexionar acerca del peso simbólico que un espacio ejerce sobre el contexto urbano y las acciones que desarrollan los sujetos en consecuencia. Así, todo emplazamiento en medio del tejido urbano no es una causalidad natural, por el contrario, es consecuencia de articulaciones cambiantes, decisiones políticas e incluso intervenciones destinadas a marcar el espacio y dotar a su historia de un determinado relato por sobre otros.³⁵

En función de dicho objetivo, en un primer momento presentaré diversas reflexiones en torno a la noción de memoria, sus implicancias sobre los elementos que son recordados y los que son “olvidados” del pasado reciente. A continuación, examinaré su vínculo con el espacio, los lugares de memoria, las marcas territoriales y la noción de transmisión. Paso siguiente, señalaré cómo dichas reflexiones se resignifican al considerar el ámbito educativo y los debates que allí afloran en torno a estas nociones y a la enseñanza de la historia a partir del contexto local. Por último, presentaré algunas reflexiones en torno a cómo interpretar el vínculo entre memoria, contexto y transmisión en el interior de las instituciones educativas, dado que dichos aportes enmarcarán el análisis del caso aquí indagado.

Memoria, memorias y luchas por la memoria

La memoria, en los últimos tiempos, se ha convertido en una preocupación central de la cultura y la política en las sociedades occidentales. Durante las últimas décadas se produjo un giro hacia el pasado y se dejó de privilegiar el futuro (característica de las primeras sociedades del siglo XX), para dar paso a la revisión y memorización de las experiencias traumáticas del pasado. Al respecto, Huyssen señala que, desde 1980, con la intensificación de los

34 Ver Segura, Ramiro, “La ciudad, la memoria y el olvido”. Presentación del libro *Topografías conflictivas*, 2012, disponible en <http://memoria.ides.org.ar/files/2012/04/RAMIRO-SEGURA>

35 Segura, *op. cit.*

debates por el “Holocausto”, se ha pasado de “futuros presentes” a “presentes pretéritos”.³⁶

Más allá del *boom* de la memoria de las últimas décadas, la centralidad del concepto ha sido analizada ya desde principios del siglo XX. En este sentido, desde el campo de los estudios filosóficos, específicamente desde la filosofía fenomenológica, Henri Bergson plantea que la memoria tiene por función evocar todas las percepciones pasadas análogas a una percepción presente.³⁷ En este sentido, ella escoge entre los recuerdos semejantes ciertas imágenes en lugar de otras y así genera las primeras nociones generales. Al mismo tiempo, señala que la memoria es algo diferente de una función del cerebro y se vincula al espíritu. Esta aproximación al concepto confina a la memoria a una función puramente subjetiva, en la que no es relevante el vínculo con el entorno ni con las personas que comparten experiencias con el sujeto.

Años después, Maurice Halbwachs, discípulo de Emile Durkheim, retoma las inquietudes de Henri Bergson y las reelabora en sus dos obras más importantes: *Los marcos sociales de la memoria* y *La memoria colectiva*.³⁸ En este caso, Halbwachs retoma y amplía los interrogantes en torno a la memoria, pero, esta vez, desde una perspectiva sociológica.

Así, este autor considera que la memoria no está determinada por los individuos, sino por los grupos a los que pertenecen dichos individuos. En este sentido, *Los cuadros sociales de la memoria* es una obra emblemática que analiza los vínculos entre individuo y memoria colectiva. Allí, Halbwachs propone pensar la memoria no en función del espíritu individual (como planteaba Bergson) sino, por el contrario, a partir de la existencia de marcos sociales de la memoria. Dichos marcos, en la medida en que se construyen con los otros, son los que posibilitan la aparición de un recuerdo. Así, buscar una imagen del pasado y traerla al presente solo podría ha-

36 Huyssen, Andreas, *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2002.

37 Bergson, Henri, *Matéria e memoria*, Martins Fontes, San Pablo, 1999[1896].

38 Halbwachs, Maurice, *Los cuadros sociales de la memoria*, Félix Alcan, París, 2000[1950] y Halbwachs, Maurice, *op. cit.*

cerse desde el presente a partir de los recuerdos colectivos. De esta manera, existiría una dependencia del individuo del grupo al que pertenece, de modo tal que si cambia de grupo, cambiarán sus recuerdos del pasado.

A partir de la intención de justificar sus dichos, Halbwachs analiza las principales instituciones sociales que proporcionan interpretaciones sobre el pasado: la familia, la religión, las clases sociales, las tradiciones. De su análisis es posible advertir como la sociedad se adapta a las circunstancias y se representa el pasado de diversos modos en función de los diferentes grupos de pertenencia.

Años más tarde, Halbwachs, en su segunda obra de relevancia, *La memoria colectiva*, amplía su definición del concepto de memoria, al tiempo que desarrolla la relación entre la memoria colectiva y la memoria histórica, el tiempo y el espacio. Al respecto señala que es posible distinguir dos memorias: una personal, o memoria autobiográfica, y una memoria social. En tal distinción de memorias, sin embargo, apunta que la primera se servirá de la segunda, ya que nuestra memoria está limitada en el tiempo y el espacio.

Luego de estas obras, desde otras áreas del conocimiento también se esbozaron teorías en torno al concepto de memoria. Desde el campo historiográfico, Jacques Le Goff examina el concepto de memoria y su vinculación a diferentes momentos históricos.³⁹ En efecto, este autor identifica diferentes tipos de memoria en función de las diferentes sociedades. La clave para pensar las diferentes memorias sería en función de los diferentes momentos históricos, y registra así una memoria étnica de las sociedades sin escritura, un desplazamiento de la memoria de la oralidad a la escritura (de la Prehistoria a la Antigüedad), una memoria medieval, un progreso de la historia escrita desde el siglo XVI hasta nuestros días y los desenvolvimientos actuales de la memoria. A esta distinción suma un elemento distintivo al vincular la memoria con la identidad. En este sentido, señala que la memoria es un elemento central para pensar la identidad individual o colectiva, y también es un instrumento y objeto de poder. Ante tal afirmación, insta a los científicos sociales

39 Le Goff, Jaques, *Historia e memoria*, EP Editora de UNICAMP, Campinas, 1990 [1924].

a luchar por la democratización de la memoria social, la que debe servir para el presente y el futuro, y para liberar a los hombres.

A partir de una disciplina diferente, los postulados de Jacques Le Goff se acercan a los de Maurice Halbwachs. En efecto, ambos autores consideran central los diferentes momentos históricos y el espacio para pensar la identidad individual y grupal.

También desde el campo historiográfico, Paul Ricoeur brinda elementos para complejizar el concepto de memoria.⁴⁰ Este autor, al igual que Maurice Halbwachs, retoma la obra de Henri Bergson y los análisis fenomenológicos vinculados al concepto de memoria. Colocándose en una postura intermedia entre ambas posturas, propone integrar la memoria individual y la memoria colectiva en una memoria diferente, vinculada a los allegados. Para este autor, es en el acto de rememoración personal en el que se busca la marca de lo social, sin negar la existencia de la memoria colectiva, en la que son fundamentales los allegados. En este sentido, considera que son clave las personas que cuentan para nosotros y para quienes contamos nosotros. Al mismo tiempo, sostiene que a la memoria se vincula la ambición de ser fiel al pasado. En este sentido, no tenemos nada mejor que la memoria para significar que algo tuvo lugar y ocurrió antes de declarar que lo recordamos.

En otro orden de análisis, Andreas Huyssen también reflexiona acerca de la memoria y sus alcances.⁴¹ Este autor considera que se ha globalizado la memoria, al colocar al Holocausto como una metáfora de otras historias traumáticas, con lo que pierde así, en parte, su calidad de índice del acontecimiento histórico específico. Además de postular la globalización de la memoria, señala la obsesiva musealización, la escritura de memorias, de autobiografías, la difusión de prácticas de memoria vinculadas al arte (fundamentalmente la fotografía), entre otras. En la obsesión por la memoria, identifica que la meta parece ser el recuerdo total. Ante tal afirmación, sostiene que en el contexto de obsesión contemporánea por la memoria es mayor la posibilidad del olvido.

40 Ricoeur, Paul, *La memoria, la historia, el olvido*, Trotta, Madrid, 2003.

41 Huyssen, Andreas, *op. cit.*

A partir de un análisis similar al propuesto por Andreas Huysen, Tzvetan Todorov también considera que el aprecio por la memoria y la recriminación del olvido se han extendido más allá de su contexto de origen.⁴² Según este autor, se critica a las democracias liberales por contribuir al deterioro de la memoria. En este sentido, la memoria estaría amenazada no por la falta de información, sino por el contrario, por su sobreabundancia. Las sociedades actuales han convertido un culto a la memoria, y los llamamientos a ella no tienen en sí mismos legitimidad alguna. A partir de sus dichos, es preciso recordar que la representación del pasado es constitutiva de la identidad individual y colectiva. Sin embargo, la obsesión por el pasado podría derivar en desentenderse el presente.

A los autores señalados, se suman otros que reflexionan en torno del concepto memoria colectiva. Al respecto, Josef Yerushalmi considera que la memoria colectiva es lo que se recuerda por haberse transmitido de una generación a otra, es una tradición en la que lo que se recuerda está integrado en un sistema de valores.⁴³ Además, este autor habla de una memoria dentro de una comunidad y no de “memorias”, como sí hacen otros autores. Lo que comparte con ellos es el considerar que el recuerdo está atravesado por las vivencias del presente y los valores que imperan en él.

En el caso argentino, Elizabeth Jelin aborda el concepto desde una perspectiva más plural, ya que propone no hablar de memoria sino de memorias. Según ella, “hay una tensión entre hablar de lo que *la memoria es* y proponer pensar en procesos de construcción de memorias, de memorias en plural”.⁴⁴ Para Jelin, al hablar de lo que la memoria *es* refiere a una definición única y unívoca del significado de la palabra que no permite complejizarla ni ver las disputas sociales acerca de la memoria.

Al retomar los aportes de Halbwachs, Jelin afirma que las memorias individuales están siempre enmarcadas socialmente, son producto de interacciones múltiples y superpuestas, al tiempo que se

42 Todorov, Tzvetan, *Los abusos de la memoria*, Paidós, Barcelona, 2000.

43 Yerushalmi, Yosef, “Reflexiones sobre el olvido”, en Yerushalmi, Yosef *et. al.*, *Usos del olvido*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1989, pp. 13-26.

44 Jelin, Elizabeth, *Los trabajos de la memoria*, Siglo Veintiuno, Buenos Aires, 2002a, p. 17.

encuentran atravesadas por relaciones de poder. En ese sentido, los individuos no están solos o aislados. Por el contrario, están siempre inmersos en contextos grupales y sociales, inmersos en una cultura y formados en determinados valores. Si bien poseen una memoria individual, esta se encuentra muy influenciada por lo que es la memoria colectiva de la sociedad a la que pertenecen. Es en el diálogo con quienes conforman dicha sociedad, en la confrontación de ideas y en la constante interacción con otros, que se dan los procesos de construcción de la memoria.

Para otro autor, Enzo Traverso, la memoria es una construcción del pasado, un “retorno de lo oprimido”, que siempre está mediada por el presente, por experiencias posteriores que modifican el recuerdo.⁴⁵ En este sentido, la memoria no recuerda los hechos tal cual ocurrieron en el pasado, sino que se encuentra atravesada por las experiencias vividas de los que recuerdan. Solo en función de ellas los “episodios olvidados” son recuperados y adquieren sentidos diferentes.

Traverso divide a las memorias en dos grupos: memorias fuertes y memorias débiles. Las primeras son las memorias hegemónicas, que logran imponerse por consenso a la sociedad y son mantenidas por instituciones, organizaciones e incluso Estados; las segundas son las que permanecen ocultas, prohibidas o no cuentan con la suficiente fuerza para cobrar visibilidad y ser reconocidas. Distintas memorias intentan otorgar sentido al pasado y es a través de las confrontaciones entre actores, experiencias y percepciones que una memoria se impone por sobre las demás.

A partir de estos autores podemos esbozar algunas reflexiones. En primer lugar, advertir que, cuando hablamos de memoria, nos referimos a una construcción colectiva, siempre selectiva, en la que el pasado cobra sentido y se resignifica a partir de las experiencias y vivencias del presente. Esta *práctica social*, como llama Hugo Vezzetti a la memoria colectiva,⁴⁶ requiere de actores, prácticas y marcos institucionales que la vuelvan significativa.

45 Traverso, Enzo, *El pasado, instrucciones de uso*, Prometeo, Buenos Aires, 2011.

46 Vezzetti, Hugo, *Pasado y Presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2002.

En segundo lugar, lo que se recuerda mediante esta memoria colectiva no siempre es lo mismo, hay una lucha entre las memorias por imponerse una por sobre el resto, y al imponerse, lograr que sus valores sean los que articulen al grupo y le den identidad. En dicha lucha, van a existir acontecimientos que serán recordados, otros que serán olvidados y otros que serán reconstruidos completamente en función de mantener un consenso compartido colectivamente.

En tercer lugar, como afirma Hugo Vezzetti, “no hay memoria plena ni olvido logrado, sino más bien diversas formaciones que suponen un compromiso de la memoria y el olvido; y es preciso reconocer que la memoria social también produce clichés y lugares comunes, es decir, sus propias formas de olvido”.⁴⁷ Así, con el objetivo de mantener un lazo y sentirse parte de lo mismo, toda sociedad necesita estar de acuerdo en torno a determinadas cuestiones, en las que determinados elementos serán privilegiados por sobre otros.⁴⁸

Finalmente, a partir de estos autores, podemos advertir que la memoria no escapa a las expectativas que se tengan a futuro y a las luchas por el sentido, y por esto, muchas veces desde el presente se descartan ciertos acontecimientos con el fin de generar ciertos núcleos de consenso.

Lugar, espacio, marca y transmisión cultural

La vida social se organiza en un determinado espacio y tiempo y, por lo tanto, podemos suponer que su influencia sobre la organización humana a lo largo de la historia da como resultado diferentes contextos de memoria urbana. Al respecto, Andreas Huyssen habla de la ciudad como un texto y la necesidad de proceder a su lectura a partir de una asociación de signos.⁴⁹ En un sentido similar, José Barros,⁵⁰ retomando a Roland Barthes, propone pensar la ciudad como un discurso en el que los propios habitantes escriben y reescri-

47 Vezzetti, Hugo, *op. cit.*, p. 23.

48 Ver Jelin, Elizabeth, *op. cit.*, 2002a.

49 Huyssen, Andreas, *op. cit.*

50 Barros, José, *Cidade e História*, Vozes, Petrópolis, 2012.

ben su historia. Así, al caminar en un universo urbano, las personas se insertan en una red de discursos en los que la ciudad habla de ellos a través, por ejemplo, de los nombres de las calles, los edificios, los monumentos, las plazas. Al mismo tiempo, este autor sostiene que el gran texto urbano aloja dentro de sí textos menores, como pueden ser las placas en diferentes calles que evocan memorias e imaginarios diversos.

En un sentido similar, Sonia Regina Miranda –retomando a María Stella Bresciani– afirma que los residuos materiales que existen en las ciudades, los que se perpetúan como fragmentos objetivos de la memoria de otros tiempos, conviven con memorias diversas, esenciales para la conformación de una identidad.⁵¹ En este sentido, el contexto simbólico y material sería un reflejo de las memorias y disputas presentes en el espacio público.

Llegados a este punto, me interesa retomar aquí el vínculo que Maurice Halbwachs entabla entre espacio y memoria. Al respecto, este autor señala que los objetos físicos con los que las personas tienen contacto a diario cambian muy poco. Esto mismo nos da una imagen de permanencia por la que el grupo posee la impresión de inmovilidad por largos períodos. Mientras que los edificios y las casas permanezcan iguales, el grupo urbano no tiene sensación de cambio. Al mismo tiempo, remarca como un lugar y un determinado grupo que habita ese espacio, poseen la huella del otro. En este sentido, Halbwachs señala: “Cuando un grupo está inserto en una parte del espacio, la transforma a su imagen, pero al mismo tiempo se pliega y se adapta a las cosas materiales que se le resisten. Se encierra en el marco que ha construido”.⁵²

Por otra parte, Michael Pollak, al retomar las reflexiones de Maurice Halbwachs, señala que este autor enfatiza la fuerza de diferentes puntos que estructuran nuestra memoria (monumentos, lugares de memoria, patrimonio arquitectónico, paisajes, fechas, personajes, costumbres, tradiciones) al tiempo que destaca las funciones positivas de la memoria (a la que reivindica por reforzar la

51 Miranda, Sonia Regina, *Sob o signo da Memória: o conhecimento histórico dos professores das séries iniciais*, tesis doctoral, Facultad de Educación, UNICAMP, Campinas, 2004.

52 Halbwachs, Maurice, *op. cit.*, 2011, p. 189.

cohesión social mediante la afiliación afectiva del grupo).⁵³ Según Michael Pollak, la memoria está estrechamente ligada, de forma más o menos consciente, a definir y reforzar sentimientos de pertenencia y fronteras entre colectividades de diferentes tamaños: partidos, sindicatos, familias, regiones, naciones, etcétera. En este sentido, la referencia al pasado es utilizada como soporte para mantener la cohesión de los grupos. Al ser construida en forma colectiva, la memoria se encuentra sujeta a cambios, fluctuaciones y transformaciones constantes.

Para este mismo autor, los elementos constitutivos de la memoria pueden resumirse en acontecimientos, personajes y lugares. Dichos lugares no necesariamente poseen un apoyo cronológico, ya que puede ser un lugar que permanezca en la memoria sin registro de la fecha real en que se ha vivido. En otro orden, lugares muy lejanos en el espacio y el tiempo pueden constituir un importante lugar en la memoria del grupo y, por consiguiente, de la persona.

El autor que más enfáticamente ha abordado la cuestión de los lugares y la memoria es Pierre Nora.⁵⁴ Según él, a medida que desaparece la memoria tradicional, la sociedad se ve obligada a conservar mayor cantidad de archivos, documentos, testimonios, imágenes, etcétera. Este reservorio de materiales será lo que constituirá los “lugares de la memoria”.

Dicho autor considera lugares de memoria no solo a los lugares físicos. Así, entiende los lugares en tres sentidos que funcionan simultáneamente: material, simbólico y funcional. En consecuencia, un edificio, puede ser un vestigio material, pero estar embestido por un aura simbólica. Lo mismo ocurre con, por ejemplo, un testamento, que es un lugar funcional, pero también posee una carga valorativa y ritual. También considera centrales los lugares simbólicos vinculados a las conmemoraciones. En efecto, las memorias son vividas en el interior, pero necesitan de soportes exteriores y de referencias tangibles que solo viven a través de ellas.

53 Pollak, Michael, “Memoria, olvido, silencio”, en *Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límites*, Al Margen, La Plata, 2006, pp. 17-31.

54 Nora, Pierre, “Entre memoria e historia”, en *Lieu de Mémoire I: La République*, Gallimard, París, 1984.

En cuanto a los lugares materiales, realiza varias aclaraciones. En primer lugar, considera que no son lo mismo los lugares monumentales que los arquitectónicos. Por una parte, los primeros, entre los que se puede mencionar a las estatuas o los monumentos a los muertos, conservan su significado en su existencia intrínseca. Por otra parte, los segundos son conjuntos construidos con el tiempo y su significado se encuentra en el reflejo del mundo de una época.

En segundo lugar, advierte que hay lugares dominantes y lugares dominados. Los primeros serían los lugares imponentes y, generalmente, impuestos desde las autoridades nacionales. Los segundos serían lugares de refugio, de santuario y de fidelidades espontáneas. Por último, señala que hay lugares públicos y lugares privados, lugares puros (cuya única función es la conmemorativa) y lugares cuya dimensión de memoria es una entre otras funciones simbólicas.

El último autor que retomo para pensar los lugares y los espacios es Michel de Certeau.⁵⁵ Para este autor, por una parte, un lugar es una configuración instantánea de posiciones donde cada elemento se encuentra situado en un sitio que le es propio. Por otra parte, considera que un espacio es un lugar practicado. Es decir, se encuentra animado por el conjunto de movimientos que ahí se despliegan.

En una operación similar a la planteada por Pierre Nora, De Certeau considera que, en el análisis de las prácticas cotidianas, lugar y espacio se pueden remitir a dos tipos de determinaciones. Por un lado, una determinación que meramente se reduce al estar ahí (por ejemplo, una lápida, una tumba). Por otro lado, otra determinación que, mediante operaciones atribuidas a la piedra especifican espacios vinculados a las acciones de los sujetos históricos. En función de estas determinaciones, los relatos efectúan un trabajo que todo el tiempo transforma los lugares en espacios y viceversa. En su reflexión, también incluye los conceptos de fronteras y puentes. Así, sostiene que los relatos incluyen todo el tiempo fronteras en los lugares que al mismo tiempo señalan puntos en común entre dos. La frontera sería, de este modo, un espacio entre dos o un tercero,

55 De Certeau, Michel, *op. cit.*

símbolo de intercambios y de encuentros. A partir de sus dichos, es posible designar al espacio como un lugar practicado, recogido por los relatos, articulado y enunciado.

En cuanto a las marcas territoriales, es posible advertir que los espacios físicos y los lugares públicos son puntos de entrada para analizar las luchas por las memorias y los sentidos sociales del pasado reciente. Al respecto, Jelin y Langland consideran que las marcas territoriales vinculadas a la represión política poseen una materialidad que puede hablar por sí misma.⁵⁶ Dichas marcas cobran sentido para una persona o un grupo reducido de personas que vivió o, de alguna manera, fue parte del hecho que allí se intenta recordar. Los diferentes grupos luchan por llevar adelante las iniciativas de marcación y contar con el reconocimiento del Estado. Sin embargo, aunque muchas veces logran el reconocimiento que buscan, la presencia de nuevos sujetos, otras voces y marcos interpretativos traerán nuevos sentidos.

Para estas autoras, un espacio físico se transforma en lugar cuando allí ocurren acontecimientos significativos y se inscribe en ellos sentidos legitimados por el Estado (su posición se acerca bastante a la noción de lugar practicado planteada por De Certeau). En este sentido, deja de ser un mero espacio y se transforma en un lugar cargado de significados y sentimientos por parte de las personas que lo vivieron. En este pasaje de espacio a lugar es fundamental el papel de los emprendedores de memoria. Es decir, aquellos sujetos que forman parte de un escenario político presente que ligan su accionar al pasado y al futuro (para con las víctimas y las nuevas generaciones).

Estas reflexiones permiten pensar que el carácter del sentido otorgado al lugar o al espacio es siempre abierto, sujeto a nuevas interpretaciones y significaciones, incluso a una incorporación rutinaria a los sitios cotidianos. También se puede afirmar que un lugar y un determinado grupo que habita ese espacio (o un lugar practicado en términos de De Certeau), poseen la huella del otro y organizan los andares.

56 Jelin, Elizabeth y Langland, Victoria, *Monumentos, memoriales y marcas territoriales*, Siglo XXI, Madrid-Buenos Aires, 2003.

Si consideramos que el lugar recibe la huella del grupo y viceversa, es preciso indagar qué ocurre con estas huellas en su vínculo con la transmisión cultural. Al respecto, Jacques Hassoun sostiene que transmitir una tradición es un acto simbólico, una construcción que inscribe al que vendrá en una sucesión significativa.⁵⁷ Sin embargo, considera que dicha transmisión de la cultura no debe reducirse a crear una pertenencia; por el contrario, el lazo social inscribe en una continuidad que permite entrar en contacto con lo nuevo en la medida que uno se reconoce allí, encuentra familiaridad. En este sentido, la transmisión permite reconocerse en una historia compartida con los que se encuentran alrededor. Retomando palabras del propio autor: “No puedo entrar en contacto con lo nuevo que se me presenta sino en tanto puedo reconocer allí una parte de familiaridad. Es a partir de la herencia que me ha sido transmitida que puedo, al superarla, participar de situaciones nuevas que a priori me resultarían desconocidas”.⁵⁸

En consonancia con lo anterior, agrega que la transmisión aporta a las nuevas generaciones un “saber vivir”, el que permite realizar un trabajo de identificación y diferenciación de los que poseen una historia similar. Así, vincula esta manera de concebir la propia vida con una “ética de la transmisión”, ya que aquel que está a cargo de la transmisión debe asumir la herencia del que lo precede, pero, simultáneamente, debe dar lugar a la interpretación de las nuevas generaciones. Al mismo tiempo, debe aceptar ceder parte de su omnipotencia, transmitir parte de una tradición que será utilizada como un andamio, un sostén sin el que implicaría edificar sobre la arena. De tal forma, Hassoun asume que toda transmisión es, al mismo tiempo, retransmisión, ya que en el pasaje de una generación a otra se encuentra sometida a las modificaciones propias de toda remodelación del pensamiento. Dicha retransmisión permite a cada uno introducir variaciones que le permiten reconocerse en lo

57 Hassoun, Jacques, *Los contrabandistas de la memoria*, Libros del Zorzal, Buenos Aires, 1996.

58 Hassoun, Jacques, *op. cit.*, p. 145.

que ha recibido, “apropiarse de una narración para hacer de ella un nuevo relato”.⁵⁹

Atendiendo a las reflexiones de Hassoun, podría pensarse cómo opera esta ética de la transmisión en el interior de la institución que tradicionalmente ha desempeñado un rol fundamental a la hora de construir una identidad común: la escuela.

En efecto, la escuela valoriza y reproduce elementos memorables de la cultura, de esa forma, elabora una memoria escolar capaz de sustentar prácticas y saberes socialmente legitimados.⁶⁰ Como se presenta en la indagación aquí desarrollada, en la que se puede vislumbrar el modo en que el contexto y las memorias que allí circulan ingresan a la cotidianidad de la institución educativa y adquieren nuevos sentidos en función de los intercambios entre docentes y alumnos.

Entre lo cercano y lo lejano en el campo educativo

En la actualidad, entre los académicos abocados al análisis del sistema educativo, su cultura, su historia y las disciplinas que lo componen, aún persisten voces que sostienen que los saberes a transmitir en la escuela son producto de la “transposición didáctica”.⁶¹ Así, los saberes transmitidos en el interior de las escuelas son considerados objetos de enseñanza que se derivan necesariamente de los aportes de sus disciplinas de referencia.⁶² Sin embargo, si retomamos el concepto de lugar, es preciso señalar que la escuela es un lugar específico y distinto de otros lugares donde se desarrollan las actividades sociales. En efecto, la escuela posee sus propios tiempos

59 Ídem, p. 178.

60 Miranda, Sonia Regina, *op. cit.*

61 Chevallard, *op. cit.*

62 Sin embargo, al dirigir la mirada a las prácticas escolares vinculadas a la transmisión de la historia reciente, se advierten otras variables que, en ocasiones, anteceden a los conocimientos elaborados por la ciencia de referencia. En este sentido, Silvia Finnochio, en “De aprender de memoria...”, *op. cit.*, ya advirtió como las prácticas docentes incluyeron este contenido en las agendas escolares antes de su incorporación en la legislación educativa.

y espacios que configuran la vida cotidiana de los estudiantes⁶³ y, por lo tanto, posee una lógica diferente que excede a las disciplinas de referencia.

Al mismo tiempo, si consideramos al currículo como la selección de contenidos socialmente acordados para ser enseñados en las escuelas, vemos que es producto de diferentes intervenciones. Así, identificamos, por un lado, la prescripción y, por otro, las posibilidades de transformación en contextos escolares específicos.⁶⁴ En efecto, el currículo es producto de relaciones externas e invenciones internas de las propias instituciones escolares.

En cuanto a las relaciones externas, el currículo es configurado por eruditos, pedagogos, politólogos, administradores, en fin, público en general que opera sobre los contenidos a enseñar por fuera del ámbito escolar cotidiano. En cuanto a las relaciones internas, un contenido nuevo, una “invención”, puede derivar de ensayos de los profesores, demandas de los estudiantes o estados de opinión de las propias comunidades educativas, las que trasladan sus intereses a las agendas educativas. Todas estas voces, externas e internas al sistema educativo, redefinen y negocian en diferentes escalas y en muchos campos, lo que es considerado socialmente relevante para ser transmitido en las escuelas. En este sentido, y en consonancia con los aportes de André Chervel,⁶⁵ aquí se considera que la escuela no es solo un mero agente transmisor de contenidos elaborados fuera de ella. Por el contrario, las instituciones educativas, y las disciplinas escolares dentro de ellas, generan un amplio conjunto cultural original que incide, transforma y se transforma a partir de la cultura presente en el contexto social en el que se encuentra inserta. Por lo tanto, a partir de los dichos de Hassoun,⁶⁶ podemos afirmar que la transmisión nunca será completa, ya que los relatos se completan en las mentes que los heredan y cuestionan, en este caso, los propios alumnos de dichas instituciones.

63 Southwell, Miriam, “Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media. Ponta Grossa”, *Práxis Educativa*, 2011, vol. 6, nº 1, pp. 67-78.

64 Goodson, Ivor, *A construção social do currículo*, *op. cit.*

65 Chervel, André, “Historia de las disciplinas escolares...”, *op. cit.*

66 Hassoun, Jacques, *op. cit.*

En este sentido, tanto las voces externas a las instituciones como las que conviven en el cotidiano escolar son las que definen normas, conocimientos a enseñar y conductas a inculcar. Así, tanto las políticas, acciones e iniciativas orientadas al sistema educativo, como las prácticas cotidianas de profesores y alumnos, conforman la cultura escolar.⁶⁷ En efecto, los saberes que dialogan en el interior de un aula provienen de diferentes fuentes que, mediados por la acción de los sujetos, alumnos y profesores, son reconstruidos en algo nuevo, como son los saberes escolares.⁶⁸ Al mismo tiempo, dichos saberes, propios de la cultura escolar, moldean, penetran e intervienen en la cultura general.

A partir de considerar que la cultura escolar y sus saberes se encuentran inmersos en ritmos y lógicas propios del ámbito escolar, podemos pensar el vínculo que las nociones de memoria y lugar cobran en el interior del sistema educativo y las discusiones que se generan en torno a lo cercano y lo lejano en este espacio particular. En efecto, es posible pensar la cuestión de los lugares a partir de considerar cómo la escuela procesa la posibilidad de acercarse al contexto próximo de los alumnos y organizar los contenidos a partir de dicha operación.

Al respecto, María Auxiliadora Schmidt señala que Joaquím Prats ya advirtió acerca de las restricciones que puede implicar el trabajo con la historia local si se la considera como el medio natural de los alumnos.⁶⁹ En efecto, para él, el medio de los alumnos se construye a partir de lo cercano, pero también a partir de las lecturas, la ficción, el cine. Sin embargo, sí consideraría incluir la historia local en el aula si ella sirviera para iniciar al alumno en el método histórico y contribuyera a enriquecer las explicaciones de la historia general. A partir de este autor, Schmidt se pregunta para qué sirve enseñar historia local y señala que es preciso dar cuenta de que dicha

67 Julia, Dominique, “A cultura escolar como objeto histórico...”, *op. cit.*

68 Fonseca, Selva, “A constituição de saberes pedagógicos na formação inicial do professor para o ensino de história na educação básica”, en Monteiro, A.; Gasparello, A. y Magalhães, M. (org.), *Ensino de história. Sujeitos, saberes e práticas*, Mauad X, Río de Janeiro, 2007.

69 Schmidt, María Auxiliadora, “O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica”, en Monteiro, A.; Gasparello, A. y Magalhães, M. (org.), *Ensino de história. Sujeitos, saberes e práticas*, Mauad X, Río de Janeiro, 2007.

historia no tiene en sí misma las llaves de su propia explicación. Sin embargo, esta puede ser una estrategia de aprendizaje si se encuentra integrada a un conjunto de conocimientos. Al mismo tiempo, esta autora señala que el trabajo con la historia local puede facilitar el reconocimiento de continuidades y diferencias, cambios y conflictos, lo que facilitaría la construcción de una historia más plural.

En una óptica similar, Marcia de Almeida Gonçalves sostiene que el recorte sobre la historia local no disminuye, reduce o simplifica las variables que intervienen en una trama social.⁷⁰ Así, para esta autora, los análisis sobre historia local permiten redimensionar la aparente dicotomía entre centro y periferia, sobrepasando dichas categorías a partir de considerar las redes de negociación, apropiación y circulación que vinculan las relaciones entre grupos e individuos.

En el caso argentino, las tensiones entre lo cercano y lo lejano en el abordaje de la historia continúan presentes en el ámbito pedagógico, como así también las reflexiones en torno a esta cuestión. Luis Alberto Romero, frente a las reformas curriculares implementadas en los años noventa, señala que “la referencia a la realidad inmediata es útil e importante para la motivación del conocimiento y actúa eficazmente como disparador de las preguntas. Pero de esta cuestión no se deriva la conveniencia de atar el proceso de construcción del conocimiento a lo cercano, o de centrarlo en él”.⁷¹ En efecto, para dicho autor, partir de la realidad local no contribuye a comprender la historia general, ya que “cada proceso local lleva las huellas de los generales, pero no los incorpora de manera total, sistemática y, sobre todo, procesal”.⁷² En este sentido, podríamos acercar las posiciones de Schmidt y Romero, ya que ambos consideran que la historia local no se explica en sí misma, sino que debe encontrar puntos de referencia en una historia más general.

Por su parte, Alicia Funes y Teresita Moreno, para el abordaje de la historia reciente, presentan una posición diferente a la plan-

70 Gonçalves, Marcia de Almeida, “História local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância”, en Monteiro, A.; Gasparello, A. y Magalhães, M. (org.), *Ensino de história. Sujeitos, saberes e práticas*, Mauad X, Río de Janeiro, 2007.

71 Romero, Luis Alberto, *Volver a la historia*, Aique, Buenos Aires, 2013 [1997], p. 49.

72 Ídem, p. 50.

teada por Romero, ya que estas autoras proponen partir del análisis de la ciudad y el contexto próximo de los alumnos.⁷³ Así, estas autoras señalan que “la ciudad, lugar social que habitamos hombres, mujeres, se convierte en objeto de enseñanza cuando la estudiamos a partir de sus habitantes, sus peculiaridades, sus características, su diversidad, su dinamismo, sus tensiones, contradicciones y conflictos, porque de esta manera vivimos la ciudad cotidianamente”.⁷⁴ En este sentido, estas autoras otorgan un lugar central en su propuesta a la realidad próxima de los alumnos y al espacio que ellos habitan cotidianamente.

Dicha discusión en torno de la enseñanza a partir de lo cercano o lo local o, por el contrario, lo general, es un debate que no solo atañe al Nivel Secundario del sistema educativo. En efecto, en la Argentina, la ciudad y lo cercano son contenidos curriculares presentes fundamentalmente en el Nivel Inicial y Primario. En el Primer Ciclo, las diferentes posiciones acerca de la enseñanza a partir de lo cercano o lo lejano abonaron a dicho debate luego de la reforma educativa llevada a cabo en los años noventa, en la que el contexto cercano adquirió un lugar preponderante.⁷⁵

Entre aquellos que en el campo de la pedagogía abonan la enseñanza a partir del contexto local, también encontramos que se interesan particularmente en el abordaje de dicho contexto a partir de proyectos de investigación colectivos. Así, Selva Fonseca sostiene que, en los proyectos grupales, la acción es colectiva y el alumno deja de ser sumiso, adoptando un rol activo en el desarrollo de

73 Funes, Alicia y Moreno Teresita, “Los múltiples rostros de la ciudad. Algunas pistas para pensar su enseñanza”, en Funes, Alicia (coomp.), *Enseñanza de la historia reciente. Malvinas, dictadura, ciudadanías, derechos humanos, menemismo, crisis de 2001. ¿Qué efemérides?*, Noveidades educativas, Buenos Aires, 2014.

74 Ídem, p. 7.

75 Por ejemplo, Camilloni, Alicia R. W. de, “De ‘lo cercano o inmediato’ a lo ‘lejano’ en el tiempo y en el espacio”, *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, IICE Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, año IV, nº 6, 1995; Zelmanovich, Perla, “Hacia una experiencia intergeneracional”, en Tiramonti, Guillermina y Montes, N. (comps.), *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Manantial, Buenos Aires, 2007 [1998] y Alderoqui, S. y Villa, A., “La ciudad revisitada. El espacio urbano como contenido escolar”, en Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comp.), *Didáctica de las ciencias sociales II. Teorías con prácticas*, Paidós, Buenos Aires, 1998, entre otros.

las clases; no solo adquiere conocimientos, sino que también, en el mismo proceso, cuestiona lo conocido.⁷⁶ Al mismo tiempo, esta autora sostiene que los proyectos favorecen la educación para la ciudadanía, ya que se trata de una metodología democrática que es construida y validada por los propios sujetos históricos en el proceso de enseñanza, es decir, alumnos y profesores. Esta misma autora también sostiene que el recurso del medio como objeto de estudio a partir de la localidad permite a los alumnos comprender mejor la sociedad de la que forman parte y en la que van a intervenir.⁷⁷

Por su parte, Leila Medeiros de Menezes y María Fatima de Souza Silva sostienen que el trabajo con proyectos de historia local requiere seleccionar lugares que serán visitados, lo que se convertirá en verdaderas expediciones para encontrar múltiples fuentes.⁷⁸ Así, con el acompañamiento de los profesores, los alumnos pueden identificar las características de la cultura y percibir aquello que no es explícito.

Estas reflexiones se complejizan al dirigir la mirada a las prácticas escolares vinculadas a la transmisión de la historia reciente, en las que se advierten otras variables que entran en juego al momento de abordar la historia local y que se vinculan, en gran medida, con las memorias que circulan en un determinado contexto y las elecciones institucionales que habilitan, o no, su inclusión en el cotidiano escolar, como lo presentaré en los próximos capítulos.

Posicionamientos, iniciativas y prácticas en contexto

Pensar la intersección entre memorias y espacios conlleva la necesidad de reconocer la compleja relación entre estos términos. La memoria no escapa a las expectativas que se tengan a futuro y a las luchas por el sentido, y por esto, muchas veces, desde el presente,

76 Fonseca, Selva, "A constituição de saberes pedagógicos na formação inicial do professor...", *op. cit.*, p. 122.

77 Manique y Proença, 1994, citado por Fonseca, *op. cit.*, p. 122.

78 Medeiros, Leila y de Souza Silva, María Fatima, "Ensinando história nas séries iniciais: alfabetizando o olhar", en Monteiro, A.; Gasparello, A. y Magalhães, M. (org.), *Ensino de história. Sujeitos, saberes e práticas*, Mauad X, Río de Janeiro, 2007.

se entretejen y confrontan diferentes memorias y relatos que buscan dotar de sentido al pasado, orientar acciones en el presente y generar marcas perdurables a futuro en el territorio.

En efecto, los espacios, lugares, marcas territoriales, no deben ser interpretados como esencias. Por el contrario, cobran significado y relevancia a partir de las relaciones y experiencias que habilitan, por las interpretaciones y reinterpretaciones acerca de su historia, por las luchas que se tejen en la esfera pública por dotarlos de sentidos. Por lo tanto, podemos suponer que diferentes escenarios de relación con la memoria proyectan diferentes repercusiones en la estructuración del conocimiento histórico.

Al mismo tiempo, debemos asumir que, si bien el lazo social se inscribe en una continuidad, como señala Jacques Hassoun,⁷⁹ toda transmisión es, al mismo tiempo, retransmisión, ya que, en el pasaje de una generación a otra, se encuentra sometida a las modificaciones propias de toda remodelación del pensamiento, a los contextos de memoria urbana vinculados a la apropiación que las culturas escolares hacen de la memoria local, los que influirían en el tratamiento de la historia reciente en el ámbito educativo. De este modo, considerar el contexto de emplazamiento de las escuelas resultaría un aspecto clave para reconocer los diferentes vínculos que se entablan con las diferentes memorias del pasado reciente.

Las reflexiones teóricas de diversos autores hasta aquí expuestas permiten advertir el heterogéneo entramado social que irrumpe en las escuelas y que rompe con las barreras del adentro y del afuera cuando los temas abordados atañen a opciones ideológicas y políticas divergentes. Sus aportes cobrarán una significatividad diferente a partir del análisis de la propuesta desarrollada en una institución educativa particular, en la que la apuesta fue retomar el contexto y desarrollar un proyecto que involucró a docentes, alumnos y diferentes integrantes de la comunidad.

79 Hassoun, Jacques, *op. cit.*

2. ¿Cómo se construye la atmósfera de transmisión en el interior de la institución?

Indagar el cruce entre memorias, contextos, lugares, instituciones educativas y comunidad, puede ser sumamente amplio y significativo para repensar la enseñanza de la historia reciente y su “atmósfera de transmisión”.⁸⁰ En el caso aquí indagado, retomo dicho cruce a partir de una intersección concreta, una experiencia en la que los elementos mencionados se articulan y cobran materialidad. Por tal motivo, en este capítulo, focalizo mi mirada en tres variables que considero centrales al momento de reflexionar en torno a los mecanismos que construyen la “atmósfera de transmisión” en el interior de una institución educativa. En primer lugar, presento el escenario en el que se desarrollan las prácticas escolares cotidianas y, como se advertirá luego, no solo enmarca la indagación que realizan los alumnos, sino que también se resignifica a partir de esas prácticas escolares.

En segundo lugar, expongo las características propias de la cultura institucional del caso aquí explorado. En este sentido, en un contexto de creciente fragmentación del sistema educativo, esta atiende a sectores sociales con características particulares y asume un determinado posicionamiento frente a la enseñanza y la transmisión de contenidos.

En tercer lugar, analizo el desarrollo a nivel institucional del proyecto “30 años de democracia”, al dar cuenta de la lectura que la

80 González, María Paula, *La historia argentina reciente en la escuela...*, *op. cit.*

institución propone de la realidad local, su comunidad y los treinta años de reapertura democrática.

Finalmente, el capítulo concluye volviendo sobre el concepto de “atmósferas de transmisión”,⁸¹ para analizar su construcción a partir de considerar el espacio particular en el que se desarrollan las prácticas escolares cotidianas, los actores que operan en el interior de la institución y la propuesta particular que ellos construyen a lo largo del ciclo lectivo.

Campo de Mayo y el contexto que enmarca las prácticas de la institución

Las prácticas escolares que aquí analizo se desarrollan en un contexto urbano específico bajo la jurisdicción del municipio de San Miguel, creado en 1994, luego de la disolución del partido de General Sarmiento (lo que dio como resultado la conformación de los municipios de San Miguel, Malvinas Argentinas y José C. Paz). Dicho municipio, ubicado en la zona noroeste del conurbano bonaerense, junto con la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y otros partidos periféricos, conforman la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA).

La fragmentación del ex partido de General Sarmiento en 1994 en tres municipios diferentes no dio como resultado una diferenciación en los modos con los que los individuos de la comunidad se movilizan y perciben el espacio. Así, cabe destacar que la historia, circulación y relación entre las poblaciones que conforman cada uno de los tres municipios es cotidiana y continua. Por tal motivo, la descripción de este escenario refiere a las características de los municipios que integraban el ex partido de General Sarmiento, sin escindir y focalizar la mirada solo en el municipio de San Miguel.

Así, comienzo el recorrido remontándome a la conformación del ex partido de General Sarmiento, su historia y, no menos importante, su cercanía e interacción con la guarnición militar de Campo de Mayo. En este sentido, parto del supuesto de que dicha

81 Ídem.

guarnición ejerce un peso simbólico sobre la comunidad que lo circunda, ya sea por su pasado vinculado al terrorismo de Estado (y los centros clandestinos de detención que funcionaron en su interior) o por su presente y la interacción cotidiana entre los miembros de la comunidad y el espacio comprendido por la guarnición.

El ex partido de General Sarmiento se creó en 1889, mientras que la guarnición militar Campo de Mayo se creó en 1901. Dicha área militar fue proyectada por el presidente de la nación de ese entonces, Julio A. Roca, y su ministro de Guerra, Pablo Riccheri. Con la aprobación de las dos cámaras del Congreso Nacional, se emplazó sobre tierras expropiadas al recientemente creado partido de General Sarmiento. En un principio, la intención al seleccionar esta zona en particular fue otorgar a las tropas del Ejército el medio apto para desarrollar la instrucción práctica, ya que las tierras se encontraban alejadas de los centros urbanos. Al mismo tiempo, nuevas tierras fueron expropiadas al municipio de General Sarmiento con el fin de construir líneas férreas, desde la estación El Palomar hasta Campo de Mayo.⁸² Durante la presidencia de Agustín P. Justo, se construyó el barrio de suboficiales Sargento Cabral. Años más tarde, la guarnición extendió aún más su territorio, sin embargo, en su interior, la zona de mayor densidad urbana continuó siendo la lindante con el actual municipio de San Miguel.

Como se percibe, la historia del partido de General Sarmiento y de la guarnición militar de Campo de Mayo se encuentran entrelazadas desde sus orígenes, y en la actualidad aún se refleja dicho vínculo. Por ejemplo, las marcas de Campo de Mayo y su impronta en el municipio de San Miguel se evidencian en algunas de sus calles, las que mantienen el nombre de representantes del Ejército Argentino. Entre ellas, se destacan los nombres de las calles principales que atraviesan el municipio y que cuentan con una importante circulación diaria de medios de transporte y peatones, como las calles teniente coronel Conesa, General Rivas, Charlone, Paunero, General Las Heras, Coronel Fraga, entre otras. Lo mismo ocurre con los nombres de las estaciones del Ferrocarril Urquiza, la

82 Munzón, Eduardo, *Historia del partido de General Sarmiento*, La Plata, Buenos Aires, 1944.

que limita en gran parte de su extensión con la mencionada guarnición militar: Campo de Mayo, Teniente General Lemos, Teniente Agneta, Capitán Lozano, Sargento Cabral, Sargento Barrufaldi. Al mismo tiempo, estas características particulares del municipio y su perdurabilidad en el tiempo se comprenden mejor al considerar que en las localidades de Bella Vista y San Miguel se asentaron numerosas familias de personal en actividad o de exmiembros del Ejército, y que forman parte del núcleo de familias tradicionales del municipio (por ejemplo, las familias Rico y Onganía).

Actualmente, Campo de Mayo posee una extensión territorial de 5000 hectáreas. En su interior, funcionan importantes institutos de formación militar y también cuenta con un aeródromo, un hospital militar, un polígono de tiro y un barrio de suboficiales. Al mismo tiempo, se permite la circulación de autos particulares por calles autorizadas dentro de la guarnición y que comunican los diferentes municipios que la circundan. Rodeada por un denso paisaje urbano, las maniobras que allí se realizan parecen ser inadvertidas y naturalizadas por los vecinos de las zonas aledañas, quienes, a través de los años, fueron asentándose en los márgenes que la rodean.

Si volvemos la mirada sobre su pasado reciente, advertimos que Campo de Mayo fue el centro operativo de la Zona 4 a cargo del I Cuerpo de Ejército y uno de los principales centros clandestinos de detención durante la última dictadura cívico-militar. A partir del informe de la Comisión Nacional por la Desaparición de Personas (Conadep), se evidenció que en su interior funcionaron centros clandestinos de detención como “El Campito”, “Las Casitas” y la Prisión Militar de Encausados. En total, se estima que el número de detenidos que transitaron por dichos centros ronda entre los 3500 y 5000.⁸³ Al mismo tiempo, en su interior, en el período 1976-1978, funcionó la maternidad clandestina de Campo de Mayo ubicada en el Hospital Madera, donde se llevaron a cabo 352 nacimientos sin historia clínica registrada en los archivos de dicho hospital.⁸⁴

83 Dato obtenido de la página “Reconocer Campo de Mayo”, promovida y gestionada por Memoria Abierta, disponible en <http://www.memoriaabierta.org.ar/campodemayo/>

84 Según datos aportados por la comisión Campo de Mayo, en el documento entregado durante la movilización a Campo de Mayo el 24 de marzo de 2012.

El funcionamiento de los centros clandestinos de detención en la Argentina y el Cono Sur ha sido objeto de diversas investigaciones durante los últimos años. Centradas en la relación entre el “adentro” y el “afuera” de dichos centros y el espacio urbano, evidencian los conflictos entre los diferentes actores sociales que pugnan por dotar de sentido a los acontecimientos ocurridos en su interior, al tiempo que reconstruyen las representaciones actuales de su pasado.⁸⁵

En el caso particular de Campo de Mayo, las incipientes indagaciones y reflexiones se centran, en mayor medida, en los acontecimientos ocurridos en su interior durante los primeros años de la última dictadura cívico-militar.⁸⁶ Lejos de ser reflexiones cerradas que engloben los acontecimientos de aquellos años, demuestran la cantidad de aristas que aún no se han desplegado en torno a Campo de Mayo. Sin embargo, por fuera del ámbito académico, son cada vez más las iniciativas que buscan vislumbrar el pasado traumático vinculado a dicha guarnición. Por ejemplo, en la web encontramos la propuesta de Memoria Abierta, “Reconocer Campo de Mayo”, la que consta de un mapa interactivo que reúne diferentes fuentes (fotografías, testimonios, documentos) que refieren al protagonismo de Campo de Mayo en la represión estatal ejercida durante la última dictadura militar. Otra propuesta que aborda el funcionamiento de centros clandestinos y Campo de Mayo es el cortometraje *Z4 El campito*, el que, a partir de diferentes testimonios, busca reconstruir las características del centro clandestino del que toma el nombre.

En el ámbito legislativo, se presentó en 2014 un proyecto de ley para la creación de un espacio para la memoria en el interior de la mencionada guarnición. Dicha iniciativa cuenta con el apoyo de legisladores nacionales, provinciales y locales, así como también de diferentes

85 Ver, entre otros, Águila, Gabriela, “La dictadura en el Gran Rosario. Testigos y vecinos”, *Revista Puentes*, vol. 6, n° 19, 2006, pp. 40-47, Centro de Estudios por la Memoria, Comisión Provincial por la Memoria; Di Vruno, Antonella *et al.*, “El disciplinamiento social: el caso de la Mansión Seré o Atila”, ponencia presentada en II Encuentro Internacional Análisis de las Prácticas Sociales Genocidas, UNTF, Buenos Aires, 2007.

86 Domínguez, Fabián y Sayus, Alfredo, *La sombra de Campo de Mayo*, La Hoja, Buenos Aires, 1999; Almirón, Fernando, *Campo Santo*, Editorial 21, Buenos Aires, 1999; Obiols, Guillermo, *La memoria del soldado*, Eudeba, Buenos Aires, 2003.

referentes de organismos de derechos humanos y representantes de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Esta última, también acompaña las diversas iniciativas desarrolladas desde la comisión Campo de Mayo. Entre ellas encontramos las marchas desde la ex ruta nº 8 al hospital Madera, la colocación de placas conmemorativas dentro de la guarnición y el mural pintado en su interior (que recuerda a las mujeres que pasaron por la maternidad clandestina del hospital).

Por último, en el ámbito judicial, se ha avanzado fuertemente en los últimos años en el tratamiento de la llamada “megacausa Campo de Mayo”. Bajo dicho nombre se reúnen los diferentes juicios que implican denuncias vinculadas a Campo de Mayo, entre ellas, las denuncias a civiles que actualmente forman parte de la comunidad de San Miguel y estuvieron implicados en la apropiación de menores entre 1976 y 1978.

A diferencia del caso de la ex ESMA (hoy Espacio Memoria y Derechos Humanos), en el interior de la guarnición Campo de Mayo continúan funcionando importantes centros de formación militar, se desarrollan actividades de perfeccionamiento y capacitación de cuadros, y pervive el barrio de suboficiales Sargento Cabral. Dicho escenario reúne diferentes consideraciones e interpretaciones ya que, si bien se reconoce en este espacio la marca del terrorismo de Estado, la dimensión de memoria es una entre otras funciones simbólicas y prácticas que lo atraviesan. Dicho peso simbólico entre un determinado espacio militar y el entorno que lo rodea, ya fue manifestado por Gonzalo De Amézola y otros al analizar la enseñanza de la historia reciente en escuelas de la provincia de Buenos Aires.⁸⁷ En este análisis, los autores detectan que uno de los factores que influyen en el abordaje de la historia reciente es el perfil de la comunidad en la que se encuentra inserta la escuela. Así, señalan que, en el caso particular de una escuela cuya modalidad es confesional y recibe una importante matrícula del barrio militar en la zona de El Palomar, es escaso o nulo el

87 De Amézola, Gonzalo; Carlos, Matilde y Geoghegan, Emilce, *La dictadura en la escuela. La enseñanza de la historia reciente en las escuelas de la provincia de Buenos Aires*, 2006, disponible en <http://www.riehr.com.ar/investigacion.php>

tratamiento de temas relacionados con los derechos humanos o la última dictadura militar. Fundamentalmente, estos autores identifican que, frente a objeciones y críticas realizadas por muchos padres, esa institución escolar en particular optó por aconsejar que se relativizara la importancia de esos contenidos curriculares, sugiriendo muchas veces a sus profesores un tratamiento superfluo para evitar tensiones con las familias de los alumnos. El aporte de dicha experiencia revela el diálogo y cruce entre el adentro y el afuera escolar. En efecto, las instituciones educativas, frente a las memorias en conflicto derivadas del contexto urbano y su constitución social, pueden responder a partir de elaborar una propuesta que obtura el ingreso de memorias heterogéneas en el espacio escolar. Sin embargo, el peso simbólico de un determinado contexto no puede escindirse de las decisiones y motivaciones de los propios actores que conforman la comunidad educativa y que, en última instancia, son quienes asumen la tarea de abrir el espacio escolar a temas controversiales.

Es a partir de considerar dicha investigación como antecedente que retomo el contexto urbano comprendido por el ex partido de General Sarmiento, el que circunda la guarnición militar de Campo de Mayo, para analizar cómo una institución educativa se posiciona frente a dicho contexto, las memorias que giran en su interior y las interpretaciones que contribuye a elaborar. En efecto, en su espacio físico y simbólico el ex partido de General Sarmiento encarna diferentes marcas del pasado y del presente que se vinculan a las intenciones voluntaristas de recuerdo u olvido de memorias diversas, heterogéneas y en tensión en el interior de la comunidad que circunda la guarnición. Dichas tensiones atraviesan las fronteras institucionales e ingresan en el ámbito educativo. Por lo tanto, considero que es preciso indagar qué ocurre con las huellas de Campo de Mayo y su entorno urbano en el interior de la institución tradicionalmente destinada a la transmisión cultural: la escuela. En efecto, ella valoriza y reproduce elementos memorables de la cultura y, de esa forma, elabora una memoria escolar capaz de sustentar

prácticas y saberes socialmente legitimados.⁸⁸ Sin embargo, en un contexto signado por memorias que pujan por imponerse, ¿qué posicionamiento adoptan las instituciones escolares? ¿De qué forma miran, leen y traducen la realidad cotidiana del contexto? En todo momento, al incluir u omitir dichas tensiones en el cotidiano escolar, lo que opera allí es el peso simbólico que la propia historia local (aún en debate y en proceso de elaboración) ejerce sobre las instituciones educativas. Aquí, la institución sobre la que focalicé mi mirada, aporta herramientas para pensar cómo la escuela lee el contexto local en diálogo con la historia reciente y se posiciona frente a ella a partir de generar y ofrecer una propuesta particular que, a diferencia de lo relevado por De Amézola y otros,⁸⁹ no obtura el compromiso frente a la condena al terrorismo de Estado.

La cultura institucional y sus prácticas cotidianas

Ubicada a pocas cuadras del centro político y comercial de la localidad de San Miguel, rodeada fundamentalmente por locales comerciales y algunos edificios torre construidos en los últimos años, la institución indagada forma parte de un denso número de instituciones educativas ubicadas en la zona.⁹⁰ La vía de comunicación masiva más cercana es la avenida Balbín (a media cuadra de la escuela y por la que transitan numerosas líneas de colectivos que comunican al centro de la localidad con otros partidos). A partir de los dichos del director, los alumnos provienen, en su mayoría, de barrios cercanos al centro de la localidad, aunque también registré que algunos alumnos provienen de municipios aledaños.

Al ingresar, frente a la puerta lo primero que se observa es la cartelera de efemérides, mientras que al transitar por el pasillo que comunica con la escalera se observan dibujos de los alumnos de

88 Miranda, Sonia Regina, *Sob o signo da Memoria: o conhecimento histórico dos professores...*, op. cit.

89 De Amézola et al., op. cit.

90 Al recorrer las calles aledañas a la institución, en los alrededores del centro del municipio de San Miguel, encontramos dos escuelas secundarias de gestión pública y cerca de diez institutos secundarios de gestión privada.

nivel primario, también vinculados a las efemérides o a diferentes actividades áulicas. Esto no es un dato menor si consideramos el lugar estratégico que ocupan estas carteleras al estar ubicadas frente al público que ingresa a la institución. Así, ciertas actividades salen del espacio áulico y son compartidas con el conjunto de la comunidad educativa que ingresa a la escuela.

El edificio cuenta con cuatro plantas. La planta baja y el primer piso son utilizados por los niveles inicial y primario, el segundo piso, por secundaria y el tercer piso cuenta con un SUM y un bufet. Las paredes de las aulas están pintadas de color verde y blanco, mientras que los marcos de las ventanas, de rojo. Es evidente el paso del nivel primario al secundario, ya que al subir las escaleras se destacan las paredes del primer nivel cubiertas por carteleras con diferentes colores y dibujos (elaborados tanto por alumnos como por docentes); mientras que en el nivel secundario las carteleras o afiches son esporádicos. El edificio también cuenta con un salón de usos múltiples con pantalla y equipo de sonido, en el que se desarrollan actividades que implican a los diferentes años del nivel secundario. Es en este mismo salón donde todas las mañanas se desarrollan los “buenos días”, momento destinado al saludo a los alumnos del nivel secundario y también a la comunicación de diferentes actividades o temas de su interés o de los docentes.

En un contexto de creciente fragmentación del sistema educativo, si pensamos esta institución a partir de la cartografía educativa propuesta por Guillermina Tiramonti, podríamos asociarla a las escuelas que apuestan al conocimiento y la excelencia.⁹¹ Así, en esta institución tiene una marcada orientación humanista, en la que el eje está puesto en el desarrollo de la creatividad y el sentido crítico de los alumnos. Al mismo tiempo, otro de los ejes es la participación de los alumnos en diferentes iniciativas vinculadas al contexto, como las “bicicleteadas”, pasantías, actos escolares fuera de la institución, así como eventos que salen del espacio propiamente escolar. Entre sus iniciativas también se encuentra la publicación de una revista anual en la que se presentan las actividades e iniciativas

91 Tiramonti, Guillermina (comp.), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Manantial, Buenos Aires, 2004.

desarrolladas por los cursos de los tres niveles que conforman la institución.

El nivel secundario comenzó sus actividades en 1999 y el actual director asumió el cargo en marzo de 2006. Como señala Nadina Poliak, “cada cultura institucional construye un perfil particular, en un proceso por el cual el profesor deviene profesor en esa escuela y no en otra”.⁹² En el caso aquí indagado, percibo esto en las palabras del director de la institución al referirse a la composición del cuerpo docente y a como este se fue modificando a partir de su llegada al cargo:

Me tomé el trabajo en ese mes de febrero de entrevistarme con cada uno de los profesores que había acá, a cada uno le pregunté cómo era la escuela, cómo eran los alumnos, este, y qué expectativas tenían ellos en su rol, ese fue el primer acercamiento que tuve con los profes, esto fue todo febrero (...) al tomar el cargo de director varios profesores amigos del directivo anterior renunciaron y entonces rearmamos, fuimos convocando algunos amigos, otros conocidos de amigos y empezar a transitar... para ellos también era nuevo, para mí también era nuevo (...) insisto en esto, del cuerpo docente hay un núcleo de aproximadamente quince docentes que nos conocemos mucho, de esos quince hay algunos que nos conocemos desde la adolescencia, hicimos la secundaria juntos, hicimos juntos el profesorado, con lo cual, no es que venimos pensando esto desde... lo venimos pensando desde que tenemos catorce años, entonces lo que hicimos fue proyectar de lo pequeño a lo grande, e ir contagiando a partir de los resultados, sencillamente fue así, entonces arrancamos no con los grandes proyectos ni con las grandes actividades sino con lagunas actividades que nos permitieran a nosotros ir contagiando al resto del equipo.⁹³

92 Poliak, Nadina, “Reconfiguraciones recientes en la educación media: escuelas y profesores en una geografía fragmentada”, en Tiramonti, Guillermina (comp), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Manantial, Buenos Aires, 2004.

93 Entrevista al director, 9/05/2014.

En estas palabras del director se evidencia como, en una institución de gestión privada, el armado del equipo docente permite al director convocar a diferentes personas que comparten con él determinados objetivos y miradas acerca de la enseñanza. Así, la cultura propia de la institución se modela y toma ciertas características a partir de los actores que interactúan cotidianamente y que comparten un núcleo de valores y representaciones en torno a la enseñanza. Esto mismo se desprende de las palabras de la profesora de Historia de sexto año (esposa del director), al referirse al proyecto institucional desarrollado por ella, por la profesora de Filosofía y por el grupo de alumnos de sexto año:

[Sin el apoyo institucional] no hubiese sido posible por la cantidad de espacios que la escuela, cuando digo la escuela, la dirección, nos facilita que sea así. Digo, yo, igual docente, en otra institución veo casi imposible en la misma localidad hacer esto, sí, por los o inconvenientes que desde la dirección o trabas o no viabilización no hubiese surgido, entonces eso o te desanima o te desentusiasma o desistís de hacerlo en un lugar cuando no tenés las condiciones para, entonces, nosotros llevamos adelante un proyecto que es institucional y que se sirve de estos espacios y de determinados enfoques de los docentes que estamos al frente para poder hacerlo.⁹⁴

En este escenario particular, construido por un cuerpo docente que comparte un mismo enfoque en torno a la enseñanza y la transmisión, las memorias en pugna del contexto local y los contenidos vinculados a la historia reciente argentina ingresan a la institución. Desde luego, no podemos eludir la relevancia de considerar la normativa oficial, la que impone condicionantes sobre la práctica y el quehacer cotidiano en las escuelas, particularmente sobre los profesores. Sin embargo, estos condicionantes son recibidos y reinterpretados en función de diferentes tradiciones pedagógicas en juego en el interior de las instituciones educativas y de las prácticas que

94 Entrevista 2, profesora, 04/2014.

desarrollan en su trabajo cotidiano.⁹⁵ En efecto, las escuelas y los docentes que a diario desarrollan allí sus prácticas no son meros ejecutores de políticas y estrategias diseñadas en el campo de las teorías del currículo o de las políticas educativas impartidas desde el Estado. Como señala Silvia Finocchio, esto fue lo que aconteció con la historia reciente y su irrupción en el cotidiano escolar.⁹⁶ Es decir, dicho pasado ingresó en las escuelas por iniciativas e intervenciones docentes e institucionales, y debieron transcurrir varios años hasta que la normativa educativa incorporó contenidos vinculados a los procesos más contemporáneos de nuestro país.

Aquí, en el interior de la institución indagada, la normativa educativa y los avances operados en el campo historiográfico son leídos y traducidos en función de la comunidad educativa y de los propios objetivos institucionales. A partir de las entrevistas realizadas, la observación de actos y de clases de Historia, identifiqué que la institución presenta un asumido interés en la participación de los alumnos en actividades vinculadas a la historia reciente y local. Al mismo tiempo, dichas actividades se vinculan con la participación ciudadana y el tipo de alumno que buscan formar.⁹⁷

Así, el director de la institución me contó que, a los pocos meses de asumir el cargo en 2006, organizó una jornada sobre derechos humanos vinculados a la historia local, nacional e internacional. Al respecto, sostuvo que con esta jornada “marcó la cancha”, al ser abierta a la comunidad educativa, así como también a equipos directivos de otras instituciones del municipio. Dicha jornada contó con la visita de Osvaldo Bayer y finalizó con la realización del primer mural vinculado a los derechos humanos, elaborado por alumnos del nivel secundario.

Al año siguiente, en 2007, el nivel promovió una jornada con características similares, pero en esta ocasión la temática fue la paz

95 Finocchio, Silvia y Lanza, Hilda, “¿Cómo se conforma la práctica docente? Una aproximación a los ámbitos que constituyen el discurso de los profesores de historia del nivel medio”, *op. cit.*

96 Finocchio, Silvia, “De aprender de memoria a enseñar para la memoria la historia reciente”, *op. cit.*

97 Tal visión de la institución se evidencia también en los documentos “La escuela patas para arriba”, en los que presentan los lineamientos acordados por los diferentes miembros de la comunidad educativa.

y contaron con la visita de miembros del SERPAJ y de los Cascos Azules. En este caso, el año escolar también cerró con un mural alusivo a dicha temática. Estas actividades, propuestas por la institución, son un claro ejemplo de los vínculos que se entablan entre el adentro y el afuera escolar. La inclusión de actores externos al cotidiano escolar y la apertura a debatir temas como los derechos humanos y la paz son muestras del asumido interés que el director de la institución presenta frente a dichas temáticas.

Al consultarle su opinión en torno a la inclusión de temas de historia reciente en las escuelas, puntualizó claramente su posicionamiento:

Bueno, debatir la historia reciente en esta localidad, con esta cultura, con estas familias no es menor, no es menor... no es menor por qué, porque nosotros también tenemos una postura ideológica sobre lo que pasó en el pasado reciente y tenemos un compromiso social y un compromiso político en ese sentido, porque no hay que ser ingenuo, la escuela es un lugar donde se discute política, es un lugar donde se hace política, es un lugar donde vos te interpelás en función a qué puede ocurrir con lo partidario... bueno, nosotros sabemos que lo partidario no tiene cabida hacia el interior pero no somos ingenuos, hay que discutir ideológicamente todo lo que pasa en la realidad y la realidad es un hecho político, la escuela es un hecho político, la escuela tiene una genealogía propia de que aquel que conduce un salón dando clase o un directivo tiene su subjetividad, su compromiso y su ideología y aquel que te dice que no tiene ideología también la tiene, también la tiene, entonces digo... y aquellos que dicen que a la escuela no se viene a hacer política también está haciendo una política. Bueno, nosotros creemos que en ese sentido estamos muy comprometidos con el pasado reciente pero fundamentalmente muy comprometidos con el futuro, entonces eso es nuestro lema (...) tiene que ver con generar una conciencia ciudadana, tienen que participar de la vida social y tienen que participar de su vida escolar, participar de la vida escolar implicará que en un futuro participen de la vida so-

cial, participar de la vida escolar no es condición suficiente, pero es condición necesaria, nosotros queremos que sean ciudadanos comprometidos con su realidad, con su entorno y no sabemos si de acá no habrá clase dirigente el día de mañana entonces si llega a haber clase dirigente el día de mañana que sepa que el otro soy yo (...) pero volviendo a la materia historia reciente nosotros estamos muy contentos con eso, este, porque tiene que ver con esta idea de no irnos tan al pasado a discutir, porque antes no quedábamos... llegábamos a la generación del ochenta y como que esto no había que tocarlo, entonces bueno había que llevarlo, en cambio ahora el pasado reciente interpelarlo con los actores políticos y sociales que están en la actualidad y... es interesantísimo.⁹⁸

A partir de sus dichos, se desprende un posicionamiento ideológico, político y un compromiso frente al abordaje de la temática. Nacido en un contexto político de violencia generalizada, adolescente durante el período de la última dictadura militar y la apertura democrática, e hijo de un activista político perseguido durante aquellos años, su posicionamiento denota el compromiso personal que asume frente al tratamiento de las temáticas vinculadas a la historia reciente. Sin embargo, a pesar de abrir las puertas de la institución a la inclusión de temas controversiales y aún en debate en el conjunto de la sociedad, tanto él como la profesora de Historia reconocen lo difícil que fue instalar el tratamiento de este pasado reciente y local en el cotidiano escolar. Así, ambos recordaron que el acercamiento a la temática lo debían realizar a partir de ciertos reparos, con el fin de evitar confrontaciones con alumnos o colegas, familiares de miembros del Ejército. En este sentido, estos docentes no eluden las diferentes memorias que ingresan al espacio escolar a partir de los alumnos y desarrollan diferentes “tácticas” (en términos de De Certeau) que posibilitan el tratamiento de temáticas vinculadas a la historia reciente. Así, a partir de la lectura que realizan del contexto particular en el que desarrollan sus prácticas cotidianas, estos actores contribuyen a transmitir una mirada propia de dicho contexto.

98 Entrevista al director, 9/05/2014.

Como ya señalé, familiares de estudiantes o del personal de la institución son militares en actividad o retirados, y otro tanto son civiles señalados como partícipes (o con algún tipo de vinculación) en la violación de los derechos humanos cometida en Campo de Mayo durante la última dictadura militar. Al mismo tiempo, gran parte de la comunidad educativa profesa la religión católica. Por lo tanto, si bien el director de la institución y su esposa tienen un posicionamiento definido frente a la violencia de aquellos años y la connivencia de algunos sectores de la Iglesia católica, reconocen que la mirada de la comunidad educativa es muy diversa frente a estos temas. Así lo manifiesta el director de la institución al consultarle acerca de cómo percibe la mirada de los alumnos respecto de la realidad local y su historia reciente:

(Tres segundos de silencio) bueno, a ver, desandar un camino instalado no es fácil en ningún proceso de aprendizaje... en un momento yo te dije, nuestra comunidad tiene dos particularidades: tiene un fuerte componente eclesialístico y un fuerte componente militar, de hecho, lo hemos tenido a Rico acá como expresión de lo que a mi entender son de lo más antidemocrático ejerciendo el gobierno en plena democracia, eh, este, y nuestro alumnos vienen de familia de una clase social que, en cuanto se ve amenazada, podríamos decirlo en términos históricos sociológicos, cuando ven amenazados sus recursos económicos se transforman en una clase luchadora y revolucionaria y cuando su pasar es acomodado es reaccionaria, reaccionaria, eh, ese es el contexto. Entonces, analizar cuestiones como por ejemplo que en Campo de Mayo que está acá a dos kilómetros de la escuela funcionaba un centro clandestino de detención y una maternidad clandestina donde se apropiaban a los bebés, eh, entender que el terrorismo de Estado no es una guerra, entender que, este... que la acción participativa y democrática juvenil no es un delito... entonces digo, es un debate profundo, es un debate profundo, eh, entonces, eh, esas tensiones que vienen de la casa y que vienen de la cultura instalada en una sociedad, eh, desandarlas sin prejuicios es difícil, entonces ¿por qué? porque

todos tenemos prejuicios, eh, no existe la objetividad ni analizar el hecho social sin contaminaciones, eh, entonces cómo analizo el hecho social de la comunidad en la que vivo, tratando de utilizar categorías que me permitan pensarlo y que eso no esté contaminado con mi cultura familiar, mi historia y eso es una cosa compleja, pero insisto en esto, el hecho de que nosotros podamos definir claramente desde lo institucional qué es lo que... cuál es nuestro norte, eh, interpelar eso que pasa en mi comunidad desde ahí es más fácil, por qué, lo que nosotros tenemos por sobre todas las cosas es una honestidad intelectual e ideológica, digamos, nadie puede... nadie nos puede decir que no sabe a dónde queremos ir nosotros porque no solo que lo decimos, lo decimos, lo hacemos y lo escribimos, lo escribimos en estos documentos que te digo son ya dieciséis que los saben todos los profesores, son públicos porque ahora los colgamos en la página web, se lo decimos en los buenos días y lo hacemos en cada uno de los que llevamos adelante y nuestra comunidad lo acepta con, a veces, más o menos simpatía pero nunca los vamos a engañar y a los propietarios del colegio tampoco, por eso nos dan la libertad que nos dan.⁹⁹

Como identifica el director, hay características propias del contexto urbano y la comunidad educativa que enmarcan la práctica diaria. Sin embargo, él también señala que la comunidad educativa en su conjunto tiene conocimiento de la propuesta institucional y, por lo tanto, podríamos suponer que, en mayor o en menor medida, los actores de esta comunidad acuerdan con ella. Al respecto, a partir de presenciar el acto realizado por el 16 de septiembre, fecha en que se conmemora el Día de los Derechos de los Estudiantes Secundarios, (en conmemoración a “La Noche de los Lápices”, ocurrida en 1976), no registré reticencias por parte de los estudiantes ni de los docentes al abordar esta temática. En aquella oportunidad, en septiembre de 2012, llegué a la institución dispuesta a observar las clases de Historia de quinto año como lo hacía regularmente, sin embargo, al subir las escaleras advertí que todos los alumnos

99 Entrevista al director, 9/05/2014.

del nivel secundario se dirigían al SUM. Fui al salón y el director me invitó a sentarme con el cuerpo docente para presenciar el acto organizado por los alumnos de sexto año y su profesor de Trabajo y Ciudadanía.

Aunque el director señala que “en muchos actos los chicos se levantaban y se iban por no estar de acuerdo”, en este acto identifiqué diferentes intervenciones por parte de miembros de la comunidad educativa que ejemplifican este cambio de perspectiva. Luego de la formalidad de presentación de las banderas, el acto prosiguió con una representación, por parte de los alumnos, de cada uno de los jóvenes detenidos en aquel suceso. Así, el profesor que organizó el acto me dijo que “aplicó parte de lo aprendido” en la maestría que cursó y, en lugar de focalizar la mirada en la violencia ejercida sobre los jóvenes en aquel momento, buscó junto con sus alumnos no apelar a ellos como víctimas, sino como jóvenes con identidades diversas, con gustos, con sueños. De este modo, cada uno de los alumnos que participaron de la representación dijeron el nombre del joven que encarnaban, qué les gustaba, qué hacían, qué querían para su futuro. Estos datos surgieron de un trabajo de recopilación de información que llevaron adelante junto al profesor y por el cual rastrearon los intereses de cada uno de los jóvenes, con lo que abrieron así la mirada más allá de la “Noche de los Lápices” y utilizaron ese hecho como disparador para pensar la participación estudiantil y su politicidad. Durante el desarrollo del acto noté la emoción de diferentes profesores a los que se les llenaron los ojos de lágrimas ante los relatos de cada alumno.

Al finalizar, el director tomó el micrófono y propuso una reflexión colectiva a partir de la que ofreció a los alumnos pasar al frente y expresar su opinión sobre lo compartido en el acto. En dicha reflexión, una docente (directora general de los diferentes niveles de la institución), tomó la iniciativa y, dirigiéndose a los presentes, señaló:

Como ellos participan activamente en las clases de Construcción de la Ciudadanía tienen que participar en este momento (...) es importantísimo que ustedes se expresen con lo que sien-

ten, con lo que piensan, y si no pensamos todos de la misma manera muchísimo mejor.

Los dichos de la profesora parecieron motivar a los alumnos, ya que a partir de ese momento algunos se acercaron al centro del salón (donde se ubicaba el micrófono) y comenzaron a expresar su opinión:

Alumno 1: Expresarse es también... es una responsabilidad, así que uno puede pensar lo que quiere pero no se tiene que enamorar de sus ideales porque a veces ese enamoramiento lleva a uno a dejarse llevar por las emociones.

Alumna 2: Yo no estoy cien por ciento de acuerdo con (...) en parte sí, pero lo que yo quería destacar es que yo creo que uno sí se tiene que enamorar de sus ideales (...) enamorarse de sus ideales forma parte de lo que uno piensa.

Lo interesante en estas palabras es que los alumnos no hicieron referencia a los jóvenes del pasado recordados en el acto, sino que en sus palabras se denota una interpelación a sus pares respecto a la responsabilidad que implica participar y defender ideales.

Finalmente, este momento de reflexión colectiva culminó con las palabras del director dirigiéndose directamente al conjunto de los alumnos:

Debemos crecer obviamente respetándonos, pero también hay que hacer valer nuestros derechos ciudadanos y para eso hay que conocerlos. Hay que estudiar, hay que aprender, hay que debatir.

Al recorrer el esquema que se configuró a partir del acto, advierto desde las palabras de los docentes, los alumnos y el director, que se interpela no solo al pasado sino, fundamentalmente, a su vínculo y puente con el presente de los alumnos. En este acto confluyen una serie de variables que operan por detrás de la práctica observable. Es decir, aquí hay una construcción de sentidos vinculados a la normativa educativa, la prescripción, la selección del profesor que organiza el acto, la apertura al diálogo por parte del director,

la intervención de una profesora y, finalmente, aunque no menos significativo, al aporte de los alumnos. Cabe señalar que considerar el contexto y la cultura de esta institución en particular es fundamental para comprender las prácticas que allí operan.¹⁰⁰ En efecto, la apertura institucional a la incertidumbre (a partir de abrir el acto a las intervenciones y opiniones de los diferentes actores escolares) es una decisión que permite vislumbrar indicios de cómo operan las relaciones personales en el interior de la escuela y, al mismo tiempo, de cómo los alumnos responden ante la motivación a intervenir en la elaboración de sentidos sobre el pasado y el presente. En este sentido, al considerar las voces de los jóvenes, se reconoce su participación activa en la construcción de sentidos en torno a un contenido relativamente reciente, complejo, nuevo para las instituciones educativas y aún en proceso de elaboración y debate tanto en el plano nacional como local.

El contexto a partir del proyecto institucional “30 años de democracia”

La inclusión de los jóvenes en la elaboración de sentidos sobre el pasado también la advierto en la diagramación y posterior desarrollo de un proyecto institucional en torno a los treinta años de democracia. Dicho proyecto, desarrollado en el marco de las materias Historia, Proyecto de Investigación y Filosofía en sexto año, durante 2013, tuvo la particularidad de referir a los treinta años de recuperación democrática a partir de recoger treinta ejercicios de memoria sobre la vida en democracia. Dicho año fue significativo no solo en esta institución, sino también el espacio público y en la memoria colectiva, la que resignificó la llegada de Raúl Alfonsín al poder en un contexto en el que las Fuerzas Armadas conservaban un importante poder político, el que podía desestabilizar la apertura democrática.

Al respecto, Elizabeth Jelin sostiene que las fechas y aniversarios son momentos en que las memorias se activan en diversos

100 González, María Paula, *La historia argentina reciente en la escuela...*, op. cit.

espacios públicos, donde los sentidos que se le otorgan al pasado se refuerzan, cambian o amplían.¹⁰¹ En este caso, el director de la institución, junto con las dos profesoras de las materias mencionadas, decidió emular el libro *Treinta ejercicios de memoria. A treinta años del golpe*,¹⁰² pero a partir de considerar ejercicios de memoria de voces de la comunidad a treinta años de la recuperación democrática. Así, en un contexto signado por las marcas de Campo de Mayo, la apuesta de la institución fue volver sobre el pasado reciente, pero para rescatar de la comunidad voces que presentaran una mirada positiva de la vida en democracia en el contexto que enmarca las prácticas de la comunidad educativa.

Aquí considero pertinente volver a la noción de memoria y su vínculo particular con la historia reciente argentina. En efecto, en el caso argentino, la noción de memoria quedó asociada a la condena a la dictadura, la violación a los derechos humanos, las torturas y las persecuciones implementadas durante el terrorismo de Estado impuesto por la última dictadura militar.¹⁰³ Al mismo tiempo, a partir del “boom de la memoria” y las políticas de la memoria implementadas desde diferentes niveles del Estado, así como también a partir de los dos prólogos del *Nunca Más*, la noción de memoria quedó asociada a las ideas de inocencia y victimización de las personas alcanzadas por el terrorismo de Estado.¹⁰⁴ En este sentido, las nociones cristalizadas por la memoria despojan de politicidad e identidad a dichas personas, desdibujándose sus subjetividades bajo el lema “30 000 desaparecidos”.

Al trasladar estas representaciones del espacio público al ámbito educativo, en ocasiones, se parte de señalar las nefastas consecuencias de la última dictadura militar sin generar los espacios

101 Jelin, Elizabeth, *Las conmemoraciones, op. cit.*

102 Libro elaborado por el programa Educación y Memoria, dependiente del Ministerio de Educación Nacional, disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000191.pdf>

103 Vezzetti, Hugo, *Pasado y Presente, op. cit.*

104 Lvovich, Daniel y Bisquert, Jaqueline, *La cambiante memoria de la dictadura. Discursos públicos, movimientos sociales y legitimidad democrática*, Universidad Nacional de General Sarmiento-Biblioteca Nacional, Los Polvorines-Buenos Aires, 2008; Crenzel, Emilio, *La historia política del Nunca Más. La memoria de las desapariciones en la Argentina*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2008.

para no solo condenar ese pasado, sino también para desarrollar acciones de cambio que incidan en el presente. En este sentido, el sistema educativo corre el riesgo de banalizar la última dictadura militar, como advierte Sergio Guelerman, si no propone nuevas formas de acercarse a dicho período.¹⁰⁵ Al mismo tiempo, cabe señalar también que la escuela tiene una obligación ética frente al pasado reciente, por lo que se tornan más complejas aún las versiones que pueden ingresar y circular en el interior del espacio escolar. En este sentido, se debe propiciar una versión escolar más crítica, pero que, a su vez, no se convierta en la apertura y polifonía total que desdibuje los márgenes de responsabilidades.¹⁰⁶

En la escuela aquí indagada, la perspectiva adoptada abona en ese sentido. Así, la iniciativa de estos profesores invita a repensar los contenidos que en su corta tradición se vinculan a la transmisión de la historia reciente. En un momento en el que finalmente el currículo incluyó temas vinculados a la violación de los derechos humanos, el proyecto orientado a la recolección de memorias de los últimos treinta años, sin negar los acontecimientos previos y sus consecuencias, focalizó su interés en otro momento no menos significativo de la historia reciente. Es decir, estos profesores asumieron el desafío de correr el foco de las consecuencias negativas de la última dictadura militar, para dar paso a los valores positivos que identifican diferentes miembros de la comunidad en estos treinta años desde la reapertura democrática. En este sentido, el ejercicio de memoria propuesto por este proyecto no centra su mirada en las víctimas, sino en los protagonistas, cotidianos y cercanos a los alumnos, que interactúan en el marco de un sistema democrático (muchos incluso víctimas de la represión y persecución del Estado terrorista en los años setenta). Así, estos tres miembros del cuerpo docente propusieron a los alumnos de sexto año convocar a personalidades de la comunidad comprometidas con “el objetivo de revalorizar la democracia” (como mencionan los alumnos en el prólogo del libro que reunió estos ejercicios de memoria).

105 Guelerman, Sergio, “Escuela, juventud y genocidio. Una interpelación posible”..., *op. cit.*

106 Carnovale, Vera y Larramendy, Alina, “Enseñar la historia reciente en la escuela: problemas y aportes para su abordaje”..., *op. cit.*

En el proyecto encarado en la institución, la intención de los docentes involucrados fue, desde su concepción, retomar voces de distintas personas que mostraran una óptica diferente del contexto propio que atraviesa a la comunidad. Es decir, personas que mostrarán un claro rechazo a la última dictadura militar, a las violaciones a los derechos humanos ocurridas en cercanías de la institución y que, al mismo tiempo, se encontraran comprometidas con la democracia y el contexto local. En función de dicho objetivo, entre los meses de junio y noviembre de 2013, desarrollaron el proyecto. Este fue realizado de manera progresiva y constó de diferentes etapas que le fueron otorgando forma al producto final.

El primer paso fue confeccionar la lista de personas a convocar. Así, las profesoras del curso, junto con el director, elaboraron un primer listado de nombres, que presentaron a los alumnos, y con ellos debatieron su inclusión o no a partir del accionar de estas personas en la comunidad y su posicionamiento frente a la última dictadura militar. Al respecto, en las entrevistas realizadas tanto al director de la institución como a la profesora de Historia, ambos señalan su posicionamiento ante a la inclusión en la escuela de las diferentes versiones de la historia reciente. Así, el director señaló:

Uno también tiene su postura ante la vida, entonces encontrar el equilibrio es lo difícil respetando al otro, ahora, lo que bajo ningún punto de vista... y esto es una cosa que yo digo... no vamos a respetar, porque, a ver, ser democrático y respetar al otro no significa que le voy a respetar cualquier cosa, un tipo que defiende el terrorismo de Estado, un tipo que defiende los campos de concentración no merece, de mí por lo menos, el mínimo respeto. ¿Por qué? Porque va contra todos los valores democráticos, entonces a ese no lo puedo respetar pero si voy a discutir hasta el último minuto, pero no puedo, no es que yo respeto tu modo de pensar, no, no lo respeto porque si lo respeto lo acepto como una de las posibilidades y no las vamos a aceptar (Tres segundos de silencio) no vamos a aceptar ninguna posibilidad que no sea de un ciudadano que pueda expresarse

libremente y en democracia, ese es nuestro norte, la base que construye un sujeto emancipador.¹⁰⁷

Por su parte, la profesora de Historia, aunque presenta una apertura al diálogo y al debate en clase (como desarrollaré en el próximo capítulo), también delimita una base desde la que parte y no negocia, al referirse al período de la última dictadura militar como terrorismo de Estado. Así lo manifiesta en una entrevista al señalar que:

Me parece que hay una gran confusión porque sigue estando ese fantasma de la guerra sucia y entonces no podemos seguir permitiendo como docentes que se sostenga esa mentira, ese error, entonces me... que... hay que aclararlo permanentemente y sobre ese marco teórico y sobre ese fundamento, nosotros avanzar en el desarrollo de lo que estamos trabajando, hay como una base sobre la que no nos vamos a mover, ¿sí? Yo no voy a discutir de la subversión, la guerra sucia ni voy a permitir esto de un bando o del otro, no, porque nosotros tenemos elementos que son fundamentales, que son nuestro sostén para seguir planteando y discutiendo cosas, pero hay una base de donde no me muevo, yo hablo de genocidio y hablo de terrorismo de Estado y hablo de dictadura, no hablo de proceso de reorganización nacional, o sea, las palabras son cuidadas porque tienen un sentido.¹⁰⁸

Desde el campo académico se han comenzado a esbozar diferentes reflexiones en torno a la politicidad detrás de la transmisión de los contenidos escolares y los dilemas que se generan en torno a la neutralidad o beligerancia de los profesores,¹⁰⁹ así como la mirada condenatoria sobre los “innombrables”, como la ideología o la religión.¹¹⁰ En el caso aquí indagado, ambos, tanto el director de la ins-

107 Entrevista al director, 9/05/2014.

108 Entrevista 2, 04/2014.

109 Trilla, Jaime, “Educación y valores controvertidos. Elementos para un planteamiento normativo sobre la neutralidad en las instituciones educativas”, *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 7, OEI, 1995.

110 Zavala, Ana, *Mi clase de historia bajo la lupa*, Trilce, Montevideo, 2012.

titución como la profesora de Historia, señalan abiertamente cuáles son sus posicionamientos ideológicos, políticos y pedagógicos frente a la transmisión de la historia reciente, y ambos reconocen como principio fundamental la defensa del sistema democrático. Al respecto, desde una óptica similar a la expuesta por estos profesores, las historiadoras Marina Franco y Florencia Levín señalan que la escuela y los docentes cumplen un rol fundamental para garantizar la reconstrucción social del lazo roto y la consolidación de la democracia,¹¹¹ por lo tanto, no se puede dejar a los alumnos decidir en soledad cuáles son los relatos “correctos” del pasado. Al mismo tiempo, señalan la función ética de escuela como transmisora valores vinculados a la democracia. Así, ellas instan a historiadores y didactas a construir un relato cuidado y a conciencia de los valores que se buscan transmitir a las nuevas generaciones. En el caso aquí indagado, tal demanda de las historiadoras citadas se refleja en las voces del director y la profesora de Historia, en los que se vislumbra dicho compromiso con la democracia en la práctica escolar cotidiana.

Durante los meses de junio y julio, las clases de Historia continuaron combinando momentos de planificación del proyecto y el análisis de los ejercicios del libro *Treinta ejercicios de memoria. A treinta años del golpe*. Una vez confeccionado el listado de personas a convocar, el grupo de alumnos, con el asesoramiento de las profesoras, redactó las cartas a entregar a cada una de estas personas, en las que explicitaban los objetivos del proyecto. En parejas, los alumnos se acercaron en diferentes oportunidades a cada uno de los convocados hasta recibir sus ejercicios de memoria. Estos momentos de incertidumbre generaron ansiedad en las profesoras, ya que estaban convocando a personas externas a la escuela. Por lo tanto, este ejercicio no solo implicó el compromiso de los alumnos, sino también la predisposición de las diferentes personas de la comunidad invitadas a participar en el proyecto. Así fue que dicha incertidumbre dio paso a la satisfacción al recibir los primeros escritos. Luego, uno a

111 Franco, Marina y Levín, Florencia, “La historia reciente en la escuela... *op. cit.*, pp. 52-53.

uno los ejercicios de memoria comenzaron a llegar a la institución. Estos eran entregados en papel en la puerta del instituto o enviados por correo electrónico a las profesoras y los alumnos. Cada relato recibido era leído, analizado e interpretado en clase a partir de un trabajo colectivo.

De estas lecturas, los alumnos tomaron diferentes palabras que consideraron claves para pensar la democracia y formaron con ellas el diseño de la tapa del libro que reúne estos ejercicios a partir de una nube de *tags*. El diseño final estuvo a cargo de un alumno con conocimientos en programas de diseño digital. Así, si observamos la portada del libro, encontramos el título *30 años de democracia*, acompañado de palabras como *derechos, luchas, aprender, verdad, paz, esperanza, memoria, cultura, voto*, entre muchas otras.

El director de la institución escribió la introducción del libro, mientras que el prólogo fue el resultado del trabajo colaborativo realizado entre los alumnos de sexto año a partir de la utilización de diferentes herramientas tecnológicas, entre ellas, un documento de Google Drive al que todos tenían acceso y podían realizar diferentes aportes.

Ya en el mes de noviembre, poco antes de la finalización del ciclo lectivo y la presentación del proyecto, consulté a los alumnos su opinión y valorización del trabajo realizado en el libro sobre la democracia y del mural sobre Malvinas (el que realizaron en paralelo). En sus opiniones, los alumnos expresaron cómo varió su interés, su implicancia con los proyectos, la presión que sintieron y, al mismo tiempo, la satisfacción ante los productos que se generaron en el aula, con el acompañamiento de la institución. En las diez encuestas realizadas a los alumnos presentes en esa oportunidad (de un total diecisiete alumnos) se desprende una valoración positiva de lo elaborado a lo largo del año. Es posible suponer que esto es así porque ellos participaron activamente como autores y protagonistas de proyectos que los invitaron a romper con los tiempos y espacios típicamente escolares. En este sentido, ellos salieron fuera de la escuela convocando a la comunidad, pero, a su vez, ellos, como autores, brindaron un nuevo producto cultural a ese entorno cotidiano.

A continuación presento lo que señalaron algunos de ellos en la encuesta que realicé al grupo el día 4/12/2013:

Mi opinión fue variando a lo largo del año, al principio creía que no era muy importante, pero hoy puedo afirmar que lo es y estoy contenta con los resultados.

Me parece otra manera entretenida y diversa de aprender sobre lo que evocamos en cada proyecto (libro, mural). Al principio la idea me parecía un poco rara pero luego fue tornándose interesante.

En un principio no me gustó la idea ya que involucraba mucha presión, pero a lo largo del año aprendimos y profundizamos mucho acerca de los dos temas tratados y me interesé mucho más.

Desde un primer momento me gustaron ambas ideas y es una manera de que valoremos la democracia ya que puede llegar a mucha gente ya sea por la divulgación del libro o porque el mural lo pueden ver todos los alumnos.

Me encantó participar de los proyectos porque entendí la historia con más profundidad, y de una manera artística, considero tanto el libro como el mural obras de arte que me enseñaron historia desde que entran por mis ojos hasta llegar a todos mis sentidos, con un sentimiento de tristeza y alegría al mismo tiempo, por lo que pasó en dictadura y Malvinas y por lo que está pasando actualmente con la democracia, conmigo, con mis compañeros y muchos jóvenes a nivel local y nacional.

El proyecto culminó con la presentación pública del libro a principios de diciembre de 2013. El acto fue gestionado, organizado y llevado adelante por los alumnos de sexto año y las dos profesoras que encabezaron el proyecto. A dicha presentación asistieron los autores de los ejercicios de memoria, diferentes actores de la institución educativa, familiares de los alumnos de sexto año, así como también representantes de la prensa local.

El producto final del proyecto, el libro *30 años de democracia* constó de 153 hojas, treinta relatos de memoria de (en su mayoría) personas de la comunidad, dedicatoria y agradecimientos, la introducción redactada por el director de la institución, el prólogo escrito por los alumnos y una foto del grupo de alumnos de sexto año en la hoja final del libro.

La impronta presente en la gestación y diagramación del proyecto se reflejó tanto en las palabras del director como de los alumnos. Así, en la introducción, el director menciona que:

Cada relato presentado aquí trata de evocar históricamente a partir de objetos o experiencias personales qué significan estos 30 años de democracia en la Argentina. Ese disparador, esos relatos serán para las generaciones futuras de estudiantes de nuestro instituto y otros, elementos que conformen una pedagogía propia, la de nuestro hacer en el aula, la que historicice nuestro trabajo institucional y referencie a los personajes que hacen a nuestra comunidad ¿Cómo se construye un proyecto de cultura si no es recuperando las experiencias vividas?¹¹²

Por su parte, los alumnos señalan que su propósito:

Es recuperar las voces de hombres y mujeres de la cultura del lugar en que vivimos, el ex distrito de General Sarmiento, actual partido de San Miguel y sus alrededores. Buscamos rescatar sus testimonios con el objetivo de revalorizar lo que significa vivir en democracia.¹¹³

En ambos casos, tanto el director como los alumnos se refieren a los autores del libro como a personas que “hacen” a la comunidad y señalan que les permitió conocer las voces de las personas que no tuvieron voz en la historia (como señalan los alumnos en la introducción, a partir de los aportes de Paul Thompson). En efecto, los autores de los relatos son personas con diferentes trayectorias personales, políticas, culturales. Sin embargo, todas ellas ideológicamente comparten una misma mirada frente a la democracia y su

112 Libro *30 años de democracia*, p. 11.

113 Ídem, pp. 13-14

legado para las nuevas generaciones. Así, en gran parte de los relatos se advierte la referencia a la dictadura para contrarrestar a ella la democracia; mencionan la responsabilidad colectiva, los sucesos anteriores a la instalación de la última dictadura militar y los diferentes golpes de Estado a lo largo del siglo XX, la interrupción de gobiernos democráticos, la censura, la prohibición de libros, los jóvenes durante la última dictadura militar y Campo de Mayo. De la lectura de la mayoría de los relatos se desprende una necesaria referencia a la última dictadura militar para revalorizar la democracia y sus desafíos. Al mismo tiempo, al observar los treinta relatos, para mi sorpresa, solo uno de ellos hacía referencia a la realidad local y la centralidad de Campo de Mayo. El resto, a pesar de partir de miradas de la comunidad local, refieren a la democracia en sentido amplio, sin restringir su experiencia al contexto local.

En este caso, el proyecto institucional muestra lo que Diana Vidal ya señala para las prácticas escolares en San Pablo, en la primera mitad del siglo XIX.¹¹⁴ A partir de identificar en las prácticas docentes un nuevo método que no se encontraba regulado por el marco normativo ni la cultura pedagógica de aquella época, ella propone repensar las culturas escolares entre la regulación y el cambio. Es decir, insta a identificar como en determinadas oportunidades las prácticas escolares muchas veces anteceden a las normas, regulaciones y propuestas desarrolladas en instancias por fuera de las instituciones escolares. En este sentido, la experiencia de la institución aquí indagada sería un ejemplo relevante para pensar la relación entre la regulación y los cambios que se operan en la práctica. En efecto, el libro elaborado por esta institución no fue el único dedicado a recopilar ejercicios de memoria sobre democracia durante 2013, sin embargo su proyección comenzó antes de la presentación de la propuesta pedagógica oficial elaborada por el programa Educación y Memoria, dependiente del Ministerio de Educación nacional. Dicho programa elaboró un libro con características si-

114 Vidal, Diana, “Práticas escolares de escrita no fim do século XIX: o fracasso de uma inovação pedagógica como mote”, en *Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)*, Autores Associados, Campinas, 2005.

milares que convocó a diferentes referentes de la cultura nacional. Sin embargo, lo más relevante es que este último libro se editó en septiembre de 2013, cuando la institución educativa aquí indagada ya desde fines de 2012 había comenzado a proyectar una propuesta vinculada a la memoria del pasado reciente desde una valoración positiva de la democracia y a partir de considerar las voces de las personas comprometidas con el contexto local.

Proyecto pedagógico, compromiso y atmósfera de aliento

En el interior de la institución identifiqué una “atmósfera de transmisión de aliento”,¹¹⁵ ya que la comunidad educativa –y el directivo en particular– habilitan espacios, tiempos y situaciones favorables para el tratamiento de proyectos vinculados a la historia reciente en general, y la historia reciente local, en particular. En un emplazamiento urbano y espacial con características propias, las prácticas escolares que se desarrollan en la institución contribuyen a configurar un nuevo producto cultural que parte de dicho contexto para, finalmente, retornar a la comunidad.

Al partir del recorrido del capítulo propongo diferentes reflexiones. En primer lugar, considerar que los lugares no deben ser interpretados como esencias. Por el contrario, cobran significado y relevancia a partir de las relaciones y experiencias que habilitan, por las interpretaciones y reinterpretaciones acerca de su historia, por las luchas que se tejen en la esfera pública por dotarlos de sentidos. Tal es el caso de Campo de Mayo, la comunidad del ex partido de General Sarmiento y los miembros de la comunidad educativa, en la que –ante un contexto signado por las marcas y memorias contrapuestas en torno a Campo de Mayo– la institución devolvió, a partir del libro, una mirada nueva del contexto y de la comunidad que lo construye a diario. En segundo lugar, la institución indagada presenta indicios para comprender el modo en que los contextos de memoria urbana, vinculados a la apropiación que las culturas escolares hacen de la memoria local, pueden influir en el tratamiento

115 González, María Paula, *La historia argentina reciente en la escuela...*, op. cit.

de la historia reciente en el ámbito educativo. Así, este proyecto, que se encuentra en el cruce de las miradas de los profesores que lo diagraman, de los alumnos como autores y de los miembros de la comunidad presentes en los relatos del libro, es la expresión de un formato nuevo para el ámbito educativo, en el que el producto final es original y propio de esa cultura institucional. Dicho producto rompe con las certezas del formato escolar de la disciplina tradicional y abre el espacio a la incertidumbre de trabajar a partir de un problema, una pregunta transversal a diferentes asignaturas y a desarrollarse a lo largo del año escolar.

En los próximos capítulos, el desarrollo del proyecto institucional se presenta desde otra óptica para orientar la mirada en dos direcciones: la de la profesora de Historia, por un lado, y la del grupo de alumnos, por otro. Intentaremos dar cuenta de los sentidos que implica para ellos la historia reciente nacional y local a partir del trabajo realizado a lo largo del año.

3. ¿Cómo se articulan los saberes y las prácticas de una profesora de Historia frente a la enseñanza de la historia reciente?

Maurice Tardif propone pensar los saberes docentes a partir de considerar que son plurales y heterogéneos en función de la temporalidad.¹¹⁶ Así, dichos saberes se adquieren a partir de procesos de aprendizaje y de socialización que atraviesan la historia de vida y la carrera de los profesores. Al mismo tiempo, Tardif también considera que son temporales dado que son abiertos, porosos y cambiantes a medida que se socializan, y porque el docente incorpora nuevas experiencias a partir de nuevas situaciones de trabajo. Por tal motivo, comprender la identidad de los profesores y sus saberes es imposible sin considerar su historia personal; sus vínculos e interacciones con otros actores sociales; sus acciones, proyectos y desenvolvimiento profesional. Dichos saberes movilizan emociones que, a partir del lastre de su propia historia, contribuyen a comprender e interpretar las nuevas situaciones.¹¹⁷

Avanzando en esa perspectiva, Ana María Monteiro considera que los saberes docentes son resultado de elaboraciones personales con autonomía relativa, producto de un cuadro de referencias sociales y culturales. En este sentido, sostiene que los profesores realizan diferentes lecturas de los textos curriculares oficiales, lo que repercute en su trabajo cotidiano.¹¹⁸

116 Tardif, Maurice, *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Narcea, Madrid, 2004.

117 Ídem.

118 Monteiro, Ana María, *Professores de história. Entre Saberes e práticas*. Mauad X, Río de Janeiro, 2007.

En un sentido similar, Ana Zavala, al analizar los saberes movilizados en la acción de enseñar Historia, propone considerar los saberes del discurso historiográfico, los saberes pedagógicos, las experiencias propias y ajenas, y lo que ella denomina “los innumbrables”, como la ideología, los valores y los credos. A partir de considerar estos saberes de diverso origen, esta autora señala que en la práctica docente hay una carga de elementos inconscientes que se manifiestan a diario.¹¹⁹

En función de retomar los aportes de los autores mencionados, en este capítulo propongo trasladar el análisis desde el marco institucional a los saberes y prácticas de la profesora de Historia. En efecto, pensar el cruce entre contextos, lugares y memorias adquiere otra significatividad si consideramos a los actores que diariamente desarrollan la tarea de transmitir contenidos a las nuevas generaciones. Aquí, propongo especialmente advertir los saberes y prácticas de la profesora de Historia al frente de las asignaturas que abordan la historia contemporánea y reciente (Historia de quinto y sexto año) en la institución indagada.

En primer lugar, presento la historia personal de la profesora y su vínculo con el contexto extra institucional. Es decir, presento cómo ella llegó al profesorado de Historia, las decisiones que acompañaron dicha elección; su vínculo con la historia reciente, la historia local y cómo ella elabora el contexto particular del ex municipio de General Sarmiento.

En segundo lugar, expongo las prácticas de la profesora en la institución indagada. Así, identifico cuáles son sus prácticas cotidianas frente a la institución en general, la organización de contenidos que desarrolla y las estrategias didácticas que implementa en las clases de Historia.

En tercer lugar, desarrollo los vínculos que ella entabla con la historia reciente y su inclusión en el ámbito educativo, y cómo ella, desde las asignaturas de Historia y Proyecto de Investigación, es uno de los pilares en la gestión y coordinación del proyecto “30 años de democracia”.

119 Zavala, Ana, *Mi clase de historia bajo la lupa...*, *op. cit.*

Finalizo el capítulo retomando aportes de los diferentes apartados para esbozar algunas reflexiones en torno a los saberes de esta profesora y cómo estos, provenientes de múltiples fuentes, se recrean en el interior del espacio escolar y dan como resultado un producto que se refleja en sus prácticas cotidianas.

La profesora de Historia y el contexto extra institucional

Como ya mencioné, los saberes docentes son plurales y temporales, ya que se adquieren a lo largo de la carrera profesional y también a través de la propia historia de vida.¹²⁰ Al mismo tiempo, también podemos considerar que son resultado de consumos culturales diversos en los que los profesores, como cualquier individuo, no mantienen una posición pasiva frente a los fenómenos culturales.¹²¹ Por lo tanto, la indagación en torno a los saberes y prácticas de la profesora de Historia se inicia fuera del contexto propio del aula y remite particularmente a sus elecciones y recorrido personal, las que luego contribuyen a moldear su subjetividad como profesora y las prácticas que ella lleva a cabo en el desarrollo de sus clases.

Ella nació en el contexto de la última dictadura militar argentina y transitó su adolescencia y juventud en los primeros años de la reapertura democrática. Al finalizar la escuela secundaria, ingresó al Instituto Superior del Profesorado N° 2 Dr. Joaquín V. González en el que se recibió de profesora de Historia. Al consultarle acerca de por qué eligió el profesorado frente a otras opciones, manifestó:

Hay algo que a mí siempre me interesó que es la educación, y dentro de la educación y la formación el jóvenes como brecha generacional, puntualmente la historia pero porque a mí me interesaba el presente. Como me interesaba el presente me dediqué a la historia y también me gustaba la antropología y la

120 Tardif, Maurice, *op. cit.*

121 Aquí retomo los aportes de Michael de Certeau, *op. cit.*, para pensar las prácticas de los individuos.

sociología y todas las humanas viste, en algún momento pensé en psicología.¹²²

De sus dichos se desprende un posicionamiento y una representación actual del pasado, sus implicancias para la vida presente y, fundamentalmente, para la educación de las nuevas generaciones. Así, ella identifica en la historia elementos que contribuyen a repensar el presente y articula su identidad como profesora con dichos elementos. En este sentido, la historia no sería una historia estática, de anticuario o monumental, sino, por el contrario, sería una historia dinámica que brinda elementos para incidir en el presente.¹²³ Dicha articulación entre pasado y presente se vincula con su conciencia histórica y las huellas que esta dejó en su experiencia presente. Al respecto, Jörm Rüsen define la conciencia histórica como la relación entre la interpretación del pasado, la comprensión del presente y la perspectiva de futuro.¹²⁴ Esta relación particular que entabla la profesora con el pasado, y atribuye como determinante en su elección del profesorado, es constitutiva de su identidad como docente. Por lo tanto, este dato no es menor para comenzar a comprender los sentidos que ella le otorga a su práctica docente.¹²⁵

Luego de finalizar el profesorado, continuó capacitándose y fue así que en los años siguientes realizó cursos vinculados a la enseñanza de las ciencias sociales y actividades de capacitación docente orientados a la enseñanza de la historia reciente y la enseñanza de las ciencias sociales, en vínculo con las nuevas tecnologías de la información. Al mismo tiempo, se especializó en didáctica de las ciencias sociales y dicta actualmente diferentes cursos de formación a docentes y estudiantes a través del INFOD (Instituto Nacional de Formación Docente). En paralelo a su desarrollo profesional como profesora de Historia, inició la carrera de Antropología, la que debió suspender durante el transcurso de la gestación del primero de

122 Entrevista 2, 04/2014.

123 Serna, Justo, "Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida adolescente", *Clio & Asociados*, n° 9-10, 2006, pp. 71-83.

124 Rüsen, Jörm, "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, pp. 79-93.

125 Zavala, *op. cit.*

sus dos hijos. Casada con el director de la institución aquí indagada, ella combina su rol de madre de niños en edad escolar con su formación profesional. Así, durante el desarrollo de las clases, en algunas ocasiones, me contó a mí personalmente (y en otras oportunidades al grupo de alumnos), que debía asistir a los actos escolares de sus hijos, quienes concurren a otra institución educativa ubicada a muy pocas cuadras del centro del municipio de San Miguel.

En relación con su experiencia personal frente a la historia contemporánea argentina, de sus dichos se desprende un imperativo subjetivo que la vincula de un modo especial a la historia reciente a partir de lo que significó para su familia. Al respecto, María Paula González, retomando un concepto planteado por Stanley Fish (1998), propone pensar a los profesores y sus lecturas del pasado reciente, a partir de espacios de significación mediante los que no actúan solos o de manera individual, sino dentro de “comunidades de interpretación” como son la familia y la escuela.¹²⁶ Aquí, a pesar de que la profesora no profundiza ni desarrolla más esta idea, expresa que “*familiarmente es un tema que a uno lo conmueve*”, “*es un tema que se hablaba*”. Sin embargo, ella no explicita de qué modo la historia reciente atravesó a su familia, a diferencia de su esposo (quien sí me contó su historia y militancia familiar, y cómo esto marcó su infancia y juventud).

Al mismo tiempo, su identidad como docente se conjuga con las características propias del contexto en el que se inserta su práctica. En efecto, ella actualmente vive en el municipio de San Miguel y desarrolla su práctica docente en el mismo contexto urbano. Esto es un dato significativo si consideramos que la configuración local y social que frecuenta en su vida cotidiana es la misma que circunscribe a la institución educativa en la que ella desarrolla su práctica docente. Así, este dato me resulta relevante por dos motivos: ella conoce dicho contexto por su propia experiencia y vivencia cotidiana, al tiempo que también contribuye a reelaborarlo en función de sus prácticas como profesora de Historia interesada en la inclusión del contexto local en sus clases. De este modo, el contexto no solo es un mero escenario que circunscribe la práctica educativa, por el

126 González, María Paula, *La historia argentina reciente en la escuela...*, op. cit.

contrario, también es un elemento que atraviesa la subjetividad, la experiencia personal de esta profesora y, a su vez, forma parte de su propuesta didáctica. Así lo expresó durante una de las entrevistas:

Profesora: Analizarlo desde donde ellos viven les genera como un compromiso diferente, se involucran distinto, hay como una empatía especial y eso es lo que uno intenta hacer al momento de que se logren los objetivos de aprendizaje, entonces cada vez que planteo alguna actividad o voy pensando a largo plazo siempre está ese vínculo.

Yésica: Y que incluso no es solo con historia reciente, porque me acuerdo que el año pasado cuando estaban trabajando inmigración habían entrevistado a la dueña del colegio.

Profesora: Sí, este, hicimos una entrevista para que ella nos contara sobre la Segunda Guerra Mundial inclusive, con ese tema era, lo que estábamos buscando era algún testimonio sobre la experiencia en la Segunda Guerra Mundial y ella precisamente viene en esa época, su padre había participado de la guerra entonces contó un poco sus anécdotas, este año lo que hicimos en segundo año para tratar de vincular contenidos de Historia Moderna cuando estábamos trabajando el Renacimiento, eh, salimos a hacer un tour fotográfico, salimos por el barrio y terminamos en la capilla San José porque resulta ser que... bueno, fue algo casual... me permitieron verla y todo lo que es la arquitectura es exactamente lo que necesitábamos para hacer ese trabajo, entonces fuimos recorriendo el barrio, fueron tomando imágenes de algunas cosas que se recuperaban, elementos que podían llegar a acercarse (...) y a parte demás ahí hicieron un museíto que bueno está relacionado con una beata de ellos... qué sé yo... pero que tenía muchos elementos de la historia local con fotos de Gallardo, de lo que era antes San Miguel, entonces a mí me sirvió para eso, para recuperar desde otro espacio y bueno también todos esos elementos van generando un vínculo de acercamiento con los chicos que eso colabora y muchísimo.¹²⁷

127 Entrevista 2, 04/2014.

A partir de su interés por incluir la realidad cotidiana y las experiencias locales en el aula, surgen algunos interrogantes. En efecto, lo cercano ¿contribuye a comprender mejor los procesos históricos? ¿Es necesario incluir la historia próxima para motivar a los alumnos? Las historias personales, ¿necesariamente guardan relación con la historia que se intenta transmitir? ¿Cuál es el aporte de lo local frente a la transmisión de la historia? Diversos autores han esgrimido argumentos a favor y en contra del abordaje del contexto próximo de los alumnos al momento de abordar los procesos históricos y sociales.¹²⁸ En el caso de esta profesora, claramente hay una toma de posición frente a estas cuestiones al señalar la centralidad que, según su percepción, cobra la historia para comprender la realidad cotidiana, y viceversa. Es decir, de su posicionamiento se desprende también una concepción del contexto local como insumo para la transmisión de contenidos históricos. Ella lee y traduce los intereses de la sociedad y del contexto local en el que desarrolla su práctica docente. Al mismo tiempo, a diario contribuye a elaborar sentidos acerca de la realidad de dicho contexto. De este modo, se debe advertir que, sin desestimar los debates pedagógicos e historiográficos en torno a la cuestión de escalas, es finalmente el posicionamiento adoptado por el docente y su valoración del contexto cercano lo que define su inclusión o no en su propuesta pedagógica. En este punto podríamos considerar que se vuelve un aspecto central el acercarse a la voz de los docentes con el objetivo de comprender su oficio en relación con la sociedad y el contexto en que se inscribe su práctica cotidiana.¹²⁹

En los casos presentes en su relato y ante contenidos tan divergentes como la Segunda Guerra Mundial y la Edad Media, esta profesora incluyó el contexto como forma de acercarse a los contenidos, pero también como medio para generar un vínculo distinto con diferentes grupos de alumnos. Este dato se relaciona directamente con

128 Entre otros, Zelmanovich, Perla, *op. cit.*; Funes, A. y Moreno T., “Los múltiples rostros de la ciudad...”, *op. cit.*; Romero, Luis Alberto, *Volver a la historia*, Aique, Buenos Aires, 2013[1997].

129 Litwin, Edith, *op. cit.*

el siguiente apartado y las prácticas que ella desarrolla en el interior de la institución indagada.

La profesora y sus prácticas cotidianas en el interior de la institución

Durante el ciclo lectivo 2013, esta profesora dictó la materia Historia de primero a sexto año. Al mismo tiempo, dictó las materias Política y Ciudadanía, en quinto año, y Proyecto de Investigación, en sexto. En ocasiones observé como ella reorganizó el dictado de las materias en función de los temas que abordó en las diferentes asignaturas. Así, las clases de Historia de sexto año se combinaron con las horas de Proyecto de Investigación, o las clases de Historia de quinto año se sumaron a las horas de Política y Ciudadanía. Por lo tanto, la concentración horaria en la misma institución permitió que combinara actividades entre las distintas asignaturas para abonar al proyecto “30 años de democracia”.

Al observar sus clases, al acceder a la planificación y también a través de las entrevistas que mantuvimos, pude identificar diferentes prácticas escolares que forman parte de la cotidianeidad de esta profesora en el interior de esta institución en particular. Así, pude reconocer en sus clases formatos diferentes en función del año y la orientación que brindó a la asignatura Historia en cada uno de ellos.

Antes de continuar considero preciso dar cuenta las particularidades de los diseños curriculares de Historia de estos dos últimos años de la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires, para luego, en consecuencia, analizar las prácticas de la profesora.

Tanto en quinto como en sexto año se le otorga un lugar preponderante a la historia contemporánea y reciente. Dichos contenidos escolares ingresaron en la normativa educativa a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación, en 1993. Esta Ley marcó un quiebre y una redefinición de los objetivos del sistema educativo. En este sentido, la memoria patriótica que glorificaba a los próceres de antaño dejó de ser el eje articulador del sistema para dar lugar a la supremacía de los tiempos contemporáneos y el valor preponde-

rante otorgado a la democracia y a la participación. En consonancia con la nueva impronta que recorría la Ley, los contenidos de Historia se redefinieron al brindar mayor espacio curricular a la historia contemporánea.¹³⁰

Afin a dichos cambios, y en consonancia con las políticas de la memoria promovidas desde el Estado nacional, en la Ley de Educación Nacional,¹³¹ sancionada en 2006, cobró mayor relevancia y notoriedad el concepto de memoria en los programas de todos los niveles educativos. Al mismo tiempo, los conceptos de ciudadanía e identidad adquirieron nuevas significaciones. Al respecto, María Paula González sostiene que, mientras que la Ley Federal de 1993 resaltaba que la educación debía favorecer la “consolidación de la democracia”, la Ley Nacional de 2006 no solo respalda esta función, sino que añade otra: “el ejercicio y la construcción de la memoria colectiva” sobre el pasado reciente.¹³²

En consonancia con la política educativa impartida desde el Estado nacional, la provincia de Buenos Aires redefinió los contenidos a ser abordados en la escuela secundaria. En función de dicha redefinición curricular, el Estado provincial incorporó contenidos vinculados a la historia reciente argentina en los diseños curriculares de quinto y sexto año (en las orientaciones de Arte y de Ciencias Sociales) de la escuela secundaria. El actual diseño curricular de quinto año entró en vigencia en marzo de 2011, mientras que el diseño curricular para sexto año se comenzó a implementar a partir de marzo de 2012.

Los contenidos de historia argentina reciente, en el diseño curricular de quinto año, son abordados desde su vínculo con la historia latinoamericana y los procesos mundiales que impactan en la

130 González, María Paula, “Historia y memoria del pasado reciente en la escuela: una mirada a la propuesta oficial”, *Quinto Sol*, vol. 2, n° 16, 2012.

131 “Formarán parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones: [...] c) El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos [...]”, Ley de Educación Nacional N° 26 206, artículo 92, inciso a y c. Ministerio de Educación, Argentina, *Ley de Educación Nacional N° 26 206*, Consejo Federal de Educación, Buenos Aires, 2006.

132 González, María Paula, “Historia y memoria...”, *op. cit.*

región.¹³³ Así, en las tres últimas unidades se propone como contenidos a abordar de historia argentina:

- El derrocamiento del peronismo: el golpe cívico-militar de 1955. Las políticas de desperonización. Las semidemocracias con proscripción del peronismo (1955-1966). El movimiento obrero. Resistencia e integración, la formación de la burocracia sindical. El desarrollismo y la Unión Cívica Radical del Pueblo.
- La dictadura de Onganía y sus sucesores (1966-1973): el fracaso de un modelo de modernización económica y el auge de las tendencias radicalizadas de la política. El Cordobazo, la participación obrero-estudiantil, las organizaciones sindicales combativas. El surgimiento de los grupos guerrilleros. El retorno del peronismo al gobierno: pacto social, puja redistributiva, sindicalismo y radicalización.
- 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.
- La década de los años 80: el regreso de la democracia. El desocultamiento del terrorismo de Estado. Juicios e impunidad. Deuda externa y neoliberalismo.
- La Reforma Constitucional de 1994. Consolidación de la democracia, las dinámicas de los partidos políticos y la formación de los nuevos movimientos sociales.

En el caso de sexto año (en las modalidades de Ciencias Sociales y de Arte), la historia reciente argentina ingresa ya vigorosamente. Así, este diseño propone el abordaje de los años setenta, ochenta y noventa a partir de diferentes núcleos problemáticos:

Unidad 1. Ejes historiográficos para una mirada de la Historia Reciente en la Argentina.

Unidad 2. Los años 70. Movilización social y represión.

133 PBA-DGCE, provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, "Historia, 5º año, Escuela Secundaria Orientada Ciclo Superior, Ciencias Sociales", Publicaciones de la Dirección General de Cultura y Educación, La Plata, 2011.

Unidad 3. Los años 80 y 90. El regreso de la democracia, la crisis del Estado y neoliberalismo.

Este diseño se presenta como una continuidad del diseño curricular de quinto año. Sin embargo, la novedad incorporada en el diseño del último año de la escuela secundaria es la propuesta de elaboración de proyectos de investigación por parte de los alumnos. En este sentido, el diseño sugiere incorporar al estudiante como protagonista de sus propias indagaciones y búsquedas, a través de la elaboración de fuentes a partir de sus experiencias.¹³⁴ Al mismo tiempo, dicho documento brinda diversas orientaciones metodológicas para fomentar la utilización de la historia oral en el aula y la materialización de los proyectos en diferentes formatos y expresiones artísticas.

La novedad de este diseño, presente también en otros diseños curriculares para sexto año, no es tal en el ámbito educativo. Es decir, desde el ámbito pedagógico el abordaje de contenidos a partir de la formulación de preguntas, investigaciones y proyectos en el aula tiene una larga tradición.

Este tipo de propuestas se sostiene en los aportes de la teoría sociocultural y constructivista para la enseñanza de las ciencias sociales. Principalmente, este tipo de propuestas otorgan un rol central a la percepción de los estudiantes, su contexto sociocultural y el modo en que los estudiantes asimilan los nuevos conocimientos. En el contexto del aula, la interacción entre docentes y alumnos es central al momento de desarrollar este tipo de actividades, ya que es allí donde el docente orienta y acerca a los jóvenes al discurso propio de las ciencias sociales, al tiempo que brinda los márgenes de acción para su trabajo autónomo.

En el caso aquí indagado la profesora lee ambos diseños curriculares y los traduce en sus planificaciones en quinto y sexto año. En el caso de quinto, en la diagramación y organización de sus clases, observé que mantenía la misma progresión de contenidos prescritos en el diseño curricular. Es decir, ella presentaba las temáticas a

134 PBA-DGCE, provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, "Historia, 6º año. Escuela Secundaria Orientada Ciclo Superior, Ciencias Sociales", Publicaciones de la Dirección General de Cultura y Educación, La Plata, 2012.

abordar desde la escala internacional más general, para luego focalizar la mirada en la región latinoamericana y en la Argentina. En el desarrollo de las clases propuso a sus alumnos lecturas colectivas de diferentes textos que formaban parte de un dossier de fotocopias con el que todos los alumnos seguían las lecturas.¹³⁵ Luego de la lectura de cada párrafo, lo analizaban entre todos y ella realizaba un esquema en el pizarrón, que los alumnos copiaban en sus carpetas.

Dicha propuesta de lectura es un ejemplo de la complejidad que asume hoy esta actividad en el interior del sistema educativo, ya que supone pensar en una serie de variables que se entrecruzan en ese acto. Así, por ejemplo, supone considerar la desigualdad material de la que parten los alumnos, pero también pensar los modos en que se lee y se escribe, y la complejidad de los saberes que implica.¹³⁶ Más aún, dicha complejidad aumenta al pensar la lectura en clases de Historia, ya que posee las particularidades propias de la disciplina. De este modo, al leer un texto que remite al pasado se debe tener en cuenta que el individuo tendría que disponer de la capacidad de “entrar” en el texto, o, por medio del texto, a otros mundos y experiencias pasadas, las acciones y motivaciones de un tiempo que desconoce.¹³⁷ En el caso aquí indagado, la lectura de los textos habitaba la posibilidad de debatir y realizar reflexiones grupales que, en muchas ocasiones, trascendieron los temas presentes en los textos.

En sexto año y ante el mismo grupo de alumnos, la propuesta de esta profesora se desprendió de la prescripción curricular (ver el siguiente apartado) para dar lugar a una programación de clases más vinculada a sus intereses personales y a los objetivos institucionales. Así, el formato de las clases adquirió una modalidad de taller. Aquí, la lectura de textos se complementó con la escucha de canciones

135 El dossier se componía de una recopilación de páginas de diferentes libros de texto, así como también lecturas propuestas en el portal Educ.ar, que depende del Ministerio de Educación de la Nación.

136 Brito, Andrea (comp.), *Lectura, escritura y educación*, Homo Sapiens-FLACSO, Buenos Aires, 2001.

137 Ver Benchimol, Karina; Carabajal, Antonio y Larramendy, Alina, “La lectura de textos históricos en la escuela”, *Lectura y vida*, año 29, n° 1, 2008, pp. 23-31; Aisenberg, Beatriz, “Enseñar historia en la lectura compartida”, en Siede, Isabelino (coord.), *Ciencias Sociales en la escuela*, Aique, Buenos Aires, 2010, pp. 63-98.

seleccionadas por los alumnos y la visualización de diferentes videos. Al respecto, Bernard Lahire sostiene que la lectura debe ser entendida como una experiencia que brinda la posibilidad de entrar en un texto, realizar analogías y activar la imaginación.¹³⁸ En el caso de esta profesora, en sus clases registré que proponía lecturas en las que se analizaban conceptos, relatos de experiencias o vivencias de diferentes personalidades, las que eran acompañadas por debates y análisis grupales moderados por ella.

Al mismo tiempo, a partir de sus clases, advierto que la lectura puede ser considerada como una vía de promoción del diálogo y del análisis crítico de la historia por parte de los alumnos. Como señala la profesora, en este caso el diálogo y la interpretación colectiva de los textos forman parte de los propósitos explícitos que ella se propone:

De acuerdo al bagaje que uno tiene puede interpretar una cosa o la otra, ¿sí? Pero bueno, eh, creo que una promoción... de la_ de un enfoque dialógico participativo es una de las claves, de los propósitos de la materia.¹³⁹

En paralelo a la lectura de textos, en las clases registré diferentes trabajos realizados en grupos de tres alumnos. La elaboración de este tipo de trabajos implica una participación activa por parte de los alumnos en la gestión de parte de las clases y la organización de los materiales a consultar. Según Dolors Quinquer, este tipo de estrategias en las que los alumnos se convierten en el centro de la actividad son métodos interactivos, en los que el docente acompaña y colabora con el trabajo que realizan los alumnos brindando mayores márgenes de autonomía.¹⁴⁰

En función del diseño curricular y la demanda institucional, ella expresa que organiza la asignatura a partir de ejes:

138 Lahire, Bernard, *Sociología de la lectura*, Gedisa, Barcelona, 2004.

139 Entrevista 2, 04/2014.

140 Quinquer, Dolors, "Monográfico", *Revista IBER Didáctica de la Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n° 40, dedicado a los métodos para enseñar ciencias sociales, Grao, Barcelona, 2004.

La dictadura, la recuperación democrática... este... o podríamos hablar de dos grandes etapas, dictadura y democracia y después, bueno, ver todo lo que es el proyecto neoliberal y hasta ahí, llegaríamos hasta el 2001, esta es nuestra idea, hasta el 2001, y hacer después el pasaje hacia una puesta en práctica que de alguna manera la institución me pide, eh, que podamos plasmar nuestro trabajo en algún proyecto.¹⁴¹

En función de dichos ejes, al inicio de sexto año, propuso a los alumnos realizar trabajos grupales vinculados a la última dictadura militar argentina. Les solicitó que rastreen canciones que se referan a los acontecimientos vinculados a la dictadura iniciada en 1976. Así, los alumnos reunidos en grupos de tres integrantes debían buscar tres canciones, analizar su contenido y realizar vínculos entre las temáticas abordadas en ellas. En estos trabajos, los alumnos abordaron las canciones desde sus conocimientos previos y lo ya trabajado en quinto año. A partir de sus exposiciones, ella identificó temáticas recurrentes, elementos y representaciones de la memoria sobre las que trabajó en un segundo momento del año, a través de la lectura de diversas fuentes.

En sus clases de Historia también pude identificar diferentes temporalidades que se superponen: la temporalidad de los contenidos abordados, de los textos leídos, de la institución y el aula, y, no menos importante, la temporalidad presente de la profesora y los alumnos. La gestión, organización y trabajo con estas diferentes temporalidades también conforman parte del saber hacer y la práctica cotidiana de la profesora de Historia. Al respecto, Roger Chartier considera que la especificidad de la historia es su capacidad de distinguir y articular diferentes tiempos que se superponen en cada momento histórico.¹⁴² De este modo, problematiza la construcción temporal sostenida por Fernand Braudel, quien sostenía tres temporalidades: la historia estructural y de larga duración, la historia coyuntural y la historia que se inscribe en un tiempo corto. En este sentido, Chartier dinamiza estas categorías

141 Entrevista 2, 04/2014.

142 Chartier, Roger, *La historia o la lectura del tiempo pasado*, Gedisa, Barcelona, 2007.

y señala que existen diversas temporalidades en función de las diferentes construcciones sociales, las que son herencia y ruptura, invención e inercia a la vez. En la propuesta de esta profesora se evidencian estas temporalidades diversas, ya que ella propone a sus alumnos acercarse a un tiempo pasado (pero cercano a su presente) a través de los contenidos vinculados a la historia reciente. Al mismo tiempo, también habilita momentos de diálogo para la inclusión de la temporalidad presente y temas de interés de sus alumnos.

En sexto año, el tiempo también fue organizado de modo diferente en función de tres momentos a lo largo del año. Un primer momento de exploración y apertura a los contenidos vinculados a la última dictadura militar. Durante este primer momento, la mayor parte de las clases se destinó a la exposición de los alumnos y su interpretación del pasado reciente. Un segundo momento fue destinado al abordaje y profundización de algunos conceptos vinculados a dictadura y democracia. Entre ellos, los conceptos trabajados principalmente fueron terrorismo de Estado, desaparecidos, centros clandestinos de detención, democracia. Por último, un tercer momento destinado al desarrollo de los proyectos institucionales.

Con el objetivo de profundizar los conceptos vinculados a dictadura y democracia, esta profesora encuentra que, entre los cursos de capacitación que realizó está el dictado en 2012 por el INFOD y la Comisión Provincial por la Memoria, que le brindó conceptos y recursos atractivos para ser abordados en un aula de secundaria. Así, en sus clases de Historia, pude observar cómo ella reelaboró materiales y recursos del curso “Educación, memoria y derecho a la identidad en la formación docente” y los incluyó en su propuesta didáctica de sexto año. Dichos materiales sirvieron de insumos para el abordaje de conceptos que se desprendieron de un concepto nodal que atravesó toda su propuesta: terrorismo de Estado. Es a partir del análisis de este concepto que ella acerca la historia de los años setenta y ochenta al grupo de sexto año.

Luego del primer momento del año, destinado el análisis de canciones seleccionadas por los alumnos, la profesora presentó

un documento titulado “El terrorismo de Estado. Un plan estratégico”. Dicho documento inicia con un interrogante: “¿Existen características específicas que definen al terrorismo de Estado? ¿Cuáles serían?”. A partir de este cuestionamiento se desprenden una serie de recursos y actividades que ahondan en la conceptualización del terrorismo de Estado y sus características. Así, la primera propuesta invita a observar un video de 13 minutos de duración, en el que el historiador Roberto Pittaluga¹⁴³ presenta algunos conceptos que permiten caracterizar a la dictadura iniciada en 1976 como terrorismo de Estado. A partir de dicho video, el resto de la propuesta ahonda en algunas ideas planteadas por el historiador y las desarrolla.

En este punto, es interesante reflexionar acerca de la distancia que existe entre el momento de producción académica y las disciplinas escolares. En efecto, en el campo académico, el concepto se encuentra cuestionado y en revisión incluso por el mismo historiador Roberto Pittaluga, quien sostiene que el dispositivo concentracionario y la práctica de desaparición forzada ya existían antes de 1976 y propone pensar el “terrorismo de Estado” articulado con la idea del “estado de excepción”, que ampliaría las fronteras temporales de la periodización de la historia reciente más allá de la instalación de la última dictadura militar.¹⁴⁴ Sin embargo, en consonancia con lo ya señalado por algunos autores, la escuela no es solo un mero agente transmisor de contenidos elaborados fuera de ella.¹⁴⁵ Por el contrario, genera un amplio conjunto cultural original que incide, transforma y se transforma a partir de la cultura presente en el contexto social en el que se encuentra inserto. Así, el concepto de terrorismo de Estado es adoptado en el interior del sistema educativo como un concepto clave y bisagra entre los acontecimientos previos y poste-

143 El video se encuentra disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=KtHxsUQ-NoyA>

144 Pittaluga, Roberto, “Notas sobre la historia del pasado reciente”, en Cernadas, J. y Lvovich, D. (eds.), *Historia ¿Para qué? Revisitas a una vieja pregunta*, Prometeo-Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires-Los Polvorines, 2010, pp. 119-143.

145 Chervel, André, “Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación...”, *op. cit.*; Vidal, Diana, “Prácticas escolares de escrita no fim do século XIX: o fracasso de uma inovação pedagógica como mote...”, *op. cit.*

riores a la instalación de la última dictadura militar argentina, como se observa en la propuesta de esta profesora.

Bajo el título “La última dictadura. Un golpe de Estado diferente”, el documento menciona al golpe de Estado que el 24 de marzo de 1976 interrumpe el mandato constitucional de María Estela Martínez de Perón y propone la lectura del comunicado n° 1 de la Junta Militar que tomó el poder. De este modo, la propuesta abre el período a partir del momento mismo en que la dictadura se instala en el poder sin hacer referencia a la crisis política e institucional del período previo. Dicho apartado es acompañado, de modo ilustrativo, por la imagen tomada por Héctor Osvaldo Vázquez la madrugada del 24 de marzo de 1976, en la que se presenta la Plaza de Mayo vacía y en el centro de la imagen se observa la Pirámide de Mayo. Al mismo tiempo, este apartado señala la repartición de las distintas jurisdicciones e instituciones estatales entre las tres armas y la división del país en diferentes zonas y áreas, en coincidencia con los comandos de Cuerpo del Ejército, para desarrollar la tarea represiva sobre lo que ellos denominaron “el accionar subversivo”. Aquí, la propuesta esboza un primer acercamiento a la idea presentada en el título. Es decir, la división del país en diferentes zonas de influencia se condice con la propuesta de pensar al terrorismo de Estado como un plan estratégico.

El documento menciona que entre 1930 y 1976 la Argentina sufrió cinco golpes de Estado y que la violencia política ejercida contra todo actor considerado una amenaza era recurrente en la historia del país. Más allá de no profundizar en estas dos cuestiones, el documento parecería intentar esbozar líneas de continuidad y ruptura entre los golpes de Estado que atravesaron la historia argentina. Sin embargo, a continuación, el documento señala que el terrorismo de Estado es un acontecimiento novedoso en la historia de violencias políticas de la Argentina, motivo por el cual, podemos suponer, este último golpe de Estado es una excepción frente a los anteriores. Para justificar esto, presenta cinco características del terrorismo de Estado:

- 1) Lo propio del Terrorismo de Estado fue el uso de la violencia política para eliminar a los adversarios políticos y atemorizar a la población.
- 2) El Terrorismo de Estado deshumanizó al “enemigo político”, le sustrajo su dignidad y lo identificó con alguna forma del mal.
- 3) El terror se utilizó como instrumento de disciplinamiento social y político de manera constante.
 - 4) El terror sistemático se ejerció por fuera de todo marco legal.
- 5) El uso del terror durante la última dictadura tuvo otra característica definitoria: dispuso de los complejos y altamente sofisticados recursos del Estado moderno para ocasionar asesinatos masivos.

Cada uno de estos puntos es presentado junto con una breve explicación en la que son resaltadas algunas frases o palabras: “sustracción de bebés”, “terror sistemático”, “operó de manera clandestina” y “modificar la estructura económica y social de la Argentina”.

Al finalizar el documento, figuran dos propuestas de actividades. La primera actividad propone leer el texto “La voz de los responsables”¹⁴⁶ e identificar en sus dichos frases que ejemplifiquen cada una de las características del terrorismo de Estado. La segunda actividad propone leer los prólogos del *Nunca Más*, el original de 1984 y el modificado en 2006, con el fin de comparar cómo caracteriza cada uno a la dictadura, el comportamiento de los diferentes sectores sociales y las organizaciones armadas, y cómo se presenta la teoría de los dos demonios en cada caso. La aparición del informe de la Conadep en la propuesta de la profesora presenta puntos de continuidad con lo identificado en otras investigaciones referidas a la enseñanza de la historia reciente.¹⁴⁷ En este sentido, los distintos puntos desarrollados a lo largo del documento sobre terrorismo de

146 Disponible en el libro *Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina*. Dicho libro fue elaborado por Ministerio de Educación de la Nación en el marco del programa Educación y Memoria, y presenta diferentes recursos y propuestas para la enseñanza del terrorismo de Estado en el nivel secundario del sistema educativo.

147 González, María Paula, *La historia argentina reciente en la escuela...*, op. cit.; Finocchio, Silvia, “De aprender de memoria a enseñar para la memoria la historia reciente”..., op. cit.

Estado no mencionan dicho informe y, por lo tanto, podría haber optado por obviar su inclusión al final de la propuesta. Sin embargo, el informe se retoma no para referir a los crímenes cometidos durante la última dictadura militar, sino con el objetivo de remitir a dos momentos diferentes dentro del contexto democrático y señalar los cambios operados en la memoria social entre el período de la apertura democrática y la relectura actual de ese pasado.¹⁴⁸

A partir del concepto de terrorismo de Estado, la profesora abre una puerta de entrada al período,¹⁴⁹ que le permite seleccionar y recortar contenidos. Así, ella identifica que su propuesta es un recorte arbitrario en función de sus intereses:

No es un tratamiento lineal de los contenidos (...) obviamente te hace seleccionar y no queda otra, porque mirá que yo le he buscado la vuelta... a mí me encantaría que ellos trabajasen toda la historia reciente, no tenemos posibilidad de hacerlo y hay que hacer una selección y cuando hace una selección uno también tiene un criterio por dónde ir o no ir, qué privilegiar y qué no, y bueno hay cosas que se pierden y otras se ganarán.¹⁵⁰

Luego de abordar el concepto de terrorismo de Estado en diferentes clases, analizar los dos prólogos del *Nunca Más* y realizar diferentes reflexiones grupales sobre la última dictadura militar, la profesora propuso a sus alumnos leer el libro *Treinta ejercicios de memoria. A treinta años del golpe*, elaborado por el Ministerio de Educación de la Nación en el marco del Programa Educación y Memoria.¹⁵¹ Al consultarle acerca de por qué trabajar con materiales del Ministerio, ella expresó que “dan respuestas, me dan el marco teórico, porque están acordes al diseño... este... porque son ágiles, atractivos”. En su respuesta, la profesora esgrime diferentes razones

148 Crenzel, Emilio, *La historia política del Nunca Más. La memoria de las desapariciones en la Argentina*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2008.

149 Gojman, Silvia y Segal, Analía, “Selección de contenidos y estrategias didácticas en Ciencias Sociales: la ‘trastienda’ de una propuesta”, en Aisenberg, B y Alderoqui, S. (comps.), *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*, Paidós, Buenos Aires, 1998, pp. 42-62.

150 Entrevista 2, 04/2014.

151 Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000191.pdf>

por las que ella selecciona estos materiales. En su selección están presentes elementos historiográficos, pedagógicos y didácticos. En efecto, dichos materiales, editados a partir de 2010, responden a las políticas de memoria impulsadas e implementadas desde el Estado nacional y diferentes organismos de derechos humanos, y son coordinados por distintos especialistas y académicos del ámbito educativo y de las ciencias humanas y sociales.

Por último, a partir de la segunda mitad del año, se destinó tiempo al desarrollo de los dos proyectos áulicos e institucionales que llevaron a cabo los alumnos de sexto año: el mural “Malvinas” y el libro *30 años de democracia*. En la gestión de ambos proyectos ella incorporó la demanda institucional, la prescripción curricular y los vinculó con su propia concepción de la historia reciente, local y con el valor que le otorga a la voz de sus alumnos.

La profesora frente a la historia reciente y el proyecto “30 años de democracia”

Durante 2012 se implementó por primera vez la materia Historia en sexto año.¹⁵² Frente a las pautas presentes en el diseño curricular, la profesora propuso a sus alumnos seleccionar las temáticas a desarrollar en sus proyectos. Sin embargo, ella condicionó dicha elección al solicitarles que las temáticas elegidas se circunscribieran al contexto local. En este sentido, la libertad brindada a los alumnos se relativizó al orientar una elección acotada al municipio de San Miguel. Esto mismo lo evidenció en una clase de quinto año, al abordar las características generales de las organizaciones armadas durante los años sesenta. En dicha oportunidad, al considerar contenidos cercanos a la instalación de la última dictadura militar, ella manifestó a sus alumnos de modo imperativo: “Tengan en cuenta esto porque el año próximo van a desarrollar investigaciones vinculadas a estos temas y siempre lo que hagan debe tener un anclaje local” (observación de clase, 5/10/2012).

152 PBA-DGCE, provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, “Historia, 6º año. Escuela Secundaria Orientada Ciclo Superior, Ciencias Sociales”... *op. cit.*

El énfasis que ella le otorgó al contexto local me llevó a volver sobre las orientaciones didácticas del diseño curricular de sexto año, con el objetivo de identificar cómo aparecía el contexto local en dicho documento. Sin embargo, en él, lo local no aparece como un elemento *a priori* a tener en cuenta en el desarrollo de proyectos abordados en el aula. De este modo, dicho corte espacial parece responder más a una selección y recorte por parte esta profesora, a su concepción de la historia y el contexto, que a una imposición derivada de la normativa educativa y la prescripción curricular. Al respecto, como mencioné antes, ella manifiesta que en los diferentes años incluye la historia reciente, el presente y lo local, para abordar los contenidos. Así, expresa que:

La realidad vuelve permanentemente y vuelve porque yo la traigo también, porque yo establezco esa relación, porque si bien es casual y no sé qué es lo que me va a preguntar el estudiante, lo escucho y retomo para que él pueda establecer esa relación, sino nuestra historia no tendría sentido ser estudiada y eso es lo que todo el tiempo esta, entonces eso abre, a ver, la historia la tenemos acá entonces y eso es lo que los sorprende y eso es lo que necesitamos los docentes de historia, sino no hay forma de motivarlos.¹⁵³

En la propuesta particular esgrimida por esta profesora, existe una decisión que enfrenta el desafío de incorporar en el espacio áulico diferentes lecturas de la realidad local, las que, en ocasiones, pueden incluso diferir de sus propias concepciones acerca de dicho contexto. Más aún, cuando se abordan temas todavía en debate y en proceso de elaboración en el plano local, como son los años de la última dictadura militar y la transición democrática.

Ante este primer dictado de la materia, ella resalta la particularidad que implicó esta primera experiencia y reflexiona a partir de ello. Así lo reflejan sus dichos al señalar:

Es necesario hacer un trabajo bien sistemático, que vaya a largo plazo que vaya generando también una historia, eh, recién em-

153 Entrevista 2, 04/2014.

pezamos con historia reciente, todos estamos aprendiendo y si uno está alerta y atento de lo que funciona y de lo que no, va mejorando y para mí también es un aprendizaje ¿Cuánto hace? Dos años que doy historia reciente ¿Qué querés que te diga? El primer año fue un desastre, bah, para mi criterio; los proyectos salieron, trabajamos carapintada... o sea, las temáticas eran carapintadas acá, la maternidad de Campo de Mayo, son temáticas que... el tema de la identidad, trajimos a un hijo recuperado... nieto recuperado, entonces siempre nos metimos con los temas pero bueno, con más menos profundidad, más o menos método, están, este año espero que salga mejor, todo más limpito, uno va como bueno... ahora yo me doy cuenta de que necesito más seguimiento, el seguimiento tiene que estar acompañado de una estructura a corto plazo, con pautas bien claras de qué esperamos para tal fecha, para tal momento.¹⁵⁴

En relación con esto, al consultarle acerca de la inclusión de esta historia en el currículo, ella expresa tener un interés personal en la temática y señala: “Me encanta enseñar historia reciente ¿Por qué? Porque fue una lucha de años lograr ese espacio en sexto año”. Al mismo tiempo, expresa que el tratamiento de la historia reciente “es necesario, es urgente”, pero, sin embargo, considera que aún se debe hacer un trabajo sistemático, a largo plazo. En este sentido, agrega: “Recién se empieza con esto, todos estamos aprendiendo y si uno está atento de lo que funciona y de lo que no va mejorando”.

Estas palabras de la profesora remiten ciertamente a la escasa tradición de enseñanza de la historia reciente en las escuelas argentinas. Abocado a la reproducción de una historia centrada en los grandes héroes de la patria y alejada de los debates académicos, el sistema educativo argentino intentó acercar la historia enseñada y la historia académica recién a partir de las reformas educativas de 1993 y 2006, al dotar de mayor espacio a los contenidos vinculados a la historia reciente argentina. Fue a partir de estas modificaciones que proliferaron materiales didácticos destinados al abordaje del pasado cercano. Sin embargo, el ingreso de dicho pasado en las aulas fue

154 Entrevista 2, 04/2014.

anterior y de la mano de las propias iniciativas docentes. Al respecto, Silvia Finocchio identifica tres lugares desde los que esta historia ingresó en las escuelas antes, incluso, de que iniciativas estatales atiendan a la cuestión: el informe del *Nunca Más*, la Plaza de Mayo y la película *La noche de los lápices*.¹⁵⁵ A partir del análisis crítico de cada uno de estos lugares comunes, la autora concluye que “la historia reciente que transmite la escuela a las generaciones jóvenes tiene una textura frágil, más frágil tal vez que la que transfieren otras instituciones sociales, como los medios de comunicación, por ejemplo”.¹⁵⁶

En el caso aquí indagado, a partir de las palabras de la profesora se desprende que la historia reciente aparece vinculada fuertemente al testimonio oral, los relatos de experiencias y la transmisión de vivencias. Así, refiriéndose al grupo de alumnos, señala:

Inclusive muchos discursos que eran justificatorios de la dictadura, hacia fin de año cambiaron y cambiaron porque lograron la vivencia y lograron conectarse con gente que experimentó lo que fue la represión y ellos se conmovieron y entonces ahí se dieron cuenta realmente que cualquiera era vulnerable, que cualquiera podía ser llamado subversivo, entonces eso como que a ellos los shockeó, entonces eso ahí generó un cambio, el estar cerca del testimonio del que lo experimentó.¹⁵⁷

Al mismo tiempo, también en sus palabras se advierte una toma una posición ideológica desde el discurso y la presentación de su forma de trabajar en las clases:

Todos somos personas que tenemos una ideología y estamos atravesados por nuestro contexto, entonces si empezás mintiéndoles a tus alumnos no ganás nada, te venden un discurso de imparcialidad cuando te están bajando ideología, yo soy sincera con mis alumnos, yo tengo mi pensamiento, ahora yo no voy a decir cuál es el partido al que voto o si milito o no milito, ese

155 Finocchio, Silvia “De aprender de memoria a enseñar para la memoria la historia reciente”..., *op. cit.*

156 Ídem, p. 95.

157 Entrevista 2, 04/2014.

es un problema mío, yo lo que les digo es, de la historia podemos tener todas estas interpretaciones, este dice esto, este dice esto, cada una de las interpretaciones, ahora díganme ustedes con cuál simpatizan más, o intercambiamos, o por qué piensan esto o aquello, y si da la posibilidad yo también les digo cuando cerramos “bueno, pero yo pienso esto”.¹⁵⁸

Esta toma de posición se plasmó durante el desarrollo de una clase de Historia en quinto año, al abordar las organizaciones armadas de los años setenta. Allí, la profesora transparentó su posicionamiento al mencionar una toma simbólica de la ciudad de Garín a principios de los años setenta:

Es complejo de describir esto ¿sí?, porque obviamente que estoy siendo totalmente subjetiva al describirlo...mmm..., ¿qué le pasaba a la sociedad? Es complejo de describir porque estoy diciendo mi punto de vista, ustedes deben estar atentos a esto.¹⁵⁹

Este dato resulta relevante porque es a partir del abordaje de los años setenta cuando advierto por primera vez en sus clases que ella remarca una diferencia entre los contenidos enseñados, su visión de la historia y otras visiones posibles. En este sentido, durante el transcurso de la clase me pregunto por qué considera necesario evidenciar su posicionamiento frente a este contenido y no en otros. Al mismo tiempo, es interesante advertir cómo, a pesar de señalar una apertura al diálogo y al debate en clase, ella también delimitó una base desde la cual parte y no negocia, al referirse al período de la última dictadura militar como terrorismo de Estado.

Este posicionamiento permite reflexionar acerca de la neutralidad o no del docente a la hora de transmitir contenidos socialmente conflictivos y aún en debate por el conjunto de la sociedad. Así, debemos reflexionar junto con los docentes acerca de la selección de sus opciones teóricas, los recortes y recorridos que proponen ¿Desde qué lugares los docentes transmiten una versión de la historia reciente? ¿Qué sentidos operan en su selección y posicionamiento frente a una historia aún en

158 Ídem.

159 Clase 05/10/2012.

debate? En este sentido, en consonancia con Jauma Trilla,¹⁶⁰ considero que, al transparentar las propias elecciones, no se obtura o condiciona la interpretación de los alumnos, por el contrario, se les permite comprender que una toma de posición debe sustentarse en argumentos, lo que no niega otros posicionamientos posibles. Al mismo tiempo, sus palabras remiten a otro debate reciente acerca de la función social que cumple la escuela en relación con la transmisión de contenidos vinculados a la historia reciente. Las voces de los alumnos y sus relatos familiares ingresan al aula y son tenidos en consideración. Sin embargo, el posicionamiento de la profesora frente a la historia reciente y la defensa de la democracia delimitan una base sobre la que se asientan los intercambios con el grupo de alumnos. A partir de sus dichos y gestos en el aula, identifiqué que la historia reciente que ella busca transmitir se encuentra atravesada también por la memoria y la transmisión de determinados valores vinculados al pasado que marcó la historia nacional y local desde su perspectiva ideológica.

En relación con su posicionamiento personal frente a la historia reciente, esta profesora negocia y traduce las imposiciones del diseño curricular, y atiende a las demandas de la institución y la importancia que ella, pedagógica y políticamente, otorga al presente y al contexto. Así, ella manifiesta: “Mi paradigma es dialógico participativo y pretendo que el presente se explique en función de la historia y que esa historia incide en la actualidad y por lo tanto nosotros podemos ser protagonistas de cambios”.

En este sentido, el método utilizado por esta profesora deja traslucir también el modo en que ella concibe la transmisión de conocimientos de la historia y la intervención de sus alumnos en la elaboración de un conocimiento compartido:

Si toda tu vida te lo dijeron por qué no lo vas a repetir, es parte de la educación que por muchos años se ha impuesto, hoy tenemos la posibilidad de discutirlo, de tener otras perspectivas pero eso depende de una postura ideológica porque hay otros

160 Trilla, Jaume, *El profesor y los valores controvertidos*, Paidós, Barcelona, 1992; Trilla, Jaume “Educación y valores controvertidos. Elementos para un planteamiento normativo...”, *op. cit.*

profesores que se habrán formado en la misma época que yo y sin embargo siguen hablando del descubrimiento de América o lo hacen más soslayado al encuentro de culturas, no hablan de choque o no hay conflicto, o sea, la historia sin conflicto, o sea, si no querés encontrar conflicto dedícate a la matemática y chau, no a la historia (se ríe) no, la matemática también tiene conflictos y tiene problemas pero digo todo depende de la mirada ideológica, tener una mirada ideológica y una convicción de lo que estás haciendo, qué objetivo tenés, generar estudiantes autónomos, con criterio, que puedan tener un pensamiento libre que puedan sí... argumentar, eh, saber que tienen que participar, que las transformaciones se dan a través de tu ejercicio o no, si querés alumnos callados, sentados, que no opinen y ni respiren, hay docentes que prefieren eso y no la historia (xxx) al contrario, yo quiero ejercitación, que haya diálogo, no que estén ahí.¹⁶¹

Utilizando otras palabras, ella manifiesta este posicionamiento al grupo de alumnos durante el desarrollo de una reflexión grupal, al señalar que ellos no son alumnos sino estudiantes porque ella “no los ilumina”. Es decir, ella traslada a sus alumnos la valoración y mirada que tiene de la enseñanza en general y del grupo de jóvenes que comparten la clase.

Es innegable considerar que en todo momento los docentes elaboran posicionamientos frente a los contenidos que transmiten, la disciplina que enseñan y el grupo de alumnos al que destinan su propuesta de contenidos, recursos y materiales. Así, al igual que la biografía y formación docente influyen en la elaboración de una propuesta, la concepción de la historia reciente y su enseñanza, y la mirada del grupo de alumnos, también determinan en gran medida la selección de materiales, recursos y la ponderación de ciertas entradas y abordajes en detrimento de otras elecciones. Advertir los elementos de dichos posicionamientos en la figura de esta profesora permite acercarse a indicios de los sentidos que atraviesan la enseñanza de la historia en general, y de la historia reciente, en particular. En este sentido, también permite pensar cómo se entrelazan

161 Entrevista 2, 04/2014.

la historia, la memoria y la pedagogía detrás de una selección de contenidos vinculados a la historia reciente.

En el caso de esta profesora, todo este acervo vinculado a la historia, la memoria, el contexto y su concepción de los alumnos, entran en juego al momento de diagramar y orientar a sus alumnos en el proyecto “30 años de democracia”. Así, en un principio, ella propuso a sus alumnos acercarse a la historia reciente a partir de sus propias indagaciones, para luego dar paso a la lectura de los treinta ejercicios de memoria confeccionados en el marco del Programa Educación y Memoria. En principio, partieron de la lectura de la introducción del libro y la presentación de la metodología implementada en él. Así, identificaron que se trata de un material que presenta ejercicios de memoria personal en el que diferentes personalidades del ámbito cultural (actores, periodistas, escritores, artistas, etcétera), a partir de imágenes significativas para ellos (fotografía, obra artística, objeto, recorte periodístico) redactan un breve texto acerca de su experiencia durante la última dictadura.

Luego del análisis de la estructura del libro y los ejercicios, propuso a cada alumno seleccionar uno o dos ejercicios, analizarlos y exponerlos oralmente a sus compañeros. El recorrido de la propuesta continuó centrado en la dictadura, pero, en este caso, a partir de relatos vivenciales. Así, durante el transcurso de varias clases, cada alumno presentó el análisis del contenido y de la estructura de los relatos y, finalmente, la profesora orientó una reflexión colectiva acerca de la actividad realizada y los ejercicios de memoria local que ellos compilaron en torno a la democracia.

Dicha actividad sirvió de referencia para pensar el proyecto propuesto por la institución: el libro *30 años de democracia*. En este sentido, la profesora expresa:

La intención inicialmente era trabajar con la materia Proyecto de Investigación y lo que ellos hicieran en un audiovisual se pudiera plasmar en un libro que cuente cómo se llevó adelante eso, esto nunca se logró entonces ahora esto fue como reconvertido en el transcurso de las cosas que van pasando en el año y la realidad escolar, pero en definitiva dijimos bueno empezamos al revés, va-

mos a armar un libro, entonces emulando esto otro y buscando vincularlo con nuestra historia local pensamos en los treinta años de democracia en General Sarmiento o en San Miguel.¹⁶²

Este proyecto representó la traducción que tanto la institución como la profesora de Historia operaron sobre el diseño curricular de Historia de sexto año. Sobre la base del abordaje de la historia reciente y la elaboración de proyectos de investigación, la decisión institucional fue diferente al trabajo realizado durante 2012 y lo propuesto por el diseño curricular de Historia de sexto año. En este sentido, los proyectos no fueron de libre elección por parte de los alumnos, sino que, por el contrario, se presentaron al grupo dos proyectos ya circunscriptos en dos temáticas consideradas centrales por parte de la institución: la cuestión Malvinas y el cumplimiento de los treinta años de reapertura democrática. Al respecto, al momento de referirse a dichos proyectos, la profesora enfatiza, en diferentes oportunidades, que fueron institucionales, en un momento y contexto particular: “Yo creo que, por ahí, lo que tiene que quedar claro es que somos como artífices, ese sexto año y esos espacios en los que trabajamos, de un proyecto institucional, o sea, llevamos adelante un proyecto institucional” (Entrevista 2, 04/2014).

Nuevamente, en este punto, es posible señalar cómo las lógicas múltiples presentes en una propuesta áulica no son solo manifestadas en los comportamientos operados en el aula frente a la clase. En este sentido, con solo observar el desarrollo de las clases se perdería la riqueza de indagar la “trastienda” de la selección y recorte de contenidos destinados a ser abordados en dichas clases y la implicancia de la institución en esta operación. Por ese motivo, son relevantes las entrevistas, las charlas informales con los miembros de la comunidad educativa, la visualización de carteleras, así como también la asistencia a los actos desarrollados en la institución. Todos estos elementos aportan a la comprensión de las acciones desarrolladas en el aula de Historia.

162 Entrevista 2, 04/2014.

Saberes heterogéneos y prácticas situadas

En principio, una primera conclusión que se desprende del análisis de la propuesta de esta profesora es que sus saberes provienen de diferentes elementos y variables que adquirió e incorporó a lo largo de su vida, y que confluyen al momento de plantearse un recorte de contenidos, planificar clases y seleccionar materiales. Su historia personal, su lectura del contexto, y la importancia de ambas a la hora de transmitir contenidos vinculados a la historia, son un primer conjunto de elementos a tener en cuenta. En efecto, el modo en que la historia reciente atravesó su vida personal, su formación inicial y las lecturas que realizó en su desarrollo profesional, junto a su lectura del contexto urbano (en el que desarrolla su práctica profesional, pero también su vida cotidiana), conforman una amalgama de saberes que operan sobre su selección de contenidos.

Al mismo tiempo, su valoración de la historia reciente y su posicionamiento ideológico frente a dicha porción de la historia, sumados a su mirada de la enseñanza y del grupo de alumnos, también operan al momento de elaborar y desarrollar su práctica docente. Finalmente, el marco institucional opera de modo significativo en la apertura y libertad que encuentra esta profesora para llevar adelante su propuesta de contenidos en el contexto particular en que lo desarrolla. Es decir, en el municipio de San Miguel, frente a un determinado grupo de alumnos y en una institución que alienta el abordaje de contenidos que considera significativos.

En relación con la selección de contenidos y la elaboración de su propuesta, se desprenden otras conclusiones. Ella lee y traduce el diseño curricular y la propuesta institucional y, a partir de esto, selecciona dos conceptos en particular que dan forma y cohesión a toda su propuesta: terrorismo de Estado y democracia. Sin embargo, a partir del análisis de su propuesta, se desprende que el hincapié se coloca en el período de la dictadura, en la construcción de una memoria condenatoria del terrorismo de Estado y en una valoración positiva del sistema democrático. En este sentido, no ahonda en las condiciones que posibilitaron la implementación de la dictadura, ni se cuestiona cuáles son las características que las atravesaron y permanecen presen-

tes durante el período democrático. En este punto cabría preguntarse cuánto se puede abrir a la trama de la violencia previa. En la propuesta de la profesora no advierto una alusión a la violencia previa, a las falencias de la democracia, ni al accionar de las organizaciones armadas.¹⁶³ Este “punto ciego”, presente en la propuesta de la profesora, es análogo a lo relevado por otras investigaciones¹⁶⁴ y forma parte de la construcción de la memoria social en torno a la historia reciente.¹⁶⁵ Al mismo tiempo, cabe señalar que la historiografía recientemente ha comenzado a abordar esta temática.¹⁶⁶

En torno al abordaje de la democracia, la propuesta de profesora parecería apuntar más a la construcción de una memoria y representación que reivindique la vida en democracia que a un análisis crítico del período y sus actores. En este sentido, el concepto de democracia es abordado desde la mirada y las vivencias de personalidades de la comunidad sin entablar vínculos con los procesos desarrollados a nivel nacional desde la reapertura democrática a la actualidad. Sin embargo, las mismas políticas de memoria implementadas en los últimos años ¿no abonan también en este sentido? ¿Es posible acercarse a la democracia en las escuelas cuestionando sus falencias cuando aún se está construyendo el lazo social roto?

La práctica de esta profesora, como la de todos los profesores, está plasmada de sentidos, representaciones, vivencias y argumentos que cobran una significación nueva y se reconstruyen al momento de entrar en diálogo con los sentidos que la comunidad educativa otorga a la historia reciente, y que ingresan al aula a través de la voz de sus alumnos. En efecto, es en la intimidad cotidiana del aula que se produce un nuevo sentido acerca de la historia reciente, producto del encuentro entre su subjetividad y el grupo de alumnos.

163 Dicha ausencia en su propuesta fue incluso una demanda e inquietud de los alumnos.

164 Gonzalez, María Paula, *La historia argentina reciente en la escuela...*, op. cit.

165 Crenzel, Emilio, *La historia política del Nunca Más...*, op. cit.

166 Franco, Marina, *Un enemigo para la nación. Orden interno, violencia y “subversión”, 1973-1976*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2012.

4. ¿Qué diálogo se entabla entre la propuesta de la profesora y el trabajo de los alumnos?

Las propuestas de la profesora de Historia adquieren nuevos sentidos y se resignifican si contemplamos la intervención de los alumnos y las interpretaciones que ellos elaboran. En este sentido, en esta aula de Historia pude observar cómo las clases planificadas por la profesora adquirirían nuevos rumbos en función de las inquietudes o los diálogos que entablaba con el grupo de adolescentes.

Por lo tanto, al considerar la potencialidad de los intercambios áulicos, es posible ver más que producciones deshistorizadas que no responden al fructífero desarrollo académico de los últimos años. En efecto, al agudizar la mirada, abandonar la crítica que “mide” correlatos y acercarnos a los individuos, es posible identificar la complejidad y pluralidad, las invenciones propias del día a día escolar. Por tal motivo, en este capítulo propongo ingresar al aula de Historia de sexto año para comprender de qué modo se dio el trabajo a lo largo del año y cuáles fueron los diálogos e intercambios entre la profesora y el grupo de alumnos.

En primer lugar, presento las actividades llevadas a cabo desde el inicio del año, el modo en que los alumnos cooperaron en el desarrollo de estas y cómo se posicionaron frente a las diferentes nociones que se abordaron en clase y diferían de lo relatado por sus propias familias.

En segundo lugar, presento cómo fue el desarrollo del proyecto “30 años de democracia” durante 2013, desde la presentación de la profesora, la negociación con sus alumnos y los márgenes de incerti-

dumbre que por momentos estuvieron presentes en las clases, hasta la recepción de los primeros relatos encargados a diferentes personas de la comunidad.

En tercer lugar, propongo pensar a los propios alumnos en relación con el proyecto, pero también en relación con la particularidad que implicó para ellos transitar su último año de la escuela secundaria.

Finalmente, el capítulo concluye volviendo sobre la pregunta con la que se inicia el capítulo, y se presentan algunas reflexiones en torno al diálogo y a las preguntas en las clases de Historia.

El aula: entre la interacción, la cooperación y la discusión de nociones

Ingresé al aula de Historia poco después de comenzar el ciclo lectivo 2013; para ese momento, la propuesta de la profesora había consistido en solicitar a los alumnos que busquen canciones que refieran a la última dictadura militar y al contexto de aquellos años. Así, registré que ellos seleccionaron las canciones *Solo le pido a Dios* (León Gieco); *Informe de situación* (Víctor Heredia); *El rebelde* (La Renga); *Vuelan palos* (La Vela Puerca); *A las madres de Plaza de Mayo* (Ismael Serrano); *Indulto* (Alejandro Lerner); *La memoria* (León Gieco); *Canción inútil* (Ataque 77); *Verdadera identidad* (Callejeros); *Vuelos* (Bersuit Vergaravat).

Las canciones fueron presentadas por grupos de tres alumnos, quienes exponían al resto el análisis que ellos realizaron de las letras y luego habilitaban el espacio para la interacción y el debate con el resto de la clase y la profesora. Así, durante el desarrollo de la exposición de un grupo (24 de abril de 2013), al finalizar su presentación, la profesora intervino:

Profesora: Bueno, ¿puedo hacer una pregunta? En el desarrollo de las comparaciones, en un momento, es simplemente un detalle y ustedes me lo podrán explicar, dice [leyendo el escrito presentado por las alumnas] usando el mismo recurso literario, hacen referencia a lo que hacía xxx, eh, se encuentra identidad

verdadera, que a la vez, ocurre en el mismo contexto y tiempo que lo compuesto por Ataque 77, decís abarcando el mismo tema, dicen abarcando el mismo tema, dos puntos, la desaparición de inocentes. Entonces yo me detengo en esa frase ¿sí? En la desaparición de víctimas inocentes <3> ¿Por qué pusieron esa frase?, pregunto.

Alumnas: Porque bueno... (Se ríen las tres alumnas).

Alumna: Porque las personas que hoy no están en su momento (ingresa el preceptor a buscar el libro de temas y la alumna queda en silencio, se ríen y luego de unos segundos la profesora pregunta si se entendió la pregunta).

Alumna 2: Sí, ¿querés que salga yo? (Mirando a su compañera y riendo) eh...

Profesora: (Mirando a todo el grupo de alumnos) Digo, ¿escucharon lo que acabo de preguntar?

Alumna 2: ¿Qué te parece que está mal en esa frase?

Profesora: No, no, no, yo no dije nada, yo quiero saber por qué ustedes pusieron esa frase.

Alumna 3: Porque las dos... (Es interrumpida por la profesora).

Profesora: =Porque ustedes dijeron que ambas canciones hablan de la desaparición de inocentes=

Alumna 2: =las tres canciones=

Alumna 3: Hablan de, yo como que asocié más esas dos en particular por que la de xxx hablaba de un hecho específico, y bueno, estas también (Responde nerviosa y ríe al mismo tiempo).

Alumna 1: Ponele la mía y la de María es como que son una historia, por ahí la de Flor habla sobre el caso específico que son los vuelos de la muerte.

Las alumnas continuaron dando respuestas, pero sin logran captar la intencionalidad de la pregunta de la profesora, ante esto, ella pidió la opinión al resto del grupo y luego agregó:

Digo, quería saber por qué ustedes lo mencionaron en función de que eh, desapariciones inocentes y desapariciones no inocentes, de gente que estaba metida en algo y como estaban metidas en algo dejan de ser inocentes y la categoría de ser inocente, o no, no tiene que ver con esta convicción o como llevaron adelante sus ideales sino más bien respecto a cómo fueron desaparecidos. Una persona ha hecho algo que sabemos es ilegal y hay un procedimiento judicial que dice cómo debemos ser detenidos, que dice cómo debemos tener un juicio y respecto a cómo tenemos que tener que tener una defensa, (xxxx) hacer justicia. Entonces, esa categoría que a veces eh, está como subliminal ¿no? Bueno, hubo inocentes, hubo los que anduvieron en algo, otros en nada.

Parece que las alumnas no lograron comprender el señalamiento de la profesora ya que interpretaban su pregunta bajo una representación de la memoria instalada en la sociedad y ampliamente generalizada entre los adolescentes. Esto es, la idea extendida de una sociedad inocente y víctima pasiva ante la violencia ejercida durante la última dictadura militar. Esta representación del grupo de alumnas se puede interpretar bajo el canon del *Nunca Más* y su impacto en la conformación de la memoria colectiva que se impuso por sobre las demás en los últimos años. Así, el informe de la Conadep contribuyó a sedimentar una representación que despolitizó la militancia de las víctimas del terrorismo de Estado y la impunidad estatal,¹⁶⁷ al tiempo que se presentó al conjunto de la sociedad como un “nosotros” ajeno a los enfrentamientos y, en parte, víctima de dicha violencia.¹⁶⁸ Tal representación se consolidó con fuerza en el ámbito educativo y en la propia normativa, como lo señala María Paula González.¹⁶⁹ En este sentido, la intención de la profesora para lo-

167 Calveiro, Pilar, *Poder y desaparición: los campos de concentración en Argentina*, Colihue, Buenos Aires, 2008; Vezzetti, Hugo, *Pasado y Presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina...*, op. cit.

168 Crenzel, Emilio, *La historia política del Nunca Más...*, op. cit..

169 González, María Paula, “Saberes y prácticas en la enseñanza de la historia hoy en Argentina: una mirada a las actividades de los alumnos”, en Actas del VIII Encuentro Perspectivas do Ensino de História. III Encontro Internacional de Ensino de História (en CD room), 2012.

gar que las alumnas adviertan lo que entraña hablar de “víctimas inocentes” choca con esquemas construidos a lo largo de su escolarización y sociabilidad. Esto podría vincularse al hecho de que estos alumnos, en su mayoría, provienen de una comunidad en la que caló hondo la representación de una sociedad víctima que no se reconoce como responsable del horror de la violencia desplegada en aquellos años. Dicha representación fue advertida también en otras investigaciones que indagan cómo los adolescentes leen la historia reciente. Al respecto, Ana Pereyra señala que los estudiantes analizan el período dictatorial a partir de dos polos, donde ubican, por un lado, a los militares como malhechores que interrumpieron por la fuerza el orden constitucional, tomaron el poder y reprimieron brutalmente a la población civil que, por otro lado, resultó la víctima pura de la dictadura.¹⁷⁰ Al mismo tiempo, Levín y otros también reconocen que los adolescentes analizan la última dictadura militar bajo el imperativo del *Nunca Más*.¹⁷¹

En el caso aquí indagado, el trabajo grupal realizado por las alumnas permitió a la profesora retomar una frase de sus dichos para reflexionar en esta clase. A partir de esto, intentó dar visibilidad a una representación naturalizada por ellas, repensar el uso de las palabras y por qué es importante reflexionar acerca de determinadas frases instaladas en el imaginario colectivo. En dicho ejercicio, la profesora buscó desnaturalizar, romper esquemas construidos socialmente y colocar a los alumnos en una óptica crítica de aquello que han recibido. Sin embargo, esto se tornó complejo para el grupo de alumnos, ya que implicaba romper con esquemas interpretativos construidos a lo largo de su escolarización. Por otra parte, resulta interesante la propuesta de la profesora al advertir a sus alumnos acerca de la vinculación que entablan entre “víctimas” e “inocentes”. En este sentido, en sus dichos, los alumnos reflejaron en el aula una representación ampliamente extendida que no cuestiona la asociación de ambas palabras, dando la posibilidad de que

170 Pereyra, Ana, *La relación de los adolescentes con la historia reciente de Argentina. Un estudio exploratorio de la conciencia histórica entre estudiantes de escuelas medias públicas de la Ciudad de Buenos Aires*, tesis doctoral, FLACSO-Argentina, 2007.

171 Levín, Florencia *et al.*, “El pasado reciente en la escuela”..., *op. cit.*

existan otro tipo de “víctimas no inocentes”, asociadas a la representación del “algo habrán hecho”. Tal representación también se advierte en el desarrollo de las clases posteriores y en la intervención de los alumnos. Allí, ellos elaboraron reflexiones a partir de la interacción en clase, pero también incluyeron los relatos familiares, los que entraron en tensión con la propuesta de la profesora.

Luego de trabajar las canciones, la profesora de Historia propuso al grupo de alumnos trabajar con el documento sobre el terrorismo de Estado (presentado en el capítulo anterior). Aquí, los debates e interpretación colectiva continuaron primando como actividad principal durante el desarrollo de las clases. Así, al abordar la definición de los desaparecidos como una de las características del terrorismo de Estado, el documento menciona: “Como dicen las Abuelas de Plaza de Mayo en su página web, el objetivo era que los niños ‘no sintieran ni pensarán como sus padres, sino como sus enemigos’”. Dicha frase llamó la atención de una alumna, quien intervino durante la lectura y expresó:

Profesora: ¿Se comprendió esa última frase?

Alumna 1: Sí, para que los chicos... (Murmullos)

Profesora: =a ver, léala de nuevo, repítala=

Alumna 2: Igual ¿por qué... para mí como que no eran? (Inter-viene dudando de la frase leída).

Profesora: Están diciéndolo al revés.

Alumna 2: Desde la parte del subversivo como que los enemigos eran los otros.

Profesora: ¡No!, ¡no! leelo de nuevo.

Alumna 2: ¡Pero bueno no me parece que los definan como sus enemigos!, pero no era una guerra entre los que pensaban diferente y los que no, lo que ellos querían era... no sé... (xxx) pero no me parece que las abuelas de Plaza de Mayo...

Profesora: =¡Escuchá la frase!=

Alumna 2: =¡Pero es que yo entendí la frase!=-.¹⁷²

Nuevamente leyeron la frase y la profesora preguntó: “¿Los enemigos de quién?”, a lo que varios alumnos respondieron: “De sus padres”. Sin embargo, la alumna continuó intentando explicar la interpretación que ella realizó de la frase:

Alumna 2: Pero no me parece que los definan como enemigos si no era una guerra lo que estaban haciendo, no eran enemigos, ellos lo que querían hacer era mantener sus ideales.

Profesora: Pero para los militares... a ver decilo vos (Señala a una alumna).

Alumna 3: Para los militares los padres de los nenes eran enemigos.

Alumna 2: Lo que yo estoy diciendo es que a mí me parece mal que... (Realiza una pausa de unos segundos) también, las abuelas los tomen como enemigos a ellos.

Alumno 1: Las alumnas están tomando el pensamiento de los militares (Un alumno dirigiéndose a la profesora e intentando interpretar a sus compañeras).

Alumna: Toman la lógica.

Alumna 2: ¡A eso voy! no eran enemigos mutuamente, para los militares eran sus enemigos no para todas las personas, pero ahí parece que lo está diciendo como que las abuelas toman que los enemigos eran los militares, como que mutuamente eran enemigos, ¡para mí como que no debería ser así!

Profesora: La expresión tiene también la connotación de lo que está explicando el texto, se toma la connotación de la palabra enemigo dicha desde quienes son los que reprimen, consideran enemigo político, adversario político, entonces los militares pretendían que los hijos de aquellos a quienes ellos habían detenido...

172 Clase 14/05/2013.

Alumna 2: = ¡Eso lo entiendo! (Enfatiza) querían que sean criados como ellos quieren no con la misma ideología de sus padres, eso yo lo entendí.

Alumna 3: Ella lo que dice (Señalando a su compañera) es que está mal planteada la oración porque toman que las abuelas dicen.

Profesora: =Pero yo entiendo lo que ella está diciendo, pero la connotación es tomada adrede para darla vuelta, volvela a leer=

Alumna 4: Como cuando decimos “lo secuestraron porque era un subversivo”, vos no pensás que era un subversivo, pero lo decís como lo decían ellos en ese momento.

Volvieron nuevamente a leer la frase y luego de unos segundos de silencio la profesora agregó:

Yo entiendo lo que xxx intenta decir, pero no creo, quiero creer, que lo hagan con esa connotación si no que adrede lo hacen, no creo que lo estén planteando en la confrontación enemigo-enemigo, que las madres y las abuelas de Plaza de Mayo no sostienen que eso fue una guerra sino todo lo contrario, estamos hablando de terrorismo, por eso lo dicen desde esa perspectiva, desde aquella mirada, utilizando esas palabras con aquella connotación, no con la intención de sostener una guerra.

Ante esto, una alumna señaló: “Porque si sostienen que fue una guerra se justifica la muerte”. Finalmente la profesora propuso continuar con la lectura del documento y finalizó este debate.

La transcripción de este fragmento de la clase presenta diferentes elementos que permiten pensar no solo esta clase, sino también la interpretación de los alumnos, el intercambio con la profesora de Historia y los acuerdos a los que arriban. En primer lugar, nos permite identificar cómo, a través de la lectura colectiva y una frase que despertó el interés de una alumna, se puede desplegar un ejercicio de interpretación colectiva, con lo que la clase se torna una comunidad de interpretación,¹⁷³ en la que las voces no

173 Hébrard, Jean, *El aprendizaje de la lectura en la escuela: discusiones y nuevas perspectivas*, conferencia dictada en la Biblioteca Nacional Buenos Aires (mimeo), 2000.

son negadas sino que, por el contrario, interactúan construyendo significados.

En segundo lugar, y deteniéndonos ya en el contenido de los diálogos, nuevamente se puede advertir que la alumna interpreta a los desaparecidos desde una representación desprendida de la despolitización de muchos de ellos y en la que emerge nuevamente la mirada romántica sobre esos actores al sostener que “ellos lo que querían hacer era mantener sus ideales”. En este sentido, no profundiza cuáles eran esos ideales, la ideología de los padres de los niños expropiados ni desde qué ámbitos se expresaban y qué mecanismos utilizaban para llevar a cabo sus ideales. Así, la mirada de esta alumna lo que permite advertir nuevamente es la representación extendida a partir del *Nunca Más*, que despolitiza la militancia de las víctimas del terrorismo de Estado¹⁷⁴ al vincular su accionar a “ideales” que no presentan una clara definición.

En tercer lugar, de la transcripción también se desprende que ninguno de sus compañeros objeta la propuesta del documento, por lo tanto, podríamos suponer que concuerdan con los dichos de la profesora y sus compañeros. En este sentido, ninguno de los alumnos en ese momento se cuestionó sobre quiénes eran los desaparecidos, en qué momento desaparecieron, ni cómo. Por lo tanto, también podríamos inferir que la categoría “desaparecidos” queda plasmada en los alumnos como una categoría que refiere a las personas detenidas y desaparecidas por la última dictadura militar, pero que no genera inquietudes acerca de quiénes fueron los que encararon a las personas contempladas bajo dicha categoría.

Al día siguiente, la profesora y los alumnos continuaron leyendo las características del terrorismo de Estado y fue interesante advertir como algunas nociones y representaciones que emergieron en la clase anterior aparecieron formuladas de modo diferente por el mismo grupo de alumnos, fundamentalmente por la alumna número 2. En dicha clase, la propuesta fue leer diferentes comunicados brindados a la población por parte de las Fuerzas Armadas el 24 de marzo de 1976, al asumir el poder. A continuación transcribo

174 Calveiro, Pilar, *Poder y desaparición: los campos de concentración en Argentina...*, op. cit.; Vezzetti, Hugo *Pasado y Presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina...*, op. cit.

en extenso partes de la clase, ya que en el diálogo e intercambio que se genera emergen diversos elementos muy interesantes para comprender las intervenciones de los alumnos, de la profesora y las reflexiones grupales a las que arriban. Así, en el transcurso de la lectura, la alumna 2 señala:

Profé, en ese momento, antes de que lleguen los militares, mi mamá me cuenta de que... o sea... en cualquier momento no sabías dónde había una bomba... o sea... que la guerrilla también estaba, estaba muy, muy instalada, muy fuerte en ese sentido o sea que ponían en contra de los (Se detiene y piensa unos segundos)... no sé de quiénes... la guerrilla ponía bombas y me decía, por ejemplo, que te ponía una bomba debajo de la cama de la hija de un tipo y volaba toda la familia y por ahí solo querían a ese tipo y hacían volar a toda la familia y a todas las casas.

Ingresa el director al aula y mientras él y la profesora hablan, otra alumna señala:

Alumna: Mi papá también me cuenta eso (Dirigiéndose a la compañera que estaba hablando), que todos ven lo malo de los militares pero no lo de los otros, que la gente los pedía porque había una guerrilla acá.

Alumna 2: Todos ven como lo malo de los militares pero ven lo que los demás hacían, los demás también mataban a un montón de gente inocente.

Alumna: A los militares se les fue la mano, no digo que haya estado bien lo que hicieron pero los otros tampoco eran unos santos.

Alumna: A lo que digo, profe, es que mucha gente pedía que vuelvan los militares, yo no digo que... hablamos muchas veces de que está mal lo que hicieron los militares y no digo que haya estado bien, sino que vinieron para ponerle un freno a lo que estaba pasando, se les fue la mano con lo que hicieron, o sea, estuvo mal lo que hicieron no digo que esté bien, pero antes de que vengan los militares había una situación donde había guerrillas, donde como dijo Rochi pusieron una bomba en una

fiesta de quince donde voló todo el mundo y gente que no tenía nada que ver.

Profesora: Bueno, a ver...

Alumna 5: (Dirigiéndose a la profesora en un tono de voz fuerte) ¿Hay memoria para esa gente que no tenía nada que ver?

Profesora: Bien...

Alumna: Porque todos nos acordamos de lo malo que hicieron los militares pero nadie se acuerda de lo malo que hizo la guerrilla en Argentina.

Alumna 6: ¿Por qué se devuelve con la misma moneda?

Alumna: No digo que esté bien lo que hicieron los militares porque estuvo mal, desaparecieron a un montón de gente pero todos se acuerdan de lo que hicieron los militares pero no de las víctimas de la guerrilla.

Alumna: Pero porque los militares... nosotros decimos esto como justificando nosotros decimos esto porque los guerrilleros hacían esta otra cosa.

Profesora: ¿Pero vos que estás planteando? Esta cuestión de bueno como ellos hacían esto, nosotros hacemos esto otro y así, una justificación que estaría encuadrado dentro de esto que nosotros sostenemos no fue lo que sucedió que es la teoría de los dos demonios, acá hubo una guerra donde se enfrentaron dos bandos donde uno evidentemente triunfó, hubo una guerra, hay un discurso que intenta sostener eso y no se escucha equilibradamente las dos voces en esa lucha, en esa guerra, bien entonces ahí estamos en un problema nuevamente porque ese mismo argumento es el que vendría a sostener la dictadura, es precisamente la postura de quienes la llevaron adelante.

Alumna: Decir que hubo una guerra justifica las dos partes, la parte de los guerrilleros y la parte de la dictadura diciendo que hubo una guerra y fueron crímenes de guerra y ya está.

Profesora: Bien, entonces nosotros tendríamos que retrotraernos a la década del setenta y pensar cómo era la situación previa y qué había estado sucediendo en nuestro país y cómo llegamos a ese punto en el 76. ¿Cómo llegamos al 76? ¿Qué cosas nosotros sabemos que pasaron? ¿Qué cosas pasaron hasta el momento en que se da el golpe? Entonces, obviamente que no vamos a negar la existencia de actos que muchas veces la guerrilla... lo que se denomina guerrilla urbana porque también estaba la guerrilla en Tucumán... que se levantaban (xxxx) donde lo que se buscaba era terminar con esos sistemas autoritarios que habían predominado durante toda esta etapa ¿sí? O recuperar la democracia o cuando vino la democracia sabemos que tampoco durante el gobierno de Isabelita era una total democracia y que ya comenzaban a accionar organismos parapoliciales como qué... la triple A... (Piensa unos segundos) entonces, el ejercicio de la violencia por parte del Estado, supuestamente democrático, para con quiénes... solo... a ver (Se detiene, piensa unos segundos y comienza nuevamente)... acá nosotros tenemos que distinguir algunas cuestiones como por ejemplo: ¿a quiénes se denominaban subversivos? Entonces dentro del combo estaba desde los minúsculos grupos de guerrilleros que también existían en este país, que buscaban a través de la violencia la transformación del Estado... del sistema no del Estado... y que no eran absolutamente populares, no eran masivos (xxxx) que ya el mismo Videla durante el gobierno de Isabelita había definido que no había peligro frente a ellos (xxx) el objetivo no es la guerrilla.¹⁷⁵

La clase continuó desarrollándose a partir de diálogo e intervención de la profesora y los diferentes alumnos y allí ella pregunta:

Profesora: ¿Cuál hubiese sido la manera democrática, constitucional de frenar estos conflictos que generaban desorden como vos decís?

Alumna 6: Profe, pero si están poniendo bombas, ¿de qué manera democrática lo podés solucionar?

175 Clase 15/05/2013.

Profesora: Pero el sistema debe tener sus herramientas para manejarse ¿sí o no? (xxx) Pero entonces que deberíamos hacer frente a los responsables ¿matarlos? ¿Torturarlos?

Alumna 3: No, pero condenar a los culpables.

Profesora: Si hay que condenarlos ¿qué hay que hacer? Decímelo.

Alumna 3: Tal vez hubo familia de los militares que tal vez no tuvo nada que ver y sufrió y los mataron y al revés con las otras personas, me parece que hubo excesos de los dos lados

Alumna 2: (Dirigiéndose a la profesora) ¿Se justifica que la guerrilla haya matado gente inocente?

Profesora: El término de inocente ¿qué implicaría? (Los alumnos parecen no prestar atención al interrogante de la profesora, al menos ninguno le responde y continúan sosteniendo sus argumentos).

Alumna: Hay justicia para todos los desaparecidos, condena para los militares que hicieron esas cosas pero por qué no para los guerrilleros.

Alumna 2: No se habla de la gente inocente que murió en manos de los guerrilleros.

Profesora: La mayoría de los guerrilleros están muertos (xxx) retomemos un poquito, retomemos la lógica con la que lo están pensando, ¿sí? Yo también lo estoy pensando porque ustedes están proponiendo nuevamente la idea de “hay dos bandos”.

Alumna 2: ¡No!, ¡no!, ¡no!, yo estoy hablando de la gente inocente, de la gente que no tenía nada que ver y se juzga a lo que hicieron los militares, pero no se juzga a lo que hicieron los guerrilleros.

Profesora: (Se dirige a la alumna 2) ¿Cuál es la diferencia entre ese acto criminal que vos estás planteando que llevó adelante la guerrilla y los actos criminales que llevaron adelante los dictado-

res? ¿Cuál es la diferencia? Pensemos en esto, pensémoslo todos (Mira al resto de la clase).

Alumna: Para mí como que los de la guerrilla estaban defendiendo sus ideales

Varios alumnos: ¡Y los militares también!, que esté mal o bien es otra cosa

Profesora: Hay algo que es sustancial y tiene que ver con lo que estuvimos viendo ayer, con una de esas características.

Alumna 7: Para mí porque los militares tenían cargos políticos.

Alumna: Porque son crímenes de lesa humanidad, son crímenes cometidos por el Estado.

La discusión continuó durante el resto de la hora y, aunque la profesora intentó conducir a los alumnos hacia lo visto en la clase anterior, ellos continuaron sosteniendo que no existe justicia para las “víctimas inocentes de la guerrilla”. Nuevamente, en esta clase, el diálogo prima como actividad durante gran parte de la hora. Las mismas alumnas que en la clase anterior afirmaron que los desaparecidos eran personas que luchaban por sus ideales, en esta clase argumentaron que los crímenes de la guerrilla no fueron juzgados y no hay justicia para las víctimas inocentes, estas últimas adquieren una connotación completamente diferente de aquellas víctimas inocentes a las que se referían en las canciones al comenzar el año. A partir de estas intervenciones de los alumnos, se pueden esbozar algunas reflexiones.

En primer lugar, el cambio de opiniones de las mismas alumnas entre una clase y la siguiente puede deberse a que, entre ambas clases, ellas abordaron estos temas en sus casas, y trasladaron luego al aula la mirada que sus propios padres poseen del período. En este sentido, sus aportes permiten pensar en qué medida aún la teoría de los dos demonios es sostenida en la comunidad de la que provienen estos alumnos. En efecto, las alumnas que intervinieron en el debate se acoplaron bajo una misma representación de la violencia y las responsabilidades de ese pasado. Así, de sus dichos se desprenden

indicios para creer que en el seno de sus familias no ingresó la memoria imperante en el espacio público, la que condena firmemente los crímenes cometidos desde los órganos del Estado y desdibuja la violencia previa. Valoraciones semejantes ya fueron advertidas por Levín y otros, quienes evidencian que los adolescentes se esfuerzan por contradecir los objetivos de los militares con su accionar y que muchos consideran la violencia estatal como la única vía posible frente a la violencia ejercida por los grupos guerrilleros.¹⁷⁶ Al mismo tiempo, el modo en que las alumnas sostuvieron su posición y no cedieron ante las intervenciones de la profesora, también son elementos para considerar el valor que estas jóvenes otorgan a las historias familiares y a la autoridad de sus voces. Esto, a su vez, permite pensar en cómo las fronteras entre la escuela y el exterior no son tales y cómo operaron las transferencias culturales desde la escuela hacia otros sectores sociales, así como, inversamente, desde otros sectores en dirección a la escuela.¹⁷⁷ En efecto, las alumnas llevaron a sus hogares los debates de la clase de Historia y, a su vez, retornaron a la institución con nuevas afirmaciones que implicaron un desafío para la profesora.

En segundo lugar, es interesante advertir como la profesora de Historia, quien dejó traslucir su posicionamiento ante la intervención de las alumnas, no anuló ni agotó el diálogo con ellas. Por el contrario, permitió que las alumnas expongan su parecer y destinó gran parte de la hora de clase al diálogo, el que fue seguido atentamente por el conjunto de los quince alumnos presentes en esa clase.

Lo interesante en las intervenciones de la profesora es que no buscó mencionar cuál sería la respuesta correcta, sino que, por el contrario, generó nuevas preguntas que, por un lado, invitaron al resto de los alumnos a participar y que, por otro lado, buscaron encausar la discusión hacia los contenidos ya trabajados en clase. Al mismo tiempo, ella reforzó su posición a partir de vincularla al documento trabajado en la clase anterior, el que se sostiene en diferentes reflexiones esbozadas por investigadores del campo aca-

176 Levín, Florencia *et al.*, “El pasado reciente en la escuela. Análisis y reflexiones a propósito de las representaciones estudiantiles de la última dictadura militar argentina”..., *op. cit.*

177 Julia, Dominique, “A cultura escolar como objeto histórico”..., *op. cit.*

démico. Sin embargo, esta clase finalizó bajo un clima de tensión en el que las alumnas decían comprender la posición de la profesora, pero continuaron sosteniendo su propia interpretación.

Esta discusión vinculada a la violencia y las responsabilidades no se volvió a desarrollar a lo largo de las clases siguientes. Podríamos suponer que se debe a que los alumnos modificaron su forma de interpretar este período o, por el contrario, silenciaron en el aula las interpretaciones familiares al advertir que diferían con el posicionamiento de la profesora.

Al finalizar el trabajo con el documento sobre terrorismo de Estado, las clases continuaron con la lectura de los *Treinta ejercicios de memoria. A treinta años del golpe*, elaborado por el Ministerio de Educación nacional en el marco del Programa Educación y Memoria.¹⁷⁸ Ante las lecturas, nuevamente primaron los diálogos y la interpretación colectiva de los textos. Así, en una oportunidad, un alumno explicó un relato que se refiere a dos hermanos de 17 y 19 años y luego realizaron un debate grupal:

Profesora: ¿Qué jóvenes no? ¿Piensan en eso ustedes?

Alumno: Tenían nuestra edad.

Profesora: La edad de ustedes (Silencio por unos segundos).

Alumno: El de 17 se exilia y el de 19 desaparece a los cinco meses de que se exilió el hermano.

Alumna: Por ahí como que nosotros estamos en cualquier cosa y esos chicos... como que se estaban jugando todo.

Alumno: Nosotros (xxx) como que somos re inmaduros a comparación de ellos que tenían un ideal.

Profesora: Convicciones ¿no?

Alumno: O sea, a nosotros ahora nos re cuesta, no sé, saber a quién vamos a votar y ellos estaban re avanzados.

178 Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000191.pdf>

Alumna 2: Después de la dictadura se perdió, o sea, mi mamá me decía que hubo toda la generación de los chicos que crecieron en dictadura que perdieron como las ganas de participar políticamente, entonces como que toda esa generación, como lo perdió, nosotros no crecimos con el incentivo de participar políticamente.

Profesora: ¡Exacto!, bien ¿Ese sería algún objetivo propuesto por la dictadura?

Alumnos: ¡Sí!

Profesora: ¡Sí!, por supuesto, despolitizar, (Con tono de ironía, continúa) la política no sirve para nada, la política es corrupta, la política no sirve. ¿Sí? Entonces no hay que participar, mientras eso pase ellos seguían dominando, siendo fuertes y teniendo un poder hegemónico. Esto en un momento se quebró ¿Hoy podemos decir que esto está cambiando? ¿Que los jóvenes comienzan a participar?¹⁷⁹

Ante la pregunta de la profesora, los alumnos tardan unos segundos en responder y, poco a poco y de manera dudosa, comienzan a decir “sí”. De este modo, vemos como la lectura posibilita el diálogo entre la docente y los alumnos, pero también entre el cruce de las temporalidades: de los jóvenes del relato, de los jóvenes de la apertura democrática y los adolescentes de hoy. Este mismo vínculo entre las representaciones que los jóvenes tienen de sí mismos y los jóvenes de las décadas del sesenta y setenta también estuvo presente en las investigaciones de Levín y otros y de Pereyra, y en una indagación que realicé sobre monografías de alumnos del mismo partido de San Miguel.¹⁸⁰ En aquel trabajo, identifiqué que los alumnos representaban a la juventud como un actor que busca recuperar la li-

179 Clase 18/06/2013.

180 Levín, Florencia *et al.*, “El pasado reciente en la escuela”..., *op. cit.*; Pereyra, Ana, *La relación de los adolescentes con la historia reciente de Argentina...* *op. cit.*; Billán, Yésica, “Contexto urbano y transmisión del pasado cercano: espacio, memoria y discurso escolar a partir del análisis de una escuela del partido de San Miguel”, ponencia presentada en XIV Jornadas Interescuelas/ Departamentos de Historia. Facultad de Filosofía y Letras, Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo, 2013.

bertad y luchar “pacíficamente contra la dictadura”. Así, la juventud era presentada de manera romántica, inocente, solidaria, contestataria y despolitizada. Al mismo tiempo, ellos se identificaban con estos jóvenes de fines de los setenta, al señalar que “hay que seguir adelante luchando por la libertad de expresión que es lo que nosotros tenemos para defendernos”. En el fragmento de la clase que transcribí previamente, se advierte que estos alumnos, que asisten a escuelas del mismo municipio, no interpretan en esa juventud del mismo modo. En este sentido, los alumnos de la institución aquí indagada no identifican un correlato entre aquella juventud y ellos, ni interpretan como un imperativo el continuar con su lucha. Por el contrario, en este caso es la profesora de Historia la que los motiva a tener una visión diferente de la participación política. Esto, podríamos inferir, se vincula también con el sector social al que pertenece este grupo y el posicionamiento que sus propias familias adquieren frente a la juventud y la participación política, como señala la alumna al referir a los dichos de su madre.

La lectura de los *Treinta ejercicios...* estuvo acompañada de reflexiones grupales similares que, en función de los intereses que despertaron en los alumnos, se prolongaron más o menos en el tiempo.

En todas las clases que observé evidenció que la interacción entre la profesora y el grupo de alumnos, la cooperación en el desentrañamiento de los textos trabajados y la discusión de nociones y conceptos fueron actividades constantes y promovidas por la profesora de Historia. Al respecto, al consultarle a los alumnos cómo describirían las clases de Historia, señalaron:

Las clases de historia de sexto año consisten más que nada en el debate, en entender cómo suceden las cosas, creo que no es tan importante leer textos para estudiar, sino no entendemos lo que estos quieren decir y su contexto.

Creo que en el área de historia este año se pudo tratar y abarcar todo tipo de información, rever los temas de años pasados.

Las clases de Historia me parecen bastante interesante y a la vez extrovertidas y dinámicas, ya que se debate más de lo normal que en otras materias.

Son clases interactivas en las cuales no solo aprendemos leyendo un libro, sino que investigamos, debatimos y vemos diversas culturas.

Una clase de Historia de este año consiste en la implementación de nuevos proyectos y métodos nuevos para encarar la historia desde otra perspectiva.

Es un debate diario de los diferentes temas que vemos en la misma.

Las clases de Historia en sexto año son mucho más dinámicas a la de los años anteriores, a pesar de que tuvimos un eje y objetivo este año, hemos dedicado clases a debatir y sacarnos dudas acerca de temas que nos interesan de la política actual y también de años anteriores.

Una clase de Historia de sexto año es entretenida, ya que consta de muchísimo debate más allá de la bibliografía utilizada en el año como también dinámica ya que no solo trabajamos en clase sino también de manera on line.

Como se ha podido ver, el acercamiento a las prácticas áulicas, a los “haceres ordinarios”,¹⁸¹ permite dar cuenta de lo no documentado, lo cotidiano de un aula y aquello que parte de la prescripción del currículo, pero a su vez lo desborda en las traducciones e invenciones cotidianas que realizan los profesores y sus alumnos. En este caso, el observar las clases me permitió advertir las propuestas de la profesora y las intervenciones de los alumnos, y el modo en que ellos interactuaron y construyeron interpretaciones en el interior de la clase.

La profesora y los alumnos entre la negociación, el diálogo y la incertidumbre

Durante la clase del 11 de junio de 2013, la profesora de Historia presentó al grupo de alumnos el libro *Treinta ejercicios de memo-*

181 Chartier, Anne Marie, “Fazeres ordinarios da classe: uma aposta a pesquisa e para formação”..., *op. cit.*

ria: A treinta años del golpe, un material que, como ya señalé, leyeron y analizaron en clase. En este apartado me interesa resaltar cómo dicho libro sirvió como referencia al trabajo realizado por ellos. En este sentido, la profesora explicó al grupo de alumnos que el libro les permitiría a ellos pensar a quiénes convocar y qué solicitarles:

(xxx) En base a esto, que nosotros también podamos tomar una decisión, de cómo vamos a elegir a quiénes. ¿Sí? Quiénes van a formar parte de este material. ¿Sí? A qué personas vamos a estar buscando. ¿Sí? ¿A quiénes nos interesa incluir en este espacio para que puedan reflexionar? Así que lo primero que vamos a hacer es ubicarnos al inicio del material ¿Están todos en el inicio del material?¹⁸²

Los alumnos, en parejas, observaron la estructura del libro y sus partes, al mismo tiempo, identificaron las profesiones de las distintas personalidades que plasmaron sus relatos en el libro. La profesora los anotó en el pizarrón y luego señaló:

Bien, estos son aquellos que fueron consultados, a quienes se les propuso en este ejemplo, en estos treinta ejercicios. ¿Sí?, treinta personas que tienen estas actividades, nosotros creo que deberíamos incursionar en y ver si podemos también incorporar algo más, verlo, discutirlo, si amerita o no, podemos... hay, hay, más que pensarlo en relación a nuestra comunidad, porque nosotros estamos pensando desde lo local, ¿sí? Desde nuestro distrito, acá en San Miguel, ver a quiénes podemos consultar con estos perfiles.

Con estas palabras, la profesora invitó a los alumnos a pensar a quiénes convocar, pero, al mismo tiempo, también circunscribió un espacio geográfico al que debía ceñirse dicha convocatoria. En este sentido, es en este detalle en el que identifico que opera en el aula la negociación y el diálogo en relación con el proyecto “30 años de democracia”.

En el transcurso de esa misma clase comenzó un debate y negociación entre la profesora y los alumnos acerca de qué persona-

182 Clase 05/06/2013.

lidades locales convocar. En este marco, introdujeron en el aula el nombre de Aldo Rico:

Profesora: Aldo Rico. ¿Es un personaje en nuestro distrito?

Alumna 1: ¿Quién? (En tono irónico)

Profesora: Rico, Aldo Rico

Alumna 2: Sí.

Alumna 1: (Se ríe) Creo que esa persona no me agrada (El resto del grupo se ríe)

Profesora: Bien, a ver, vos lo proponés como alguien a consultar (Dirigiéndose a la alumna 2) y entonces dice la compañera, ¿amerita? ¿Amerita respecto de lo que nosotros estamos trabajando?

Alumna 2: Es que no tengo claro.

Alumna 1: No sé quién es ni qué hizo

(Hablan varios alumnos al mismo tiempo señalando lo mismo)

Profesora: ¡¿No sabés quién es Aldo Rico?!)

Alumna 1: ¡Si sé quién es!, pero no me hablaron bien de él.

Profesora: Bien, a ver... ¿Quién es Aldo Rico? Vamos a darles unos minutos, vamos a darles unos minutos... viven en San Miguel chicos, no podemos desconocer quién es Aldo Rico, ¿estamos? Porque alguien que vive en nuestro país, pero no es de San Miguel sabe, o debería saber, por su historia, por lo que ha hecho en nuestro país, quién es ese personaje, ahora, nosotros con la doble connotación de que vivimos no tenemos que desconocerlo, punto uno, a ver, dónde empezamos ¿cronológico lo hacemos? Él es... (Observando al grupo y esperando una respuesta)

Alumna: Intendente.

Profesora: Bueno, vamos a remontarnos un poco antes a que él sea intendente, se haya convertido de intendente de aquí en el partido de San Miguel, él va a ser miembro de las Fuerzas

Armadas como miembro de las Fuerzas Armadas participa de Malvinas. ¿Sí? Eh... luego, después de volver de Malvinas, con la vuelta de la democracia, si... no solo participa en las Malvinas pero, él está dentro de las Fuerzas Armadas dentro del contexto dictatorial, cuando se recupera la democracia él es protagonista junto con Seineldín, otro coronel, creo que era coronel si no me equivoco, es... (Piensa unos segundos y agrega) era, ya se murió... de un intento de destitución del presidente de la Nación. ¿Sí? No uno, de varios intentos de destituirlo con salidas de aquí, de Campo de Mayo (Señalando en dirección a la guarnición militar) con las tropas hacia la casa de gobierno para derrocar en este caso al presidente electo en nuestra débil democracia, es decir, a Raúl Alfonsín.

Es interesante el debate que se inició aquí y continuó durante el resto de la clase. Ante un personaje controversial, la profesora no negó a los alumnos el debatir su inclusión o no, pero, a partir de sus diferentes intervenciones, brindó argumentos que desestimaron dicha convocatoria. Al respecto, también es relevante cruzar la escena áulica con la entrevista que mantuve con el director de la institución. En dicha oportunidad, él planteó que los alumnos sabían a quiénes no querían participar del libro. Así, señaló:

Los chicos dijeron sabemos a quiénes no queremos, no queremos al intendente, no queremos a Rico, porque son personajes que... nosotros tampoco los queríamos.

Esta aparente contradicción muestra las diferentes escalas y diálogos que se cruzan en el interior de una institución educativa. En este sentido, el director sabe que los alumnos finalmente descartan convocar a Aldo Rico, pero no forma parte de la negociación y diálogo que opera en el aula entre ellos y la profesora de Historia.

Las próximas clases giraron en torno a la lectura y análisis de los *Treinta ejercicios de memoria...* y, en paralelo, confeccionaron el listado de personas a convocar. Sin embargo, la profesora de Historia, junto al director y la profesora de Filosofía, ya habían confeccionado un punteo con nombres de posibles personalidades que podrían participar del libro. Durante las clases, la profesora pre-

sentó este listado al grupo de alumnos y los colocó a consideración de ellos, quienes no presentaron resistencias ante dicha selección. Al mismo tiempo, los alumnos, por fuera del ámbito escolar y con la orientación de las profesoras, confeccionaron en un documento electrónico las cartas de presentación del proyecto y sus objetivos, para entregar a las personas convocadas a escribir.

Las profesoras dividieron a los alumnos en parejas y cada una se responsabilizó de contactar a dos personas. Así, cada pareja, con sus correspondientes cartas, se acercaron a la profesora y, entre los tres, plantearon cómo transmitir lo que pretendían obtener a partir de los relatos y los objetivos detrás del libro:

Profesora: Él es puntualmente matemático, es familiar de desaparecidos. ¿Se acuerdan que yo les había comentado? Eh, (xxx) además es una persona con mucha participación en espacios también de índole democrática, también participa en la comisión de Campo de Mayo, pero bueno a ver, por dónde él quisiese desarrollar esta cuestión si ustedes tendrían que hablar con él... la otra persona que me parece que estaría bueno que ustedes se acerquen es a José Bianco, el presidente de la sociedad italiana. ¿Se acuerdan de Bianco? Él ha venido a dar charlas acá y también tiene como una gran participación en la comunidad y no solo italiana, entonces, eh ¿cómo les dirían ustedes a ellos, si los encuentran, le llevan la carta, si quisieran participar? ¿Cómo se presentarían? A ver, hagamos el simulacro.

(Un grupo de alumnas interrumpió a la profesora y ella les pidió silencio ya que estaban haciendo el simulacro, ella y la pareja de alumnos se rieron y luego prosiguieron)

Profesora: ¿Qué le dirían? (Simulando ser ellos) “Hola, buenas tardes, buen día”, yo ahora les voy a dar el teléfono, el mail como para que puedan contactarse con ellos y puedan acercarse un día y llevarles (xxx).

Alumno: Lo contactamos por la carta y bueno, después le decimos que en la... en la carta va a estar más explícito.

Alumna: ¿Y si tiene alguna duda?

Profesora: También (xxx) ellos les van a decir: “Hola si, que tal, ¿qué necesita señor?”

Alumno: Somos alumnos del (xxx) y le decimos que estamos... (Simulando responder a la persona convocada).

Alumna: (Continúa la frase de su compañero) haciendo un proyecto de un libro sobre los treinta años de democracia, eh... y estamos interesados, eh...

Alumno: (Continúa la frase de su compañera) En su persona, en su historia de vida principalmente porque sabemos por lo que pasó él, sus familiares desaparecidos.

Profesora: Está bien, pero no sé si nombrar eso a (xxx).

Alumno: No sé si decirle que nos interesamos en la persona...

Alumna: No, para mí contarle lo qué vamos a hacer y que ahí él se explaye...

Profesora: Porque ahí lo condicionaría y él va a creer que tiene que hablar de eso y no es lo que estamos buscando. ¿Qué es lo que estamos buscando?

Alumna: Y, hablar sobre los treinta años de democracia.

Profesora: ¡Bien!, puntualmente entonces ¿cómo él podría inspirarse para trabajar sobre ese escrito? ¿Qué podría ser?

Alumno: Él ¿qué es también?

Profesora: Él es matemático.

Alumno: Podemos decir que, eh, para este libro estuvimos ideándolos en un libro, el libro ese de la democracia y vimos que ahí también planteaban distintos autores, por ejemplo aparecía Adrián Paenza (xxx) también matemático,

Profesora: Ah, ¡mirá qué bien! (Se sorprende por la vinculación que realiza el alumno) ese era el libro sobre los treinta ejercicios

de memoria que hablaban de treinta ejercicios de dictadura, nosotros vamos a hablar de democracia.¹⁸³

Después de este intercambio, los alumnos comenzaron nuevamente con su presentación. La profesora, al tiempo que los orientó en cómo transmitir la propuesta, también les brindó mayor información de cada una de las personas que debían contactar.

En las clases siguientes observé que este mismo ejercicio lo realizó con el resto de parejas. Así, ellos elaboraron una presentación particular en función de los datos que conocían de cada una de las personas que contactaron. En este sentido, cada pareja, a partir del diálogo con la profesora, elaboraron para otros (los convocados a escribir), pero también para sí mismos, cuál era el objetivo del libro y los treinta ejercicios de memoria local.

Las clases prosiguieron, y a medida que transcurrieron los días, la profesora charló con cada pareja y controló que se hayan contactado con cada persona a convocar. Estas clases comprendidas entre la redacción de las cartas y la recepción de los primeros relatos fueron un terreno de incertidumbre por parte de la profesora, que por momentos se mantuvo “entre bastidores”.¹⁸⁴ Es decir, ella, en todo momento, se mantuvo activa en la orientación de los alumnos, pero, al mismo tiempo, promovió que el acercamiento a las figuras destacadas elegidas sea una experiencia *personal* de sus alumnos y, por lo tanto, esos momentos fueron de incertidumbre para ella.

El 27 de agosto la profesora informó a los alumnos que “llegaron” los dos primeros relatos. El primero fue el texto redactado por Mario Sábato, hijo de Ernesto Sábato, residente de la localidad de Bella Vista. La profesora lo leyó detenidamente y los alumnos lo escucharon en silencio, mostrándose incluso emocionados ante la historia que relató.

En paralelo a la recepción de los textos, la profesora propuso a los alumnos redactar el prólogo del libro y confeccionar el diseño de la tapa. En estos dos ejercicios se tradujeron los

183 Clase 13/08/2013.

184 Zelmanovich, Perla, “Hacia una experiencia intergeneracional”, en Tiramonti, Guillermina y Montes, N. (comps.), *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Manantial, Buenos Aires, 2007, pp. 141-152.

morias se activan.¹⁸⁵ Al mismo tiempo, Jelin señala que la memoria se refiere a la construcción de un sentido del pasado y como se relaciona ese pasado con el presente. Al respecto, el texto elaborado por el grupo de alumnos señala:

El año 1983 marca una bisagra en la recuperación del sistema y la forma de vida democrática, de manera interrumpida. Hoy, a 30 años de aquel momento, nos proponemos rememorar y reflexionar sobre los avances y pendientes para la profundización de ese sistema [...].

Los invitamos a disfrutar de la lectura de estos caminos recorridos hasta hoy y, que nos alientan a los jóvenes a seguir construyendo y fortaleciendo, día a día, nuestra democracia. Desafío que sigue vigente, 30 años después.¹⁸⁶

En ambos fragmentos, identifiqué la clave pensar tres cuestiones: la democracia como bisagra, los desafíos que implica y los jóvenes frente a dicho desafío. Como señala Silvia Finocchio, es preciso dar herramientas a los alumnos para que vivan una escuela democrática.¹⁸⁷ Así, esta autora sostiene que la escuela debe permitir a los alumnos tomar decisiones en conjunto y hacerse responsables de ellas, al poder participar, preguntar y enmarcar sus propias historias familiares en las discusiones frente a los mitos de decadencia y progreso de la sociedad argentina. En este sentido, en el caso aquí expuesto, identifiqué que el grupo de alumnos encontró canales para expresar sus opiniones, negociaron sentidos con la profesora de Historia y obtuvieron estos márgenes de libertad de acción que se convirtieron en una incertidumbre para el ámbito educativo (tradicionalmente potestad de los docentes como voz de autoridad).

185 Jelin, Elizabeth, *Los trabajos de la memoria*, Siglo Veintiuno, Buenos Aires, 2002.

186 Libro *30 años de democracia*, pp. 13-14.

187 Finocchio, Silvia, "Nación: ¿algo para recordar?, ¿algo para celebrar?, ¿algo para proyectar?", en Siede, Isabelino (coord.), *Ciencias Sociales en la escuela*, Aique, Buenos Aires, 2010, pp. 49-61.

El grupo de alumnos entre su contexto y el proyecto “30 años de democracia”

Sexto año de la Escuela Secundaria implica transitar el último año de la escolaridad con el grupo de compañeros que, en ocasiones, asistieron juntos a la misma institución desde el nivel inicial. Por tal motivo, dicho año, para muchos adolescentes, se encuentra cargado de inquietudes, temores, añoranzas, en un momento considerado bisagra en sus vidas, no solo por ellos, sino también el conjunto de la sociedad.

En el caso del grupo de alumnos de la institución aquí indagada estas cuestiones estuvieron presentes a lo largo del año. Así, durante el desarrollo de las clases, registré que mencionaron sus inquietudes frente a diversas carreras y universidades; organizaron su fiesta de fin de curso y planearon su viaje de egresados. Estos temas no son menores si lo que nos interesa advertir son los cruces entre las clases de Historia y la propia subjetividad de los alumnos implicados en el proyecto.

En el mes de septiembre el grupo realizó su viaje de egresados. Solo tres alumnos no viajaron y concurrieron a la institución en esos días. Durante el desarrollo de las clases previas, el viaje fue un tema recurrente en las intervenciones de los alumnos, los que combinaban sus intereses con la propuesta de la profesora. Asimismo, a su regreso contaron a la profesora la experiencia que significó para ellos dicho viaje.

Ante la vorágine del año, los alumnos no advirtieron la magnitud del proyecto que desarrollaban sino hasta el momento de recibir los primeros relatos y, fundamentalmente, en el acto final de presentación del libro. Allí, muchos se mostraron emocionados ante sus familiares, las autoridades de la institución y todas aquellas personas que ellos habían convocado y que visitaron en reiteradas ocasiones hasta obtener el relato que esperaban.

A partir del proyecto, estos alumnos lograron evidenciar las diferencias en el abordaje de la historia entre los años anteriores y este último. Así, al preguntarles en la encuesta si podrían marcar

diferencias entre ese año y lo trabajado a lo largo de su recorrido por la escuela secundaria, señalaron:

Lo vivo con las emociones a flor de piel, mucho más cercano, se juegan con situaciones anímicas importantes (...) chocamos con nuestra realidad.

El año pasado estudiamos la historia y este año la profundizamos con historias personales y con relatos directos sobre el contexto que trabajamos.

La principal diferencia que encuentro entre el trabajo del año pasado y este año es la forma en la que trabajamos, ya que a pesar de debatir el año pasado, este año el trabajo fue de mayor debate e interacción.

La única diferencia para mí es el modo en que trabajamos ya que este año no nos apegamos tanto a leer todas las clases si no a debatir diseñar y pensar en todos los proyectos.

Al mismo tiempo, al consultarles por el abordaje de la historia en el contexto local y por qué ellos creían que la profesora optó por dicha alternativa, expresaron:

Creo que la profesora propuso abordar la democracia en relación al contexto local por la misma razón de que el año pasado nosotros sosteníamos que no había para hablar de ese tema en nuestra localidad.

Para saber que acá ocurrieron varias cosas y que no solo ocurrieron en otro lado, para llegar a entender que ocurrió antes y después de la democracia y para entender también a nivel local su historia, nuestra historia.

Para que nosotros podamos sentir más cerca los hechos sucedidos en el proceso de reconstrucción de la democracia mediante experiencias de personas cercanas ya que nosotros vemos a la democracia (en general) como algo natural y no algo que en algún momento no estuvo.

Porque es interesante que sepamos que todos esos sucesos no solo fueron a nivel nacional sino que también paso donde nosotros vivimos.

Para que podamos conocer más de la historia del lugar donde vivimos y que la dictadura la podamos relacionar con nuestro entorno cotidiano y no como algo que pasó en nuestra historia.

Pienso que lo hizo con la intención de impulsar más compromiso e involucrarnos más a nosotros, los alumnos.

Ante ambas preguntas, el grupo de alumnos puntualizó sus respuestas en los debates en clase, en su participación en los proyectos propuestos por la institución y en el vínculo entre la historia y su realidad cotidiana. Cabe resaltar que ninguno de ellos presentó reticencias o rechazo frente a la propuesta que se les brindó y, por el contrario, destacaron en diferentes momentos la posibilidad de tener espacios y tiempos para charlar con la profesora, brindar sus opiniones y debatir. Al respecto, podríamos retomar los aportes de Silvia Finocchio, quien nos insta a escuchar a los jóvenes para identificar sus modos de identificarse y diferenciarse.¹⁸⁸ Como se advierte en las transcripciones, estos alumnos valoran dicha posibilidad de expresarse en el ámbito escolar.

Como señala Bernard Lahire, es necesario pensar a los alumnos como seres mucho más complejos de lo que podemos imaginar al principio,¹⁸⁹ y, al cambiar el punto de vista del conocimiento, detectaremos que ya no son los mismos individuos, vemos la pluralidad, las interpretaciones. En el caso de los alumnos de este sexto año, el dar cuenta de sus inquietudes, expectativas y reflexiones, les permite advertir el modo particular mediante el que ellos interpretan su presente y el lugar que la institución (y el aula de Historia) habilita para su participación en un proyecto de producción colectiva como fue el proyecto “30 años de democracia”.

188 Finocchio, Silvia, “Práticas dos jovens de hoje (e fantasmas dos adultos de ontem)”, *Cadernos Adenauer*, vol. 2, Rio de Janeiro, 2007.

189 Lahire, Bernard, “Pensar la acción. Pensar la acción: entre la pluralidad disposicional y la pluralidad de contextos”..., *op. cit*

Condensación de interpretaciones, intercambios y consensos

A lo largo de las clases de Historia que observé, tanto en quinto como en sexto año, el diálogo y la interacción entre la propuesta de la profesora de Historia y el grupo de alumnos fue una actividad recurrente y promovida en el espacio áulico. Así, las clases estuvieron plasmadas de interrogantes planteados por la profesora o por el mismo grupo de alumnos.

Al comenzar el año, los interrogantes de la profesora apuntaban a identificar los saberes previos de los alumnos, al tiempo que pretendía que ellos cuestionaran nociones cristalizadas y naturalizadas (por ejemplo la noción de “víctimas inocentes”). Más adelante en el tiempo, los interrogantes se tornaron más complejos en función de los contenidos abordados.

La propuesta que advertí en las clases coincide con la propuesta de Isabelino Siede en torno al planteo de interrogantes en el aula. Dicho autor enfatiza que “la función de la pregunta, entonces, no solo es abrir, sino también orientar; no es averiguar lo que cada uno sabe, sino desafiar lo que podemos pensar a partir de lo que sabemos. De este modo, la pregunta tiene sentido y ayuda a construir sentidos compartidos entre quienes la abordan”.¹⁹⁰

Al mismo tiempo, y ante los espacios de apertura al diálogo, los interrogantes de los alumnos y los cuestionamientos a la propuesta de la profesora fueron más recurrentes en función de sus propias concepciones e historias familiares. Sin embargo, dichos cuestionamientos e interrogantes en ninguna de las clases fueron vedados, por el contrario, la profesora habilitó los espacios para que ellos brinden sus opiniones y orientó los diálogos y debates en clase.

El momento entre la programación del proyecto “30 años de democracia” y la recepción de los relatos fue de enorme incertidumbre para la profesora de Historia, así como también para la profesora de Filosofía y el director de la institución. En todas estas instancias estos actores acompañaron a los alumnos y los incentivaron a participar, al tiempo que brindaron también los espacios

190 Siede, Isabelino, “Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales”, en Siede Isabelino (coord.), *Ciencias Sociales en la escuela*, Aique, Buenos Aires, p. 215.

de libertad para que ellos mismos se acercaran y dialogaran con las personas de la comunidad que convocaron. Esto implicó reconocimiento y confianza en el compromiso de los alumnos, y ellos lo identificaron y valoraron.

Finalmente, considero relevante advertir como el contexto, las memorias, la propuesta institucional y de la profesora de Historia cambian y se transforman al entrar en contacto con el grupo de alumnos. Fue en el cotidiano del aula de Historia que las diferentes variables mencionadas cobraron un nuevo sentido a partir del encuentro con las vivencias y las subjetividades del grupo de alumnos.

Consideraciones finales

Sonia Regina Miranda nos propone pensar las investigaciones como un viaje en el que tenemos algunas ideas de los paisajes que encontraremos en el camino y, sin embargo, lo que registramos no siempre es exactamente igual a aquello que imaginamos *a priori*.¹⁹¹ En efecto, al recorrer el viaje que implicó esta indagación, desde las primeras aproximaciones hasta este momento final, emergieron diferentes cuestiones que enriquecieron mi mirada inicial.

En primer lugar, propuse pensar los vínculos que existen entre las memorias, los espacios y la transmisión de la historia reciente. En función de dichos vínculos, sostengo que considerar el contexto de emplazamiento de las escuelas resultaría un aspecto clave para reconocer los diferentes vínculos que se entablan con las diversas memorias del pasado reciente. Dicha afirmación me llevó a focalizar la mirada en un contexto particular, atravesado actualmente por diferentes memorias en pugna como es el ex partido de General Sarmiento y su cercanía y vínculo con la guarnición militar Campo de Mayo. El inicio de este viaje marcó un punto de partida, un supuesto que me condujo y que orientó el camino, pero que no agotó los significados que encontré en el recorrido. Así, la investigación me permitió advertir que, efectivamente, Campo de Mayo porta un peso simbólico que despliega sobre la región, pero son los actores de la comunidad educativa aquí indagados los que toman un posicio-

191 Miranda, Sonia Regina, *Sob o signo da Memoria: o conhecimento histórico dos professores das séries iniciais...*, op. cit.

namiento frente a dicho espacio y su historia, y generan acciones e iniciativas en consecuencia.

En segundo lugar, pude poner en evidencia como la conformación de un equipo docente —que comparte determinados objetivos y miradas acerca de la enseñanza— permite al director de la institución esbozar un posicionamiento institucional frente a las memorias en pugna del contexto local y los contenidos vinculados a la historia argentina reciente. Como señalé, familiares de estudiantes, o del personal de la institución, son militares en actividad o retirados, y otros tantos son civiles señalados como partícipes en las violaciones a los derechos humanos cometidas en Campo de Mayo durante la última dictadura militar.

El mismo director de la institución advierte que hay características propias del contexto urbano y social que enmarcan la práctica diaria. Sin embargo, también señala que la comunidad educativa conoce los lineamientos institucionales y, por lo tanto, en principio, acordarían con ellos. Así, a partir de sus dichos en la entrevista, pero también al frente de los alumnos, de las palabras de los docentes en los actos escolares y del trabajo de las docentes de Historia y Filosofía, identifiqué como esta institución procesa y responde a las demandas legislativas, curriculares y sociales que se proyectan sobre las escuelas como espacios de transmisión y conformación de una memoria colectiva.

Así, en esta institución, observé un proyecto pedagógico referido a la transmisión de una historia reciente que condena el terrorismo de Estado y fomenta una visión positiva del sistema democrático como forma de gobierno. Por lo tanto, en su interior impera una “atmósfera de transmisión de aliento” al tratamiento de la historia reciente argentina en un contexto local, con memorias en disputa y en conflicto.

En tercer lugar, en este viaje propuse, además de ver el marco institucional, centrarme en los saberes y las prácticas de la profesora de Historia. En efecto, ella es un actor clave al momento de analizar la transmisión de la historia reciente y la generación de sentidos en un escenario urbano particular. En este caso, el espacio comprendido por el ex partido de General Sarmiento es el escenario que

enmarca su práctica docente cotidiana, pero también es el espacio que contribuye a recrear e interpretar a diario desde sus propias vivencias como parte de esa comunidad.

En la propuesta que ella genera para sus clases de Historia, se entrecruzan sus saberes autobiográficos, historiográficos, pedagógicos y su posicionamiento ideológico frente a la historia reciente argentina y local. A partir de sus dichos y de la observación de sus clases, identifiqué el énfasis particular que le otorgó al contexto local, lo que me llevó a volver sobre las orientaciones didácticas del diseño curricular de sexto año. Para mi sorpresa, en este documento, lo local no aparece como un elemento *a priori* a tener en cuenta en el desarrollo de los proyectos abordados en el aula. De este modo, dicho corte espacial responde más a la selección y opción de esta profesora (con su lectura de la impronta institucional y de la realidad local) que a una imposición externa y prescriptiva.

En cuarto lugar, el recorrido del viaje se adentró en el aula de Historia. Lejos de pretender encontrar allí todas las respuestas vinculadas a los sentidos que se generan en torno a la historia reciente, el aula es el lugar donde se condensan diferentes interpretaciones y se generan nuevas lecturas de la realidad local a partir del intercambio entre los alumnos, y de estos con la profesora. A lo largo del desarrollo de las clases identifiqué que, a partir de las voces de los alumnos, los relatos familiares ingresan al aula y son tenidos en consideración. Sin embargo, el posicionamiento adoptado por la institución y la profesora frente a la historia reciente y la defensa de la democracia delimitan una base a partir de la que se asientan los intercambios con el grupo de alumnos. En este sentido, sus opiniones no fueron vedadas o invalidadas, pero, a partir de diferentes estrategias, la profesora procuró que ellos revieran sus interpretaciones cuando, por ejemplo, se acercaban a la teoría de los dos demonios o a posiciones que desestimaran la condena a la violencia estatal implementada durante la última dictadura militar argentina.

El proyecto “30 años de democracia” merece una mención aparte en el recorrido de este viaje. Si bien es un proyecto que parte de la iniciativa institucional, es recogido por las profesoras de Historia y Filosofía para ser desarrollado en las clases de sexto. Pero

además convoca a personas de la comunidad y atraviesa diferentes escalas que hacen a la transmisión de la historia reciente (lo local, lo institucional y lo áulico).

Dicho proyecto parte de reconocer a diferentes personas de la comunidad dispuestas a compartir sus vivencias en torno a la vida en democracia. En este sentido, el contexto nuevamente aparece no solo como un mero escenario en el que se desarrolla la transmisión de contenidos, sino, por el contrario, es tenido en cuenta como insumo para acercarse a la historia reciente. Al mismo tiempo, el producto final de dicho proyecto, el libro, tiene como último destinatario a ese contexto del que parte (y al que vuelve) y a la comunidad que lo conforma a diario.

El recorrido realizado en esta indagación, a partir de considerar un caso, una experiencia que no es representativa, pero sí transferible a situaciones y experiencias similares, me permite afirmar que la escuela no es solo un mero agente transmisor de contenidos elaborados fuera de ella a partir del campo académico y las prescripciones curriculares. Por el contrario, la experiencia analizada aquí es un ejemplo plausible para considerar que, en torno a la generación de sentidos acerca de la historia reciente y su transmisión, la escuela produce un amplio conjunto cultural original que incide, transforma y se transforma a partir de las iniciativas de sus actores y en el contexto social en el que se encuentra inserta. Por lo mismo, cabe destacar que focalizar la mirada, desentrañar las prácticas cotidianas y reconocer los saberes que circulan permite evidenciar destellos de aquello que ocurre en las escuelas: tensiones, acuerdos, prácticas, productos culturales que, de no advertir los destellos e indicios a lo largo del camino, resultan inadvertidos al procesar la transmisión de la historia reciente.

Por último, a partir de este viaje es posible señalar un camino alternativo que profundice lo señalado hasta aquí. A partir de mis observaciones, entrevistas y permanencia en la escuela indagada, identifiqué en diferentes oportunidades la tensión que gira sobre el período previo a la instalación de la última dictadura militar.

La violencia política previa a 1976, los actos represivos, las organizaciones armadas y la reivindicación de la violencia como

acción considerada legítima por los actores de la época, en un momento convulsionado y de agitación y movilización (no solo en el contexto nacional, sino también en el plano internacional), son temáticas que aún están débilmente abordadas en el ámbito educativo y entran en tensión en el cotidiano escolar.

Ante esto, los alumnos de la escuela indagada expresaron un posicionamiento, generaron interrogantes y cuestionaron el poco tratamiento de “lo que pasaba antes”, tanto en el interior de la institución como en la esfera pública.

Frente a estas consideraciones me pregunto: ¿por qué ocurre esto?, ¿qué representaciones y sentidos se generan en torno al período previo a la instalación de la última dictadura militar?, ¿por qué los alumnos demandan mayor conocimiento de dicho período?, ¿por qué el sistema educativo no repone con mayor énfasis los enfrentamientos sociales de ese momento?, ¿cuáles son los temores detrás de esto?, ¿cómo interpretan y transmiten las instituciones educativas un período frente al que aún hay posicionamientos completamente disímiles en la esfera pública?

Este conjunto de interrogantes permiten redirigir el foco de atención a las décadas previas a la instalación de la última dictadura militar y, también, a las representaciones que se formularon de dicho período convulsionado en los primeros años de la reapertura democrática. Sin consensos establecidos acerca de las actitudes sociales y la utilización de la violencia, la escuela debe atender a la transmisión de un período aún en elaboración en el conjunto de la sociedad.

Este destello, el indicio que se desprendió de un diálogo entre los alumnos y su profesora de Historia, será el inicio de nuevos senderos que redirijan el viaje hacia otros contextos, instituciones y prácticas escolares.

Bibliografía

- Adamoli, María Celeste, Flachslund, Cecilia y Rosemberg, Violeta (coords.), *Treinta ejercicios de memoria*, Programa Educación y memoria, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina, 2006.
- Águila, Gabriela, “La dictadura en el Gran Rosario. Testigos y vecinos”, *Revista Puentes*, vol. 6, n° 19, 2006, pp. 40-47, Centro de Estudios por la Memoria, Comisión Provincial por la Memoria.
- Aisenberg, Beatriz, “Enseñar historia en la lectura compartida”, en Siede, Isabelino (coord.), *Ciencias Sociales en la escuela*, Aique, Buenos Aires, 2010, pp. 63-98.
- Alderoqui, Silvia y Villa, Adriana, “La ciudad revisitada. El espacio urbano como contenido escolar”, en Aisenberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia (comps.), *Didáctica de las ciencias sociales II. Teorías con prácticas*, Paidós, Buenos Aires, 1998, pp. 101-130.
- Almirón, Fernando, *Campo Santo*, Editorial 21, Buenos Aires, 1999.
- Alonso, Fabiana y Rubinzal, Mariela, “Memorias y representaciones”, *De Signos y Sentidos*, n° 2, 2004, Cuadernos de la Universidad Nacional del Litoral.
- Barros, José, *Cidade e história*, Vozes, Petrópolis, 2012.
- Benchimol, Karina; Carabajal, Antonio y Larramendy, Alina, “La lectura de textos históricos en la escuela”, *Lectura y vida*, año 29, n° 1, 2008, pp. 23-31.
- Bergson, Henri, *Matéria e memória*, Martins Fontes, San Pablo, 1999[1896].

- Billán, Yésica, “Contexto urbano y transmisión del pasado cercano: espacio, memoria y discurso escolar a partir del análisis de una escuela del partido de San Miguel”, ponencia presentada en XIV Jornadas Interescuelas/ Departamentos de Historia. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 2013.
- Birgin, Alejandra y Trimboli, Javier, “Entre silencios y legados: los jóvenes y el pasado reciente argentino”, *Propuesta Educativa*, n° 28, 2013, pp. 38-49.
- Brito, Andrea (comp.), *Lectura, escritura y educación*, Homo Sapiens-FLACSO, Buenos Aires, 2001.
- Calveiro, Pilar, *Poder y desaparición: los campos de concentración en Argentina*, Colihue, Buenos Aires, 2008 [1998].
- Camilloni, Alicia R.W. de, “De ‘lo cercano o inmediato’ a lo ‘lejano’ en el tiempo y en el espacio”, *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, IICE Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, año IV, n° 6, 1995.
- Carnovale, Vera y Larramendy, Alina, “Enseñar la historia reciente en la escuela: problemas y aportes para su abordaje”, en Siede, Isabelino (coord.), *Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*, Aique, Buenos Aires, 2010, pp. 239-267.
- Carretero, Mario, *Documentos de identidad. La construcción de la memoria en el mundo actual*, Paidós, Buenos Aires, 2007.
- Carretero, Mario y Borrelli, Marcelo, “La historia reciente en la escuela: propuestas para pensar históricamente”, en Carretero, Mario, y Castorina, José A. (comps.), *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*, Paidós, Buenos Aires, 2010, pp. 103-130.
- Carretero, Mario; Rosa, Alberto y González, María Fernanda (comps.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Paidós, Buenos Aires, 2006.
- Chartier, Anne Marie, “Fazeres ordinarios da classe: uma aposta a pesquisa e para formação”, *Educação e Pesquisa*, vol. 26, n° 1, 2000, pp. 157-168.

- Chartier, Roger, *La historia o la lectura del tiempo pasado*, Gedisa, Barcelona, 2007.
- Chervel, André, “Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación”, *Revista de educación*, n° 295, 1991, pp. 59-111.
- Chevallard, Yves, *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Aique, 1997.
- Connelly, Michael y Clandidin, D. Jean, “Relatos de experiencias e investigación narrativa”, en Larrosa, Jorge, Arnaus, Remei y Ferrer, Virginia, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, Laertes, Barcelona, 1995, pp. 11-51.
- Crenzel, Emilio, *La historia política del Nunca Más. La memoria de las desapariciones en la Argentina*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2008.
- Cuesta Fernández, Raimundo, *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Pomares-Corredor, Barcelona, 1997.
- De Amézola, Gonzalo, “Problemas y dilemas de la enseñanza de la historia reciente”, *Entrepasados, Revista de Historia*, n° 17, 1999, pp. 137-162.
- “La historia que no parece historia: la enseñanza escolar de la historia del tiempo presente en Argentina”, *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 2003, pp. 7-30.
- De Amézola, Gonzalo y D’Achary, Claudia, “Memorias para armar. Las conmemoraciones del 24 de Marzo en escuelas primarias del conurbano bonaerense”, *Quinto Sol*, n° 13, 2009, pp. 153-175.
- De Amézola, Gonzalo; Carlos, Matilde y Geoghegan, Emilce, *La dictadura en la escuela. La enseñanza de la historia reciente en las escuelas de la Provincia de Buenos Aires*, 2006, disponible en <http://www.riehr.com.ar/investigacion.php>
- De Certeau, Michel, *La invención de lo cotidiano*, Universidad Iberoamericana, México, 2002[1980].
- Di Vruno, Antonella *et al.*, “El disciplinamiento social: el caso de la Mansión Seré o Atila”, ponencia presentada en II Encuentro Internacional Análisis de las Prácticas Sociales Genocidas, UNTF, Buenos Aires, 2007.

- Domínguez, Fabián y Sayus, Alfredo, *La sombra de Campo de Mayo*, La Hoja, Buenos Aires, 1999.
- Dussel, Inés, “La transmisión de la historia reciente”, en Guelerman, Sergio (comp.), *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*, Norma, Buenos Aires, 2001, pp. 65-97.
- Dussel, Inés; Finocchio, Silvia y Gojman, Silvia, *Haciendo memoria en el país del Nunca Más*, Eudeba, Buenos Aires, 1997.
- Finocchio, Silvia, “Entradas educativas en los lugares de la memoria”, en Franco, Mariana y Levín, Florencia (comps.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*, Paidós, Buenos Aires, 2007, pp. 253-277.
- “Práticas dos jovens de hoje (e fantasmas dos adultos de ontem)”, *Cadernos Adenauer*, vol. 2, Río de Janeiro, 2007b.
- “De aprender de memoria a enseñar para la memoria la historia reciente”, en Pagès, Joan y González, María Paula (comps.), *Història, memòria i ensenyament de la història: perspectives europees i llatinoamericanes*, Servei Publicacions UAB, Barcelona, 2009, pp. 83-101.
- “Nación: ¿algo para recordar?, ¿algo para celebrar?, ¿algo para proyectar?”, en Siede, Isabelino (coord.), *Ciencias Sociales en la escuela*, Aique, Buenos Aires, 2010, pp. 49-61.
- Finocchio, Silvia y Lanza, Hilda, “¿Cómo se conforma la práctica docente? Una aproximación a los ámbitos que constituyen el discurso de los profesores de historia del nivel medio”, en Lanza, Hilda y Finocchio, Silvia, *Curriculum presente, ciencia ausente. Tomo III*, Miño y Dávila, Buenos Aires, 1993, pp. 101-181.
- Fonseca, Selva, “A constituição de saberes pedagógicos na formação inicial do professor para o ensino de história na educação básica”, en Monteiro, A.; Gasparello, A. y Magalhães, M. (org.), *Ensino de história. Sujeitos, saberes e práticas*, Mauad X, Río de Janeiro, 2007, pp. 149-156.
- Franco, Marina, *Un enemigo para la nación. Orden interno, violencia y “subversión”, 1973-1976*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2012.

- Franco, Marina y Levín, Florencia (comps.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*, Paidós, Buenos Aires, 2007a.
- “La historia reciente en la escuela. Nuevas preguntas y algunas respuestas”, *Novedades Educativas*, año 19, n° 202, 2007b, pp. 52-53.
- Frigerio, Graciela; Poggi, Margarita y Tiramonti, Guillermina, *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su comprensión*, Troquel, Buenos Aires, 1992.
- Funes, Alicia y Moreno Teresita, “Los múltiples rostros de la ciudad. Algunas pistas para pensar su enseñanza”, en Funes, Alicia (comp.), *Enseñanza de la historia reciente. Malvinas, dictadura, ciudadanía, derechos humanos, menemismo, crisis de 2001. ¿Qué efemérides?*, Novedades Educativas, Buenos Aires, 2014, pp. 67-92.
- Funes, Graciela, “La enseñanza de la Historia Reciente/Presente”, *Revista Digital Escuela de Historia*, año 5, vol. 1, n° 5, 2006. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63810504>
- Geoghegan, Emilce, “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, 2008, pp. 109-122.
- Gonçalves, Marcia de Almeida, “História local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificancia”, en Monteiro, A.; Gasparello, A. y Magalhães, M. (org.), *Ensino de história. Sujeitos, saberes e práticas*, Mauad X, Río de Janeiro, 2007, pp. 175-186.
- Gojman, Silvia y Segal, Analía, “Selección de contenidos y estrategias didácticas en Ciencias Sociales: la ‘trastienda’ de una propuesta”, en Aisenberg, B y Alderoqui, S. (comps.), *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*, Paidós, Buenos Aires, 1998, pp. 42-62.
- González, María Paula, “Los profesores y la transmisión de la historia reciente: entre el currículum y el contexto”, *Trabajos y Comunicaciones*, 2ª Época, n° 30/31, 2004-2005, pp. 34-55.

- “La historia argentina reciente en la escuela media: un inventario de preguntas”, *Entrepasados, Revista de Historia*, año XIV, n° 28, 2005, pp. 83-100.
- “L ’histoire récent comme contenu scolaire en Argentine”, *Le Cartable de Clio. Revue romande et tessinoise sur les didactiques de l’histoire*, n° 7, 2007, pp. 220-231.
- *Los profesores y la historia argentina reciente. Saberes y prácticas docentes*, tesis doctoral inédita, Universidad Autónoma de Barcelona, 2008a.
- “Memoria, historia y profesores. Notas sobre el caso argentino”, *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n° 55, 2008b, pp. 54-62.
- “Los profesores y el Nunca Más. Lecturas y prácticas docentes en torno a la historia argentina reciente”, Actas de las V Jornadas de Trabajo de Historia Reciente (en CD-room), 2010.
- “Saberes y prácticas en la enseñanza de la historia hoy en Argentina: una mirada a las actividades de los alumnos”, en Actas del VIII Encontro Perspectivas do Ensino de História. III Encontro Internacional de Ensino de História (en CD room), 2012a.
- “Historia y memoria del pasado reciente en la escuela: una mirada a la propuesta oficial”, *Quinto Sol*, vol. 2, n° 16, 2012b.
- *La historia argentina reciente en la escuela. Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*, Universidad de General Sarmiento, Los Polvorines, 2014.
- Goodson, Ivor, “La construcción social del curriculum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum”, *Revista de educación*, n° 295, 1991, pp. 7-37.
- *A construção social do currículo, Educa-Currículo*, Artes Gráficas, Lisboa, 1997.
- Guelerman, Sergio, “Escuela, juventud y genocidio. Una interpe-lación posible”, en Guelerman, Sergio (comp.), *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*, Norma, Buenos Aires, 2001, pp. 35-64.
- Halbwachs, Maurice, *Los cuadros sociales de la memoria*, Félix Alcan, París, 2000[1950].

- *La memoria colectiva*, Miño y Dávila, Buenos Aires, 2011 [1941].
- Hassoun, Jacques, *Los contrabandistas de la memoria*. Libros del Zorzal, Buenos Aires, 1996.
- Hébrard, Jean, “El aprendizaje de la lectura en la escuela: discusiones y nuevas perspectivas”, conferencia dictada en la Biblioteca Nacional Buenos Aires (mimeo), 2000.
- Higuera Rubio, Diego “La escuela como escenario de lucha por el pasado argentino: reflexiones a partir de un caso de la ciudad de Buenos Aires”, *Propuesta Educativa* 30, 2008, pp. 109- 116.
- *La escuela ante la transmisión del pasado reciente argentino: sentidos comunes, dilemas de la representación y los desafíos del presente*, Libros libres-FLACSO Argentina, Buenos Aires, 2010.
- Huyssen, Andreas, *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2002.
- Jabbaz, Marcela y Lozano, Claudia, “Memorias de la dictadura y transmisión generacional: representaciones y controversias”, en Guelerman, Sergio (comp.), *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*, Norma, Buenos Aires, 2001, pp. 97-131.
- Jackson, Philip, *Práctica de la enseñanza*, Amorrortu, Buenos Aires, 2002.
- Jara, Miguel Ángel, “Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia”, tesis doctoral UAB, 2010.
- Jelin, Elizabeth, *Los trabajos de la memoria*, Siglo Veintiuno, Buenos Aires, 2002.
- (comp.), *Las conmemoraciones: las disputas en las fechas “in-felices”*, Siglo XXI, Madrid, 2002b.
- Jelin, Elizabeth y Langland, Victoria, *Monumentos, memoriales y marcas territoriales*, Siglo XXI, Madrid-Buenos Aires, 2003.
- Jelin, Elizabeth y Lorenz, Federico, “Educación y memoria: entre el pasado, el deber y la posibilidad”, en Elizabeth Jelin y Federico Lorenz, (comps.), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, Siglo Veintiuno, Buenos Aires, 2004, pp. 1-10.

- Julia, Dominique, “A cultura escolar como objeto histórico”, *Revista Brasileira de História da Educação*, n° 1, 2001, pp. 9-43.
- Kaufmann, Carolina, *El fuego, el aire, el agua y la historia. La dictadura en los escenarios educativos: memorias y desmemorias*, Libros del Zorzal, Buenos Aires, 2008.
- Lahire, Bernard, *Sociología de la lectura*, Gedisa, Barcelona, 2004.
- “Lógicas prácticas: el ‘hacer’ y el ‘decir’ sobre el ‘hacer’ en *El espíritu sociológico*”, Manantial, Buenos Aires, 2006, pp. 137-155.
- “Pensar la acción. Pensar la acción: entre la pluralidad disposicional y la pluralidad de contextos”, en Tiramonti, Guillermina y Montes, N. (comps.), *La educación media a debate*, Manantial, Buenos Aires, 2011, pp. 13-21.
- Langland, Victoria y Jelin, Elizabeth (comps.), *Monumentos, memoriales y marcas territoriales*, Siglo XXI, Madrid, 2003.
- Le Goff, Jacques, *Historia e memoria*, EP Editora de UNICAMP, Campinas, 1990 [1924].
- Levín, Florencia, “El pasado reciente en la escuela, entre los dilemas de la historia y la memoria”, en Schujman, Gustavo y Siede, Isabelino (coord.), *Apuntes para la enseñanza de la formación ética y ciudadana*, Aique, Buenos Aires, 2007, pp. 157-178.
- Levín, Florencia; Clérico, María Laura; Erramouspe, Pablo; Manfredini, Ana y Schujman, Gustavo, “El pasado reciente en la escuela. Análisis y reflexiones a propósito de las representaciones estudiantiles de la última dictadura militar argentina”, *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n° 55, 2008, pp. 93-102.
- Litwin, Edith, *El oficio de enseñar*, Paidós, Buenos Aires, 2008.
- Lorenz, Federico, “‘Tomála vos, dámela a mí’. La noche de los lápices: el deber de memoria y las escuelas”, en Jelin, Elizabeth y Lorenz, Federico (comps.), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, Siglo XXI de España Editores, Madrid, 2004.
- Lvovich, Daniel y Bisquert, Jaqueline, *La cambiante memoria de la dictadura. Discursos públicos, movimientos sociales y legitimidad democrática*, Universidad Nacional de General Sarmiento- Biblioteca Nacional, Los Polvorines-Buenos Aires, 2008.

- Medeiros, Leila y de Souza Silva, María Fatima, “Ensinando história nas séries iniciais: alfabetizando o olhar”, en Monteiro, A.; Gasparello, A. y Magalhães, M. (org.), *Ensino de história. Sujeitos, saberes e práticas*, Mauad X, Río de Janeiro, 2007, pp. 115-128.
- Miranda, Sonia Regina, *Sob o signo da Memória: o conhecimento histórico dos professores das séries iniciais*, tesis doctoral, Facultad de Educación, UNICAMP, Campinas, 2004.
- Monteiro, Ana María, *Professores de história. Entre Saberes e práticas*, Mauad X, Río de Janeiro, 2007.
- Munzón, Eduardo, *Historia del partido de General Sarmiento*, La Plata, Buenos Aires, 1944.
- Nora, Pierre, “Entre memoria e historia”, en *Lieu de Mémoire I: La République*, Gallimard, París, 1984.
- Obiols, Guillermo, *La memoria del soldado*, Eudeba, Buenos Aires, 2003.
- Pagès, Joan y González, María Paula (comps.), *Història, memòria i ensenyament de la història: perspectives europees i llatinoamericanes*, Servei Publicacions UAB, Barcelona, 2009.
- Pappier, Viviana y Morras, Valeria, “La construcción de la memoria en la escuela. Una mirada a los actores y conflictos que genera la conmemoración del 24 de marzo”, *Clío & Asociados, la historia enseñada*, nº 12, 2008, pp. 173-192.
- Pereyra, Ana, *La relación de los adolescentes con la historia reciente de Argentina. Un estudio exploratorio de la conciencia histórica entre estudiantes de escuelas medias públicas de la Ciudad de Buenos Aires*, tesis doctoral, FLACSO-Argentina, 2007.
- Pittaluga, Roberto, “Notas sobre la historia del pasado reciente”, en Cernadas, J y Lvovich, D (eds.), *Historia ¿Para qué? Revisitas a Una Vieja Pregunta*, Prometeo-Universidad Nacional de General Sarmiento, 2010, pp. 119-143.
- Poliak, Nadina, “Reconfiguraciones recientes en la educación media: escuelas y profesores en una geografía fragmentada”, en Tiramonti, Guillermina (comp.), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Manantial, Buenos Aires, 2004, pp. 147-192.

- Pollak, Michael, “Memoria, olvido, silencio”, en *Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límites*, Ediciones Al Margen, La Plata, 2006, pp. 17-31.
- Quinquer, Dolors, “Monográfico”, *Revista IBER Didáctica de la Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n° 40 (Dedicado a los métodos para enseñar ciencias sociales), Grao, Barcelona, 2004, pp. 5-6.
- Raggio, Sandra, “Cuando la escuela da la palabra. El rol de la educación formal en la transmisión del pasado”, *Revista Puentes*, n° 7, 2002, pp. 41-46.
- “La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula”, *Clio & asociados, la historia enseñada*, n° 8, 2004, pp. 123-133.
- Ricoeur, Paul, *La memoria, la historia y el olvido*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2000.
- Rockwell, Elsie, “Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural”, *Revista Interações*, n° V, San Pablo, 2000.
- *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Paidós, Buenos Aires, 2009.
- Romero, Luis Alberto, *Volver a la historia*, Aique, Buenos Aires, 2013[1997].
- Romero, Nancy, “Nuevos usos del texto escolar en la escuela primaria”, en Finocchio, Silvia y Montes, N (comps), *Saberes y prácticas escolares*, HomoSapiens, Rosario, 2011, pp. 117-151.
- Rüsen, Jörn, “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, 1997, pp. 79-93.
- Schmidt, María Auxiliadora, “O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica”, en Monteiro, A.; Gasparello, A. y Magalhães, M. (org.), *Ensino de história. Sujeitos, saberes e práticas*, Mauad X, Río de Janeiro, 2007, pp. 187-198.
- Segura, Ramiro, “La ciudad, la memoria y el olvido. Presentación del libro *Topografías conflictivas*”, 2012, disponible en <http://memoria.ides.org.ar/files/2012/04/RAMIRO-SEGURA PRE->

SENTACION TOPOGRAF% C3% 8DAS-CONFLICTI-
VAS1.pdf

- Serna, Justo, “Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida adolescente”, en *Clío & Asociados*, n° 9-10, 2006, pp. 71-83.
- Siede, Isabelino (coord.), “Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales”, en Siede Isabelino (coord.), *Ciencias Sociales en la escuela*, Aique, Buenos Aires, 2010, pp. 269-292.
- Southwell, Miriam, “Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media”, Ponta Grossa, *Práxis Educativa*, v. 6, n° 1, 2011, pp. 67-78.
- Tardif, Maurice, *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Narcea, Madrid, 2004.
- Tiramonti, Guillermina (comp.), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Manantial, Buenos Aires, 2004.
- Todorov, Tzvetan, *Los abusos de la memoria*, Paidós, Barcelona, 2000.
- Traverso, Enzo (2011) *El pasado, instrucciones de uso*. Buenos Aires, Prometeo.
- Trilla, Jaume, *El profesor y los valores controvertidos*, Paidós, Barcelona, 1992.
- “Educación y valores controvertidos. Elementos para un planteamiento normativo sobre la neutralidad en las instituciones educativas”, *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 7, OEI, 1995. Disponible en <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie07a04.htm>
- Vezzetti, Hugo, *Pasado y Presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2002.
- Vidal, Diana, “Práticas escolares de escrita no fim do século XIX: o fracasso de uma inovação pedagógica como mote”, en *Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)*, Autores Associados, Campinas, 2005.
- “Culturas escolares: entre la regulación y el cambio”, *Propuesta Educativa*, año 16, n° 28, 2007, pp. 28-37.

- Viñao, Antonio, *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambio*, Morata, Madrid, 2002.
- Wainerman, Catalina, “Introducción: acerca de la formación de investigadores en ciencias sociales”, en Wainerman, Catalina y Sautu, R (comps.), *La trastienda de la investigación*, Editorial de Belgrano, Buenos Aires, 1998, pp. 15-40.
- Yerushalmi, Yosef, “Reflexiones sobre el olvido”, en Yerushalmi, Yosef y otros, *Usos del olvido*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1989, pp. 13-26.
- Zavala, Ana, *Mi clase de historia bajo la lupa*, Trilce, Montevideo, 2012.
- Zelmanovich, Perla, “Hacia una experiencia intergeneracional”, en Tiramonti, Guillermina y Montes, N. (comp.), *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Manantial, Buenos Aires, 2007 [1998], pp. 141-152.

Documentos oficiales consultados

- Ministerio de Cultura y Educación, *Ley Federal de Educación N° 24195*, Publicaciones del Consejo Federal de Educación, Buenos Aires, 1993.
- Ministerio de Cultura y Educación, *Ley de Educación Nacional N° 26206*, Publicaciones del Consejo Federal de Educación, Buenos Aires, 2006.
- PBA-DGCE, *Historia, 5º año*, Escuela Secundaria Orientada Ciclo Superior, Ciencias Sociales, Publicaciones de la Dirección General de Cultura y Educación, La Plata, 2011.
- PBA-DGCE, *Historia, 6º año*, Escuela Secundaria Orientada Ciclo Superior, Ciencias Sociales, Publicaciones de la Dirección General de Cultura y Educación, La Plata, 2012.

Colección
Entre los libros de
la buena **MEMORIA**

Ubicado en el cruce entre los estudios de la memoria y la transmisión de la historia reciente, el trabajo de Billán analiza los procesos de lectura y traducción de la historia reciente que operan en el interior de una institución educativa que ha asumido la incorporación de tópicos controvertidos y aún en proceso de elaboración en el contexto urbano particular que lo circunda. Relación esta que se da entre una escuela ubicada en el Municipio de San Miguel y los hechos ocurridos en la guarnición militar Campo de Mayo durante la última dictadura. El libro estudia el proceso de enseñanza que se da cuando una profesora de historia y sus alumnos de sexto año realizan un producto cultural destinado a la comunidad: un libro que recopila diversos testimonios de habitantes de San Miguel a propósito de la conmemoración de 30 años de democracia.



Libro
Universitario
Argentino

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

ISBN 978-987-630-399-6



9 789876 303996