

Libros de **Cátedra**

Enseñanza del pasado reciente

Experiencias pedagógicas en la Escuela Graduada
Joaquín V. González

María C. Garriga y Viviana Pappier (coordinadoras)

C
colegios


Editorial
de la Universidad
de La Plata



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

ENSEÑANZA DEL PASADO RECIENTE

EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS EN LA ESCUELA GRADUADA
JOAQUÍN V. GONZÁLEZ

Coordinadoras

María Cristina Garriga

Viviana Pappier

Escuela Graduada Joaquín V. González.
Universidad Nacional de La Plata



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



Agradecimientos

La urdimbre del tejido/texto que aquí presentamos, producto de nuestra experiencia docente en diferentes niveles educativos, teje especialmente las palabras intercambiadas durante nuestro intenso trabajo como coordinadoras del área de Ciencias Sociales en el nivel inicial y primario de la Escuela Graduada Joaquín V. González, dependiente de la Universidad Nacional de La Plata. Ese andar en los pasillos compartiendo nuestra mirada sobre la educación en general y la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia ahondó más los lazos de una amistad entrañable, a la que sumamos otras voces y desde esa polifonía pensar/nos con otro/as.

No podemos dejar de agradecer a todos los docentes que día a día hacen posible la lectura del mundo desde situaciones escolares difíciles por el contexto social e histórico que nos atraviesa, por las “faltas” que sería largo enumerar aquí y que no se reducen solamente a las cuestiones edilicias.

Agradecemos particularmente a Claudia Binaghi, directora de la escuela Anexa, por el entusiasmo con que apoyó la iniciativa de compartir con este libro el trabajo de todos estos años, a Mabel Amespil, compañera que nos enseñó otros modos de mirar desde el arte, la creación y el compromiso y a todos sus docentes que con ideas, discusiones, planificaciones, registros de clase, lecturas, tizas, poniendo el cuerpo con la intensidad que ello implica, son los hilos que se entretajan en las experiencias pedagógicas que forman parte de este libro.

*Quien escribe teje.
Texto proviene del latín "textum" que significa tejido.
Con hilos de palabras vamos diciendo.
Con hilos de tiempo vamos viviendo.
Los textos son como nosotros: tejidos que andan.*

EDUARDO GALEANO (1989)

El libro de los abrazos.

Madrid: Siglo XXI

Índice

| | |
|---|-----|
| Prólogo | 6 |
| Introducción | 7 |
| | |
| CAPÍTULO 1 | |
| Relatos del pasado: efemérides y enseñanza de las Ciencias Sociales | 13 |
| | |
| CAPÍTULO 2 | |
| Malvinas en la escuela. Voces e imágenes en las aulas | 25 |
| | |
| CAPÍTULO 3 | |
| Literatura y memorias en conflicto | 52 |
| | |
| CAPÍTULO 4 | |
| “¿Sabés, Athos?” Una experiencia en 5º año | 75 |
| | |
| CAPÍTULO 5 | |
| Entrevista a Herenia Sánchez Viamonte. Madre de Plaza de Mayo | 85 |
| | |
| CAPÍTULO 6 | |
| La dictadura en la voz de los hijos de desaparecidos | 107 |
| | |
| CAPÍTULO 7 | |
| Rondas, canciones, danza. De la vivencia a la abstracción | 124 |
| | |
| CAPÍTULO 8 | |
| Por qué cantamos | 137 |
| | |
| Epílogo. El coro siguió cantando | 146 |
| Bibliografía | 162 |
| Las autoras | 165 |

Prólogo

Antes de entrar (o en la antesala)

*“Seño, en esa época,
¿había gente?”*

La pregunta del niño de primer grado rebotó en las cuatro paredes del aula e impactó en la joven maestra, estudiante del profesorado de Historia, que con mucho entusiasmo y escasos recursos intentaba trabajar en clase la efeméride del 20 de junio.

Sucedió hace casi cuarenta años.

La publicación de este libro de cátedra da muestras de cuánto ha habido de trabajo en equipo, de reflexión sobre la práctica, de debate y discusión académica, de aprendizaje por aproximaciones sucesivas, de artesanía áulica a lo largo de estos años de democracia en la escuela.

A las compañeras y compañeros de ruta, gracias por todo el esfuerzo en la búsqueda de respuestas y muchas más gracias por las nuevas preguntas que afortunadamente se siguen abriendo cada vez que un niño dice y un docente escucha.

CLAUDIA BINAGHI.
Octubre de 2017

Introducción

Voces en los pasillos:

“¿Por qué recordar las fechas patrias?

¿Cuál es el sentido de su repetición?”

“Los actos ya no tienen sentido, se pierde mucho tiempo.”

“Los actos son un momento importante de la escuela vinculada a la nacionalidad.”

“Los actos tienen que transmitir ideales comunes a todos los sujetos sociales.

Ideales que se sostengan a pesar de las diversidades.”

“La escuela se abre y te compromete más.

Cuesta coordinar y para colmo ese día te tenés que poner tacos.”

“Ni que decir cuando tenés que venir de paisana en el auto...”

“Cuando me toca preparar un acto corro a la profe de Historia.”

Etc. etc.

Estas y otras múltiples frases se escuchan una y otra vez en escuelas de diversos niveles de la Ciudad de La Plata. Algunos maestros sostienen que los actos escolares no tienen sentido, se pierde mucho tiempo para preparar las representaciones y no se aprende nada y otros los reconocen como valiosos espacios de aprendizaje. Son esas frases, la participación en distintas instituciones y las discusiones sobre las efemérides y sus significados en la escuela en diferentes Congresos y Jornadas las que nos condujeron a intentar comprender el sentido de aquello que sucede en la escuela en tiempo de celebración. Para hacer esta tarea es fundamental la interacción con los otros sujetos que participan del día a día escolar (docentes, directivos, niños, padres, auxiliares, etc.) y supone un trabajo de campo “paciente, meticuloso y sostenido en el intercambio cotidiano” (Bianco, 2011: 93).

En el calendario escolar la rememoración de las efemérides por medio de los actos escolares tiene un sentido explícito: se las considera como hitos para reafirmar la identidad nacional. La realización de esos actos se justifica entonces en la medida de su capacidad para ponernos en conexión viva con nuestro pasado, con nuestra pertenencia a un pueblo cuya identidad enmarca y compromete la construcción de la identidad personal en cada uno de sus integrantes.

Sin embargo, muchas veces el acto escolar no conduce a comprender qué es lo que se está evocando sino, más bien, encubre lo que precisamente debería revelar y hacer experimentar. Por lo tanto es necesario y también posible hacer de los actos escolares, momentos convocantes en la vida de la comunidad educativa; momentos en los que ésta se reúna para

con-memorar y reflexionar sobre aquello que le atañe en tanto perteneciente a la comunidad nacional. En ese espacio compartido por la comunidad se rememoran los acontecimientos que nos conciernen como soporte de nuestra identidad nacional y americana.

De este modo los actos escolares, en tanto espacios comunitarios de debate, promoverán una lectura viva y comprometida de nuestra historia si abandonamos la mera teatralización para pasar a la *recreación crítica y reflexiva* del acontecer evocado fundada en las preguntas que nos inquietan en el presente al mismo tiempo que revalorizamos las efemérides como “parte de un proceso y no como meros acontecimientos” (Zelmanovich, 1992).

Desde que asumimos el rol de coordinadoras del área de Ciencias Sociales del nivel inicial y primario de la Escuela Graduada Joaquín V. González, dependiente de la Universidad Nacional de La Plata, consideramos clave el proceso de reflexión sobre el lugar de las efemérides en la escuela, razón por la cual iniciamos un trabajo conjunto entre coordinadores y docentes de ambos niveles, con el objetivo de re-significar los actos escolares, deteniendo las rutinas para pensar-hacer con otros y buscar caminos alternativos para la recreación crítica del acontecer evocado. Teniendo como propósito la resignificación de los actos escolares, el primer desafío lo constituyen las efemérides denominadas “infelices” por la especialista Elizabeth Jelin (2002)¹: 24 de marzo, *Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia* y 2 de abril, *Día del Veterano y los caídos en la Guerra de Malvinas*.

La necesaria conexión entre el acto escolar y la vida cotidiana del aula, orienta nuestra indagación sobre las prácticas de enseñanza y el relato del pasado que en las mismas se propicia. En esa búsqueda es imprescindible el trabajo pedagógico colectivo como “texto para ser constantemente “leído”, interpretado, “escrito”, “reescrito” (Freire, 1997) y de ese modo pensar, decir y hacer otras alternativas para el abordaje de la Historia reciente en la escuela con la intención de apartarnos del discurso lineal de “conocer para no repetir”. En relación a cómo trabajarlas en la escuela muchas han sido las preguntas que nos inquietan: ¿qué experiencias biográficas o qué relatos poseen los docentes de la institución acerca del pasado reciente? ¿Qué relato difundir de ese pasado? ¿Cuáles son las limitaciones que enfrentan las iniciativas al respecto? ¿Qué prácticas escolares enmarcan el contexto en que la conmemoración/transmisión de la historia reciente tiene lugar? ¿Por qué enseñar este tema en la escuela? ¿Qué desafíos implica el abordaje de esta temática a niños del nivel inicial y primario?

A partir de estas preguntas desde el año 2011 indagamos en las prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales, identificando los modos concretos en que el pasado reciente es enseñado y aprendido en las aulas, para construir conocimiento y buscar la coherencia entre discursos y prácticas y desandar las rutinas y actitudes frente a la tolerancia, la decisión de las normas, el manejo del cuerpo, etc. que conviven con el objetivo de enseñar para la democracia, ocasionando tensiones y contradicciones que deben seguir siendo objeto de reflexión.

El desafío que se nos presenta es entonces la transmisión en tanto acto de pasaje que promueve “actualizaciones, supresiones, selecciones, omisiones que involucra la memoria”

¹ Elizabeth Jelin utiliza esta denominación para referirse a fechas que no implican una celebración o un festejo.

(Kaufman, 2007). En nuestro caso para hacer posible ese acto de pasaje a los niños de la escuela elegimos el camino de la literatura, las fotografías, los testimonios y la música.

Planificaciones e intervenciones posibles, contextualización de los recursos utilizados en las aulas, registros de clase con voces de niños y docentes, análisis colectivos e individuales luego de las clases, reflexiones a partir de las experiencias en diálogo con quienes se animan a hablar del pasado reciente, especialistas de la literatura, la música y las ciencias sociales y protagonistas que dan sus testimonios, que nos hablan en primera persona de la última dictadura, del pasado y del presente, son la urdimbre del tejido compartido aquí. Así, el libro de cátedra, resultado de ese largo, polifónico y fructífero camino, desprivatiza el aula al recopilar experiencias docentes, al mismo tiempo que produce saber pedagógico en la reflexión crítica colectiva del hacer docente (De Tezanos, 2007; Peláez y Flores, 2017) y sintetiza la posición asumida colectivamente por la escuela para la conmemoración del pasado en las aulas y en los actos, en especial de estas efemérides “infelices”.

Esta escritura sobre el arte de educar y en particular transmitir el pasado reciente a los niños, buscó también visibilizar “la dimensión sensible y afectiva que compone la práctica” (Peláez y Flores, 2017: 19) junto con la creatividad e imaginación de los docentes intentando superar formas tradicionales de escritura pedagógica que limitan a los docentes a meros reproductores de formalizaciones técnicas y burocráticas porque “cambiar los relatos y las formas en que contamos lo que hacemos es un modo de transformar los modos de vida” (Peláez y Flores, 2017: 20), de recuperar las emociones y rastros subjetivos en lo narrado y en lo vivido, de apostar por nuevas construcciones políticas.

Por eso, esta experiencia colectiva, que activó procesos subjetivos y situacionales, desarrollada en la singularidad de la escuela Anexa es un espacio de lucha por el derecho a pensar por “la necesidad existencial de ser autónomos y poder elegir como ser y vivir ese ser, por la identidad y la memoria que nos permite mayor conciencia histórica y sentido de futuro” (Quintar, 2013).

Los hilos que se tejen en cada capítulo y los susurros de E. Galeano, en pájaros prohibidos, nos invitan a recrear nuestros presentes, resistir los autoritarismos de turno e imaginar otros futuros más justos, más humanos.

Los presos políticos uruguayos no pueden hablar sin permiso, silbar, sonreír, cantar, caminar rápido ni saludar a otro preso. Tampoco pueden dibujar ni recibir dibujos de mujeres embarazadas, parejas, mariposas, estrellas ni pájaros.

Didaskó Pérez, maestro de escuela, torturado y preso por tener ideas ideológicas, recibe un domingo la visita de su hija Milay, de cinco años. La hija le trae un dibujo de pájaros. Los censores se lo rompen a la entrada de la cárcel.

Al domingo siguiente, Milay le trae un dibujo de árboles. Los árboles no están prohibidos, y el dibujo pasa. Didaskó le elogia la obra y le pregunta por los circulitos de colores que aparecen en las copas de los árboles, muchos pequeños círculos entre las ramas:

- ¿Son naranjas? ¿Qué frutas son?

La niña lo hace callar:

- Ssshhhh.

Y en secreto le explica:

- Bobo. ¿No ves que son ojos? Los ojos de los pájaros que te traje a escondidas.

GALEANO E. MEMORIA DEL FUEGO III.

María Cristina Garriga y Viviana Pappier

Referencias

- Bianco, I. L. (2011). "La investigación biográfico-narrativa o el desafío de descolonizar nuestra mirada". En *Revista de Educación*, (4), (pp. 88-100). Disponible en: <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/%20view/88>.
- De Tezanos, A. (2007). "Oficio de enseñar-saber pedagógico. La relación fundante". En *Revista Educación y Ciudad*. Revista del Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico, (12). Colombia.
- Entrevista a Estela Quintar en *Revista pedagógica de la Universidad Lasalle*. Colombia. Septiembre de 2013.
- Galeano, E. (1990). *Memorias del fuego III*. El siglo del viento. Madrid: Siglo XXI.
- Jelin, E. (comp.) (2002). *Las conmemoraciones: las disputas en las fiestas "in-felices"*. Madrid: Siglo XXI.
- Peláez, A. y Flores, V. (2017). *F(r)icciones pedagógicas. Escrituras, sexualidades y educación*. La Plata: Edulp.
- Zelmanovich, P. (1996). *Efemérides entre el mito y la Historia*. Paidós: Buenos Aires.

Advertencia

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

CAPÍTULO 1

Relatos del pasado: efemérides y enseñanza de las Ciencias Sociales

María Cristina Garriga y Viviana Pappier

*A orillas de otro mar, otro alfarero se retira en sus años tardíos.
Se le nublan los ojos, las manos le tiemblan, ha llegado la hora del adiós.
Entonces ocurre la ceremonia de la iniciación:
el alfarero viejo ofrece al alfarero joven su pieza mejor.
Así manda la tradición, entre los indios del noroeste de América:
el artista que se va entrega su obra maestra al artista que se inicia.
Y el alfarero joven no guarda esa vasija perfecta
para contemplarla y admirarla, sino que la estrella contra el suelo,
la rompe en mil pedacitos, recoge los pedacitos y los incorpora a su arcilla.*

EDUARDO GALEANO

El sistema escolar se pensó como una serie de prescripciones y de normas sobre lo que debía suceder, sin reflexionar sobre cuáles eran los sujetos que se estaban formando y qué identidades se estaban promoviendo. La escuela produjo inclusiones y exclusiones, planteó formas de hablar, saberes, cuerpos legítimos y valiosos y desestimó a otros.

Sin duda, la escuela es uno de los actos de mayor imaginación que enfrentó la modernidad. En el siglo XVI, soñar con una institución donde concurrieran todos los niños a aprender ciertos saberes complejos, con sujetos preparados para tal fin, desafió todo lo preestablecido y amplió enormemente las fronteras de la época. En el siglo XIX este producto de la imaginación cobró cuerpo y en el siglo XX es asociado por muchos al aburrimiento y la rutina².

En este siglo XXI cada inicio del ciclo lectivo reaviva las discusiones sobre el sistema educativo argentino, al calor de diferentes demandas tales como que la escuela debe contener a los alumnos, brindar salidas laborales, resolver problemas disciplinarios, al mismo tiempo que distintos diarios y programas televisivos reiteran una y otra vez los aspectos más negativos del sistema educativo.

² Se retoman algunas ideas de Pineau, Pablo y otros autores (2002). *La escuela como máquina de educar*. Paidós: Buenos Aires.

Los avatares de los últimos treinta y cinco años de la Historia Argentina interpelan la cotidianeidad escolar signada aún por el proceso de unificación de costumbres, prácticas y valores propios de las sociedades modernas, las visiones lineales del pasado y los estereotipos contruidos en torno a la infancia.

Precisamente desde la consolidación del Estado Nacional la escuela ha tenido el mandato de transmitir determinado relato del pasado para la conformación de una identidad nacional, con el fin de lograr que las jóvenes generaciones se inscriban en un pasado común. Es así que se ha ido conformando una agenda historiográfica de próceres y acontecimientos, fechas y celebraciones patrias que formarán parte de la historia oficial y será transmitida en el sistema escolar, fundamentalmente a través de las efemérides, modificándose en algunos casos según las coyunturas políticas, perdurando hasta nuestras días y conservando su eficacia (Carretero y Kriger, 2006).

Sin embargo, si nos adentramos en el marco general de política curricular de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE, 2004) advertimos que la referencia a alumnos y docentes enfatiza el carácter de sujetos históricos situados en un determinado momento de la historia, constituidos por múltiples dimensiones, tales como el género y la sexualidad, la etnia, la edad, las diversidades lingüísticas, las desigualdades económicas, las diferentes configuraciones familiares.

Desde esa óptica se considera indispensable el conocimiento del pasado para hacer posible el conocimiento del presente y resignificar la comprensión de la historia a partir de las representaciones del hoy. A su vez, el sujeto en su relación con otros, proyecta un futuro que no está determinado. Por ser un proyecto humano puede ser previsto, pensado, inventado a partir de los múltiples anticipos que la educación permite instituir (DGCyE, 2004).

Asimismo en el diseño curricular vigente en la Provincia de Buenos Aires para la educación primaria puede leerse:

La conmemoración de hechos históricos vinculados al origen de la nación y a la fundación del estado, sostuvieron un tono patriótico y fuertemente emotivo. Pero, palabras como "origen" y "fundación", suponen una definición sobre el pasado: jerarquizan algunos acontecimientos y a ciertos sujetos sociales, dejan de lado a otros, producen en fin la construcción de una memoria particular. El desafío consiste quizás en no subestimar o ignorar la eficacia simbólica y cohesiva de las efemérides tradicionales, ni en sobredimensionarlas o sacralizarlas, sino más bien en reflexionar y discutir su significatividad. (DGCyE, 2008: 47)

De todos modos, la observación cotidiana de las prácticas docentes en escuelas pertenecientes a diferentes jurisdicciones (provinciales, municipales, nacionales) posibilita relevar los supuestos sobre la escuela, la familia y la niñez, ligados todos ellos a la fuerte matriz constituida a fines del siglo XIX. Esta matriz fue fundada en una concepción cultural esencialista de la nación basada en la homogeneidad, en la pureza y en la invariabilidad,

invisibilizando la pluralidad de sujetos (inmigrantes, gauchos, pueblos originarios, negros), mirada que brinda, tal como dice Lilia Bertoni “un punto firme, una deseada estabilidad frente al cambiante mundo social” (Bertoni, 2001: 77). En la medida en que la nueva idea de nacionalidad fue definiéndose “en términos de singularidad cultural arrastró tras de sí otra definición de la sociedad nacional caracterizada por la diferencia y la exclusión de lo distinto” (Bertoni, 2001: 77).

En muchas ocasiones escolares cotidianas se trabaja la identidad como una entidad que sólo se remite al nombre y a una construcción individual. Esa conceptualización de la identidad referida únicamente al nombre, al documento de identidad que el Estado proporciona desconoce los procesos sociales e históricos que también nos constituyen en relación con los “otros”. Estos procesos, por lo general, son abordados fragmentariamente centrándose en hechos aislados, enfatizándose la información descriptiva antes que explicativa e interpretativa y provocan en los alumnos un estado de “extrañamiento” que les impide considerar e interpretar los sucesos vividos en el tiempo y el espacio como parte de su propia historia y construir desde ella vínculos de pertenencia.

Dichas afirmaciones son coincidentes con las investigaciones realizadas por diversos autores (Carretero, Rosa y González, 2006; Carretero y Castorina, 2010) sobre los aspectos cognitivos que condicionan la comprensión de los procesos histórico-sociales y las representaciones narrativas de los alumnos de la educación primaria en torno a la construcción identitaria y la conformación de la memoria colectiva promovida por las efemérides tradicionales ligadas a una definición naturalizadora de la cultura y de la nación que se sostiene sobre visiones estereotipadas de las identidades. La idea de nación se construye apelando al mito de un origen común, a la supuesta comunión actual de intereses y la afirmación de un futuro de grandeza. El pasado se presenta glorificado y sacralizado, fundacional y común para todos los argentinos, reconstruido como único, lineal y sin rupturas, incuestionable o cuestionado solo por los “inadaptados”.

Precisamente a lo largo de la historia la escuela se ha encargado de procesar los contenidos y borrarles sus aristas conflictivas, en especial los temas polémicos que ponen en juego valores o memorias en disputa. En relación al pasado se ha tratado nada más que de “la exaltación épica del glorioso pasado nacional o, en otras palabras, una historia donde la política está ausente. No hubo en ella conflictos entre hombres y grupos con intereses e ideas enfrentadas” (de Amézola, 2003: 321).

Las actuales revisiones disciplinares y los nuevos enfoques curriculares aún no han podido modificar en los ámbitos educativos, las mitificaciones acerca de los ‘próceres’ signadas por imaginarios sociales e imágenes convencionales, frecuentemente estereotipadas e infantilizadas, pero profundamente arraigadas.

En la enseñanza de la Historia y en el momento del análisis de la sociedad pasada y presente: ¿quiénes hacen la historia? Los docentes ¿nos reconocemos como sujetos sociales? En muchas ocasiones los sujetos sociales están ausentes de los relatos históricos escolares o si aparecen lo hacen más bien como próceres individuales, encasillados bajo ciertos esquemas inmodificables,

donde están ausentes las personas de carne y hueso, los intereses, las vivencias cotidianas, las emociones, los problemas y conflictos del contexto histórico en el que viven. Por lo tanto, tampoco es de extrañar que estén ausentes los alumnos como sujetos sociales.

Por otro lado, aun cuando los docentes cuestionan los actos escolares, explicitan su falta de sentido y el agobio que supone ser designados para su “preparación”, su observación posibilita acercarnos a la invisible red de la hegemonía de unos sentidos sobre otros, en los que predomina una mirada centrada en los personajes masculinos como únicos patriotas y a los que hay que en alguna medida imitar. Si bien esas caracterizaciones están lejos de las apelaciones solemnes a los personajes de vida ejemplar que contenían intenciones claramente normativas (Wainerman y Heredia, 1999) dada la pérdida de sentido de los actos escolares en los distintos niveles educativos, aún mantienen su vigencia. Por otra parte las mujeres, representadas en los actos por las niñas vestidas de “damas antiguas” o de “chinas”, reavivan aquellos destinos femeninos reducidos al casamiento, la soltería o el convento como única posibilidad de permanecer dentro de la “sociedad decente”. La mujer en el hogar en las tertulias, en el trabajo doméstico al mismo tiempo que tuteladas por los varones padres o maridos constituyen el ideal femenino de esa época. No aparecen en los actos ni en las imágenes que “adornan” la escuela soldaderas, chinas, cautivas figuras que participaron en las guerras por la independencia, tomaron decisiones, pero no se ajustaban a las normas e ideales de domesticidad y civilización de la época.

En los casos en que la mujer aparece en las carteleras o los actos escolares se inscribe como la que contribuye a “forjar” (Wainerman y Heredia, 1999: 107) héroes como San Martín, Belgrano, Sarmiento, donando sus joyas, bordando banderas, cosiendo uniformes, madres laboriosas y sacrificadas (Mariquita S. de Thompson, Paula Albarracín, etc.). En aquellos actos en que se hace mención a Juana Azurduy de Padilla o Macacha Güemes se destaca su coraje, valor, heroísmo, todos atributos ligados al modelo de identificación masculino.

De ese modo la experiencia masculina aparece como universal y ahistórica cuando ser varón o mujer varía en diferentes momentos históricos y contextos y se va modificando constantemente en la negociación y las prácticas cotidianas. En la escuela aún faltan los espacios para el análisis de la relación entre la experiencia masculina y femenina en el pasado y la conexión entre la Historia pasada y la práctica histórica actual para repensar los modos de habitar la escuela de unos y otras, concebidos como neutrales pero legitimadores de identidades sociales jerarquizadas.

A la luz de lo dicho anteriormente resulta evidente que a pesar de las numerosas investigaciones en el campo académico sobre aspectos muy diversos de la historia social, cultural y política de nuestro país, aun es necesario revisar las narraciones históricas en la escuela para contribuir a construir una identidad plural heterogénea, cambiante, en interacción con los otros, social e históricamente constituida, de la que forma parte la variable género, como la clase social, la religión, la etnicidad, la nacionalidad, etc.

Las representaciones del pasado en la liturgia escolar ligadas al “orden”, la disciplina, una organización centralizada y jerárquica, a un panteón nacional de próceres, cuya inclusión o

exclusión dan cuenta de diversas polémicas en la interpretación del pasado y del presente no son aún objeto de discusión generalizable al interior de las escuelas, situación que obtura el reconocimiento de las distintas lecturas del pasado que están en juego y su irreductible dimensión política.

Tal como expresamos al inicio del texto es necesario re-significar las actividades vinculadas con las efemérides incluyendo a los actos escolares y cambiar la mera reproducción teatral de personajes estereotipados o de valores únicamente enunciados, para pasar a una transmisión cultural ligada a la problematización, la recreación, la interpelación, la pregunta y de ese modo inscribirnos en la trama de las generaciones³ que nos implica a todos, docentes alumnos, miembros de la comunidad, como sujetos históricos y políticos.

La escuela y las fechas “infelices”: 24 de marzo y 2 de abril

En esa mirada atenta a la “tradición” que hegemoniza los actos escolares y la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela, las efemérides denominadas “infelices” -24 de marzo y 2 de abril- se constituyen en una instancia particular de discusión del equipo docente ya que en la escuela se presentan como efemérides “problemáticas” ya que como afirma Elizabeth Jelin:

en momentos públicos significativos como las fechas de conmemoración, no todos comparten las mismas memorias. La memoria se refiere a las maneras en que la gente construye un sentido del pasado, y cómo relacionan ese pasado con el presente en el acto de recordar o recordar (Jelin, 2002:248)

Si bien vimos que la multiplicidad de voces y de miradas está presentes o debería estarlo en todas las efemérides, ya que el pasado implica diferentes sujetos y por ende variadas visiones del mismo, en el caso de estas fechas “infelices” la dificultad se vuelve aún mayor. ¿Por qué se vuelven fechas más problemáticas? Podríamos pensar que las dificultades para su enseñanza radican en su actualidad y presencia en la escuela a través de diferentes voces de alumnos, docentes, relatos familiares y medios de comunicación. Voces muchas veces contrapuestas, que implican diferentes enfoques de la realidad y del pasado, y que entran en conflicto en la misma institución educativa. Y esta presencia y actualidad a su vez es problemática porque da cuenta de los conflictos políticos del hoy al ser un “pasado-presente”, un pasado que “no pasa”, que tal como expresan las investigadoras Vera Carnovale y Alina Larramendy:

³ Carr y Kemmis nos desafían: “Todos los aspectos de un acto educativo pueden verse desde una mirada problematizadora, su propósito, la situación social que reproduce o sugiere, su manera de abrir o de crear o delimitar las relaciones entre los participantes, la forma metodológica en que opera”.

se trata de un ciclo aún no cerrado. Y no nos referimos aquí a las disputas por su significación. Nos referimos a ciertas formas de perpetuación: crímenes que aún no han sido juzgados, jóvenes que fueron apropiados de niños y cuya identidad hoy continúa siendo adulterada, miles de cuerpos que no han podido ser sepultados, seres queridos que siguen buscando, datos que siguen faltando, pactos de silencio que obturan la acción de la justicia (2010: 242-243)

Si desde la escuela se propone contribuir en la formación de una ciudadanía crítica, participativa y democrática: ¿qué hacer ante la demanda de “memoria completa”? ¿O la defensa abierta de la violencia ejercida por los militares o por los mismos grupos armados? Excluirla, silenciarla, separarla, censurarla son opciones opuestas a los derechos que se enseñan a los niños. Pero entonces ¿todo vale? ¿Qué lugar ocupa la escuela para garantizar y promover prácticas de respeto por el otro que impliquen, como en este caso, la negación de ciertos discursos?

En ese sentido la escuela debe reconocer el conflicto en lugar de buscar “reconciliaciones, silencios y borraduras” (Jelin, 2002:15). De algún modo hacer presente la pregunta que acuñara Federico Lorenz (2002) “¿De quién es el 24 de marzo?” y ¿qué debería considerarse en la conmemoración escolar? Pregunta esta última vinculada, tal como afirma Isabelino Siede, a los fallos judiciales que:

fijan posición acerca de cómo interpretar cada caso desde los principios normativos que dan sustento al Estado de derecho [...] Esto no impide futuros debates históricos, pero restablece un límite a las discusiones que se puedan desarrollar en el espacio del aula, pues algunas opiniones que relativizan las violaciones a los derechos humanos o reniegan de la existencia de hechos ya probados judicialmente resultan manifestaciones infundadas. En consecuencia, algunos enunciados públicos funcionan como límite al disenso admisible en la institución escolar de estos temas, a la vez que dan sustento a las intervenciones de los docentes, pues ellos son también agentes públicos, representantes del Estado de derecho ante las jóvenes generaciones (2007: 126).

Diversos autores como Lorenz (2006), Carretero y Borrelli (2008) han investigado las características del relato que desde hace varios años se introdujo en muchas escuelas de la mano de la efeméride del 24 de marzo y coinciden en afirmar que se enseña justamente lo que no se quiere repetir, el horror de lo acontecido a través de imágenes, testimonios que no les permiten a los niños ni a los jóvenes apropiarse significativamente del pasado para pasar de

algo que es negativo como la violación a los derechos humanos a su defensa y respeto en una sociedad democrática.

El relato del horror, induce por un lado a una identificación del receptor con el sufrimiento de las víctimas y al rechazo moral a las violaciones de los Derechos Humanos, sin una reflexión acerca de *por qué* ocurrió. Pero por otro lado puede llevar a una parálisis que se traduce en el miedo a participar, a comprometerse y actuar en la realidad en términos políticos. Repetir hasta el cansancio el desfile de relatos horribles puede llevar a no comprender racionalmente esos hechos aberrantes. Así, la dictadura militar puede resultar mucho más temida u odiada que comprendida y la ciudadanía democrática no es aprendida desde la práctica misma de la escuela.

La conmemoración del 24 de marzo de 1976 basada en este tipo de relatos tendientes a transmitir a las nuevas generaciones lo sucedido, puede contribuir a una banalización del mismo, a una ritualización vacía, perdiendo todo su potencial de resignificación y construcción de puentes entre el pasado y el presente, en que las frases más repetidas son “Recordar para no repetir”, “Nunca Más” o “Si todos nos acordamos no volverá a suceder”.

Sandra Raggio, directora general de áreas de la Comisión Provincial por la Memoria, afirma “Recordar no garantiza no repetir, no obstante constituya su utopía. Recordar implica develar y asumir las condiciones que hicieron posible el pasado para reconocerlas en el presente” (2004: 107). Razón por la cual es preciso pensar en procedimientos propios de la Historia y las Ciencias Sociales que interroguen al pasado y a la memoria desde múltiples miradas, buscando superar esa historia que se nos ciñe como un “espectáculo” (Ecco, 1995) paralizador que impide el análisis y la reflexión. Son orientadores ese sentido los interrogantes expresados por Hannah Arendt “Qué ha sucedido, por qué sucedió, cómo ha podido suceder”, como guía para el análisis de ese pasado.

Consideramos que la condena en términos morales no es suficiente para la revisión de la historia y la política argentina. En los relatos presentes en la “teoría de los dos demonios” y los que resaltan a las víctimas, se está buscando una condena jurídica y social a los culpables. Al trasladarse al aula estas condenas, sin tener en cuenta los sujetos sociales y los conflictos que hicieron posible el Terrorismo de Estado, estamos quitándole a la escuela su indelegable papel de pensar histórica y políticamente el pasado. La escuela debe contribuir a la construcción de una memoria donde se revisen las responsabilidades de los grupos económicos, de la Iglesia, de los partidos políticos, de los sindicatos, de los medios de comunicación, entre otros, en el apoyo al proyecto de la última dictadura. Esta despolitización también está presente al amparo de la transmisión del relato moralizante centrado en la polaridad “víctimas/victimarios” que pretende resaltar la “inocencia” de la víctima. ¿Cómo y quiénes establecen quiénes son los “inocentes”? y en última instancia, ¿“inocentes” de qué? ¿De no tener vinculación con la política? Y si tuvieron participación política, ¿pueden ser considerados culpables y por ende caer bajo la maquinaria represiva del Estado?

Sólo si se es víctima inocente, es decir, no involucrada, no resistente, se es una víctima completa. Las demás de alguna manera tienen un merecimiento

del castigo. Esta sola idea implica que resistir al poder conlleva y merece una sanción, tanto más dura cuanto mayor sea la resistencia (Calveiro, 2006: 136)

A través del disciplinamiento social la dictadura logró instalar una cultura del miedo y de la despolitización y dejó huellas en el imaginario colectivo, las prácticas sociales, políticas y culturales que perviven en la forma en que la sociedad argentina afronta ese pasado (Siede, 2007: 118).

Ahora bien, explicar históricamente este pasado, teniendo en cuenta la diversidad de sujetos y de intereses en juego, es una ardua tarea que sólo puede abordarse fundamentalmente en 6to año de la primaria y no en toda la escuela primaria, ni en el Jardín, dado la complejidad temática que implica. Sin embargo es necesario reflexionar sobre las limitaciones y posibilidades de la enseñanza del 24 de marzo a través de la efeméride, en sintonía con los lineamientos institucionales y del Ministerio de Educación de Nación.

Para el caso de la guerra de Malvinas el análisis de las narraciones que circulan en la escuela primaria demuestra el predominio de un “mensaje patriótico” que procura transmitir la pureza de una “causa” y se dirige más bien a la adhesión emocional de los alumnos que a la construcción de conocimiento histórico. La frase “Las Malvinas son Argentinas” se convierte en una premisa natural, indiscutida, en lugar de histórica y reemplaza de esta forma a la pregunta “¿por qué son argentinas?”.

El tratamiento del 2 de abril aparece estrechamente ligado a la soberanía estatal y a la representación de la configuración espacial del territorio argentino, como modo de internalizar una noción tradicional de “patria” identificada con un concepto territorial. Desde esa perspectiva, la historia enseñada en la escuela no es la traducción simplificada de la Historia de “los historiadores”, sino que se constituye en una creación particular y original que responde a finalidades propias de este tipo de instituciones, presentando una visión del pasado que tiende a confundirse con el testimonio de algunos excombatientes, y que no hace más que reforzar la idea de “soberanía nacional”, expresada una y otra vez en la noción de “patria” estampada en los cuadernos y al recuerdo de los “muchachos de Malvinas”, sin ninguna referencia al terrorismo de Estado ni a pregunta alguna que el presente pueda efectuarle al pasado. Así el pasado reciente aparece cristalizado en una descripción cerrada, no sujeta a interrogación ni abordaje explicativo alguno sino que procura articular el pasado, con el presente y el futuro en la transmisión de un relato donde predomina la noción de territorios violados, mientras que los protagonistas son siempre ubicados en uno de los únicos polos considerados válidos en el análisis: héroes o usurpadores.

En muchos casos los discursos escolares sobre la guerra de las Malvinas –incluyendo tanto a los actos como a las carteleras, los cuadernos y las demás prácticas– no hacen más que confirmar que el sentido del pasado se construye como “un deber de la memoria” y no como una discusión acerca del sentido del pasado (De Amézola, Dicroce, Garriga, 2007) incluyendo la guerra en las políticas de memoria, verdad y justicia. Por tal motivo creemos conjuntamente

con F. Lorenz que en torno a la guerra de Malvinas hay una discusión pendiente y para iniciarla es preciso:

una palabra estatal que fije una posición en torno al conflicto del que fue responsable, que trace una línea que indique dónde se encuentra el honor y dónde la ignominia, dónde los héroes, dónde los responsables de la inoperancia y la muerte de muchos de estos, así como antes lo habían sido del asesinato de sus compatriotas en el continente (Lorenz, 2012: 9)

Asumiéndonos como sujetos históricos y políticos, nos preguntamos: ¿cómo trabajar estas temáticas en la escuela Anexa? Si el objetivo final, desde nuestra postura, es educar en la convivencia democrática, no puede soslayarse la participación activa de todos los actores de la comunidad educativa, porque su compromiso en la construcción social permite cambiar aquello que atenta contra la vida en democracia o legitima un orden social de exclusión o marginación. Por lo tanto, educar para la convivencia democrática no es meramente socializar para la adaptación a un orden social dado sino contribuir al ejercicio y defensa de los derechos garantizados en la Constitución. La participación, la solidaridad, la búsqueda de la verdad, de la justicia, la libertad de expresar las ideas en un diálogo fundamentado, tienen que ser una práctica diaria en el ejercicio de la ciudadanía de los docentes, alumnos y de la comunidad educativa en su conjunto a través de actividades que inviten a preguntar, dudar, disentir, criticar.

En ocasiones en las escuelas los discursos democráticos se contradicen con la propia dinámica de la institución donde las relaciones entre sus miembros muchas veces están teñidas de verticalidad e intolerancia. De este modo los valores democráticos se limitan al plano declamatorio y, al no lograr articular nuevas prácticas educativas, terminan instalándose como mera discursividad.

Ahora bien, ¿qué prácticas de enseñanza aprendizaje vinculadas con el pasado propician la formación democrática de las jóvenes generaciones?

El desafío de la transmisión

La cita de Galeano que abre este capítulo nos ayuda en este desafío de enseñar el pasado reciente a las nuevas generaciones. En esa cita aparece un alfarero más viejo, que tiene un cierto conocimiento, que transmitirá a uno más joven que se está iniciando. Para hacer posible esa transmisión el viejo alfarero rompe su pieza de modo que ésta se recree y se integre a la nueva pieza el joven libremente construye. ¿Puede el pasado reciente argentino, con toda la complejidad y horror que lo caracteriza, transmitirse del mismo modo que la pieza de arcilla del viejo alfarero? ¿Qué posibilidades abre su enseñanza para los niños? ¿Qué desafíos?

Tramitar la herencia, recibir las voces de los muertos y dar paso al porvenir (Hassoun, 2002) es, de alguna manera, retomar la metáfora de la pieza de arcilla para pensar los sentidos de enseñar el pasado reciente a los jóvenes, para no “congelar significados que eluden el análisis y con él la posibilidad de apropiación de la historia” (Guelerman, 2001: 45). Transmitir un relato del pasado centrado en el horror sin una interpelación a los alumnos puede llevar a su banalización, “perdiendo todo su potencial de resignificación y construcción de puentes entre el pasado y el presente” (Morras y Pappier, 2008: 185).

Una transmisión lograda del pasado a las nuevas generaciones no se funda en el silencio y la represión de una memoria traumática sino en “procesar y compartir esa carga, para vincularse a la historia de una manera que permita una recreación de la herencia que nos sea pura repetición” (Dussel, 2001: 74), apelando al conocimiento, la emoción y la acción, en sintonía con las preguntas que nos hacemos desde este presente.

Ese proceso de reflexión sobre el lugar de las efemérides en la escuela y de sus sentidos formativos, funda esta experiencia de escritura pedagógica colectiva para contar aquello que hacemos en esa búsqueda incesante de alternativas creativas, desrutinizar la práctica y asumir el desafío de una transmisión que, tal como nos propone Sergio Guelerman “brinde al heredero la la posibilidad de abandonar el pasado, para reencontrarlo en un espacio de verdadera libertad” (2001: 43).

Referencias

Bertoni, L. A. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: FCE.

Bianco, I. L. (2011). "La investigación biográfico-narrativa o el desafío de descolonizar nuestra mirada". En *Revista de Educación*, (4), (pp. 88-100). Disponible en: <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/%20view/88>.

Calveiro, P. (2006). *Poder y desaparición. Los campos de concentración en Argentina*. Buenos Aires: Colihue.

Carnovale, V. y Larramendy, A. (2010). "Enseñar la historia reciente en la escuela: problemas y aportes para su abordaje." En Siede, I. *Ciencias Sociales en la escuela*. Buenos Aires: Aique.

Carr y Kemmis (1988). *Teoría Crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Carretero, M. y Krieger, M. (2006). "La usina de la patria y la mente de los alumnos". En Carretero, M., Rosa, A. y Gonzalez, M. F. (comp.) (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.

De Amézola, G., Dicroce, C. y Garriga María, C. (2007). "La historia reciente en la escuela: el caso de la guerra de Malvinas". En *Clio & Asociados*.

De Amézola, G. (2003). "Una historia incómoda. La enseñanza escolar de la Historia del Tiempo Presente". En Kaufmann, C. (dir.) *Dictadura y Educación. Depuraciones y vigilancia en las Universidades Nacionales Argentinas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2004). Marco General de Política curricular de la Provincia de Buenos Aires.

Dussel, I. (2001). La transmisión del pasado reciente. Reflexiones pedagógicas sobre el arte de la memoria en Guelerman, S (comp.) *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*. (pp.65-97) Buenos Aires: Norma.

Dussel, I. (2006). "Educar la mirada. Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente". En Dussel, I. y Gutiérrez, D. (comps.) *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen* (pp.277-293). Buenos Aires: Manantial- FLACSO-OSDE.

Eco, U. (1995). "La historia reciente como espectáculo". Diario *La Nación*. Febrero de 1995.

Hassoun, J. (2002). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la flor.

Guelerman, S. (2001). "Escuela, juventud y genocidio. Una interpelación posible". En Guelerman, S. (comp.) *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio* (pp. 35-64). Buenos Aires: Norma.

Jelin, E. (comp) (2002a). *Las conmemoraciones: las disputas en las fiestas "in-felices"*. Madrid: Siglo XXI.

----- (2002b). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Lorenz, F. (2002). "De quién es el 24 de marzo. Las luchas por la memoria del golpe de 1976". En Jelin, E. (comp.) *Las conmemoraciones: las disputas en las fiestas "in-felices"* ob.cit.

----- (2006). "El pasado reciente en la Argentina: Las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria". En Carretero, M., Rosa, A. y Gonzalez, M. F. (comp.) ob.cit.; Carretero, M. y Borrelli, M. (2008). *Memorias recientes y pasados en conflictos: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela?* Fundación Infancia y Aprendizaje, *Cultura y Educación*, entre otros.

Pappier V. y Morras, V. (2008). "La construcción de la memoria en la escuela. Una mirada a los actores y conflictos que genera la conmemoración del 24 marzo". En *Clio & Asociados. La historia enseñada*, (12), (pp. 173-192).

Pineau, P. y otros (2002). *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.

Raggio, S. (2004). "La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula" En *Clio & Asociados. La historia enseñada*, (8).

Siede, I. (2007). *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Wainerman, C. y Heredia, M. (1999). *¿Mamá amasa la masa? Cien años en los libros de lectura de la escuela primaria*. Buenos Aires: De Belgrano.

Zelmanovich, P. (1996). *Efemérides entre el mito y la Historia*. Buenos Aires: Paidós.

CAPÍTULO 2

Malvinas en la escuela. Voces e imágenes en las aulas

Claudia Carrión, Marisol Colman, María Cristina Garriga, Natalia Moyano, Viviana Pappier, Ana Karina Toronczyk y Laura Vicente

Cada año la efeméride del 2 de abril reaviva en la escuela la necesidad de transmitir a las nuevas generaciones los sentidos y sinsentidos de la guerra. En los rituales escolares y en las aulas se activan sentimientos y se interrogan sentidos por lo tanto son un punto de entrada privilegiado para analizar las prácticas y significados de la conmemoración.

Tradicionalmente en las narraciones que circulan en la escuela predomina “un mensaje patriótico que procura transmitir la pureza de una *causa* y se dirige más bien a la adhesión emocional de los alumnos que a la construcción de conocimiento, omitiendo el contexto dictatorial en el que se inicia la guerra. La frase *Las Malvinas son Argentinas* se convierte en una premisa natural, indiscutida, en vez de histórica y reemplaza de esta forma, a la pregunta ¿por qué son argentinas?” (Garriga, Pappier). Al mismo tiempo la noción de patria aparece exclusivamente remitido a un concepto territorial.

Al estudiar el conflicto de Malvinas, diversos investigadores señalan el lugar que han tenido estas representaciones patrióticas construidas en la escuela, y resaltan la distancia entre las discusiones del ámbito académico y las aulas. (Romero, 2014, de Amézola y Morras, 2012, entre otros autores).

En estos tradicionales modos de abordar Malvinas en particular y el pasado reciente dictatorial en general, aparece una evocación superficial del pasado como “deber de memoria” sin que se posibilite discusión acerca del sentido del pasado (De Amézola, Dicroce, Garriga, 2007). En esa búsqueda de alternativas de las que hablamos al comienzo de este libro decidimos adentrarnos en el análisis de la narración histórica que construyen los maestros, la metodología de trabajo, las concepciones de los alumnos referidas a la guerra, la nación, Malvinas.

Las decisiones que adoptan los docentes para enseñar Malvinas depende de la concepción que tengan de esa guerra, porque es desde esa concepción que seleccionarán los acontecimientos, las fuentes, definirán la periodización problematizando la guerra o adhiriendo a una visión meramente patriótica.

Tanto la escuela como el aula son un espacio complejo donde entran en juego múltiples determinaciones y sujetos en procesos signados por conflictos y negociaciones, en los cuales no están ausentes las propias experiencias biográficas ni las de formación de los docentes. En este sentido, las instituciones con su particular cultura escolar enmarcan de alguna manera esas prácticas que los sujetos realizan a la hora de transmitir la memoria del pasado reciente, incluyendo conflictos, omisiones y silenciamientos que dan cuenta de cómo los sujetos se apropian y resignifican los relatos del pasado y los particulares modos que adopta la transmisión/construcción de la memoria en las aulas (Rockwell y Ezpeleta, 1983 y Rockwell, 2009). Pero nos preguntamos ¿Cuál es la visión del pasado que se transmite? ¿Qué es reciente para los niños del nivel inicial y primario cuyas edades oscilan entre los 3 y 12 años? ¿Qué relatos y que creencias fundan la historia que se enseña en las aulas? (Ferro, 1993).

Por otro lado es fundamental tener en cuenta los contextos en los cuales se llevan a cabo las prácticas educativas ya que las experiencias que analizaremos a continuación se enmarcan en diferentes momentos. Algunas se realizaron al conmemorarse los 30 años de la guerra de Malvinas en el año 2012. Otras fueron registradas en el año 2014, año signado por el paro por tiempo indeterminado en las escuelas de la Provincia de Buenos Aires y dado que muchos docentes de la escuela se desempeñan también como maestros en escuelas dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, deciden junto a todos sus compañeros hacer visible el paro con un distintivo que colocan en sus guardapolvos en defensa de la escuela pública.

Al mismo tiempo, desde el año 2013, el 2 de abril para la ciudad de La Plata no hace referencia únicamente a la Guerra de Malvinas. Las inundaciones que afectaron a la mayor parte de la población de la ciudad también se han tornado un hecho significativo para ser recordado y junto con la guerra de Malvinas se disputan el espacio público como espacio de memoria. En el año 2014 en conmemoración de la fecha en la Plaza Islas Malvinas se inicia una muestra fotográfica sobre la guerra y los damnificados por las inundaciones del 2 de abril de 2013 marchan a la sede del gobierno municipal donde también realizan una exposición fotográfica y diferentes intervenciones artísticas sobre la inundación. Por último, otras experiencias fueron registradas en el año 2016: la visita a la plaza de alumnos de primer grado, la presentación del grupo de teatro comunitario La Caterva y el armado de una cartelera.

La guerra evocada. Fotografía y lugares de memoria

En este apartado se describen las experiencias realizadas en el nivel inicial y primario en las que se utilizaron como fuentes para el estudio de la Guerra de Malvinas lugares de memoria, monumentos, fotografías, testimonios.

La plaza Malvinas de La Plata, como manifestación espacial de memorias, vivida y transitada por los platenses, posibilita el diálogo entre las prácticas de la memoria inscriptas en la ciudad y en las aulas. La plaza se localiza entre las calles 50, 19, 54 y 20, lugar en el que funcionaba el Regimiento 7 de Infantería, inaugurado en 1871 y del que parten soldados a la guerra en 1982.

En 1990 el Municipio comienza a remodelar el espacio y en el año 1998 inaugura allí la plaza "Islas Malvinas" que mantiene en una de sus alas el portón de hierro antiguo regimiento, en honor a los cientos de jóvenes soldados que murieron en la guerra. Se conservó también el edificio del antiguo casino de oficiales para, actualmente, cumplir la función de Centro Cultural.

La plaza Islas Malvinas como fuente para la comprensión histórica y lugar de memoria, con las marcas que en ella dan cuenta del terrorismo de Estado y de la Guerra de Malvinas, es un texto privilegiado para leer las valoraciones e interpretaciones colectivas de la memoria.

En su modo de desplegarse en el espacio puede detectarse el grado de consenso o conflicto que subyace a los relatos sobre el pasado así como las tensiones que atraviesan el presente. Éstos se ponen en juego no sólo en las posiciones y discusiones que atañen a los objetos destinados a la conmemoración y el recuerdo sino también, o sobre todo, en las prácticas asociadas a esos objetos o sitios del recuerdo, trátase de una plaza, una calle, un monumento o un antiguo sitio de ejecución o centro de detención y/o tortura. (Schindel, 2009: 67)

En el nivel inicial la coordinación del área propuso a las docentes un recorrido por la Plaza Islas Malvinas de modo de reconocerla como uno de los lugares de la ciudad en que se "tramita colectivamente el pasado" (Sztulwark, 2009: 14) y reflexionar en torno a los sentidos del pasado propuestos por los monumentos, que con su poderosa carga simbólica brindan información y dan cuenta de las relaciones de poder en una sociedad determinada. La evocación de las historias de vida de algunos docentes, que rememoran el pasado desde los monumentos conlleva a preguntarse junto con Lorenz si es posible narrar la guerra sin considerar al terrorismo de Estado que la desencadenó.

Esos diálogos detienen la mirada de las docentes⁴ en las marcas de la plaza: la silueta de las islas Malvinas, y el portón del antiguo Regimiento 7, la paloma y las fotos de los soldados platenses

⁴ Las docentes realizaron una salida a la Plaza previa a la visita con los niños. Allí pensaron el espacio desde otro lugar y sus reflexiones las compartimos entretnejidas y entrecomilladas a lo largo del texto.

caídos en la guerra que rodean la silueta de las islas que se encuentra en la puerta de entrada de una de las salas de exposiciones del Centro Cultural.

El ombú de la plaza es el punto de inicio de la caminata para observar las “marcas” de la plaza, “no como una plaza más sino con la idea de tener una mirada más profunda, con todos los sentidos”⁵.

“Comenzamos por la esquina de 19 y 50. Sobre un borde del Edificio del Centro Cultural (ex Casino de Oficiales – Reg. 7 de Infantería), donde se encuentra un frondoso árbol de laurel, su aroma era inconfundible; continuamos el camino al “soldado de Malvinas”. Luego nos “topamos” con algo muy significativo que tocó mi memoria notablemente: la puerta (o portal) original del Regimiento 7 de Infantería. Hace muchos años, en mi infancia ya algo lejana, pasé a través de ella para ir a ver a mi tío en la Jura de la Bandera... épocas donde la conscripción era un momento de orgullo, no se hablaba de torturas a soldados sino de una “preparación para la vida”... ahora, sabemos y repensamos esas ideas iniciales”.

Para finalizar el recorrido nos reunimos en la puerta de entrada del Centro Cultural. Un patio central con galería, como tantas edificaciones de la época, donde aparecen las marcas de la memoria de los desaparecidos en las fotos color sepia incrustadas en una de las paredes, como frescos desgastados. En otra de las paredes, debajo de la silueta de las Islas Malvinas, están las fotos de soldados caídos en la guerra, entre las cuales, Silvia Abal⁶, una de nosotras reconoció al hijo de una de las familias de su barrio.

Si bien predomina en la mirada de los docentes un relato emocional y patriótico, detenerse en cada una de las marcas de memoria en diálogo con las lecturas y experiencias de cada una, insta a reconocerse como docente situados, con historia autónomos e intelectuales capaces de pensar saberes en su complejidad, teniendo como punto de partida el libre juego de la discusión, las opiniones críticas y la investigación sobre la propia práctica.

Las inquietudes, preguntas y reflexiones de los docentes en ese recorrido orientan la visita a la plaza Islas Malvinas con los niños de la sala de cinco años. En la sala los docentes relatan brevemente la Guerra de Malvinas a los niños y les comentan que visitarán la plaza de la ciudad. Las docentes deciden centrar la observación en el portón de hierro y el monumento a los caídos en Malvinas. En ambos casos hacen referencia al concepto “monumento” no solo por sus dimensiones sino porque se constituyen en marcas de la historia de un lugar.

Al arribar a la plaza los niños son divididos en dos grupos. Cada grupo se sitúa en uno de los monumentos. En el primer momento realizan una ronda y cantan y luego cada docente hace una breve referencia al monumento y guía la observación de los niños, quiénes llevan un anotador para registrar lo observado. Una vez finalizado el recorrido por cada uno de los monumentos los niños se reúnen en el ombú de la plaza donde están emplazados los juegos.

En el caso del monumento dedicado a los caídos en la guerra los niños comentan “hay una paloma”, “aquí agua”, “un pedazo de barco”. Los docentes les informan que se trata de una paloma herida, sobre la quilla de un barco y en el suelo el agua y las piedras representan las islas Malvinas.

⁵ Silvia Abal docente del nivel inicial.

⁶ Docente del nivel inicial.

Días después en las salas los docentes piden a los niños identifiquen los aspectos más significativos del recorrido. De los registros de la visita a la plaza seleccionamos algunos de los comentarios de los niños:

C: ⁷Visitamos la plaza de las Islas Malvinas.

D: Las islas Malvinas es como un país.

F: En la plaza vimos la puerta y la paloma y también los juegos.

E: Antes era todo cerrado y para salir estaba la puerta. Ahora está todo abierto. Pero la puerta está porque por ahí salían los soldados a la guerra.

A: Sí, es la reja de los soldados.

B: En la reja del otro lado había dos crucecitas de Dios.

G: Los soldados tenían collares de Dios porque murieron en nombre de los chicos.

H: Los monumentos están para recordar.

I: Para demostrar todos los que fueron valientes para salvar este mundo.

J: Como dijo Mabel⁸ son las semillitas de memoria.

Los registros de las voces de docentes y niños evidencian la riqueza del espacio de diálogo colectivo en el que las experiencias realizadas y las que se están llevando a cabo posibilitan identificar las continuidades y rupturas con ciertas tradiciones de enseñanza en el campo de las ciencias sociales. El recorrido por la plaza acerca a los niños a conocer cómo se manifiestan las memorias y los lenguajes de esa memoria

Tal como expresamos más arriba otra de las fuentes utilizadas para conocer la guerra de Malvinas es la fotografía. ¿Por qué elegimos abordar la guerra desde allí? ¿Cuáles son las posibilidades y limitaciones de su utilización?

Las fotografías utilizadas⁹ no se presentan como ilustración de un texto sino como puerta de entrada para el conocimiento (Abramowsky, 2009) y deben ser exploradas y leídas por los niños. Una de las cuestiones a tener en cuenta al trabajar con esta metodología, tal como plantea Susan Sontag, es que la fotografía no es una simple representación de la realidad sino que es un vestigio o huella de la misma (2006). La preocupación de Sontag relativa a los riesgos referidos a cómo las sociedades manipulan y se apropian de esas imágenes que presentan instantes dolorosos dialoga con el abordaje de la Guerra de Malvinas en el aula ya que, la problemática que aparece con el uso de las imágenes es que se extraen de un continuo temporal, quedan congeladas, atemporales, sin posibilitar por sí mismas insertarlas en el proceso histórico. La información proporcionada por la

⁷ En los registros que se transcriben en este capítulo la letra M corresponderá a la Maestra, la letra N a los dichos de los niños, en caso que hayan podido identificarse los nombres de los niños se consignará la primera letra del mismo.

⁸ Coordinadora de plástica de la escuela durante la experiencia narrada.

⁹ Esta selección se elabora teniendo en cuenta diferentes fotografías, algunas de las cuales fueron propuestas por la Comisión Provincial por la Memoria en cursos de capacitación y publicadas en marzo de 2012. Disponibles en: <<http://www.comisionporlamemoria.org/docs/MALVINAS.pdf>>. A su vez se adaptaron diversas fuentes escritas, muchas de las cuales fueron tomadas de Cecilia Flachslan y Federico Lorenz (coord.) (2010). *Pensar Malvinas*. Ministerio de Educación de Nación.

fotografía debe ser acompañada de voces de protagonistas, epígrafes periodísticos y textos que anclen un significado.

En este sentido se busca que los alumnos contextualicen la función de las imágenes históricas y que las vean como producto de un sujeto, inscripto en un tiempo y en un espacio y no como prueba de verdad. Al mismo tiempo intenta desentrañar su “falsa transparencia”, para reconocer los mensajes no explícitos que contienen las imágenes y que remiten al contexto histórico, de producción y de las “representaciones vigentes en una época y en cada grupo social, sus modos de pensar, sus conflictos, sus aspiraciones” (Lois, 2012).

En primer año de la primaria, teniendo en cuenta las sugerencias de diversos cursos de capacitación¹⁰ que proponen como punto de partida para estudiar la guerra la plaza Islas Malvinas, se analizan fotografías. Transcribimos algunos fragmentos de los registros del trabajo en el aula¹¹.

M: (todos sentados en círculo frente al pizarrón) Hoy vamos a trabajar con imágenes. Estas fotos que les traje, pertenecen al mismo lugar. (Ubica en el pizarrón fotos actuales de la plaza Islas Malvinas de La Plata, sin darles ninguna información)¹²



Plaza Islas Malvinas

Al fondo el Casino de oficiales hoy centro cultural

¹⁰ Dictados por la Comisión Provincial por la Memoria y la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

¹¹ Los registros relevados por Viviana Pappier que en este capítulo se consignan pertenecen a clase de las docentes Natalia Moyano, Ana Karina Toronczyk, Lourdes Tardío y Marisol Colman.

¹² En este trabajo se colocan epígrafes a las fotos para informar al lector.



Portón de entrada del Regimiento 7
Se conserva en la plaza actual



Plaza Malvinas
Antiguo casino de oficiales hoy centro cultural

M: ¿Saben de dónde son?

N: Fotos del zoológico.

N: De la policía.

N: De la plaza Islas Malvinas

M: N dice que pertenece a la plaza Islas Malvinas. Alguien más está de acuerdo.

(Varios asienten, se asombran)

N: Porque queda cerca de mi casa y el edificio es igual.

M: Exactamente, son de la Plaza Islas Malvinas (PIM).

N: Yo fui.

N: Yo también.

M: ¿Y qué había en la plaza?

N: Juegos, pasto.

M: Ahora yo me pregunto, si estas fotos pertenecen a la PIM, ¿por qué se llamará así y no de otro modo, por ejemplo Plaza Sarmiento?

N: Porque hay agua como una isla.

N: Porque hay una fuente.

M: ¿Por qué será que se llama Isla Malvinas?

N: Porque en la plaza se juntaban los soldados.

N: ¿Por qué ahí hacían la guerra?

M: A ver Z que dijo algo de la guerra.

Z: Mi papá me explicó que fueron a unas Islas Malvinas que eran argentinas... (No puede seguir)

M: A ver quién la puede ayudar a Z.

N: Porque los ingleses le sacaron las islas a los argentinos.

M: Claro, fueron ocupadas por los ingleses. Pero yo les pregunto ¿por qué la plaza se llamará Islas Malvinas?

[...]

N: Hace mucho tiempo fue la guerra.

N. Argentina perdió porque los malos ganaron.

M: En la Guerra de Malvinas la Argentina perdió y ganaron los ingleses, pero yo les pregunto porque la plaza tiene este nombre. Les voy a contar que pasó hace muchos años los jóvenes hacían el servicio militar obligatorio. ¿Qué quiere decir obligatorio?

[...] (M cuenta que en el lugar que hoy ocupa la Plaza, antes había un regimiento)

M: En nuestro país había muchos regimientos donde se hacía el servicio militar obligatorio. ¿Quieren conocer cómo era el regimiento que ocupaba lo que hoy es la plaza Islas Malvinas? (Les muestra fotos. Algunas fotos las pasan también para verlas mejor)

N: Está en blanco y negro.

N: Es porque antigua, de antes.



Regimiento 7
La Plata



Regimiento 7
La Plata

M: Les cuento que desde este regimiento, en 1982, cuando el gobierno militar decide recuperar las islas, los soldados que estaban haciendo el servicio militar obligatorio, tuvieron que ir a la guerra.

M: ¿Les parece que las fotos de la plaza hoy y las del regimiento tienen algo de parecido? ¿Si el espacio verde es el mismo, si es igual la construcción? [...]

M: ¿Encontraron algo de parecido entre el viejo regimiento y la actual plaza? Si bien se demolió el edificio viejo ¿les parece que algo quedó? ¿Qué les parece que se sigue manteniendo en la actual plaza? Miren bien ¿no hay algo en común?

N: ¡¡¡La puerta!!!

M: ¿Les parece lo que dice su compañera? [...] Después de tantos cambios, ¿por qué les parece que se tomó la decisión de conservar el portón de hierro?

K: Para recordar la guerra.

M: Para recordar la guerra dice K.

N: Por si alguien no la recuerda la historia de la guerra.

N: ¿Pero para qué sirve recordar la guerra?

M: Yo les voy a contar lo que me contó una señora que despidió a su marido... (Narra dos testimonios)

N: ¿Por qué algunos no pudieron volver de la guerra?

M: Porque es una guerra y algunos se mueren.

N: ¿Las placas son de los que se murieron?

M: (les cuenta con qué se van a encontrar si van a la plaza) Vamos a escuchar una entrevista a un señor que fue a la guerra hace muchos años saliendo de este mismo regimiento y que luego volvió.

(La docente les pasa un dvd con un testimonio de diez minutos en el que un ex combatiente relata su experiencia en Malvinas)

M: Que nos contó este señor que no sabíamos.

N: Que nadie le preguntó, fue obligado.

N: Que el clima era muy frío.

M: Claro era como el de la Patagonia, bien al sur de nuestro país y a medida que pasaban los días se hacía más frío. (Les cuenta sobre la comida, la vestimenta)

N: Dice que pudo hablar con su familia por cartas.

K: ¿Tardaron muchos días en pelear? [...]

(La clase termina con la invitación de la maestra a que vayan a la plaza)

Tal como se lee en el registro la docente invita a los niños a pensar sobre una plaza de la ciudad. En primera instancia los niños deben reconocerla para intentar explicar el porqué del nombre. Algunos hacen referencia a la guerra a partir de las ideas que traen de sus casas. La docente los estimula a hipotetizar sobre el sentido del nombre Plaza Islas Malvinas y seguidamente relata y evoca lo acontecido allí. Esa evocación se efectúa a través de testimonios de excombatientes

inherentes a la vida cotidiana que posibilita a los niños formularse diferentes preguntas y a la docente acercarlos a las complejas dimensiones del conflicto.

Asimismo el registro ejemplifica la “naturalización” de los derechos argentinos sobre las islas Malvinas. Las afirmaciones y preguntas de la docente cumplen aquí con la función de formar una conciencia nacional-patriótica (Mari, Saab, Suárez, 2000), ligada a la usurpación efectuada por los ingleses, que convierte la recuperación de las islas en una Causa Nacional. Pero no hay ninguna referencia a la decisión de la dictadura de recuperar las islas utilizando la guerra.

De los registros surge fuertemente la concepción de la guerra para los niños como una situación que los afecta, aunque en este caso particular la idea de patria que subyace en los relatos despeja el miedo. De todos modos esa idea de patria es puesta en tensión en la frase “nadie les preguntó, fueron obligados”.

Las voces de los niños expresan la continuidad de las ideas de patria, comunidad nacional y soberanía transmitidas por la escuela. Una idea de Nación que se presenta como esencialista, sin historia ni conflictos en su construcción. En ese sentido coincidimos con la perspectiva de Rosana Guber quien afirma:

vale la pena repensar Malvinas porque aprenderemos mucho de la sociedad argentina y de una categoría que es tan evidente como implícita en la lógica de nuestros comentarios cotidianos, en nuestra historia y en nuestra conducta política, y que considero goza aún hoy de muy buena salud: la Nación. (2001: 10)

Las fotografías de la plaza Islas Malvinas y el reconocimiento que de ellas hacen algunos niños contribuyen a desarrollar el concepto de lugares de memoria que algunos niños sintetizan en la frase “para recordar la guerra”. Ese recordar la guerra hace preguntar a uno de los niños si las plazas “son de los que murieron” en esa guerra que sucedió hace muchos años.

Para los alumnos la fotografía es la emanación de otros tiempos, de un pasado para ellos muy lejano, que se hace presente en los detalles observados en la clase y que los ayuda a relacionar el presente simbolizado en la plaza y el pasado de la Guerra de Malvinas. La fotografía-memoria da cuenta de que los soldados estuvieron allí, salieron de esa puerta. El portón aparece como un símbolo que los niños advierten en la plaza y en los relatos propuestos por la docente. De este modo, la plaza Islas Malvinas ofrece claves para pensar los relatos sobre la experiencia de la guerra que hoy se han vuelto más complejos y recuperan las voces de diferentes actores.

En otra clase de primer año que también ha trabajado con las mismas fotografías de la plaza Islas Malvinas en el pasado y en el presente se propone profundizar en el concepto de lugar de memoria visitando la plaza. Una de las intervenciones prevista por las docentes para trabajar las huellas de la historia decía:

La plaza Islas Malvinas es un lugar que conserva huellas, marcas que nos permiten conocer su historia y sus protagonistas. Los invito a que visitemos juntos la plaza en busca de estas huellas. Vamos a mirar con otros ojos para tratar de encontrar esas marcas que seguramente nos darán las respuestas a las preguntas que nos estuvimos haciendo.

Días posteriores a la visita las docentes se proponen recuperar oralmente los registros de los niños para guardar memoria. Se transcribe aquí parte del registro de la clase¹³ donde los niños le cuentan a la profesora María Cristina Garriga la visita a la plaza:

M.C.¹⁴: Me dijeron que fueron a la plaza a buscar huellas, pero no llevaron lupas ¿cómo hicieron?

J. -: Vimos con los ojos y anotamos.

S: No son huellas en el piso, son marcas.

M.C.: ¿Qué vieron? ¿Con qué marcas se encontraron?

L: Fotos de los que no regresaron.

L: Fotos de soldados caídos, se murieron y no regresaron.

R: Fotos de soldados en la pared que formaban la bandera Argentina.

R: No fueron recibidos como héroes los soldados de Malvinas.

M.C.: ¿Cómo sabés eso?

R: Me lo dijo mi mamá.

I: Había listas de los soldados que volvieron. También hay una paloma en el barco mirando a las islas.

A.T.: La paloma es una escultura que tiene la forma de la quilla de un barco dirigiéndose hacia las islas.

L: Una marca que era un cartel que mostraba la distancia que hay hasta las islas.

P: También vimos un mural hecho con vidrios que representa a las mujeres que tejían ropa para los soldados.

M.C.: Las plazas tienen historia, cuando yo fui hace mucho vi un portón.

¿Ustedes lo encontraron?

R: Sí, había un portón con flores para recordar a los caídos.

A.T.: ¿Por qué les parece que están todas esas marcas en la plaza?

S: Son marcas que hicieron las personas para recordar.

R: Los soldados no fueron recibidos como héroes.

M.C.: Ustedes quieren decir que cuando vamos a las plazas de las ciudades conocemos su historia.

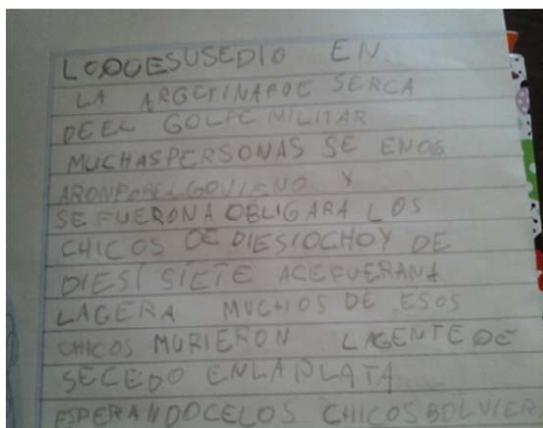
L: Sí, nosotros no sabíamos por qué se llamaba Plaza Malvinas. Pensábamos que la guerra fue ahí, y cuando fuimos aprendimos muchas cosas.

¹³ Registro de clase en primer año B, año 2016. Docentes Ana Karina Toronczyk y Claudia Carrión.

¹⁴ En adelante M.C. referencia María Cristina Garriga, A.T. a Ana Karina Toronczyk y el resto de las iniciales corresponden a los nombres de los niños.

La multiplicidad de marcas encontradas en la plaza: la fotografías, la paloma, el portón, el mural de las mujeres, el cartel que indica la distancia a las islas acerca a los niños da la idea de que están presentes justamente para recordar y relatar lo ocurrido en la guerra y son las que les permiten decir “aprendimos muchas cosas” sobre el pasado.

Algunos cuadernos dan cuenta de esas marcas de memoria nombradas en el diálogo. Por otro lado un dato interesante es que los niños relacionan la guerra con la dictadura tal como aparece en los cuadernos que se reproducen más abajo, en la consigna “memoria, verdad y justicia, o al identificar el inicio de la guerra “cerca del golpe militar”.



En una clase de 2do año también se aborda la guerra desde la Plaza Islas Malvinas pero en diálogo con otros recuerdos¹⁵.

La clase se inicia recuperando lo charlado en el patio acerca de los 32 años de la guerra y por qué no van a ir a la escuela los niños el día siguiente. Seguidamente se recupera un afiche del Ministerio de Educación trabajado para el 24 de marzo donde se muestran las Malvinas en un globo terráqueo con la bandera argentina.

M: ¿Por qué tiene la bandera argentina? [...]

L: ¿Por qué no le pidieron permiso a los argentinos? [...]

P: Escuché en Zamba donde explicaban que empezó con la dictadura [...]

C ¿Cuántos años hace que fue la guerra? [...]

M: Hace 32 años empezó un 2 de abril y terminó 74 días después. [...] (Les cuento que yo era chiquita como ellos y que las otras señoritas ni habían nacido)

L: ¿Por qué se fue a una guerra? ¿Por qué fue con armas?

M: Hace muchos años se reclamaban de manera pacífica. Y después de la guerra se sigue reclamando de manera pacífica. (Tratamos de recuperar la idea de que durante la dictadura donde gobernaron los militares muchas acciones fueron violentas, sin pensar en los derechos de los otros)

M: Les voy a mostrar unas fotos que trabajé con los más grandes hace un ratito.

L: No las vamos a entender porque son cosas de grandes

M: Les aseguro que sí van a poder decir muchas cosas. (Muestro fotos de la plaza Islas Malvinas. Fotos 1, 2 y 3)

M: (una vez que la reconocen) ¿Por qué se llamará así?

N: Porque tiene la forma.

N: Porque están las tumbas de los soldados.

N: Porque hace recordar a la guerra.

N: Porque está el monumento.

(Aclaro que no tiene la forma de las islas ni están las tumbas de quienes cayeron en la guerra pero sí nos permite recordar la guerra)

M: ¿Por qué se habrá elegido en nuestra ciudad este lugar para recordar la guerra? Les voy a contar una historia en donde hoy es la Plaza antes había un edificio que se utilizaba para que los jóvenes estudiaran para ser soldados. Se preparaban y estudiaban.

N: ¿Cómo que estudiaban? ¿Qué estudiaban?

A: Sobre estrategias.

N: Cómo usar las armas.

N: Cómo esconderse (los varones toman la palabra)

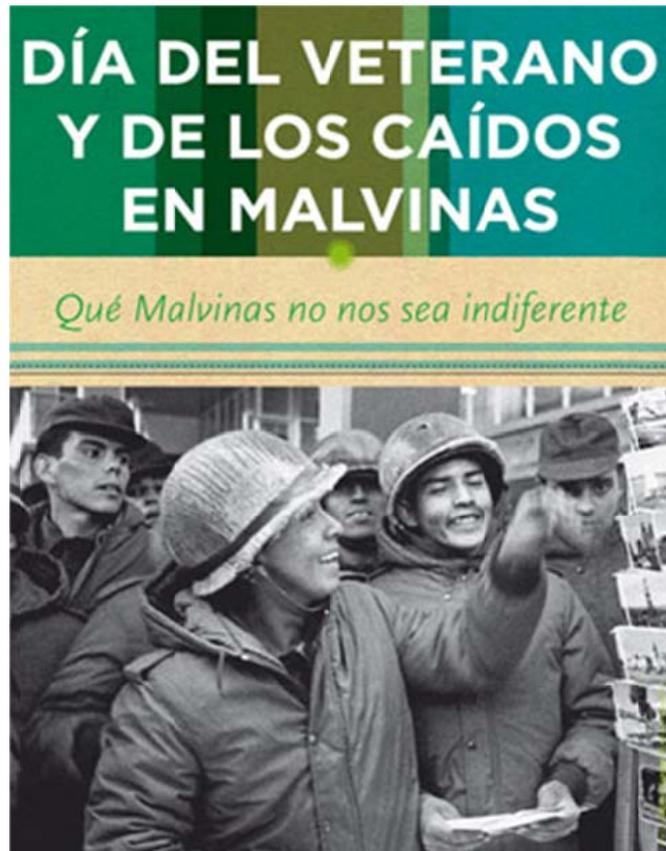
M: Claro y se le llamaba el servicio militar. Allí estudiaron muchos jóvenes que fueron a la guerra de Malvinas. En ese momento era obligatorio que

¹⁵ Registro correspondiente a la clase de Ciencias Sociales del día 1 de abril de 2014 en 2ºC de la Escuela Graduada Joaquín V. González. Es narrado por la propia docente.

todos los jóvenes de 18 años tuvieron que hacer el servicio militar y los que eran de La Plata y salían sorteados tenían que estudiar en el edificio que estaba en lo que hoy es la plaza islas Malvinas. Pero algunos estuvieron muy poco tiempo y si practicaron y estudiaron poco ¿les parece que estaban preparados para ir una guerra?

N: ¡No! (varias voces) Los iban a matar.

(Les muestro una foto de soldados en Malvinas para que vean su vestimenta)



M: Les voy a mostrar fotos de ese edificio donde estudiaban y se preparaban. (Observan las imágenes 4 y 5 con atención. También les muestro imágenes de jóvenes que hacen cola para entrar y de aquellos a quienes les cortan el pelo para ingresar como soldados)



Soldados cortándose el pelo en el servicio militar en el regimiento



N: ¿Por qué se hizo la guerra?

M: Hace muchos años, antes de que la Argentina fuera Argentina, llegaron los ingleses a ocupar esas tierras y expulsaron a los criollos que estaba allí hace mucho tiempo. Desde ese momento, tiempos muy lejanos donde ni siquiera existían sus abuelos ni sus bisabuelos que la argentina reclama por ese territorio. Durante la época que gobernaron los militares como ustedes vieron muchas leyes no se respetaban, no había muchas libertades ni

derechos y se usaba la fuerza y la violencia para hacer lo que ellos querían y decidieron recuperar las islas por la fuerza.

N: ¿Por qué está la bandera si perdimos?

M: Porque se sigue reclamando para que se la reconozca como Argentina.

N: ¿Todavía sigue la guerra?

M: No, terminó después de 74 días [...]

M: Bueno, lo último que les voy a contar está relacionado con este portón.

¿Lo ven? (Muestra la foto del portón de salida de los soldados a la guerra de Malvinas en 1982 en la Plaza Islas Malvinas de La Plata)



Portón con flores conmemorando el 2 de abril

Todos los años para esta fecha los vecinos lo dejan de este modo ¿qué tiene?

N: Flores.

M: ¿Por qué será? ¿Por qué ese portón será tan especial que no lo demolieron como el resto del edificio?

N: Porque por ese portón pasaron los chicos que fueron a la guerra y volvieron y algunos que no.

(M les muestra fotos del reencuentro cuando vuelven los soldados)



Regreso de los soldados en La Plata

M: ¿Por qué les parece que lo dejaron? (Refiriéndose al portón. Ya está por tocar el timbre)

C: Yo llevé flores al portón con mi abuela.

M: ¿La escucharon a C? ¿Y por qué llevaste flores con tu abuela. ¿Te acordás?

C: (muy bajito) Para recordar a quienes se fueron.

M: ¿Saben por qué no vienen a clase mañana? ¿Les gustó mirar las imágenes?

Niños a coro: ¡Sí! (Alborotadamente salen para clase de Educación Física)

En este registro el portón de la plaza tiene relevancia junto al relato que resalta “por ese portón pasaron los chicos que fueron a la guerra y volvieron y algunos que no”, sumado a las ofrendas florales que en él se ubican. Relato que se inscribe en la memoria ligada a los *chicos de la guerra*, en la cual los jóvenes ex-soldados son víctimas de su inmadurez y de la improvisación de los altos mandos, de todos modos son modelos a imitar, vencedores morales de la guerra y por tanto parte del Panteón nacional. El portón aparece como el lugar de memoria en que los ciudadanos depositan ofrendas florales para recordar a los muertos en la guerra. En ese sentido la intervención de una de las niñas expresa la propia experiencia de recordar la guerra acompañando a su abuela a llevar flores en homenaje a los caídos.

Tal como sostiene el historiador L.A. Romero el relato predominante hasta bien entrado el siglo XX se caracteriza por ofrecer una imagen heroica del pasado, que subyace en la caracterización que niños y docentes hacen de la soberanía Argentina sobre las islas.

Al mismo tiempo, el registro permite dar cuenta de la complejidad que implica la enseñanza del tiempo, tal como sostiene Delval

los niños comprenden la historia como elementos aislados, como acontecimientos desconectados y la enseñanza que se practica contribuye notablemente a ello. [...] Tienen una gran dificultad para entender lo que está muy alejado en tiempo y espacio. (Delval, 1989: 314)

En este caso algunos niños creen que aún la guerra sigue, la docente da cuenta de los treinta y dos años que nos separan de la guerra de Malvinas, a su vez hace referencia al tiempo que duró la guerra y a la efeméride del día posterior a la clase en que los niños no concurrirán a la escuela por el feriado del día del Veterano y los caídos en la guerra de Malvinas.

Sin embargo, las intervenciones de la docente y los niños inician un camino de explicación en el que se establecen relaciones para dar sentido al concepto “Guerra de Malvinas” (Santisteban Fernández, 2010). Uno de ellos apela a “Zamba” y a su referencia al inicio de la guerra en tiempos de dictadura. Sumada a la intencionalidad del docente de promover la articulación de causas y consecuencias, aparece la narración que facilita la comprensión y explicación histórica. Narración que construye un entramado conceptual apoyado en fotografías, lugares de memoria, testimonios que incorporan diferentes perspectivas y combinan elementos de cambio y continuidad que permiten poner en juego el pensamiento crítico.

También hay una clara intencionalidad de la docente de explicar de modo articulado dictadura y guerra de Malvinas, haciendo referencia al uso de la violencia para resolver los conflictos tanto dentro del país como fuera del mismo. En ese contexto los niños repiten las preguntas: ¿por qué se fue a una guerra? ¿Por qué con armas?

Como sostiene Federico Lorenz esa contextualización de la guerra permite reconocerla e inscribirla en lo que fue “una decisión autoritaria, de un gobierno ilegítimo y sanguinario, que retrasó por décadas la paciente construcción diplomática de distintos gobiernos y funcionarios argentinos” (Lorenz, 2012: 102).

Esa perspectiva orienta las clases de 5to año¹⁶, en las que se trabajan diferentes aspectos de la guerra, con los alumnos divididos en grupos y utilizando fotografías a modo de disparador que luego se complementarían con información.

En el siguiente registro un grupo de niños analiza la foto donde una multitud se encuentra en Plaza de Mayo frente a Galtieri.

¹⁶ Los registros que se transcriben corresponden a la clase de Ciencias Sociales del día 4 de abril de 2014 en 5°C de la Escuela Graduada Joaquín V. González.



En la discusión grupal las voces manifiestan:

N: Pero ¿dónde es?

N: En Plaza de Mayo, ¿no ves el Obelisco?

N: Claro, porque ahí siempre van los que manifiestan.

N: No, está el Cabildo entonces ese no es el Obelisco.

En un segundo momento se les proporcionan diferentes fuentes para resignificar las imágenes. Más abajo se reproducen las fuentes (testimonios, fragmento del discurso de Galtieri en la plaza de Mayo, un epígrafe de la revista *Gente*) que acompañaron la lectura de las fotografías.

Concentración en Plaza de Mayo, abril de 1982

El día de la foto algunos manifestantes cantaron consignas contra Galtieri: “Levadura, levadura, apoyamos las Malvinas pero no la dictadura”, “Malvinas sí, proceso no”, “Galtieri, Galtieri, prestá mucha atención, Malvinas Argentinas y el pueblo es de Perón.”

Pensar Malvinas (2010). Ministerio de Educación de Nación.

Una calle de Buenos Aires, abril de 1982

Llegamos cerca de las once y ya había gente. Frente al cabildo me encuentro con compañeros, abrazos y alegría. [...] Comentamos la situación, es todo muy confuso [...] Y la plaza se llenó, no tanto como con Perón pero se llenó [...] Luego vino el discurso de Galtieri y en varios momentos se lo silbó pero fuimos los menos porque la mayoría cantaba “Argentina, Argentina” [...]

Testimonio de un militante peronista a sus compañeros que estaban exiliados.

El General Galtieri saludando a la multitud desde el balcón de la Casa Rosada, abril de 1982

Acá están reunidos obreros, empresarios, intelectuales, todos los órdenes de la vida nacional, en unión nacional en procura del bienestar del país y su dignidad. Que sepa el mundo, América, que un pueblo con voluntad decidida como el Pueblo Argentino: Si quieren venir que vengan les presentaremos batalla.

La hidalguía (valor) del pueblo argentino en esta histórica Plaza de Mayo y en todas las plazas del país, hacen tender la mano al adversario pero que esto no se interprete como debilidad, si es necesario este pueblo que yo trato de interpretar como Presidente de la Nación (silbidos) va a estar dispuesto a tender la mano en la paz con hidalguía y en la paz con honor pero también dispuesto a escarmentar a quien se atreva a tocar un metro cuadrado de territorio argentino.

Sábado 10. Plaza de Mayo. Doscientas mil personas. Un acto en el cual los argentinos consolidaron su sentido de soberanía

ESTA VEZ LA PLAZA FUE DE TODOS No fueron necesarios comunicados ni varios días para organizarla. Solo un llamado lanzado el día anterior, bastó para despertar el impulso latente. No fue la manifestación de un sector, no fue la marcha de unos en contra de otros. Pero sí fue –como tantas otras veces– para pedir algo, aunque algo para todos: que no se vuelva atrás, que la soberanía sea defendida. Este fue el testimonio de un pueblo que volvió a unirse después de mucho tiempo.

Texto publicado por *Revista Gente* el 15 de abril.

Los chicos leyeron las fuentes mientras discutían:

N: ¿Pero qué hacen entonces?

N: Y para mí manifiestan que apoyan a los soldados que fueron a la guerra y a los que murieron.

N: Pero ¿de cuándo será la foto? Porque no es lo mismo que sea durante la guerra que después.

N: Dice que es de abril de 1982.

N: Ah, entonces todavía la guerra no se había perdido.

M: ¿Por qué les parece que estará la gente allí?

N: Porque apoyan la dictadura.

N: No, porque quieren que la argentina recupere las Malvinas. ¿Cómo van a apoyar a la dictadura?

N: No te olvides que la dictadura era cívico militar. Tienen apoyo de la gente.

N: Acá (señala el testimonio) dice un señor que estaban en contra de la dictadura pero sí querían recuperar las Malvinas.

M: ¿Todos estaban en la plaza contra la dictadura?

N: No, algunos, otros apoyaban al gobierno.

En la puesta en común del grupo aparecen ideas tales como:

N: Me dijeron en casa que la guerra fue un manotazo de ahogado de la dictadura que estaba por terminar.

En las intervenciones seleccionadas la Guerra de Malvinas es contextualizada en la dictadura y caracterizada a su vez como cívico militar no solo en palabras de la docente sino en términos de los mismos alumnos. Al mismo tiempo la mirada de los alumnos del registro incorpora la idea de que hubo grupos que apoyaron al gobierno militar. Esta concepción es producto de una situación de enseñanza que favorece el trabajo con múltiples perspectivas que los actores sociales construyen sobre un mismo hecho o proceso atendiendo a los diferentes roles y percepciones que tienen sobre un problema. La indagación previa de las fotografías coadyuva a que los niños elaboren hipótesis que corroboran discutiendo grupalmente y justificándolas en las diferentes fuentes presentadas.

Esta paulatina incorporación en las clases de las complejas relaciones que se establecen entre guerra, dictadura y sociedad civil contrastan, como bien señalan Gonzalo De Amézola y Valeria Morras, con la mayoría de los manuales escolares –donde no solo no se preguntan sobre el apoyo popular a Malvinas sino que además este “queda explicado por la eficacia de un engaño al que se somete a una masa ingenua, que antepone en su valoración la importancia de la causa nacional al hecho de que la decisión y conducción del conflicto estuviera en manos de una dictadura y que no sospecha que ha sido embaucada hasta que se consuma la derrota” (2012: 15).

Al mismo tiempo, la voz de los padres se hace presente a través de los niños “me dijeron en casa que fue un manotazo de ahogado de la dictadura que estaba por terminar”. Esta voz conjuntamente con la foto de la plaza llena de gente hace referencia a la lectura de la guerra como reclamo territorial, fuertemente arraigado en muchas generaciones de argentinos, combinado con la necesidad de crear consenso por parte de una dictadura ya desprestigiada. El desafío consiste en complejizar esa lectura dada las diferentes imágenes que convoca la guerra: “la lucha por la propia vida, la guerra, las ideas de Nación, la pérdida de seres queridos y el orgullo, la mochila de la derrota” (Lorenz, 2006: 316) e iniciar un proceso de reflexión que recupere las posibilidades de “pensar políticamente el pasado como forma de imaginar un futuro” (Lorenz, 2006: 327).

Un modo de seguir pensando sobre ese futuro fueron las carteleras conmemorativas del 2 de abril diseñadas por alumnos de 5º año, en el año 2016, destinadas a toda la comunidad educativa y que asumieron dos modalidades. Una modalidad estuvo inspirada en el análisis de las fotografías efectuado en clase y en la obra de teatro desarrollada en el patio de la escuela por el grupo de teatro comunitario La Caterva, de la localidad de City Bell, partido de La Plata. Esta experiencia, al poner en foco la transmisión desde diferentes géneros artísticos, alentó la búsqueda de canciones del rock nacional que hacían alusión a la supresión de derechos individuales durante la dictadura que influyó en la decisión de uno de los grados de escribir un tema en ritmo de rap. La letra fue compuesta por Ramiro Baioco, la música y la interpretación a cargo de Santiago Estévez, con la colaboración de Lucas Malaret. A continuación transcribimos el texto:

Tengo una buena isla
Que literalmente es Argentina
Entonces ellos la usurparon y ratatata
Ellos mataron a ararpm u ratatata ellos invadieron y bum...smash....ratatata
Y los medios mentían que argentina iba ganando
Y los medios mentían que argentina iba ganando.

La otra modalidad de las carteleras consistió en un intercambio entre alumnos de 5to y 6to año, para el cual formaron cuatro grupos integrados por alumnos de ambos niveles. Previamente al trabajo grupal cada nivel abordó en clase la Guerra de Malvinas y el análisis de las fotografías ya referenciadas. Sexto año sumó a ese trabajo el análisis de los medios de comunicación durante la guerra. La participación en los grupos implicó la discusión sobre títulos, frases, selección de imágenes, posición de la información en la cartelera.

Los mismos alumnos que diseñaron las carteleras como resultado de su comprometido trabajo en el aula se encargaron de invitar a los otros cursos de la escuela a observarlas en el hall de entrada.

Primeras conclusiones

El trabajo sobre la Guerra de Malvinas compartido entre docentes y coordinadores de Ciencias Sociales resultó una oportunidad para indagar los modos de construcción del pensamiento histórico a través del debate democrático, revisar la relación con el saber que se propone y “aprender a analizar los discursos que están disponibles y circulan entre nosotros, cuales nos invisten, como estamos inscriptos por lo dominante y también como estamos afuera de ello, y somos otro que lo dominante” (Lather, Smart, 1991: 143).

Sin lugar a dudas en la realidad cotidiana del aula están presentes múltiples representaciones sociales acerca de la temática, expresadas no solo por los docentes sino también por los mismos alumnos, quienes traen vivencias y relatos transmitidos en el ámbito familiar y los medios de comunicación.

Los monumentos y fotografías habilitan la circulación de diferentes voces en el espacio público del aula. Al mismo tiempo son un excelente recurso para acercar a los alumnos a un mundo que no conocen porque como señala Peter Burke, “nos permiten imaginar el pasado de un modo más vivo” (2007: 17) y se constituyen en un excelente disparador para generar preguntas y conflictos respecto a las propias representaciones incentivando a la formulación de hipótesis y preguntas (Abramowsky, 2009).

Las fotografías y las salidas educativas abren ventanas hacia otras dimensiones de la afectividad y la experiencia. El carácter narrativo de las marcas de memoria en diálogo con las palabras que en el aula la contextualizan hace posible la transmisión para que los niños reconozcan su pertenencia a la trama de las generaciones y se ligen a esos otros (abuelos, padres, docentes) “lejanos” a su tiempo.

En los registros transcritos la narración, la fotografía, los lugares de memoria y los testimonios aproximan a los niños a pensar históricamente, aunque el desafío no es menor pues coincidimos con Santisteban Fernández en que

Pensar históricamente requiere, en primer lugar, pensar en el tiempo, desplazarse mentalmente en el tiempo y tener conciencia de la temporalidad, para ir construyendo una conciencia histórica que relacione pasado con presente y se dirija al futuro. Requiere, en segundo término, capacidades para la representación histórica, que se manifiesta principalmente a través de la narración histórica y de la explicación causal e intencional. En tercer lugar, imaginación histórica, para contextualizar, desarrollar las capacidades para la empatía y formar el pensamiento crítico-creativo a partir del análisis histórico. Y por último, la interpretación de las fuentes históricas y del conocimiento del proceso de construcción de la ciencia histórica. (2010: 6)

En ese marco el abordaje de la Guerra de Malvinas en el aula contribuye a repensar el concepto de Nación y la persistencia de los reclamos pacíficos de soberanía, hoy vinculados a la defensa de los recursos naturales y apoyados por Sudamérica, que no pueden olvidar la voz de los isleños y sus diversos posicionamientos en torno a la soberanía.

Referencias

- Abramowsky, A. (2009). El lenguaje de las imágenes y la escuela ¿es posible enseñar y aprender a mirar? En *El monitor de la Educación* (13).
- Burke, P. (2008). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Cultura libre.
- Carretero, M. y Borrelli, M. (2008). *Memorias recientes y pasados en conflictos: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela?* Barcelona: Fundación Infancia y Aprendizaje. Cultura y Educación.
- de Amézola, G., Dicroce C. y Garriga, M. C. (2007). "La historia reciente en la escuela: el caso de la guerra de Malvinas". En *Clio & Asociados*.
- de Amézola, G. y Morras, V. (2012). "La transposición didáctica en la enseñanza de la historia: ¿una misión imposible? Un análisis crítico desde el ejemplo de la Guerra de Malvinas". En *Polifonías Revista de Educación*, 1, (1) (pp. 41-57). Universidad Nacional de Luján.
- Delval, J. (1989). "Crecer y pensar". En De Amézola, G. (2008). *Ezquizohistoria. La historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la enseñanza escolar*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Ferro, M. (1993). *Cómo se cuenta la historia a los niños del mundo entero*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Garriga, M. C. y Pappier, V. (2012). "Las prácticas de conmemoración de las fechas infelices: 24 de marzo y 2 de abril. Un estudio de caso". Ponencia presentada en las VI Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente Santa Fe, 9 y 10 de agosto de 2012.
- Gubern, R. (2001). *¿Por qué Malvinas? De la causa nacional a la guerra absurda*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Kaufmann, C. (2007). *El fuego, el agua y la Historia. La dictadura en los escenarios educativos: memorias y desmemorias*. Buenos Aires: El zorzal.
- Lather, P. (2008). "Getting Smart. Feminist Research and Pedagogy with/in the Postmodern, Routledge, New York & London, 1991". En Seminario-Taller *Pedagogías para este tiempo: Transmisión, afectos, contextos*. Noviembre de 2008.
- Lorenz, F. (2006). *Las Guerras por Malvinas*. Buenos Aires: Edhasa.
- (2012). "Hay más cuadros que bajar". En *Le Monde Diplomatique*, mes de marzo.
- Lois, C. (2012). Material de lectura: la fotografía. Especialización docente de nivel superior en educación y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Marí, C., Saab, J. y Suárez, C. (2000). "Tras su manto de neblina... Las Islas Malvinas como creación escolar". En *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*, (5). ULA – Venezuela.
- Romero, L.A. (coord.) (2004). *La Argentina en la escuela. La idea de Nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Santisteban Fernández, A. (2010). "La formación en competencias de pensamiento histórico". En *Clio & Asociados. La Historia Enseñada* (14).
- Schindel, E. (2009). "Inscribir el pasado en el presente: memoria y espacio urbano". *Política y Cultura*, (31) (pp. 65-87). Xochimilco México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Siede, I. (2007). *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Sztulwark, P. (2009). "Memoria y Ciudad: la transformación de espacios urbanos". En *Arquitectura y memoria. Memoria abierta*. En línea en:
<<http://www.memoriaabierta.org.ar/materiales/pdf/arquitecturaymemoria.pdf>>.

CAPÍTULO 3

Literatura y memorias en conflicto

María Cristina Garriga y Viviana Pappier¹⁷

*Era tiempo de cambiar el mundo
para vivir mejor
Pero llegaron los militares*

Posdata: pero ahora podemos cambiarlo
MARTÍN, 9 AÑOS. 4º C

En ocasión de la Muestra “Libros que muerden” del grupo La Grieta¹⁸
ESCUELA ANEXA (MARZO DE 2012)

Teniendo como desafío la transmisión del pasado reciente, tal como planteamos en el capítulo 1, en el año 2012 la propuesta para el aula se centra en la literatura porque consideramos que es una fuente para la indagación histórica, al mismo tiempo que la reconocemos como uno de los modos que adopta el “discurso social” (Nofal, 2003) y en tanto tal encierra visiones de esos acontecimientos históricos, construye memoria y desde la fantasía y la imaginación habla de memorias en conflicto.

Asimismo invita a los a los alumnos a recorrer otros mundos, en tiempos cercanos pero a su vez lejanos como son para ellos los tiempos de la dictadura.

Esconder lo malo, las brujas, los fantasmas, la muerte, son eternas discusiones en los ámbitos de selección del material infantil. Cómo nombrar lo feo, lo terrible, lo siniestro.

Teniendo en cuenta la importancia y potencialidad de la literatura en los procesos de aprendizaje recurrimos a las palabras de la ficción para transmitir las huellas dolorosas del pasado reciente. Leer entre todos libros para chicos que fueron prohibidos por la dictadura es volver a dar voz a aquello que fue silenciado y a su vez nos remite a la pregunta de un una niña de 3º año, en el taller “Libros que muerden” realizado por el grupo La Grieta en marzo del 2012, “¿por qué

¹⁷ Las clases que aparecen en este capítulo estuvieron a cargo de Mariana Anastasio, Lourdes Tardío, Fabiana Bilyk, Analía Trezza y Luz Perez, habiendo sido registradas por Marilina Morra, Viviana Pappier, Flavia Reszes y Luz Perez.

¹⁸ La Grieta es un colectivo cultural independiente que viene trabajando en la ciudad de La Plata con literatura, plástica y otras actividades desde mediados de los años 90. Con motivo de cumplirse los 30 años del golpe de 1976 armaron una biblioteca con libros para niños que estuvieron prohibidos durante dicha dictadura. Esta muestra se llamó “Libros que muerden”, estuvo en la escuela en los años 2011, 2012 y una parte en el 2015.

fueron prohibidos esos libros para niños?”, interrogante que despierta la curiosidad por el contenido de esos libros.

Acercar a los niños libros que hablan de la libertad, de la justicia, de la solidaridad, que cuestionan el autoritarismo, en definitiva que hablan de un lugar donde los derechos están presentes, es un camino para contribuir en la formación ciudadana de nuestros alumnos.

Sumergirnos en la literatura desde libros que “muerden” (Comino, S., 2000) y provocan con una idea, una imagen, un final abierto, a la pregunta, al debate; libros que nos/los dejen pensando acerca del pasado y del presente desde la magia y la poesía, desde la “espesura” del arte y no con la intencionalidad de educar en valores como sostiene autora Laura Devetach

si bien se abrieron puertas y aparecieron textos que hacen bellamente otras propuestas. [...] no han dejado de existir en el seno de la comunidad educativa, artística, en la sociedad toda, prejuicios, fundamentalismos y polarizaciones en relación a lo diferente en líneas generales y, por supuesto, también en las cuestiones culturales y de lectura (2006: 5)

Ese abrir puertas rescata múltiples voces, muchas veces anónimas de quiénes hacemos la historia día a día, al mismo tiempo que nos configuramos identitariamente en espejo con los otros cercanos, lejanos que se nos revelan extraños y habilita preguntas sobre el pasado pero también sobre el presente para mirar a los otros en la escuela (niños, adultos) con un espejo que los incluya y refleje la diversidad que nos compone.

En ese sentido la literatura y el arte nos sumergen en ese pasado desde narraciones que no nos subsumen en la cristalización de una memoria banalizada, sin sentido, apolítica, sino en el desafío de imaginar mundos más justos.

La literatura al provocar/nos desde un título, una frase, un relato, un silencio, una ilustración nos invita a cargar de sentido los textos y a leer con los niños desde la propia experiencia que surge en el tono de la voz, la emoción, la sonrisa, el deseo de otro mundo. En definitiva desde las huellas que portamos de nuestra propia historia y que dialogan con las huellas que la literatura nos propone.

A continuación indicamos algunos de los textos seleccionados para su lectura en los distintos niveles:

- Libros censurados durante la última dictadura militar.
- *Un elefante ocupa mucho espacio* de Elsa Borneman (entre otros cuentos “El caso Gaspar” y “Un elefante ocupa mucho espacio”).
- *El pueblo que no quería ser gris* de Beatriz Doumerc (texto) y Ajax Barnes (ilustraciones).
- *La torre de cubos* de Laura Devetach (entre otros cuentos “La planta de Bartolo”).
- *Cinco dedos* de Colectivo libros para niños de Berlín.

- *La línea* de Beatriz Doumerc (texto) y Áyax Barnes (ilustraciones).

Otros libros

- *Irulana y el Ogronte* de Graciela Montes.
- *El hombrecito verde y su pájaro* de Laura Devetach.
- *Cada cual se divierte como puede* de Gustavo Roldán (entre otros cuentos “Un monte para vivir”).
- *El negro de París* de Osvaldo Soriano.
- *Cuentos y chinventos* de Silvia Shujer (entre otros cuentos “La caída de porque sí”).
- *Secretos de Familia* de Graciela Cabal.

Tanto en el nivel inicial como en el primario las preguntas que orientan las reflexiones se centran en: ¿qué nos interesa que los chicos obedezcan ciegamente, o que aprendan gradualmente el por qué y el para qué de la norma, y que la practiquen? ¿Cómo se construyen las normas en la escuela y en el aula? ¿Cuáles son sus sentidos? ¿Qué lugar y voz tienen los niños en las reglas de convivencia del aula? ¿Y en los modos de construcción del saber, de circulación de la palabra, en las prácticas de lectura y escritura? ¿Qué canales de participación tienen? ¿Qué espacio de nuestras clases les destinamos a la organización y discusión de los alumnos de segundo ciclo en el Consejo de Convivencia?.

Luego de debatir esas inquietudes con las maestras en los diferentes ámbitos de encuentro, se llevaron a cabo experiencias de enseñanza desde la opción por la literatura y la música en las aulas: las carteleras, la biblioteca y la muestra coordinada por el grupo La Grieta en los años 2011 y 2012.

A la semana de realizarse este trabajo de lectura en las aulas se organizaron en la Biblioteca de la escuela talleres de lectura con el grupo La Grieta, en los que se expusieron libros prohibidos, incluyendo manuales y formas de censura que no implicaba directamente la prohibición de la totalidad del ejemplar sino de alguna hoja o algún dibujante. La pregunta que acompañó la muestra fue “¿Por qué estos libros durante la última dictadura fueron considerados peligrosos?”. La actividad se caracterizó por la indagación sobre el armado de la muestra, el cuestionamiento a la prohibición y la lectura de diferentes textos para disfrutarlos ahora que sí se podían leer.

En ocasión de la lectura de los libros ilustrados por Ayax Barnes los niños expresaron:

Seguro que era porque a los militares no les gustaban los dibujitos.

Los militares tenían armas y el país estaba tomado entonces pensaban que podían hacer lo que querían.

Si los libros te hacen reflexionar, ayudaban a que la gente perdiera el miedo.

Cinco dedos del Colectivo libros para niños de Berlín, originó intervenciones tales como:

Daba el concepto de que si toda la gente se juntaba y perdí el temor.

Juntos iban a poder contra los militares.

Juntos aunque seamos diferentes, como los dedos, se puede hacer todo.

Finalizada la actividad muchos niños solicitaron los libros expuestos en una mesa con el cartel “ahora no muerden”, para llevarlos a su casa donde se recuperaría la voz de los libros silenciados durante la dictadura convocando a otros mundos posibles.

En el nivel inicial los docentes organizan la cartelera del 24 de marzo transcribiendo un párrafo de Un elefante ocupa mucho espacio de L. Devetach, texto que fuera leído en las salas de 4 y 5 años. A su vez las salas de cinco años recorrieron la muestra organizada por el grupo La Grieta y comentaron:

Ahí está el libro que leímos con la seño.

Fuimos a ver los libros que estaban prohibidos.

Los prohibieron los militares.

Fue hace mucho tiempo.

No querían que tomáramos decisiones.

No pensaban como nosotros y querían que pensáramos como ellos.

No nos dejaban elegir nuestro presidente.

En primaria, particularmente con primer año en 2012, algunas maestras trabajaron con el cuento “Un monte para vivir”, de Gustavo Roldán, para considerar diversos aspectos vinculados a los derechos humanos. Los chicos, a pesar de su corta edad, se mostraron en todo momento muy atentos y entusiasmados con la lectura y la discusión relativa al modo de establecer las normas que afectan a todos, la libertad y las arbitrariedades de quienes ejercen el poder. En la historia es un tigre el que representa el ejercicio arbitrario del poder y define las prohibiciones. En una parte de la clase al comentarse que al tigre le molesta el ruido los niños dicen

N:¹⁹ Pero es su forma de expresarse.

N: Claro, de los animales.

N: Y el tigre también ruge para vivir.

A: ¡Y el sí puede rugir! ¡Es injusto eso!

M: ¿Por qué les parece que es injusto?

N: Porque si alguien no lo hace porque está prohibido, entonces nadie lo tiene que hacer.

¹⁹ En los registros que se transcriben en este capítulo la letra M corresponderá a la Maestra, la letra N a los dichos de los niños, en caso que hayan podido identificarse los nombres de los niños se consignará la primera letra del mismo.

También charlaron sobre el miedo de los animales ante las amenazas y los rugidos del tigre que les impedía toda resistencia. Asimismo hicieron referencia al final del cuento que enfatiza la importancia de la participación y de la democracia como forma de gobierno, ya que los animales deciden expulsar al tigre y a sus colaboradores del monte.

Seguidamente la maestra se refirió a la última dictadura militar como una historia real pero a través de algunos paralelismos con los hechos del cuento en relación al ejercicio del poder, el miedo, el exilio, etc. En ese diálogo hay que destacar la avidez de los niños por preguntar cómo habían sucedido los hechos durante la dictadura y en especial “¿cómo los sacaron?”²⁰. La maestra no esperaba esta pregunta y algunos niños empezaron a preguntar si había sido como en el cuento donde todos los animales se juntaban. La maestra responde hablando de varias causas (sin denominarlas de ese modo) que debilitaron a los militares en las que incluyó esta idea de resistencia, de pérdida del miedo de la gente. Dejó para seguir trabajando el tema cuando volvieran a ver la guerra de Malvinas y complejizar un poco más esta noción de casualidad que los chicos están aprendiendo a construir.

En segundo año uno de los relatos elegidos fue “La caída de porque sí, el malvado emperador” de Silvia Shujer, cuya lectura remite a aspectos vinculados a los derechos humanos, la Constitución Nacional, diversas formas de gobierno, la división de poderes, las relaciones entre “Gobernantes” y “gobernados”, lo público y lo privado, la apropiación de los bienes de todos, la importancia de la participación de los ciudadanos. Las características de los gobiernos autoritarios relatados en el cuento se constituyeron en ejemplos para pensar la última dictadura. Entre las preguntas que guiaron el intercambio podemos destacar:

¿La gente estaba de acuerdo con las órdenes del emperador? ¿Por qué?
¿Cómo se sentían? ¿Tenían posibilidad de negarse a los pedidos del emperador? ¿Cómo lograron vencerlo?

Otro de los relatos elegidos para segundo año fue “El hombrecito verde y su pájaro” de Laura Devetach. Luego de un intercambio general sobre el contenido del texto se hace referencia a la dictadura 1976-1983 que puede sintetizarse en los fragmentos que siguen.

M: Les hago una pregunta, ¿está bueno pensar diferente?

N: (varias voces) Sí.

N: Porque cada uno tiene algo que decir.

M: Cuando alguien piensa diferente, ¿hay que respetarlo?

[...]

M: Hace muchos años atrás, hace 37 años, había personas que no pensaban igual.

N: Eran los militares que no dejaban votar.

²⁰ Refiriéndose a los militares.

N: Porque no se podía elegir diferente.

N: [...] Había desaparecidos, la gente pensaba que desaparecían porque no los encontraban.

N: Y había muchos militares que no permitían que se hicieran cosas y no permitían cosas. Por ejemplo el libro de Mafalda.

M: Pero ¿por qué?

N: Los militares pensaban que todos tenían que pensar como ellos.
[...]

N: Las Abuelas de Plaza de Mayo buscan a sus nietos.

N: En esa época no se dejaba usar la libertad expresiva.

M: ¿Y qué es?

N: Cuando nos podemos expresar libremente.

N: Pensar como queremos.

N: Por ejemplo escuchamos la música que queremos.

N: Hay muchos autores que se tuvieron que ir a otros lugares para escribir.
Por ejemplo el del Principito

N: Que ahora está en dibujito.

N: Esos cuentos los vimos cuando fuimos a la biblioteca nos mostraron libros como *El principito*.

M: Y hoy, ¿están prohibidos esos libros?

N: No se pueden prohibir.

N: Igual en esa época en ese momento la gente no estaba tranquila como ahora.

N: Después vinieron los militares. Te vas o te matamos le dijeron al presidente.

N: Sacaron el voto.

M: Y hoy, ¿cómo se elige al presidente?

N: Votando.
[...]

N: ¿Se puede sacar de nuevo al presidente?

M: Para que lo saquen tendría que pasar lo mismo que hace 37 años.
Nosotros hablamos de esto para que no vuelva a pasar
[...]

M: ¿Por qué se llaman Abuelas de Plaza de Mayo?

N: Porque viven ahí.

M: ¿Alguien conoce la Plaza de Mayo? (...con diferentes intervenciones la docente ubica la Plaza de Mayo frente de la Casa Rosada donde está el presidente. La docente comenta que a las Madres y Abuelas se les decía “las locas de Plaza de Mayo” porque muchos no creían lo que denunciaban)

N: No estaban locas, buscaban a sus hijos (contesta una de las niñas con expresión en el rostro y tono de indignación)
[...]

N: ¿Quién nos salvó del peligro de los militares? (dice otro niño muy preocupado)²¹

La narración es el disparador para iniciar a los niños en la Historia que “refleja una forma básica y poderosa de dar sentido al mundo y a la experiencia” (Egan, 1994: 15). El análisis del diálogo transcrito permite relevar las conceptualizaciones de los niños sobre la libertad y las prohibiciones.

En el registro aparece una referencia concreta a la temporalidad “hace 37 años” que ubica el relato en el pasado. Más allá de la cronología los niños describen un período “el de los militares” con distintas frases y por contraposición con el presente en el que se puede escuchar canciones, se puede votar, no se pueden prohibir libros.

También aparece en el registro la idea de “peligro” y “salvación” que la docente matiza y complejiza haciendo referencia a grupos que sí estaban de acuerdo con los militares porque les convenía.

Por ejemplo los apoyaban aquellos dueños de empresas que les iba bien, que tenían ganancias en esta época, a aquellos trabajadores que protestaban los podían denunciar y muchos eran perseguidos.

Observamos que en estas palabras hay un claro objetivo de la docente para que los niños comiencen a identificar diferentes miradas y posicionamientos frente a los procesos sociales.

De la afirmación de la docente “nosotros hablamos de eso para que no vuelva a pasar” se desprende la relación pasado presente en el sentido de un mensaje y una lección para el presente, frase que puede asociarse al tipo de conciencia *ejemplar* propuesta por J. Rüsen²² (1992: 30).

La dictadura es caracterizada en segundo año como un periodo en que los gobernantes no son elegidos por el pueblo, no hay libertad de expresión, ni se respetan las leyes.

En tercer grado leyeron “El negro de París”, de Osvaldo Soriano que describe la vida cotidiana de un niño que debe exiliarse con su familia durante la última dictadura. Uno de los fragmentos registrados de la puesta en común sobre esa lectura ejemplifica la caracterización de la dictadura efectuada en el párrafo anterior

M: ¿Cuál es la diferencia entre la actividad de los militares hoy, en la actualidad y el lugar que ocuparon en ese momento?

N: Ser mejores, más buenos.

M: ¿Y de qué tareas se ocupaban los de antes?

N: Prohibían cuentos, canciones.

²¹ Fragmentos de registro de clase sobre la conmemoración del 24 de marzo, 2º año, 18 de marzo de 2013.

²² " Para Rüsen la conciencia histórica orienta para el futuro a través de cuatro formas distintas, basadas en cuatro principios diferentes para la orientación general de la vida: tradicional (la afirmación de orientaciones dadas); ejemplar (la regularidad de los moldes culturales y de vida); crítica (la negación); y genética (la transformación de los modos de orientación) (Rüsen, 1992)."

M: ¿Los militares de ahora pueden prohibir?
N: No. Ahora cuidan el mar.
M: ¿Qué otras cosas hacían los militares de antes?
N: Habían tomado el poder de Argentina.
M: ¿Y ahora?
N: Tenemos presidenta.
M: ¿Qué diferencias hay entre la presidenta y antes que había un militar?
N: La presidenta no tiene armas.
M: ¿Algo más?
N: Tomaron la Argentina por la fuerza no por votación.
N: Sacaron al presidente que estaba hasta el momento.

En el segundo ciclo se sumaron a la lectura fragmentos de: la Constitución Nacional referidos a los mismos derechos que aparecen vulnerados en las historias ficticiales, “El golpe y los chicos” de Graciela Montes, en el que se reproducen los decretos de prohibición de ciertos libros y se consignan las razones de la censura y adentrarse en algún aspecto en particular como el golpe de Estado, las Madres y las Abuelas de Plaza de Mayo, la represión política y económica, los derechos humanos universales y las formas de lucha y resistencia.

En cuarto grado las lecturas seleccionadas son “La planta de Bartolo” de Laura Devetach, y “El caso Gaspar” y “Un elefante ocupa mucho espacio” de Elsa Borneman, todos ellos prohibidos durante la dictadura. Las preguntas giran en torno a los ejes mencionados más arriba.

“El caso Gaspar” inspira la afirmación: “Este libro habla de mucha libertad”, y diversa preguntas para las intervenciones docentes:

¿Qué es la censura? ¿Por qué fueron censurados los libros durante la dictadura? ¿Quiénes prohíben? ¿Qué está prohibido en nuestra sociedad? ¿Por qué? ¿Qué acciones está bien prohibir? ¿Quiénes elaboran las leyes en nuestra sociedad? ¿Por qué hay que hacer leyes? ¿Todos los ciudadanos cumplen con las leyes? ¿Cuáles son las consecuencias del no respeto de las leyes por parte del Estado?

Preguntas que propician el diálogo con los niños de 4º año:

M: Este cuento lo escribió Elsa Bornemann en una época de nuestro país, difícil. Fue prohibido durante la dictadura militar. Ustedes fueron a la charla de los libros que muerden, ¿qué les contaron?
N: Que había cuentos prohibidos.
N: Porque decían cosas que a los militares no les gustaban.

M: ¿Por qué les parece que este cuento “El caso Gaspar” habrá sido prohibido?

N: Porque no querían que la gente haga eso.

N: Porque Gaspar podía hacer lo que quería en el cuento. Era libre.

N: Aparecen las palabras libertad, respeto, diferente.

N: Porque el cuento da un sentimiento de libertad y los militares no querían eso. Los llevaban presos.

N: Ahora es otro mundo diferente podemos hacer lo que nos gusta, hablar, etc.

M: ¿A partir de qué época en nuestro país se puede hacer esto, tener esa libertad?

A: Cuando se fueron los militares y llegó la democracia.

M: Hoy en día ¿dónde está escrito lo que se puede y no se puede hacer?

¿Quién lo decide?

N: Las leyes.

M: ¿Para qué sirven las leyes?

N: Para que nadie haga lo que se le ocurra molestando a los demás.

M: Allí están claros los deberes y los derechos de cada uno...

N: Y se deben asumir las consecuencias.

D: ¿Qué derechos tienen ustedes?

N: Tener una familia.

N: Tener una vivienda.

N: Ir a la escuela, etc.

M: ¿Y dónde están escritas esas leyes?

N: En la escuela, en las normas de convivencia.

M: ¿Y las que no son de la escuela?

N: En un libro.

M: ¿Saben cómo se llama ese libro?

N: No.

M: Se llama Constitución Nacional. Allí se amparan, cuidan y se hacen ver todos los derechos y deberes de los ciudadanos de nuestro país sin importar la religión, la edad, el color de piel, etc.

La docente continua leyendo un fragmento del texto “Todos y cada uno” (adaptación).

Y consulta:

M: El lunes no hay clases ¿Saben por qué?

N: ¡¡Por el nunca más!!

M: Porque es tiempo de reflexionar sobre la importancia de la libertad, el respeto, la Constitución, y de colaborar para que todos podamos vivir en democracia.

En el marco de hacer visible que los derechos establecidos en la Constitución no siempre fueron respetados aun en democracia y en el caso particular de sexto año se selecciona “La Línea” de Ajax Barnes publicado en 1974 y posteriormente prohibido por un decreto de la última dictadura porque agravaba “la moral, la Iglesia, la familia, el ser humano y la sociedad que este compone”.

Cada uno de los dibujos del libro se reprodujo a modo de tarjeta y se organizó la clase en cinco grupos de seis integrantes para deliberar, respetar el punto de vista del otro, escuchar y tomar decisiones consensuadas. A cada grupo se le entregó un conjunto de tarjetas con reproducciones de las diferentes páginas pero que no siguen el orden del texto para que los alumnos las observen y las agrupen teniendo en cuenta los criterios consensuados en el grupo. Una vez ordenadas debían exponer a los demás grupos las dudas en la toma de decisión, el porqué del agrupamiento elegido, los acuerdos, desacuerdos y la decisión final.

En la puesta en común pudo observarse que todos los grupos separaron las tarjetas entre “buenas” o “malas” acciones. Aunque algunas generaron discusiones dentro de los grupos:

Sofía planteó que no estaba de acuerdo con el resto del grupo que había decidido poner la tarjeta que dice “se aísla” dentro de lo negativo, ya que ella a veces cuando esta triste o enojada necesita aislarse y tener su espacio.

Otra de las discusiones surgió por la tarjeta que dice “encerrar”, uno de los grupos la consideró dentro del título dictadura, sin embargo algunos compañeros lo relacionaron con la justicia, las cárceles y los condenados. Otro compañero opinó que encerrar personas no está bien nunca.

Una vez hecha esta presentación se sugiere a los alumnos agrupar aquellas tarjetas que se relacionaran con el proceso democrático del presente. Se conversa con los grupos sobre la nueva propuesta y las decisiones que tomaron al respecto: ¿cambió la organización de las imágenes?, ¿qué discusiones surgieron en el grupo?, ¿cambiaron los títulos?

Uno de los grupos separó las tarjetas en “como es” y “como debería ser” la democracia. Se detuvieron en la tarjeta en la que “la línea” traza un árbol que da para todos, todos los frutos. Plantearon que a pesar de que debería ser así, eso no es lo que sucede en la actualidad, ya que existe gente que vive en la pobreza y no todos accedemos a lo mismo.

Finalmente, se comparte con los alumnos el libro en su forma original y lo leemos en voz alta mostrando cada una de sus páginas porque “cada vez que los adultos se permiten compartir esa experiencia con los niños, leer con y no a, abrir los ojos a otra mirada que los interpele, la huella de Doumerc y Barnes reaparece” (Pires dos Barros, 2015: 15).

Una vez concluido el recorrido efectuado nos adentramos en la lectura de tapas de diarios con la intención de analizar los puntos de vista que sostiene cada uno de ellos

La clase se organizó en pequeños grupos a cada uno de los cuales se le entregó un diario distinto: *La Nación*, *Ámbito financiero*, *Página/12* y *Clarín*. Todos ellos correspondientes a la fecha 24 de marzo de 2016 (Ver anexo). Previa lectura los alumnos hojean el diario, se detienen en la sección que más les gusta y conversan entre ellos. Luego de esa aproximación se les solicita analizar con atención la primera plana del diario y hacer una síntesis de la misma consignando: fecha, nombre del diario, titulares, identificación de la noticia considerada por ese

diario como la más importante, ubicando el lugar, el tipo y tamaño de letra, uso de fotografías. En esa lectura de la primera página debieron prestar especial atención a las siguientes preguntas:

¿Aparece alguna referencia al 24 de marzo? ¿Cuál? ¿Hay fotos? ¿De qué momento histórico dan cuenta esas fotos? ¿Qué mirada sobre el 24 de marzo transmite el diario analizado?

Para la puesta en común se cuelgan todas las tapas analizadas en el pizarrón y cada uno de los grupos expone sus conclusiones y comparamos similitudes y diferencias de esas primeras planas.

Reunidos nuevamente en grupos, se les propuso a los alumnos buscar la página indicada en la tapa del diario y leer el texto referido al 24 de marzo. Teniendo en cuenta en esa lectura las siguientes preguntas orientadoras: ¿en qué página ha sido ubicada la referencia al 24 de marzo?, ¿qué espacio se le ha destinado?, ¿cuántas columnas han sido diseñada?, ¿qué tipo de letra se ha utilizado en el título?, ¿está acompañado por fotos, ilustraciones o gráficos?, ¿cómo presenta el 24 de marzo?, ¿hace referencia al pasado y al presente?, ¿qué frases podrías seleccionar para ejemplificar esas referencias?, ¿en qué medida reflejan esas decisiones la valoración que el diario hace del 24 de marzo?

Una vez concluido ese análisis leemos las primeras planas correspondientes al año 2015 de los mismos diarios que cada grupo examinó de modo de compararlas teniendo en cuenta las preguntas anteriores.

En esa puesta en común surgieron consideraciones referidas a: las características empresariales (grupo económico al que pertenece), la obtención de los ingresos, los principales anunciantes, los destinatarios, los periodistas que en el mismo trabajan, etc. La intervención más interesante de esa puesta en común la constituyó la conclusión de los niños al referirse a que cada diario ofrece una particular visión de la realidad y por lo tanto descartan la “objetividad periodística”. Transcribimos a continuación algunas de esas intervenciones:

N: Los diarios están politizados, muestran lo que les conviene para quedar bien con algunas personas o agrupaciones políticas.

N: Para mí que son distintas porque no quieren tener como una fotocopia de la tapa de otro diario.

N: Por ahí a algunos ni siquiera les interesa la dictadura, los que no lo publican no le están dando importancia.

N: A mí me parece que no sé por qué pero esto se parece a la postura de los medios durante la Guerra de Malvinas.

M: Yo creo que hay como acuerdos entre bambalinas digamos entre el gobierno y los medios de comunicación.

N: También porque los periodistas piensan distinto, no piensan todos iguales.

N: Los medios no mienten sino que cuentan algo pero ocultan otra cosa.

N: Por ahí algunos diarios no quieren tocar un tema tan oscuro como la dictadura, y que encima pasó hace tanto.

N: Es como si agarraran un pedazo de historia y lo tiraran a la basura.

Por otra parte la peculiaridad del segundo ciclo residió en ampliar las temáticas abordadas por los textos narrativos a través de la introducción de fragmentos de: la Constitución Nacional que tratan sobre los mismos derechos que aparecen vulnerados en las historias ficcionales, de los decretos por los cuales fueron prohibidos ciertos libros y donde aparecen las razones dadas por los censuradores; del libro de Graciela Montes “El golpe y los niños” para adentrarse en algún aspecto en particular como el golpe de Estado, las Madres y las Abuelas de Plaza de Mayo, represión política y económica, los derechos humanos universales y las formas de lucha y resistencia.

En el desarrollo de las diferentes propuestas realizadas en ambos niveles de la enseñanza surgieron nuevos interrogantes que quedarán para seguir pensando en este diálogo entre teoría y práctica, de reflexión –acción.

Muchos de ellos se relacionan con los modos particulares de apropiación del tiempo histórico por los niños. El pasado reciente es una categoría del ámbito académico pero para los niños –y especialmente para los más pequeños– no hay mucha diferencia entre las guerras de la independencia y la dictadura. Por otro lado, esta temática incluye problemáticas complejas, como lo son las violaciones a los derechos humanos, y su enseñanza requiere no perder de vista, en las decisiones que se adoptan eliminar lo tachado, los derechos de los propios niños. Al mismo tiempo que interpela a diferentes alumnos cuyas familias estuvieron vinculadas directamente con la experiencia más fuerte del terrorismo de estado a través de algún familiar desaparecido o del exilio.

Todo lo expuesto hasta aquí incentiva una vez más la revisión de las prácticas de los distintos actores institucionales para hacer posible prácticas democráticas, que erradiquen prejuicios sobre los otros, preserven la intimidad de los niños/niñas, conviertan los conflictos en objeto de discusión, promuevan la palabra de todos y cada uno. En síntesis convertir la escuela en espacio público de ejercicio de los derechos humanos y no en mera declamación de los mismos en carteleras y discursos.

Referencias

- Borneman, E. (1991). *Un elefante ocupa mucho espacio*. Buenos Aires: Fausto.
- Cabal, G. (1995). *Secretos de Familia*. Buenos Aires: Edhasa.
- Colectivo libros para niños de Berlín (1975). *Cinco Dedos*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Comino, S. (2000). "Leer en el siglo XXI. En busca de los libros que muerdan". En Revista *Imaginaria*, 29. Noviembre de 2000. En línea en: <<http://imaginaira.com.ar>>.
- Devetach, L. (1993). *La Torre de Cubos*. Buenos Aires: Colihue.
- (2012). *El hombrecito verde y su pájaro*. Buenos Aires: Santillana.
- Doumerc, B. (texto) y Barnes, A. (ilus.) (1975). *El pueblo que no quería ser gris*. Buenos Aires: Rompan Filas.
- (2002). *La línea*. Buenos Aires: El eclipse.
- Montes, G. (1995). *Irulana y el Ogronte*. Buenos Aires: Colihue.
- (1996). *El golpe*. Buenos Aires: La página.
- Oliva, J. y Raggio, D. (2006). Entrevista realizada a Laura Devetach en marzo. Citada en "La censura en la literatura infantil y juvenil durante la última dictadura". Edición especial Educación y Memoria. Comisión Provincial de la Memoria.
- Nofal, R. (2003). "Los domicilios de la memoria en la literatura infantil argentina: un aporte a la discusión Espéculo". En *Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid. En línea en: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero23/mem_arge.html>.
- Pires dos Barros, G. (2015). ¿Qué hay de Ajax Barnes y Beatriz Doumerc en la literatura infantil de hoy?
- Roldán, G. (2013). *Cada cual se divierte como puede*. Buenos Aires: Santillana.
- Rüsen, J. (1992) El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogénica relativa a la conciencia moral, en *Propuesta Educativa*, FLACSO. Año 4, N° 7, pp. 27-36.
- Shujer, S. (1986). *Cuentos y chinventos*. Buenos Aires: Colihue.
- Soriano, O. (2013). *El negro de París*. Buenos Aires: Seix Barral.

ANEXO 1

Primeras planas del 24 de marzo de 2016

conversaciones

Hoy, el suplemento especial de entrevistas para leer en el feriado



DESAFÍO EN CHILE
Con Messi, el seleccionado debe ganar

DEPORTIVA | PÁGINA 11

DESCUBRIR LA FILOSOFÍA

ENCUENTRE EL CUPÓN EN EL SUPLEMENTO ESPECTÁCULOS
HOY ENTREGA 39

5 23
Calle 161 y La Plata
Teléfono: 4700-1111
Código Postal: 1000
Calle Florida 1000
Teléfono: 4700-1111
www.lanacion.com.ar

LA NACION

Jueves 24 de marzo de 2016 | lanacion.com

Mín. 16° - Máx. 27°
Sudamérica variable
Vientos del Sudeste
Presión: 1013,1 hPa

UNA VISITA HISTÓRICA

Obama dio un fuerte apoyo a Macri y lo puso como ejemplo en la región

El presidente de los Estados Unidos dijo que estaba "impresionado" por los cambios económicos implementados por el Gobierno; los mandatarios exhibieron una buena sintonía; empresarios norteamericanos prometen inversiones por US\$ 16.400 millones

El primer día de Barack Obama en el país dejó atrás los resultados que el Gobierno se esperaba en su expectativa más optimista con la llegada de los 100 primeros días de gestión, una buena sintonía personal con el presidente Mauricio Macri y una serie de acuerdos que, al menos en el corto plazo, parecen tener un futuro para relanzar una relación deteriorada.

Los presidentes estuvieron reunidos durante una hora, de la que diez minutos fueron a solas. Después efectuaron una conferencia de prensa conjunta en la que el ex presidente estadounidense elogió y elogió a Macri como "un ejemplo a seguir" en América latina y dijo que se sentía "impresionado" por los cambios que el presidente argentino implementó en el país.

Entre las ocasiones que permitieron destacar los que prometen un mayor flujo comercial y un intercambio de información más intenso para la lucha contra el terrorismo y el narcotráfico.

El episodio, durante un encuentro organizado por la Cámara de Comercio del estado Unidos en la Argentina (JICAUSA), empresarios norteamericanos prometieron inversiones al país por US\$ 16.400 millones en los próximos cuatro años.

Tras la conferencia, Obama participó en la Catedral de un homenaje al general San Martín, al papa Francisco y a la comunidad judía. Más tarde, ofreció una charla pública con profesionales y emprendedores.

Por la noche, hubo una comida para unos 400 personas en el Centro Cultural Karlovich, en la que los mandatarios volunterarios prodigarse palabras elogiosas y motivacionales. La actividad concluyó con un acto en el Parque de la Memoria por los 40 años del último golpe militar. **Página 11 y 10**

El episodio, durante un encuentro organizado por la Cámara de Comercio del estado Unidos en la Argentina (JICAUSA), empresarios norteamericanos prometieron inversiones al país por US\$ 16.400 millones en los próximos cuatro años.

Tras la conferencia, Obama participó en la Catedral de un homenaje al general San Martín, al papa Francisco y a la comunidad judía. Más tarde, ofreció una charla pública con profesionales y emprendedores.

ADemás
Dura autocrítica por el rol que tuvo EE.UU. en las dictaduras militares. **Página 11**

Estudien para hacer una diferencia... el mensaje de Michelle Obama. **Página 11**

La ciudad, sitiada por los operativos. **Página 11**



Obama y Macri se mostraron amistosos en público y se dispusieron a elegir palabras.

FOTO: AP/REUTERS



Michelle Obama saluda a Juliana Awada, ayer al mediodía.

FOTO: GETTY IMAGES/AP

EL ESCENARIO
Una explícita apuesta por la Argentina

Cakos Pagni

Barack Obama confirmó por el medio oeste al de su visita: explícita, en público y en privado, el respaldo de su país al cambio de presidente que se ha concretado en la Argentina desde la asunción de Mauricio Macri. Ese apoyo a lo que el presidente de los Estados Unidos denominó "una transición histórica" fue más allá

comandante porque se produjo a solo 80 días del comienzo del gobierno, cuando los resultados de la elección todavía son una incógnita. En otros países se habla de una convalidación. En la Argentina desde la asunción de Macri se habla de una convalidación que llama la atención de quienes se expectaban en sus gestos. **García en la página 14**

El atentado llena de dudas a Europa

BÉLGICA. Identificaron a tres atacantes, pero nadie sabe cómo evitar el próximo golpe

BRUSELAS (De una entrevista especial). Los investigadores belgas identificaron, en los últimos meses, a tres de los cuatro jihadistas que sembraron el terror en Bruselas, pero no se ha podido para llevar a cabo una investigación que permita identificar a los otros dos. Las dudas crecen y la pregunta que todos se hacen es: ¿cómo evitar el próximo ataque que se les avecina? Los investigadores belgas para escapar del asedio de los servicios de inteligencia.

A pesar de la identificación de los tres atacantes, en los últimos meses, los investigadores belgas identificaron a tres de los cuatro jihadistas que sembraron el terror en Bruselas, pero no se ha podido para llevar a cabo una investigación que permita identificar a los otros dos. Las dudas crecen y la pregunta que todos se hacen es: ¿cómo evitar el próximo ataque que se les avecina? Los investigadores belgas para escapar del asedio de los servicios de inteligencia.

Dengue: la epidemia más grave en 25 años

ALERTA. Médicos del Mundo afirma que en el país los casos de la enfermedad ya llegan a 70.000 y cuestiona la capacidad de respuesta del sistema de salud

Página 20

OPINIÓN
Hacer de la memoria un patrimonio común

Vicente Palermo, Guillermo Rosenzweig y Henoch Aguilar

Hay una responsabilidad que nos cabe en la tarea de recordar a la memoria de un país que se fue perdiendo en el Estado de 1976 y de la implantación, con apoyo civil, de la atrocidad de la dictadura militar norteamericana. Proceso de Reorganización Nacional, que fue el 24 de marzo una de las fechas clave del siglo XX en la Argentina. No se trata de aspirar a una memoria in-

a una evaluación científica de los sucesos acontecidos sino de contribuir a pagar el costo de memoria en el siglo XXI que es el deber de la responsabilidad histórica, y no posible el olvido. De tal modo, el Estado argentino en su responsabilidad civil y respecto de la memoria, y con toda la voluntad, se propone pensar junto con la comunidad de la que es parte. **Continúa en la página 23**

Además

ECONOMÍA
Aumento de gas. La alta comisión "no tiene una postura" dijo Azarovsky, ministro de Energía. **Página 10**

SEGURIDAD
Englebers detenidos en Río. Los tres argentinos fueron registrados en el aeropuerto. **Página 10**

LANACION
Por el Viernes Santo, mañana no se editará el diario.





Mañana, Viernes Santo, no abren los kioscos
Lea la edición completa en la WEB

Página 12

BUENOS AIRES, VIERNES 24 DE MARZO DE 2011 / AÑO 29 - Nº 864
PRECIO DE ESTE SUPLENTO \$21 - RECARGO ENVÍO INTERIOR \$1,50 - EN URUGUAY \$40
RECLAME EL SUPLEMENTO NO

Página 12
presenta
ESTELA
La biografía
de Estela
de Carlotto
Un libro de
Javier Foico
Compra
opcional \$60

A cuarenta años del golpe de Estado más sangriento de la historia argentina, Barack Obama evitó una condena explícita al apoyo que dio su país al genocidio, le hizo un guiño al acuerdo con los fondos buitres y se concentró en intercambiar elogios con Macri **P2, A9**

40 AÑOS DESPUÉS



24

VISA

Antes de la llegada de Barack Obama a la Argentina se habló mucho sobre la posibilidad de eliminar, o por lo menos simplificar, el trámite de la visa para los argentinos que viajan a Estados Unidos. Finalmente todo se redujo a un compromiso de "estudiar mejoras para el futuro". Argentina no esperó, ayer se comunicó que eliminará por 90 días el trámite que tienen que hacer los estadounidenses para ingresar al país, establecido en su momento, igual que en Brasil, como respuesta al trato que EE.UU. les da a los argentinos.

Marchas en Plaza de Mayo y todo el país, a partir de las 14, por el aniversario del golpe **P11**

La Plaza de la Memoria

2

Otra vez el fin de la historia, por **Martín Granovsky**

40

40 años, por **Hugo Soriani**

A 40 años del golpe, reclame **GRATIS** el suplemento especial **Memorias del fuego**

Los organismos de derechos humanos cuentan su historia **Presentes**

Clarín

Un toque de atención para la situación argentina de los problemas argentinos

Jueves 24.03.2016

BUENOS AIRES, ARGENTINA - PRECIO: \$21,00

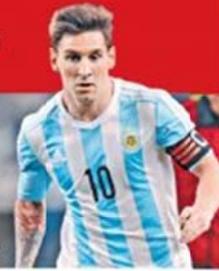
A la caza de un terrorista prófugo

Habría escapado minutos antes de las explosiones en el aeropuerto de Bruselas. P.36



Con Messi

La Selección enfrenta a Chile en Santiago por las Eliminatorias 2018. P.76



Tema del día Acuerdos sobre comercio, seguridad y lucha contra el narcotráfico

Obama sorprendió con sus gestos de apoyo a Macri

Elogió sus primeros 100 días de gestión, dijo que "es un ejemplo para otros países de la región" y destacó sus esfuerzos para "reconectar a la Argentina con el mundo". Respaldó el acuerdo con los fondos buitres y confirmó que EE.UU. desclasificará archivos del tiempo de la dictadura. Hoy van juntos al Parque de la Memoria. P.3

Reunión de empresarios

Anunciaron inversiones por US\$ 2.300 millones

Las prometen para este año seis grandes empresas norteamericanas de automotores, agro y energía.

Fuerte alegato de Michelle Obama por el papel de la mujer

Junto a Juliana Awada habló ante chicas de secundaria.

Análisis • Eduardo van der Kooy

Bastante más que una visita para iniciar el deshielo

A 40 años del golpe

La increíble historia del "Schindler de la Argentina" GRATIS CON CLARIN



El caso que involucra a Lula y Dilma

Más escándalo en Brasil: revelan sobornos a 200 políticos

Aparecen en una contabilidad paralela de la mayor constructora brasileña, cuyo dueño ya tiene 19 años de condena. P.40

Hasta el sábado
Por el Viernes Santo mañana no se edita el diario en papel. Toda la información en clarin.com

REPÚBLICA ARGENTINA, AÑO LXXIV N.º 23.249 - PRECIO EN LA GUSTAD: AL TONDA DE BUENOS AIRES Y CABA CON ZONAL \$ 21,00 - REGISTRO ENVO AL INTERIOR \$ 23,00 - (BUENOS AIRES) \$ 23,00 - BRASIL \$ 2,00 - PRECIO DE LOS IPODINA, EN LA PAGINA 34

ANEXO 2

Primeras planas del 24 de marzo de 2015

IVECO
El Camión

OBAMA, DURO: "QUE ISRAEL TERMINE 50 AÑOS DE OCUPACIÓN"



CON ESTA EDICIÓN:
PANORAMA
AUTOMOTOR

IVECO
El Camión

Capital Federal
15° 23°

Temperatura máxima
Temperatura mínima

Córdoba 14° 20°
Rosario 13° 24°

Mendoza 10° 19°
Mar del Plata 17° 21°

ámbito financiero

Revista de Economía y Negocios | Precio de venta al público: \$ 1.200 | Edición de 48 páginas de 4 secciones. Foto: AFP/Agencia de Noticias. Foto: AFP/Agencia de Noticias. Foto: AFP/Agencia de Noticias. Foto: AFP/Agencia de Noticias.

LLAMADO CONTRA EL PARO

El Gobierno llamó a los sindicatos del transporte para discutir de inmediato la huelga convocada por el sector para el martes que viene, y que se prevé la adhesión de los conductores privados que viven y de la Asociación Buzos. Tras una primera reunión fallida de los dirigentes del transporte con el jefe de Gobierno, Anibal Fernández, y el ministro de Trabajo, Carlos Tomada, los sindicatos preparan un nuevo encuentro. Asimismo, para disminuir la protesta, el Gobierno de colaboración y de negociación. Asimismo, los sindicatos con los representantes de Ugo Uruquiza para garantizar la continuidad del paro. Si bien todo el movimiento sindical está movido a partir de la medida de fuerza, los principales sindicatos discuten de cara a los sindicatos, que se están reuniendo en la semana de planes de trabajo por acción del Gobierno. (Página 2)

CARTA DE LOS FONDOS TRINITY Y RED PINE AL JUEZ GRIESA

PROPONEN NUEVOS BUITRES CUMBRE PARA UN ACUERDO

- El juez Griesa recibió una nota de dos fondos con el pedido de reiniciar conversaciones con el país.
- Se trata de buitres que no habían avanzado aún con demandas. Piden reunión de todas las partes.
- Plan de Paul Singer, el mayor de todos los fondos buitres, continúa tras el acuerdo con el Citibank.
- Apunta a bloquear todos los pagos de deuda al exterior, vía Caja de Valores o Euroclear. (Página 4)

ACCIONES ARGENTINAS EN NY EN PAUSA; LOS BONOS, NO

Haber con una pausa generalizada en los mercados internacionales, en los que algunas acciones argentinas para tener algo de liquidez en la que se define. Así, el plan de los fondos al fondo de los que más millones de dólares se acumulan. Wall Street que llegará a perder hasta con 4%, entre los bancos y los teléfonos. Los datos públicos fueron un índice de los que permitió un aumento del dólar por 0,15, 1,7% a 102 puntos. (Página 5)

PARA CONTRIBUYENTES: CÓMO SERÁ PLAN DE PAGOS DE AFIP

(Página 7)

EL BANCO CENTRAL YA VENDIÓ US\$ 1.000 MILLONES EN 2015

(Página 8)

BRASIL REVIVE: CAE DÓLAR Y NO LE BAJARON LA NOTA

(Página 9)

ARGENTINISMOS

GOBIERNO PADECE PROPIA INVENCIÓN: LAS COLECTORAS

El Gobierno se enfrenta por en las provincias las operadoras de energía de varias compañías privadas sobre el y la actividad, incluso, como se ven para el día a la operación. Pero qué hacer y por qué para evitar que se desorganice la actividad con la posibilidad de tener colectores, para evitar y por qué, y que el Gobierno se vea obligado a pagar. (Página 10)

ALIVIAR CÁRCELES: ALENTARÁN LA PRISIÓN EN CASA

El Gobierno convocó a los miembros del Congreso que evaluará las medidas de aplicación de sanciones para aliviar la presión de las cárceles, incluso hoy más limitado. Se le unió al un grupo de jueces del ministro Julio Alía, y el propósito es aliviar la sobrecarga de los cárceles, que deben aliviar a personas y condiciones, y que en algunas provincias se han aplicado en las cárceles. (Página 11)

EN ROSARIO PIDEN VUELTA URGENTE DE GENDARMES

de Rosario Nacional

CAMPAÑA CALIENTE

• Oficialismo y oposición ocupan hoy en turnos, para no chocar, el centro porteño en actos por el 24 de marzo. • El peronismo no espera a Cristina, pero puede haber sorpresa. • Miden superficies en Capital los escuderos de Gabriela Michetti: quieren que cierre campaña de primaria porteña con un acto de masas (personas, se entiende). • En el kirchnerismo de Capital hay forcejeos entre los precandidatos a las PASO que enfrentan, entre otros, a Mariano Recalde y Anibal Ibarra, que quiere revancha. (Página 10 y 11)

DEJÁ QUE EL CONFORT TE LLEVE.
CITROËN C4 LOUNGE.

¡CÓMO MÁS EN WWW.CITROËN.COM.AR!



CITROËN, TOTAL, Citroën Argentina, @Citroën_AR

CITROËN
CITROËN FINANCIERA

DURA SANCIÓN A ORION
Lo suspenderían seis fechas por la fractura a Bueno: ante River, ausente

DEPORTIVA PÁGINA 1



CON AYUDA DIGITAL
La Red Solidaria busca personas a través de SMS y WhatsApp

SOCIEDAD PÁGINA 2



EL ARTE DE MOSTRAR
Museos de todo el país cuentan hoy con la mejor tecnología

CULTURA PÁGINA 11

\$ 15

Fecha: 24 de marzo de 2015
Reserva del título de propiedad: Buenos Aires, Argentina
Código de barras: 9 770320 100027
Reserva del título de propiedad: Buenos Aires, Argentina
Reserva del título de propiedad: Buenos Aires, Argentina
Reserva del título de propiedad: Buenos Aires, Argentina

LA NACION

Miércoles 24 de marzo de 2015
Mín. 16° • Máx. 24°
Subido: 10:00 AM
Página 1 de 1

Martes 24 de marzo de 2015 | lanacion.com

La Argentina tiene hoy la mayor presión tributaria de su historia

INFORME. Llega al 31,2% del PBI, según la Cepal: es la segunda de la región, después de Brasil, y similar a la de países ricos, que dan muchas más contraprestaciones

Martin Katsberger
LA NACION

La Argentina tiene hoy la presión tributaria más alta de su historia, la segunda de la región y en un nivel muy cercano al de los países desarrollados, sin una adecuada contraprestación de servicios públicos.

Un informe de la Cepal revela que la Argentina alcanzó en 2013 un nivel de presión tributaria de 31,2%, cuatro puntos por debajo del 35,7% de Brasil y por encima del resto de los países de América Latina.

Este porcentaje en realidad era bastante superior con la anterior base de cálculo del PBI -se modificó en 2013-, ya que con el PBI base 2013 el nivel de presión tributaria en 2013 hubiera alcanzado el 40,3%.

En cambio, los países desarrollados, resididos en la OCDE, tienen un promedio de 31,5%, aunque con importantes diferencias entre ellos: más del 35,7% de México y 44,4% de Dinamarca.

El 12 de este mes, durante un discurso, la presidenta Cristina Kirchner afirmó que la presión fiscal está "por debajo del nivel promedio de los países desarrollados". Si bien la Argentina, efectivamente, así llega al promedio de la OCDE, está solo a tres puntos y con un nivel de prestación de servicios (por ejemplo, en educación, salud, seguridad e infraestructura) muy inferior al de la mayoría de los países de esa organización.

El reporte de la Cepal explica que en América Latina, a diferencia de Eu-

Presión fiscal



ropa en particular y de la OCDE en general, tiene un perfil tributario más regresivo por el predomino de impuestos indirectos (como el IVA) por encima de los directos a la renta, como Ganancias.

Desde 1990 creció en la región el peso del IVA y levemente el de Ganancias, pero sigue siendo mayoritaria la importancia de los impuestos al consumo, que recaen en las clases medias y bajas de toda la población.

La evolución de la presión tributaria en la Argentina, según la nueva base de cálculo de la Cepal, pasó de 22,4% en 1990 a 31,2% en 2013. Y, entre las afirmaciones de la Presidenta, hay el segundo crecimiento de la región en este rubro. Continúa en la página 11

Cada diez días, una cadena nacional de la Presidenta

CAMPAÑA ELECTORAL. La usó nueve veces en lo que va del año, es el doble que en 2014

Laura Serra
LA NACION

En el arranque de la campaña por vistas a las elecciones presidenciales, Cristina Kirchner demostró que está dispuesta a hacer uso (y abuso) de la cadena nacional, herramienta que la ley reserva a asuntos de emergencia pública o trascendencia institucional, pero que el Gobierno utiliza para todo tipo de actos proselitistas. En lo que constituye un récord histórico, la Presidenta protagonizó ya nueve cadenas de radio y televisión en lo que va del año, a razón de una cada diez días.

Además de los mil doce millones de pesos del presupuesto nacional que destina a la publicidad oficial, el Gobierno usó todavía más estrategia respecto a sus adversarios de la oposición con el uso de la cadena nacional. Esto ocurre cuando la tensión presidencial pone en jaque la continuidad del kirchnerismo.



En el mismo período (enero-marzo) de 2014, año no electoral, Cristina Kirchner usó la cadena "solo" cinco veces. En decir que en este primer trimestre prácticamente se duplicó el número del año pasado. Y nada indica que la tendencia se vaya a revertir. Continúa en la página 8

A Cuba antes que McDonald's



LA HABANA (AP). — Arquitectura que parece congelada en la década del 50, autos descoloridos y circularidad por el Malecón le dan un aire a los barrios de las calles. El distrito incluye por Baracoa, Ocho Ríos y San Juan de los Ríos. En Cuba, más allá de las zonas turísticas, los habitantes de las zonas urbanas disfrutan de una vida que se parece a la de los países desarrollados. Se estima que el 80% de la población de la isla, a pesar de principios de una economía de reserva que se espera en los próximos meses. Página 4

Denuncian protección oficial a barrabravas

RIVER. Un hincha preso señaló a la ministra Rodríguez, a Berni y a jefes policiales

Un integrante de la barra brava de River Plate denunció ante la Justicia que ese grupo de violentos cuenta con protección oficial de la ministra de Seguridad, María Cecilia Rodríguez, a través de un hermano de ella, Diego Rodríguez. También denunció el estrecho vínculo que los barra brava tienen con el secretario del área, Sergio Berni, su segundo, Darío Bida, y la cúpula de la comisaría 51, de Núñez, que libera la zona para que los barra brava puedan hacer sus reuniones.

El hincha, Ariel Cubría, alias "el Pato", integra la "Banda del Oeste", una facción disidente de la barra de River, y hoy se encuentra detenido en la cárcel de Ezeiza con protección especial por tener a su madre, Proceso Declaración ante la jueza Fabiana Palmigiani, que según el caso es el fiscal José María Campagnolo, y por el peso de los funcionarios involucrados en la denuncia, derivó la causa a la Justicia Federal.

Cubría sostuvo que Diego Rodríguez es, junto con Berni, "el más malvado que tiene la barra brava". Fuentes del movimiento barra brava las acusaciones. Página 5

Tragedia de Carmelo: el piloto estaba drogado

EN 2014. Según los peritos uruguayos, había tomado cocaína y alcohol antes del vuelo

La comisión que investigó la tragedia del avión privado argentino que el 27 de mayo del año pasado salió desde San Fernando del Río de la Plata poco antes de llegar a Carmelo reveló que el piloto había consumido cocaína y alcohol antes del vuelo. Según el informe, esto le hizo tomar decisiones erróneas que provocaron el accidente, que dejó cinco muertos. Los peritos recomendaron a las autoridades argentinas que fortalezcan el control de consumo de sustancias psicoactivas en los pilotos. Página 17

Pirelli, otro icono que ahora será de China

COMPIA, ROMA (De nuestra correspondencia). — La sociedad de China por su gran negocio se prepara para ver a Italia. La firma estatal ChemChina compró el 26,2% del gigante Pirelli por 1000 millones de euros y lanzó una oferta por el control de la empresa. Quinta entre los mayores fabricantes de neumáticos. Pirelli fue fundada en Milán hace 143 años y es un icono de Italia. Página 12

Juegos de mesa. Un clásico que vuelve en clubes, bares y casas

Son una nueva alternativa nocturna en varios barrios de la ciudad

Juan Landa
LA NACION

Milán y Victoria están de vuelta desde hace tres años. Ya fueron a comer a muchos restaurantes de la ciudad, conocieron bares y boliches de moda y también los clubes, aunque en tiempos de Internet esta última opción dejó de tener el encanto de otras épocas.

Con ganas de sumar nuevas experiencias, optaron por buscar una salida diferente: sumergirse en el mundo de los juegos de mesa. Una vieja forma de divertirse que hoy se alianza con una alternativa nocturna en la ciudad, tanto en clubes y bares como en casas.

Los fichos, los dados y los tableros van recuperando su espacio y reúnen a amigos, pero también

a desconocidos, ya que son una buena oportunidad para entablar nuevas relaciones.

Buenos Aires, Villa Crespo, Almirante, Almagro y La Paternal son algunos de los barrios en los que se organizan reuniones nocturnas todos los fines de semana con juegos de mesa. Cada evento puede convocar hasta 100 personas. Continúa en la página 20

Además

EL MUNDO
La creación de Obama
El republicano Ted Cruz abrió la carrera por la Casa Blanca y lanzó su candidatura. Página 2

SOCIEDAD
A la plaza pensó el río
Hoy se recuperó en la costa durante el fin de semana luego se cerró la tormenta en San Juan. Página 10

SEGURIDAD
Puerto Madero: otro ministerio
La Justicia sigue sin saber quién es y cómo murió la mujer que apareció quemada. Página 17

EL MUNDO
Felipe González, contra Maduro
Ayudará a defender a los opositores encarcelados

Página 4



Súper pedaleo

800 ciclistas en la Ciudad

Disputaron el "Gran Fondo de Buenos Aires", una carrera de 100 km. P.36



Segundo

San Lorenzo venció 1-0 a Chicago con un gol de Matos, que lo festejó así. Y quedó a un punto del líder Central. P.56



Tema del día Crece la presión tributaria

El Gobierno duplicó en cuatro años lo que cobra por Ganancias

Surge de datos de Economía que reflejan el aporte de trabajadores en relación de dependencia y autónomos. En 2010, recaudaba el 1,32% del PBI y en 2014 alcanzó el 2,59%. Gremios y oposición reclaman una baja. P.3

Más sindicatos se suman al paro contra el impuesto

Críticas del Gobierno

Griesa avaló un acuerdo del Citi y los buitres por la deuda

El juez de Nueva York autorizó a la entidad el pago de bonos emitidos en la Argentina. Es a cambio de que el banco no apele una decisión de su tribunal. P.6



ENYESADO. BUENO, APTER, EN SAN JUAN. DUDÓ QUE ORION NO TUVO INTENCIONES.

Fuerte polémica

Boca busca una sanción leve para Orion

Es por haber fracturado a Carlos Bueno, en el partido de San Juan. Se especula con una pena de hasta cinco fechas. Así se quedaría sin el Superclásico. El club confía en que sólo le darán dos jornadas. P.52

Además...

Música fuerte: siete millones de jóvenes, con riesgo auditivo

Es en el país y van de 12 a 35 años. Es porque ponen muy alto el volumen de sus auriculares. SOCIEDAD P.28

Joaquin Phoenix, un gladiador del cine

Protagoniza "Puro vicio", que se estrena el jueves. Dice que su carrera es "trabajo y suerte". ESPECTACULOS P.44



Dos diarios ingleses especulan con un refuerzo militar en las Malvinas

Son The Sun y The Mirror. Se basan en el nuevo vínculo de la Argentina con la Rusia de Putin y la posible compra de armas. EL PAÍS P.17

Un muerto en Santa Fe por la leptospirosis

Es una mujer joven. Vinculan el caso con las inundaciones. P.21

Mar del Plata: ahorcan y queman a una jubilada

Tenía 70 años. Dudan del entorno, pero no descartan un robo. P.46

National Geographic Atlas Global

Tercera entrega. COMPRA OPCIONAL



CAPÍTULO 4

“¿Sabés, Athos?” Experiencia en 5º año

María Celeste Carli, Marisol Colman, Claudia Dobarro.

María Cristina Garriga y Viviana Pappier

*Esta historia tiene una moraleja: “pase lo que pase siempre vas a ser quién sos”
Si tenés dudas ir a Abuelas de Plaza de Mayo, nunca rendirse.*

VOCES DE ALUMNOS DE 5TO AÑO

En este capítulo nos proponemos compartir, en el marco de la opción por la literatura una experiencia realizada con niños de 5º grado en el año 2014, en la que seleccionamos el libro *¿Quién Soy? Relatos sobre identidad, nietos y reencuentros*, publicado por CalibroscoPIO (2013). El hilo conductor de la obra son las historias de nietos recuperados, ficcionalizadas por destacados autores e ilustradas por grandes artistas. De esos relatos seleccionamos “¿Sabés, Athos?”, escrito por Iris Rivera e ilustrado por María Wernicke, porque nos conmovió particularmente.

“¿Sabés, Athos?” cuenta la historia de Jimena Vicario, nieta recuperada por Abuelas de Plaza de Mayo quien en la ficción posee dos nombres Candela, elegido por su madre adoptiva y Betina por su madre biológica. En la historia reconstruida a partir del testimonio de Jimena Vicario, un protagonista central es Athos el perro amigo con quien Candela/Betina comparte sus dudas, tristezas, alegrías y da testimonio desde la ficción/realidad de tiempos muy dolorosos de nuestra historia.

La lectura de *¿Quién soy?* despertó recuerdos y reflexiones. Pero consideramos que “¿Sabés, Athos?” en particular hace foco en la identidad, cuestión muy importante para los niños. Desde el jardín el nombre nos identifica y es la primera palabra que escribimos, con ese nombre cargado de pertenencia nos iniciamos en la escolaridad y en la cultura escrita. En la historia aparece una niña a la que la justicia ordena que viva en dos ciudades distintas, con dos nombres, dos abuelas, dos madres, dos escuelas, dos maestras. En esos sentimientos encontrados entre dos identidades, que muchas veces en nuestro rol de adultos pasamos por alto simplemente por la incapacidad de ponernos en ese lugar ¿cómo no hablar con el perro, con ese animal que la acompañaba más que algunos adultos en su vida?

En el relato de Jimena/Romina –como más tarde decidieron llamarla los alumnos– se ve claramente esa búsqueda de identidad. En ese recorrido, se presentan personajes que toman decisiones sin

considerar al niño, porque están habilitados judicialmente, las cuales fueron tildadas por los niños como una “barbaridad”, un arrebato.

Las reflexiones antedichas nos llevan a invitar a los niños a la lectura del texto con el objetivo de aproximarnos a conceptualizar la identidad en sus diversos aspectos sociales, culturales, familiares, políticos, históricos y reconocerla como un derecho, de la mano de la literatura que nos habilita a volar, soñar, imaginar, compartir, reflexionar.

Las voces del aula

Las tres experiencias, que en este apartado se relatan se llevaron a cabo en tres quintos años, en el año 2014 y 2015. En este último año contamos con la visita de Iris Rivera.

En uno de los cursos iniciamos el recorrido con la narración de “¿Sabés, Athos?” atendiendo a las inquietudes de los niños. Muchos preguntaron si era una historia real, porque no entendían cómo las personas adultas permitieron que la decisión del juez prosperara. Otros comentaron que en algunos momentos se sentían tristes y hasta llegaron a comprender por qué la protagonista no hablaba con los adultos

N: ¿Para qué hablar? Si no escucharían o mejor dicho no entenderían (opinaron varios)

N: Pero nuestro nombre, eso no puede pasar, es algo ilógico.

N: Ahora sí pero no en dictadura.

(Todos sus compañeros se quedaron callados y me miraron)

M: ¿Por qué decís que en dictadura sí? –pregunté.

N: Porque en ese momento en el país no había derechos (y comenzó a contar –como pudo– que su tío, está desaparecido desde esa época)

Fue un momento muy conmovedor, ya que esa parte de su vida no era conocida por los compañeros del curso, que quedaron muy impactados. El testimonio de un compañero hace presente aquel pasado tan lejano para los niños y aunque no se atrevieron a seguir preguntando, los múltiples tiempos de la historia, difíciles de asir para los niños, adquieren sentido y carnadura.

Otro niño relacionó la adopción, de la que habla el texto, con su historia personal, ya que es adoptado y lo sabe desde pequeño. Explicó a los demás la importancia de saber quiénes somos, conocer la propia identidad, “saber quién soy”, es un derecho y en su expresión. Se advertía, que aunque aún no tiene clara la respuesta a esa pregunta, agradece a su familia no haberle ocultado su origen. También expresó su disconformidad cuando el grupo cuestionó actitudes de la madre adoptiva de Jimena, aunque considerando que “cada padre actúa de la manera que cree mejor para su hijo” y

aclaró que ve mal que “algunos padres adoptivos le oculten esa verdad a sus hijos”, porque la identidad es un derecho, afirmación con la que todos coincidieron.

En la siguiente clase se leyó al grupo el encuentro entre Iris Rivera, la autora y Jimena, la nieta recuperada, para escuchar la historia. Los niños se mostraron sumamente interesados y emocionados y al terminar la lectura todos aplaudieron, como si Jimena hubiera entrado al aula a contar su historia. Alguien comentó que el relato se parecía al corto de una película y que con él terminaron de comprender algunos hilos que habían quedado sueltos. Reconocieron a Jimena en un juego de doble identidad e hicieron mucho hincapié en los derechos suprimidos en ciertas etapas de la historia y la importancia de defenderlos. En ese momento se les preguntó si conocían algún instrumento de derecho fundamental en nuestro país en la actualidad y algunos hablaron de la Constitución nacional. En algunos fragmentos del relato de Jimena se manifestaron afirmando la importancia de recordar, para que los sucesos del pasado no se repitan en el futuro y razonaron que con la memoria individual no basta y que es necesaria una memoria colectiva. Hablaron de respetar al otro, por más que piense diferente y reconocieron que vivir en democracia les permite expresarse con libertad y luchar por sus derechos a diferencia de vivir en dictadura.

La modalidad de trabajo en el segundo curso fue muy similar. Reproducimos seguidamente las intervenciones más significativas de los niños.

Finalizado el relato de “¿Sabés, Athos?” los alumnos aplauden entusiasmadamente.

M: ¿Y por qué el aplauso?

N: Porque estuvo muy bueno.

N: Porque es muy triste.

N: Porque se va con otra familia.

M: ¿Ya saben quién es Athos?

N: Sí, el perro.

M: ¿Solamente un perro?

N: El mejor amigo.

M: ¿Cómo se dan cuenta?

N: Porque la escuchaba.

N: Porque le hablaba.

M: Ella se mira al espejo ¿por qué?

M: Porque necesita reconocerse, porque duda de quién es.

N: Para saber que no es Candela sino Betina [...]

N: ¿Por qué mamá peluca?

N: Porque es postiza.

M: Dice que está bueno usar peluca porque tiene a alguien más ¿qué querrá decir?

N: Que la cuida.

M: ¿Por qué? ¿Dónde la encontró?

N: En casa cuna [...]

M: Tenemos una abuela que duda de quién es esa niña y ¿qué hacen?

N: Le sacan sangre, le hacen un examen.

M: ¿Por qué? ¿Qué quieren saber con el análisis de sangre?

N: Saber si es su nieta o no, sacar el... (duda) ADN.

A: Porque cuando era chiquita sus padres habían desaparecido entonces la abuela vino a ver si era su nieta.

M: Claro, y vino con otras abuelas.

N: Son las abuelas de Plaza de Mayo (hablan mucho todos juntos del tema y surge la duda por la diferencia entre Abuelas y Madres de Plaza de Mayo)

M: Por un lado están las madres y luego se forman las abuelas [...]

N: Es muy triste esta historia.

M: Yo también estoy triste y es importante recordar para que no vuelva a suceder. Por suerte encontramos otro camino.

N: Yo antes pensaba que si no lo hablaba, si no lo decía, podían volver los militares.

M: ¿Escucharon lo que dijo Mora? Está bueno hablar, saber y decir lo que nos pasó. Ustedes me dijeron que se vulneraron los derechos. ¿Y acá en esta historia? ¿Qué derecho se vulnera?

N: El derecho a la identidad.

N: A saber quién soy como dice el libro.

M: Claro, el derecho a la identidad, a saber quién soy.

N: Esta historia tiene una moraleja: "pase lo que pase siempre vas a ser quién sos".

N: Si tenés dudas ir a Abuelas de Plaza de Mayo, nunca rendirse.

N: Y si tenés papás adoptivos seguís siendo vos.

N: Sin la identidad no podés hacer muchas cosas.

N: Me llamó la atención que los padres no la vinieron a buscar por el peligro, seguramente era la época de la dictadura.

El registro ejemplifica los conceptos que los niños construyen a partir de sucesivas aproximaciones, como las canciones, libros prohibidos en tiempo de dictadura y el texto presentado en este capítulo, el respeto por los derechos que no deben ser vulnerados, la dictadura, los desaparecidos, la imposición de ideas, la tortura. Sin embargo, en ningún momento se percibe en el registro el miedo, ni el terror, muy por el contrario son niños que opinan, reflexionan y hasta dar cuenta de su postura frente al asumiéndose como ciudadanos con sentido crítico y reflexivo.

Recurrimos nuevamente a la cita para revelar otros aspectos del debate sostenido por los niños:

M: ¿Por qué crees que tus compañeros relacionaron el cuento con la dictadura? Hablaste de nietos recuperados.

N: Porque creo que Candela/Betina es una de ellas.

M: Cuando dicen que la decisión del juez la iba a confundir más ¿por qué dicen esto?

N: Porque no sabía quién era.

M: ¿Todos creen que ella merecía saber?

N: Suponemos que quiere saber.
N: A veces uno se siente mal, pero igual quiere saber para conocer su historia.
N: Es importante saber quién sos.
N: Saber tu historia.
M: ¿Es algo que nos pertenece?
N: Los niños tienen derecho a saber quiénes son, a estudiar en la escuela, a jugar.
N: Como los grandes.
N: Los militares no tenían derecho a robarle un hijo.
N: ¡Nadie tiene derecho!
M: ¿Si comparamos cómo se vive hoy y cómo se vivía en ese momento?
N: Si pasara ahora pueden saber quién era.
N: Antes también, por eso le sacan sangre para saber quién es.
M: ¿Y qué diferencia hay?
N: Somos libres de hacer lo que queremos.
M: ¿Y en ese momento?
N: No, si te veían un libro que hablaba contra ellos podían hacerte cualquier cosa por que no se podía estar en contra de ellos.
N: Los militares hacían que la gente no piense que ellos eran malos y por eso sacaban las canciones y libros que ellos no les gustaba porque se querían quedar en el poder.
N: De todos lados hubo malos. Algunos ponían bombas en escuelas. A mi abuelo lo obligaron a ser militar y le mataron muchos amigos.
N: La gente que roba y mata es mala.
M: Como dijo una compañera, nadie tiene derecho sobre el otro y lo que estaban diciendo es que no se respetaban los derechos.

En este último registro los niños nuevamente abordan el derecho a la identidad. Pero también aparece la voz de un niño que se incomoda frente a la discusión del aula, que se enoja cuando una compañera sostiene que los militares son todos malos y plantea “de todos lados hubo malos” haciendo pública la historia de su abuelo quien en ese tiempo perdió amigos. De la mano de este niño aparece otra memoria asociada con el relato de los dos demonios o con memoria completa, que en este caso proviene de su propia familia. ¿Qué nuevas preguntas nos desafía a hacernos este niño y su identidad como familiar de militar? ¿Qué decisiones tomar como docentes que respetamos el derecho de los niños a participar y tenemos la responsabilidad de garantizar el Estado de derecho en el espacio público del aula?

En ese sentido nos hacemos eco de las palabras de Trilla en relación cómo trabajar con temas controvertidos en el aula:

La neutralidad activa consiste en facilitar la introducción y el debate en la escuela de un determinado tema controvertido y de las posiciones enfrentadas en relación con él, pero renunciando el educador o la institución a influir para que el educando se decante por unas o por otros [...] el docente ha de desarrollar una neutralidad activa, cuestionando todas las respuestas. También se requiere una escucha atenta y respetuosa de las posiciones que expresan los estudiantes, porque ese es el punto de partida. (Trilla, 1992: 73)

No obstante en el caso de la dictadura, enjuiciada y condenada por tribunales nacionales, la posición docente se funda en los consensos públicos del Estado de derecho y sus normativas (Constitución, legislaciones en relación los derechos humanos, etc.) (Siede, 2013).

En algunos casos en las afirmaciones de los alumnos coexisten diferentes memorias dando cuenta de representaciones con contradicciones y yuxtaposiciones que obturan el aprendizaje del pasado reciente en términos que posibiliten la construcción de una ciudadanía tolerante y democrática. En esas ocasiones somos los docentes los encargados de establecer los límites que no es ni más ni menos que, como decíamos anteriormente, el reconocimiento de los hechos ya probados judicialmente.

En el fragmento de clase citado, la docente retoma la voz de una niña que había participado con anterioridad y resalta una de las intervenciones: “como dijo una compañera, nadie tiene derecho sobre el otro y lo que estaban diciendo es que no se respetaban los derechos.”

La visita de Iris Rivera a la escuela

En el año 2015 la escuela Anexa invita a Iris Rivera, la autora de “¿Sabés, Athos?”, a una entrevista con los niños de 5º grado, brindando una nueva oportunidad para las preguntas sobre ese pasado que no pasa.

Días previos al encuentro organizamos en el salón las posibles preguntas que los niños formularían a la entrevistada de modo que las mismas contuvieran aquello que la mayoría quería saber, ampliar, conocer. Las preguntas giraron en torno a la historia de Jimena, a su encuentro con la autora, a las vivencias de ésta última durante la dictadura y a la posible relación nacida entre ambas.

Resolvimos agrupar las preguntas a partir del criterio de proximidad, es decir aquellas que nos parecían más significativas, las que se relacionaban con el trabajo desarrollado en clase y las que posibilitaban ampliar nuestra mirada sobre la historia.

El encuentro fue muy cálido y emotivo. Iris Rivera leyó una parte del cuento que los niños escucharon en absoluto silencio. Parecía que nuevamente Jimena entraba al aula esta vez a través de la voz de una escritora que se había animado a contar esta conmovedora historia.

La autora explicó los motivos que la habían llevado a aceptar la propuesta de la Editorial y el encuentro que había tenido con la protagonista. Nos explicó que decidió escribirla para no “abandonar” nuevamente a Jimena a quien había visto como una mujer todavía partida en dos. La conversación, en

torno a la historia y al relato, fluyó a través de las preguntas y las opiniones, incluso los niños se animaron a sugerirle títulos para el nuevo cuento cuyo argumento expuso.

La voz de los niños circuló libremente. Gaspar aventuró una hipótesis: "...tal vez Jimena estaba mejor con sus madre adoptiva que con sus padres verdaderos". La voz de una de sus compañeras surgió como con bronca, espontáneamente: "¿Cómo va a estar mejor si le mataron a sus papás? Los mataron..." Se hizo silencio. Los docentes intervenimos resaltando el derecho de los niños a conocer su verdadera identidad, sus orígenes y sus verdaderos padres. De este modo, teniendo en cuenta las razones ya enunciadas, limitamos la polifonía de voces en el aula, sin que ello se convierta en un adoctrinamiento, "bajada de línea" o en la imposición de sentidos unívocos basados en mandatos morales. (Carnovale y Larramendy, 2010), para brindar un espacio fundado que les permitan cuestionar este pasado conflictivo y pensarlo en relación al presente.

Por otro lado la exposición de Iris Rivera sobre la participación de la ilustradora María Wenicke, quien contrariamente no quiso conocer a Jimena y dibujó a partir del texto que la escritora le alcanzó, sorprendió a los niños ya que, cuando Jimena se encuentra con los dibujos Athos era blanco, peludo, grandote, igual, al perro que había acompañado su desolada infancia. Conocer este y otros detalles de la producción del cuento, de los testimonios, de las experiencias desde las voces de los protagonistas con sus anécdotas cotidianas posibilita a los niños vivenciar esta historia, acercarse desde un lugar que invita a que compartan sus propias interpretaciones y preguntas y donde su voz es respetada y valorada.

Finalizado el encuentro se solicitó a los alumnos que escribieran volcando sus reflexiones, comentarios y sentimientos. Transcribimos algunos de esos textos:

El cuento me pareció muy bueno, porque nos muestra lo que pasó en esa época. Me provocó tristeza pero es bueno saber lo que pasó en ese momento.

SANTIAGO

Me dio tristeza porque desaparecía gente y mataron a muchos. Me pareció importante lo que hicieron las Abuelas de Plaza de Mayo de agruparse para encontrar a sus nietos y recordar lo malo que pasó.

NAHUEL

Me produjo tristeza por las personas que perdieron a sus padres, sentí injusticia porque no tuvo el derecho de conocer a sus padres y no saber su identidad.

PEDRO

Me produjo tristeza y enojo porque para mí debería decidir la nena y no un juez.

MATÍAS

Sentí tristeza por todo lo que le pasaba a esta niña: no conocer al papá y a la mamá, no decidir con quién quedarse, no saber quién es, no tener el derecho de cualquier niño.

LARA

A mí me dan ganas de que la dictadura nunca haya sucedido ni vuelva a pasar.

LOLA

Yo sentí pena por Betina/Candela porque estaba confundida, sin saber su identidad, sin poder hablar con sus familiares porque era un lío, teniendo que hacer análisis de sangre y ellas solo podía confiarle sus sentimientos a Athos, la pantera y al Margarito Tereré.

LOLA

El cuento trata de cómo la gente sufría como Betina pasada la dictadura militar, que los padres estaban desaparecidos y que la abuela la encontró.

JEREMÍAS

El cuento me hizo pensar en las abuelas y mamás de Mayo que buscan a sus nietos e hijos.

LARA

Principalmente me emocionó mucho. Por otro lado me dejó pensando la metáfora del espejo porque hablaba sobre la identidad y la memoria.

PALOMA

A mí la historia me conmovía mucho por lo que estaba pasando Candela/Betina de perder a sus padres y también de llamarse de dos

maneras, cambiar de ciudad cada semana y también de escuela era muy duro para una niña.

MARTINA

La tristeza de que haya pasado, también que algunas personas no sepan su identidad, aunque me emocionó.

MORA

Este cuento lo que me despertó es que cuando crezca, intervenir por si llega a pasar y no actuar también como ellos, y a no hacer lo que los militares hicieron.

AUGUSTO

Las producciones reflejan las reflexiones enunciadas durante el intercambio en el aula sobre la importancia de la identidad y la memoria y el sentimiento de empatía con la niña que narraba y contribuyeron a que nosotras las docentes reafirmáramos la opción por la literatura como una alternativa valiosa para adentrarnos en la historia reciente.

A modo de cierre

Los alumnos que están hoy en nuestras aulas no vivieron la última dictadura como tampoco algunos padres, pero seguramente muchas de sus familias tienen una historia para contarles y nosotras también al asumir el desafío de formarlos como ciudadanos comprometidos con la construcción de un presente y un futuro más justo. Esta experiencia educativa centrada en el relato de una historia de vida fue una puerta de entrada para conocer y pensar sobre ese pasado reciente, despertando el interés y deseo de continuar comprendiendo,

Si el objetivo de la educación es formar ciudadanos críticos que contribuyan en la construcción de una sociedad más democrática, donde se respeten los derechos de los ciudadanos, las prácticas cotidianas no pueden dejar de lado la participación, la solidaridad, la búsqueda de la verdad, de la justicia, la libertad de expresar las ideas en un diálogo fundamentado de los docentes, alumnos y de la comunidad educativa, a través de actividades que inviten a preguntar, dudar, disentir, criticar. En ese marco la experiencia compartida invita sin duda a transitar este camino.

Referencias

- Carnovale, V. y Larramendy, A. (2010). "Enseñar la historia reciente en la escuela: problemas y aportes para su abordaje". En Siede, I. *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Rivera, I. (2013). "¿Sabés, Athos?". En AA. VV. *¿Quién Soy? Relatos sobre identidad, nietos y reencuentros*. Buenos Aires: Calibrosopio.
- Siede, I. (2013). "Hacia una didáctica de la formación ética y política". En Schujman, G. y Siede, I. (comps.) *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política* (pp. 227-242). Buenos Aires: Aique.
- Trilla, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*. Barcelona-Buenos Aires: Paidós.

CAPÍTULO 5

Entrevista a Herenia Sánchez Viamonte. Madre de Plaza de Mayo

María Cristina Garriga y Viviana Pappier

Equipo docente de 2º grado: Mariana Anastasio, Beatriz de la Canal, Nadia Morúa, María Virginia Pichel, Brenda Gisela Rodríguez Iozzia, Mariela Sosa y Lourdes Tardío

Seño Brenda, hice este trabajo inspirado en Herenia Sánchez Viamonte y en las Madres de Plaza de Mayo.

PILAR DE 2º B

Si bien el propósito didáctico no es el de conmover, entrevistar a una Madre conmueve de una manera particular. Una cosa es decirles a los niños “pasaba tal cosa...” y otra es tener enfrente a una persona a la que le podemos preguntar directamente sobre eso que contamos.

BRENDA, MAESTRA DE 2º B

Este capítulo relata la experiencia desarrollada en segundo año en el marco del Proyecto Institucional Efemérides de la Memoria que consta de dos momentos: un primer momento de apertura en que los niños se acercan a la literatura prohibida en tiempos de dictadura y un segundo momento correspondiente a la entrevista a Herenia Sánchez Viamonte, madre de Plaza de Mayo Línea Fundadora²³.

El itinerario de trabajo se inicia con la observación de un afiche incluido en el cuadernillo didáctico “A 35 años. Educación y memoria”, producido por el Ministerio de Educación de la Nación en el año 2011, en el que se reproduce una escena de niños con su maestra en la biblioteca de la escuela y sobre la mesa de trabajo aparecen objetos relacionados con el 24 de marzo: los pañuelos blancos, las huellas dactilares, un Falcon verde, literatura prohibida, tapas de revistas con titulares sobre la Guerra de Malvinas, la mascota del Mundial 78, el informe de

²³ En el año 1986 se produce una división en Madres de Plaza de Mayo organizándose a partir de ese momento dos grupos: Madres de Plaza de Mayo con la conducción de Hebe de Bonafini y Madres de Plaza de Mayo Línea Fundadora hoy con la conducción de Nora Cortiñas.

la CONADEP *Nunca Más*, la Constitución, la Justicia personificada como una mujer con los ojos vendados y la balanza sin equilibrio, entre otros.

Finalizada la observación del afiche se abre un espacio de intercambio orientado por las siguientes preguntas:

¿Sobre qué les parece que vamos a hablar? Miren la fecha que aparece en el afiche y el título que está debajo. ¿Qué saben sobre el tema? ¿Recuerdan haberlo hablado el año pasado en la escuela o con su familia? Todos los objetos que aparecen en la imagen tienen que ver con la fecha y la época que se recuerda. No vamos a analizarlos a todos, es un tema que van a trabajar todos los años y con el pasar del tiempo van a analizar cosas distintas. Hoy nos vamos a detener sólo en algunas... (La Constitución, los libros prohibidos, los pañuelos blancos).

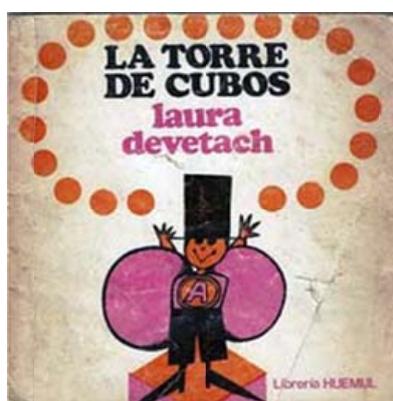


El afiche y las preguntas son la puerta de entrada a distintos temas seleccionados por cada maestra atendiendo a las trayectorias de los grupos de alumnos en relación con el grado de aproximación al tema, para detenerse en aquellos objetos e imágenes que inicien nuevas líneas de trabajo o retomen las ya abordadas, profundizando la visión del pasado reciente como una construcción a partir de aproximaciones sucesivas. Es por ello que se decide hacer foco en algunos de los libros prohibidos durante la dictadura y en los pañuelos blancos a partir de la voz de una madre de Plaza de Mayo.

Libros que “muerden” ayer y hoy

La censura en época de la dictadura nos conduce a retomar el afiche para hacer hincapié en la pila de libros que lleva la maestra a la mesa de trabajo y que fueron prohibidos durante la dictadura.

El texto elegido para hacer rodar nuevamente la voz de Laura Devetach es “La Planta de Bartolo”, incluido en “La Torre de Cubos”²⁴ que nos deja ver cómo a través de la participación colectiva se pueden defender los derechos y resistir a situaciones consideradas injustas. Para posteriormente comparar los principios y derechos que sustentan la vida en democracia con la supresión de esos derechos durante la dictadura.



Previa lectura del texto detallan a los niños algunos datos biográficos de Laura Devetach quien nació en Reconquista, provincia de Santa Fe, estudió Letras en la Facultad de Filosofía de Córdoba, trabajó como docente y escribe desde su infancia. Presentamos luego “La Planta de Bartolo” en su edición original y mostramos una reproducción del texto del decreto de Prohibición número 142 del 23 de mayo de 1979 que transcribimos más abajo, haciendo especial mención a que una de las razones de la prohibición, en palabras textuales del decreto, es la “ilimitada fantasía”.

Decreto de prohibición

²⁴ “La Planta de Bartolo” fue publicada por Eudecor, Editorial Universitaria de Córdoba en 1966. Los cuentos que integraban el texto recibieron distinciones en concursos literarios y fueron elogiados por la crítica. El Decreto de Prohibición Boletín N° 142, prohibió el uso de “La torre de Cubos” en todos los establecimientos dependientes del Ministerio de Cultura y Educación.

**Boletín N° 142 – julio 1979 – Ministerio de Cultura y Educación
NIVEL PRIMARIO**

Prohibición de una obra

Buenos Aires, 23 de mayo de 1979.

VISTO:

Que se halla en circulación la obra “La Torre de Cubos” de la autora Laura Devetach destinada a los niños, cuya lectura resulta objetable; y

CONSIDERANDO:

Que toda obra literaria para niños debe reunir las condiciones básicas del estilo;

Que en ello está comprometida no sólo la sintaxis sino fundamentalmente la respuesta a los verdaderos requerimientos de la infancia;

Que estos requerimientos reclaman respeto por un mundo de imágenes, sensaciones, fantasía, recreación, vivencias;

Que inserto en el texto debe estar comprendido el mensaje que satisfaga dicho mundo;

Que del análisis de la obra “La Torre de Cubos”, se desprenden graves falencias tales como:

Simbología confusa, cuestionamientos ideológicos-sociales, objetivos no adecuados al hecho estético, ilimitada fantasía, carencia de estímulos espirituales y trascendentes;

Que algunos de los cuentos-narraciones incluidos en el mencionado libro, atentan directamente al hecho formativo que debe presidir todo intento de comunicación, centrandose su temática en los aspectos sociales como crítica a la organización del trabajo, la propiedad privada y al principio de autoridad enfrentando grupos sociales, raciales o económicos con base completamente materialista, como también cuestionando la vida familiar, distorsiones y giros de mal gusto, la cual en vez de ayudar a construir, lleva a la destrucción de los valores tradicionales de nuestra cultura;

Que es deber del Ministerio de Educación y Cultura, en sus actos y decisiones, velar por la protección y formación de una clara conciencia del niño;

Que ello implica prevenir sobre el uso, como medio de formación de cualquier instrumento que atente contra el fin y objetivos de la Educación Argentina, como asimismo velar por los bienes de transmisión de la Cultura Nacional;

Por todo ello

EL MINISTRO DE EDUCACIÓN Y CULTURA RESUELVE:

1°) Prohibir el uso de la obra “La Torre de Cubos” de Laura Devetach en todos los establecimientos educacionales dependientes de este Ministerio.

2°) De forma.

Una vez conocidos los datos biográficos y el decreto y cómo guía del recorrido por el mundo que se despliega en el texto hicimos hincapié en:

- Identificar el conflicto que genera “La planta de Bartolo”.
- Analizar la estrategia del vendedor para resolver ese conflicto y la respuesta de Bartolo.
- Describir la función de los soldaditos azules.
- Reflexionar sobre la importancia de la participación de los otros chicos, los conejitos y los pajaritos en la resolución del conflicto.

Indagadas esas temáticas en el espacio de intercambio formulamos preguntas tales como:

- ¿Por qué Bartolo plantó una planta de cuadernos?
- Una “planta de cuadernos” es una fantasía que aparece en el cuento, pero ¿qué se puede “plantar” para ayudar y compartir otros?
- ¿Por qué se enoja el Vendedor de Cuadernos? ¿Qué lo enoja?
- ¿Por qué le quiere comprar la planta a Bartolo?
- Ustedes ¿se la hubiesen vendido? ¿Por qué?
- El vendedor no pudo comprar la planta ¿Cómo intentó conseguirla de todas formas? ¿Cómo debería haber actuado el Vendedor?
- ¿Cómo y quiénes logran evitar que el Vendedor de Cuadernos le quite la planta a Bartolo?
- ¿Por qué este libro y esta autora fueron prohibidos en la dictadura?

Luego de un intenso intercambio sobre las diversas problemáticas que nos invita a analizar el cuento se propone a los niños dibujar en sus cuadernos la planta que cada uno de ellos quisiera tener. ¿Qué daría esa planta? ¿Por qué pensaron esa planta?

Transcribimos a continuación alguna de las frases que acompañan las plantas dibujadas por los niños:

Una planta de comida, porque por ahí tampoco podían comer lo que querían.

FACUNDO, 2° A

Una planta de ropa que no sea verde.

PALOMA, 2° A

Una planta de lápices, así se los daría a todos los nenes para que no falten.

FRANCISCA, 2° C

Una planta de plata, para poder repartir a los que no tienen.

Una planta de abrigo para que no pasen frío.

Las frases transcritas ejemplifican cómo los niños de la mano de la autora se sumergen en un mundo en el que el pilar básico es la solidaridad e imaginan una planta que ayude a los otros. Subyace en todas ellas la idea de pensar a los otros como semejantes e intentar protegerlos de la adversidad.

Para concluir el análisis explicamos a los niños que a pesar de la prohibición muchos maestros siguieron leyendo “La Planta de Bartolo” invitando a sus alumnos a imaginar una sociedad más justa, tal como ellos lo hicieron en sus cuadernos y leímos el testimonio de Paulino Guarido un maestro de primer grado y de Laura Devetach, ambos publicados en la Revista La Educación en nuestras manos, del Sindicato Unificado de trabajadores de la educación de la Provincia de Buenos Aires, número 75, año 2006.

Paulino Guarido:

Siempre me gustó ser maestro de 1° grado, bueno, en general trabajar con los más chicos. Así como también me gusta narrarles o leerles buena literatura.

Cuando comencé a trabajar como maestro ya se había producido el golpe militar y no era sencillo transitar por la vida cuando se tenían ideas muy pero muy diferentes a las de ese gobierno que, dicho sea de paso, nadie había elegido. La escuela, por supuesto, no escapaba de esta situación.

Me acuerdo que entre los maestros –en los recreos o arriba del colectivo– intercambiábamos ideas, textos para leer nosotros como adultos y para leerle a los chicos. Lógicamente no con todos los maestros; pero no por egoístas, sino porque había maestros –como otras tantas personas– que pensaban que lo que estaba pasando estaba bien, que era necesario.

Bueno, lo cierto es que yo me había enamorado de dos cuentos: “La planta de Bartolo” de Laura Devetach y “Un elefante ocupa mucho espacio” de Elsa Bornemann. Un día comenzó a correr de boca en boca, en las escuelas, en el sindicato y en algunas librerías, que había una lista de libros prohibidos. Después, con el tiempo, nos enteramos que la lista estaba escrita, que amenazaban a los autores, que se quemaban los libros. Sin embargo, mientras tanto, yo quería que mis pibes disfrutaran de esta literatura; que conocieran a Bartolo, ese pibe tan pero tan solidario.

Entonces, para no meterme en problemas, lo que hacía era escribir en un cuaderno –en el cual los maestros teníamos que escribir lo que íbamos a enseñar día por día– nombres de otros cuentos, o cambiarle el autor o modificar el título. Había que tratar, además, que no quedara nada escrito, ni

siquiera dibujos. Los que lo hacíamos –porque con el tiempo también nos enteramos que muchos compañeros hacían cosas parecidas– era intentar que eso quedara en la memoria y en el corazón de nuestros pibes. Fue la forma que muchos encontramos para no traicionar nuestros ideales y, a la vez, cuidarnos entre todos.

¡Cómo me gustaría que alguno de esos pibes que ahora son padres leyera esto! Solamente para que sepan que a pesar del miedo nosotros manteníamos nuestros ideales. Y que gracias a poder vencer algunos miedos hoy Bartolo se encuentra vivo y coleando.

Laura Devetach:

“La Torre de Cubos” se prohibió primero en la provincia de Santa Fe, después siguió la provincia de Buenos Aires, Mendoza y la zona del Sur, hasta que se hizo decreto nacional. A partir de ahí la pasé bastante mal. Porque no se trataba de una cuestión de prestigio académico o de que el libro estuviera o no en las librerías. Uno tenía un Falcon verde en la puerta. Yo vivía en Córdoba y más de una vez tuve que dormir afuera. Finalmente nos vinimos con mi marido a Buenos Aires en busca de trabajo y anonimato. Durante todo ese período quise publicar y no pude.

Maravillosamente el libro siguió circulando pero sin mi nombre: era incluido en antologías, los maestros hacían copias a mimeógrafo y se los daban para leer a los alumnos. Muchos lectores se me acercaron después y me dijeron que habían leído mis cuentos en papeles sueltos, sin saber de quién eran. Recuerdo varias Ferias del Libro en las que las maestras me acercaban esas hojas mimeografiadas para que se las firmara.

En la dedicatoria de las ediciones del libro posteriores a su prohibición la autora dice “A todas las maestras y todos los maestros que hicieron rodar estos textos cuando no se podía”.

El segundo texto seleccionado es “El pueblo que no quería ser gris”, de Beatriz Doumerc, ilustrado por Ajax Barnes publicado en 1975, poco tiempo antes del golpe militar, en la editorial Rompan Fila y prohibido por el decreto 1.888 del 3 de septiembre de 1976. El texto se destaca por su claro sentido político y la originalidad de las ilustraciones hechas con brea. En la edición de 1975 aparece una leyenda que explica sus colores a los lectores:

Hay actualmente muchos países gobernados por dictadores, que como el rey de este cuento “mandan” a la gente todo lo que tiene que hacer, y la gente no es libre. Uno de esos países está muy cerca de la Argentina. Es el Uruguay. La autora y el dibujante de este libro vivieron mucho tiempo en Uruguay. Este

cuento lo escribieron y lo dibujaron pensando en ese país. Los colores rojo, azul y blanco son los colores de la bandera de Artigas. (Pesclevi, 2014: 130)

Cuando empezamos a leer este cuento, el libro en formato papel era muy difícil de conseguir dado que volvió a editarse por la editorial Colihue recién en el año 2015. Situación que nos obligó a compartirlo a partir del formato digital y proyectarlo en la pantalla de la sala de audiovisuales, haciendo saber a los niños el porqué de esa decisión. La reedición obedece según los editores a que es un clásico y como tal podría formar parte de una “compilación junto a los Hermanos Grimm”, como así también a la simpleza y profundidad de sus textos e ilustraciones.



Una vez finalizada la proyección del texto presentamos a los autores. Beatriz Doumerc quien nació en Argentina en 1929 y murió en Barcelona en 2014. Estudió Bellas Artes. Tiene libros publicados en Argentina, España, Italia, Venezuela, Uruguay y Suecia, la mayoría de sus textos llevan dibujos del el ilustrador Ajax Barnes, su esposo. Ajax Barnes nació en la ciudad de Rosario (Provincia de Santa Fe, Argentina) en 1926 y falleció en Barcelona en 1993. Inició la carrera de arquitectura, pero interrumpió sus estudios para dedicarse a la profesión de dibujante. El golpe de Estado en marzo de 1976 en Argentina obligó a ambos a exiliarse en Europa.

En esta historia con alto contenido social y político abordamos algunos conceptos clave tales como:

- La libertad, la felicidad y la alegría.
- La opresión, la tristeza.
- Las formas de gobierno.
- La unión con otros como resistencia frente a los abusos o arbitrariedades del poder.

En el espacio de intercambio, que tuvo lugar una vez analizados los tópicos transcritos anteriormente, se hicieron diversas preguntas:

- ¿Cómo gobernaba el rey?
- ¿Cómo vivía el pueblo?
- ¿Cómo se enteran los gobernantes de las necesidades del pueblo?
- ¿Por qué la gente cumplía con todas las órdenes del rey?
- ¿Por qué un habitante pintó su casa de otros colores? ¿Por qué se animó?
- ¿Cómo reaccionó el rey?
- ¿Por qué otros vecinos también se animaron?
- ¿Qué pasó con el pueblo cuando todos se animaron a pintar sus casas de otros colores?
- ¿Qué sucedió finalmente con el rey?
- ¿De qué tenía miedo el rey vecino?
- El Pueblo que no quería ser gris fue prohibido en la dictadura al igual que “La planta de Bartolo”. ¿Por qué habrán sido prohibidos?

En la conversación que originan esas preguntas surgen conceptos abstractos y complejos como: pueblo, poder, abuso, libertad, gobierno, miedo, etc. que los niños utilizan correctamente y pueden aplicar en la sociedad en la que viven

El rey abusaba de su poder, pero el otro quería ser libre.

LUCILA, 2° E

Desde la literatura los niños reconocen las implicancias del autoritarismo y relacionan el relato con un período específico de la Historia Argentina: la dictadura

El rey podía perseguir, meter preso y tener planes peores para quienes decidieron desobedecer. El rey se parecía a los militares.

PILAR, 2° E

Por último leímos el primer capítulo de “El hombrecito verde y su pájaro”, de Laura Devetach escrito en tiempos de democracia para pensar con los alumnos que nos quiere transmitir la autora al utilizar la metáfora relativa a un único color de país. Esa lectura que despertó diferentes reflexiones en las que enlazan los conceptos aparecidos en los otros relatos:



Yo sé por qué lo hubieran prohibido: porque no podía ser libre, porque el hombre no dejaba que el pájaro tuviera su derecho a elegir de qué color podía ser.

JOAQUÍN, 2° D

Tenía miedo de ser de otro color.

CATALINA, 2° D

Tenía miedo a lo que iban a pensar los vecinos.

JUAN, 2° D

Capaz que el hombre era los militares y el pájaro las Abuelas.

SALVADOR, 2° D

Me hizo acordar al cuento "El pueblo que no quería ser gris, porque es casi lo mismo: hay un pueblo gris y acá hay un pueblo verde"

PALOMA, 2° D

El hombrecito verde se sintió desesperado porque cuando el pájaro se fue a un país que no conocía creyó que no lo querían más.

HIPÓLITO, 2° D

El hombrecito verde no tenía nada en común con su pájaro porque al pájaro le gustaban otros colores que al señor no.

SANTIAGO, 2° D

Me sentí bien y extraño. Cuando el hombrecito no pudo pintar el canto ni el vuelo.

SANTINO, 2° D

Yo pensé que iba a haber soldados pero qué suerte que no, porque era de la misma autora.

FAUSTO, 2° D

Tiene que ver con el 24 de marzo porque maltrataban al pájaro, porque decía que el pájaro quería ser libre y en el 24 de marzo no dejaban ser libres.

EMMA, 2° D

En diálogo abierto una vez finalizada la lectura los niños vincularon el relato con las historias leídas, escuchadas, vividas y con sus propias visiones sobre los hechos y sentimientos que el cuento comunica y provoca. Las frases transcritas ejemplifican la intertextualidad al conectar una obra con otra en la intervención de Paloma, el modo en que piensan las producciones de la autora en la afirmación de Fausto, como también la naturalidad y profundidad al relacionar relatos literarios con elementos de la historia en el caso de Salvador.

La planificación del itinerario de lecturas ilustra cómo los niños progresan en la interpretación de los textos construyendo sentidos cada vez más complejos, distinguiendo la historia contada de cómo se cuenta, estableciendo cada vez más relaciones entre los textos y sus autores.

Atendiendo a la inquietud de pensar el hoy en diálogo con el pasado nos hacemos eco de las palabras de María Cristina Ramos quien en una entrevista realizada por la Fundación Leer, afirma que si la literatura tiene una función, esta sería:

[...] acompañar, señalar sutilmente, iluminar zonas grises, poner voz en zonas acalladas de lo individual y lo social. La experiencia estética mueve zonas de lo personal que se tocan con el inconsciente colectivo. En la búsqueda de lo estético hay una manifestación de libertad. Además, como toda actividad que haga pie en la búsqueda, en el despliegue de lo más sano de nosotros, será un hacer que nos dignifique como seres humanos y nos impida avanzar en la autodestrucción. (Ramos, 2016)

Dar voz supone volver a escuchar/leer las palabras de aquellos libros que fueron prohibidos y resignificarlas porque tanto ayer como hoy esos relatos despiertan la imaginación abriendo ventanas a un mundo más justo, más igual, en que los hombres y las mujeres no seamos descartables, en el que asumamos que aquello que les pasa a los otros nos pasa a todos. La imaginación que muchos intentaron e intentan suprimir nos invita a pensar otros mundos posibles y de esa forma desarrollar el pensamiento crítico que oriente nuestras acciones.

La entrevista a Herenia Sánchez Viamonte

Las lecturas precedentes y el camino transitado por los niños nos remitieron al pasado de la dictadura al mismo tiempo que se enunciaban conceptos propios de los sistemas democráticos

que es necesario también reclamar en el presente. En esa búsqueda de construir puentes entre el pasado y el presente se inscribe la idea de entrevistar a una madre de Plaza de Mayo, como herramienta privilegiada para transmitir la experiencia pasada a quienes no la conocieron, en este caso los niños de segundo año de la escuela primaria

La entrevista tuvo un propósito didáctico “fuerte” que aproxima a los alumnos al concepto de tiempo y pasado reciente a través del contacto directo con un actor-protagonista cuyo relato hace foco en la vida cotidiana en tiempos de dictadura. A las docentes nos estimula a un análisis más complejo del pasado reciente, en tanto pasado que no pasa porque es presente no solo en la lucha de las Madres sino en los reclamos que continúan.

Las ideas de los niños respecto del pasado son generalmente imprecisas y discontinuas, y con mucha naturalidad pueden reunir en una misma época a personas mayores que viven hoy con personajes históricos que vivieron hace cientos de años. Si bien admiten la existencia de un “antes” distinto que la actualidad, suelen sostener una mirada simplificada de los grupos y personas que han vivido en el pasado, de los modos en que resolvían los problemas de la vida cotidiana y de las tecnologías de las que disponían.

Los testimonios son por tanto un recurso potente para utilizar en el aula pues los relatos en primera persona suelen ofrecer un conjunto de imágenes, de escenas, de situaciones relativas a la experiencia cotidiana que resultan significativas para los alumnos y los acercan a la información histórica necesaria para explicar los fenómenos sociales, desde múltiples perspectivas. Asimismo concretar una entrevista ofrece “a los alumnos la posibilidad de interactuar con personas ajenas al ámbito escolar”, brinda “un contexto de interacción más formal así como una ocasión para adquirir y desplegar estrategias discursivas adecuadas a situaciones de mayor distancia social que aquellas a las que están habituados” (Lerner, 1999: 38).

Decidimos entrevistar a Herenia Sánchez Viamonte, Madre de Plaza de Mayo, porque desde hace más de cincuenta años es amiga de la familia de una de nosotras y al mismo tiempo es reconocido su compromiso en la búsqueda de la verdad y la justicia apoyada en esa lucha, alejada de revanchismos y resentimiento, por su nutrida familia. Asimismo, valoramos su disposición para compartir con los niños el tiempo doloroso de la dictadura, a pesar de su avanzada edad.

Herenia es profesora jubilada de Historia y Geografía y vive en la Ciudad de La Plata. Fue directora de la Escuela de Enseñanza Media N° 2, profesora del Bachillerato de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata y co-fundadora de la Seccional La Plata de Madres de Plaza de Mayo. Su hijo Santiago Sánchez Viamonte (25 años) y su nuera Cecilia Eguía (23 años), fueron secuestrados y desaparecidos el 24 de octubre de 1977 en la ciudad de Mar del Plata, donde residían. Santiago estudiaba arquitectura, trabajaba y jugaba al rugby desde chico; Cecilia era ama de casa.

Otro de los propósitos de la entrevista fue sostener el eje que mantiene toda la escuela en relación con las efemérides referidas a las “fechas infelices” que supone no centrarse en el relato del horror. El diálogo con Herenia Sánchez Viamonte nos aproximó a la cotidianeidad de la vida familiar, al los nombres propios de su hijo Santiago y nuera Cecilia. La vida privada se

hace presente en este espacio público que es la escuela y nos asoma a la situación límite, sin por ello adentrarnos en el horror, sino en la vida de cada uno a través de los recuerdos que recupera la entrevistada y que remiten al tiempo de la dictadura, pero también al futuro de ese pasado es decir a las luchas que en el presente continúan.

El recorrido en el aula

Una vez consensuada la propuesta de llevar a cabo la entrevista a Herenia comunicamos a los alumnos su realización. Para iniciar la conversación con los niños recurrimos a las siguientes preguntas:

¿Se acuerdan que hace unos días juntos observamos y conversamos sobre un afiche del 24 de Marzo? En ese afiche había unos pañuelos blancos ¿recuerdan qué significaban, quiénes los usaban, por qué estarían en la lámina? Bueno, se nos ocurrió a las señoritas de segundo invitar a una Madre de Plaza de Mayo, que es platense a que venga a la escuela a contarnos un poco de su historia y así nosotros conocerla y hacerle preguntas ¿qué les parece?

Si bien todas las maestras reconocemos el valioso recurso didáctico de la entrevista en tanto se reconstruyen vivencias, valoraciones, significaciones en primera persona es preciso orientar a los niños en la reflexión sobre qué se quiere preguntar, para qué y de qué manera, para lo cual fue muy efectivo el trabajo previo con el afiche y la lectura de los libros prohibidos.

Una vez que todos los grados completaron una lista probable de preguntas, se descartaron aquellas que se repetían y las seleccionadas se organizaron en tres ejes. El primer eje agrupó todas las preguntas vinculadas a la Historia de las Madres, interrogantes que remiten a un pasado lejano para los niños y que dan cuenta del contexto en que se origina la agrupación Madres de Plaza Mayo. El segundo eje incluyó las preguntas relativas al presente de las Madres que evidencian la continuidad de la lucha en el propio contexto social e histórico en que los niños cursan su escolaridad. El tercer eje agrupó las preguntas referidas a la vida personal de Herenia Sánchez Viamonte que en su relato liga aquel pasado con el presente.

La entrevista se hizo efectiva el día viernes 1° de abril del 2017 en la Biblioteca de la escuela a las 14 horas, se extendió aproximadamente por dos horas y estuvieron presentes 150 niños y 13 docentes. Fotos, registros y conversaciones que rememoran ese momento son las fuentes con las que contamos para narrar ese encuentro.

La llegada de Herenia Sánchez Viamonte compuso un “momento mágico” que movilizó a todos los presentes –niños y docentes– y en el que se respiraba un aire de respeto, admiración y empatía. Cuando llegó y se puso el pañuelo “transformándose” en Madre de Plaza de Mayo

los chicos murmuraban “ah, pero es una señora, una mujer” se fueron parando como en cadena espontáneamente y empezaron a aplaudirla. Pilar, una alumna que la conoció en la biblioteca Del otro lado del árbol, le llevó una carta con un dibujo.



Herenia Sánchez Viamonte en la Biblioteca con los niños y las docentes

Si bien estaba prevista la filmación y registro fotográfico de la entrevista, la entrada de Herenia a la biblioteca de la escuela fue tan repentina que no pudimos registrar el “momento mágico” de su ingreso. Los niños que tenían la responsabilidad de hacer alguna de las 25 preguntas seleccionadas, contaban con un papel en el que había un número de orden y la pregunta a formular para ser leída cuando llegara su turno.

Eje 1. La historia de las Madres

1. ¿Cómo se sintieron cuando gobernaban los militares?
2. ¿Cuándo empezaron a reunirse y cómo se sintieron en esas reuniones?
3. ¿Cómo y dónde conociste a las otras madres?
4. ¿Por qué eligieron esa plaza y no otra?
5. ¿Por qué les permitían circular por la plaza y no las secuestraban también?
6. ¿Por qué se juntaban los jueves?
7. ¿Por qué usan los pañuelos?
8. ¿Hablaron con los militares alguna vez?
9. ¿Ustedes qué les dijeron a los militares (cuando perdieron a sus hijos)? ¿Qué les contestaron ellos?
10. ¿Por qué los secuestraron?
11. ¿Por qué la policía no enfrentó a los militares?
12. ¿Tuvieron miedo de ir a la plaza mientras gobernaban los militares?

Eje 2. El presente de las Madres

1. ¿Todavía siguen buscando a sus hijos?
2. ¿Se siguen reuniendo las Madres de Plaza de Mayo?
3. ¿Siguen yendo los jueves a la plaza?
4. ¿Conoces a algún desaparecido que ya apareció?
5. ¿Consiguieron lo que querían?
6. ¿Logran algo cada día que luchan por sus hijos?

Eje 3. Historia personal

1. ¿Cómo te enteraste que tu hijo desapareció?
2. ¿Qué hacías vos en la época de los militares, de qué trabajabas?
3. ¿Tenés más familiares desaparecidos?
4. ¿Tiene papá tu hijo? ¿Él lo busca con vos o vos sola?
5. ¿Estás triste o enojada?
6. ¿Por qué seguís usando el pañuelo si pasó tanto tiempo?
7. ¿En algún momento quisiste olvidar a tu hijo para poder ser feliz?



La voz clara y añosa de Herenia, conjuntamente con sus “ganas” de contar, recorrieron cada uno de los ejes previstos y en muchos momentos organizó al grupo para la escucha, seguramente rememorando sus tiempos de docente. La narración de su historia familiar fue acompañada con anécdotas de la vida cotidiana, alejando el relato del horror, para hacer presente la vida misma, sin por ello desvincular lo sucedido del dolor personal, familiar y social. Ese relato de sus vivencias provocó que los niños, una vez finalizada la entrevista, se paran para verla y tocarla.

En el desarrollo del encuentro observamos que las preguntas que tenían y querían hacer los niños quedaban, por momentos, desconectadas o bien los niños no advertían que algunas de ellas ya habían sido contestadas en el despliegue del relato, seguramente porque estaban expectantes y ansiosos por intervenir.

El problema que se presenta aquí es que perdimos de vista la coautoría que implica una entrevista y, por lo tanto, la necesidad de conversar previamente con la entrevistada para dar cuenta de los objetivos, del contexto, los destinatarios y con los entrevistadores/niños para hacer hincapié en que la entrevista no supone turnos de preguntas, sino que consiste en una tarea de escucha atenta pues la respuesta a una pregunta puede contener la respuesta de varias de las preguntas pensadas.

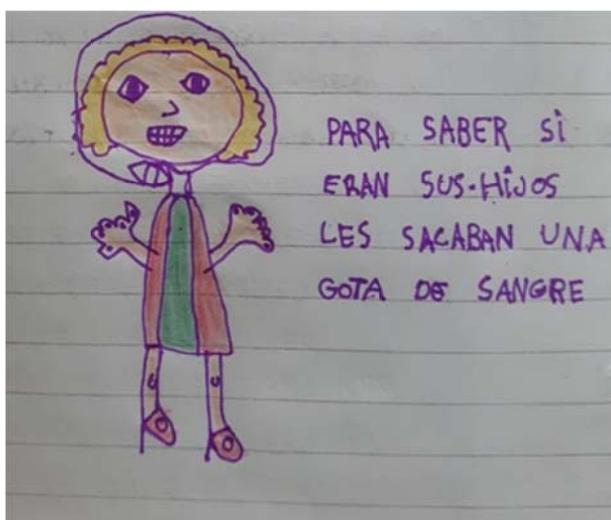
Una prueba de ensayo/simulación en el aula seguramente hubiese anticipado esas dificultades y permitido diseñar estrategias para favorecer la repregunta para obtener más datos, el vocabulario, la no reiteración, la síntesis. Seguramente para los niños este sea un aprendizaje que se complejizará en nuevas instancias en las que asuman nuevamente el rol de entrevistadores. Sin embargo, la riqueza de la visita de Herenia es la experiencia que atraviesa

a los niños al construir conocimiento en ese encuentro entre generaciones. Los desafíos que trae aparejada la entrevista nos ayudan a reconocer la necesidad de pensarnos y pensar a los niños en ese diálogo, la diferencia de expectativas que se juegan en él y los significados que el relato adquiere para unos y para otros.

La entrevista en los cuadernos

Tal como lo expresáramos más arriba el encuentro compartido nos aproximó a los tiempos de la dictadura desde las ventanas de la vida cotidiana sin por ello alejarnos de la conflictividad y complejidad de aquel contexto histórico.

Transcribimos a continuación algunas de los párrafos que los niños escribieron en sus cuadernos en los que reconocemos el intento de develar y comprender lo ocurrido en tiempos de la dictadura:



Fuimos a la biblioteca a entrevistar a Herenia para saber cómo fue la época de la dictadura donde mandaban los militares. Herenia es una mamá de Plaza de Mayo que perdió a su hijo. Nos contó que le mintieron, que un chico de pelo amarillo que es un nene y que le robaron a su hijo. Esas son las partes que me interesaron.

Me sentí triste cuando le atraparon a su hijo.

Dijo que usan pañuelos para recordar a sus hijos.

Me gustaron todas las palabras. Sentí tristeza por el hijo que perdió.

Me sorprendió que una abuela viejita haya contado todo lo que todos los grados le preguntaron. Me gustó mucho todo lo que dijo pero lo que más me gustó fue cuando Herenia contó que tenían que caminar alrededor de la Plaza de Mayo. Las abuelitas tenían que llevar pañuelos blancos.

Que su hijo perdido se llamaba Santiago.

Me llamó la atención cuando dijo que se seguían reuniendo en la Plaza de Mayo.

Me pareció importante que perdió a uno de sus hijos y que ese hijo se fue a vivir a Mar del Plata porque pensó que era más seguro.

Les robaban a sus hijos porque pensaban distinto.

Ella se enteró el 28 porque conocía a una familia que le dijo. Iban a la Plaza de Mayo a preguntar dónde estaban sus hijos. Usaban pañuelos para saber cuántas mamás eran. Herenia estaba triste y enojada porque le sacaron a sus hijos.

Herenia nos contó que se reunían en la Plaza de Mayo y que daban vueltas, y vueltas y vueltas y no les devolvían a sus hijos. Era maestra y directora hace muchos años cuando era joven.

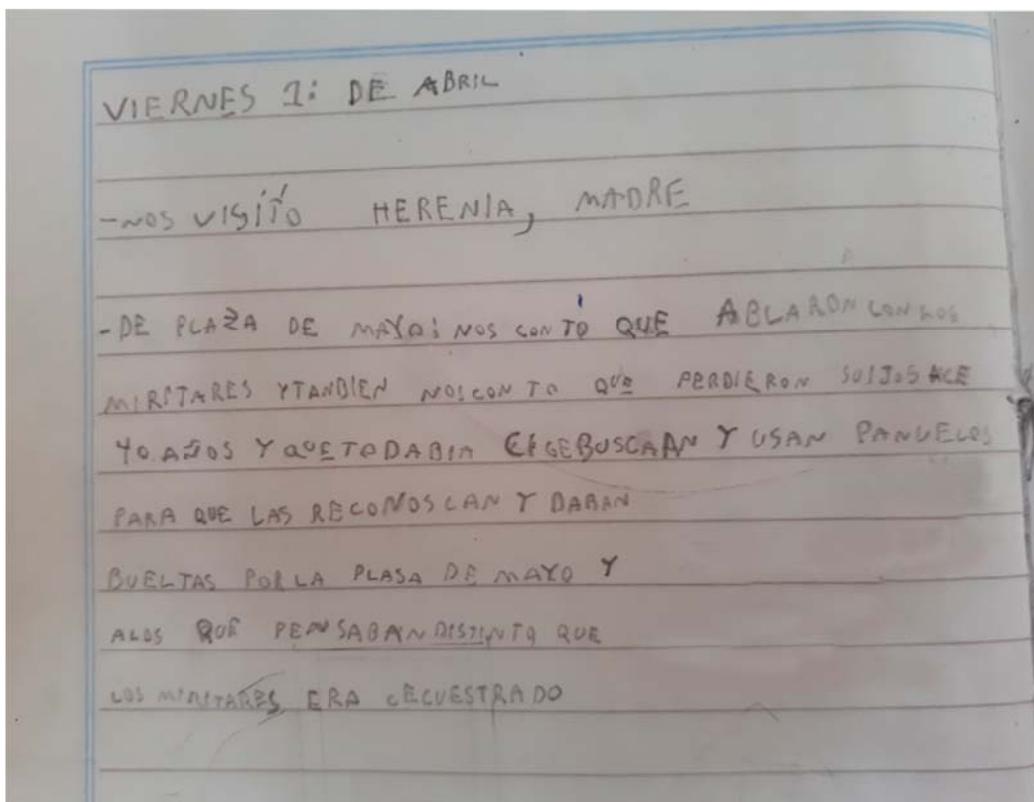
Herenia nos contó que usaban el gorro para saber cuántas son. También nos contó que se sacaban sangre para saber cuáles eran sus hijos.

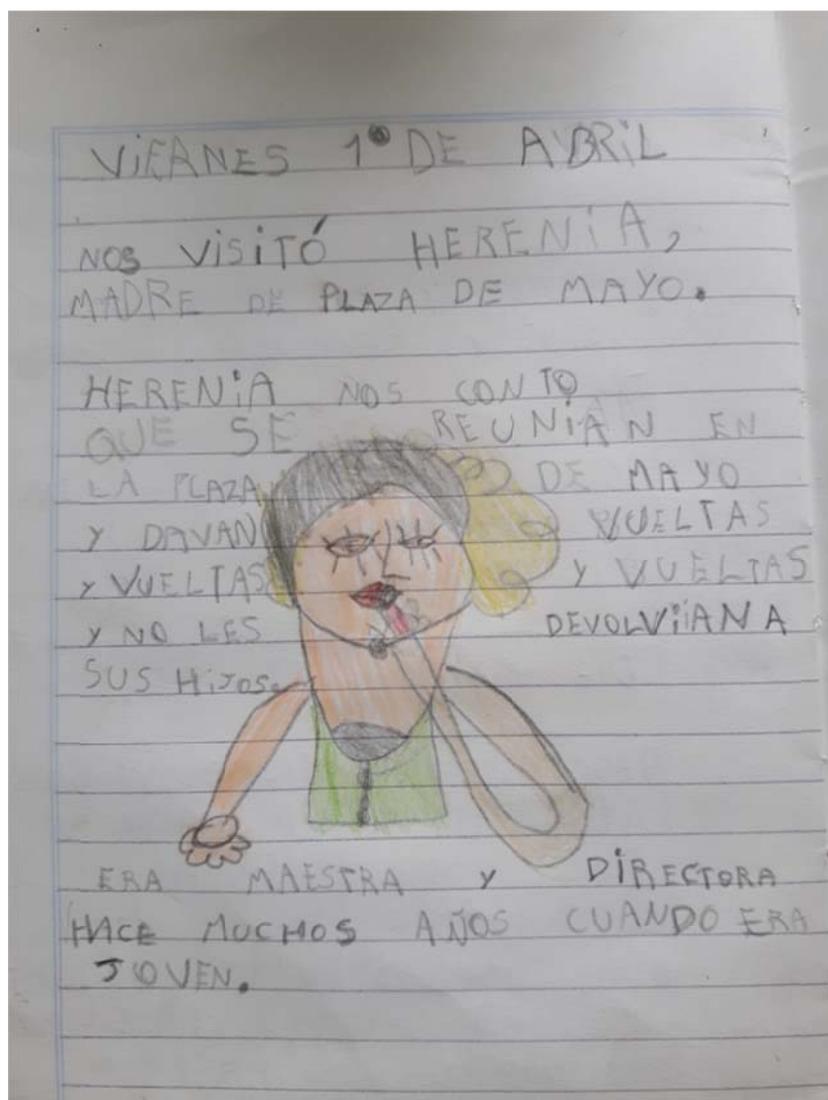
Herenia nos contó que usaban esos pañuelos blancos para que las reconozcan.

Nos contó que hablaron con los militares y también que perdieron a sus hijos hace 40 años y que todavía siguen buscando y usan pañuelos para que las reconozcan y daban vueltas por la Plaza de Mayo y a los que pensaban distintos a los militares los secuestraban.

Para saber si eran sus hijos le sacaban una gota de sangre.

El 27 desaparecieron los hijos de Herenia y el 28 se enteró.





Las frases que los niños escribieron en sus cuadernos demuestran el reconocimiento del pañuelo blanco como símbolo que identifica a las Madres de Plaza de Mayo, la relación de empatía con el relato de la desaparición de Santiago y Cecilia y las emociones descritas con la palabra tristeza. Uno de los casos hace referencia al paso de cuarenta años y otros señalan que las Madres siguen reclamando en la plaza, reconociendo de ese modo el inicio de la lucha en las vueltas a la Plaza de Mayo y su continuidad en el presente. Por otra parte asocian que es posible obtener la identidad de los desaparecidos cuyos cuerpos son encontrados a través del estudio del ADN, reconocimiento que los niños denominan “gota de sangre”.

El relato de lo vivido llegó a las familias que se involucraron con la temática a partir de la búsqueda de información sobre aquellos hechos que desconocían o con una carta a la maestra, tal como lo hizo una mamá, ya que al hacer memoria se agolparon los recuerdos vinculados con la época de la dictadura. En esa vinculación entre escuela y comunidad

educativa se supera el tratamiento del pasado reciente como una efeméride más en el calendario escolar para recordar crítica y colectivamente.

La entrevista en diálogo con el presente

La decisión didáctica de concretar la entrevista para dar lugar al diálogo con los niños sobre el pasado de la dictadura contribuyendo a desnaturalizar y ampliar sus miradas sobre la sociedad en la que viven. En especial el concepto democracia que se hizo presente en varias oportunidades, por ejemplo cuando un grupo protestó por haber perdido una votación una alumna Eva dice “bueno, viejo, así es la democracia.”

Por otra parte la entrevista interpela a los niños desde lo personal, se conmueven ante la idea de imaginar no tener a sus padres. Hacen empatía entre sus propias vidas y el relato de la entrevistada. A las docentes las vivencias y experiencias sufridas nos permiten, al decir de Ludmila Da Silva Catela “entender de dónde sacaban tanta fuerza y persistencia, cómo transformaban en energía esa dramática situación límite que sofocó sus vidas” (2001: 23).y nos invitan a profundizar el estudio sobre el pasado reciente argentino.

Sabemos que “los niños pequeños no consideran a la sociedad como una construcción humana; más bien la piensan como un producto ahistórico, natural” (NAP, 2006: 16), por eso, uno de los desafíos más importantes consiste en ofrecerles situaciones que permitan acercarse a la realidad social y sus distintas dimensiones para identificar algunos cambios y continuidades a través del tiempo, comprender a quiénes y de qué manera afectan y acercarse a las principales razones que permiten comprender por qué suceden y de ese modo evitar simplificaciones o esquematizaciones. En esa lógica el testimonio brindado por Herenia Sánchez Viamonte contribuyó a concebir a la sociedad como una construcción social e histórica.

El pasado de la dictadura presente en el encuentro con Herenia dejó una huella en la memoria de los niños y en la nuestra, huella que ressignifica tanto el pasado como el presente. En otros años, cuando analizábamos esta temática, los niños enunciaba frases tales como “ah...mi papá me contó, mi papá fue a Malvinas”, que dan cuenta de generaciones contemporáneas a la dictadura o bien comprometidas con la transmisión de ese pasado reciente desde el imperativo del Nunca Más que hoy no están tan presentes en las aulas. Es más nos sorprendió que algunos niños cuando contaron la entrevista a sus padres estos googlearon el nombre de Herenia para conocer su historia de vida.

A partir de nuestras propias vivencias y en relación con esta experiencia adentrarnos en el tiempo de la dictadura coadyuva al logro de un requerimiento social básico: la formación de una ciudadanía crítica, responsable, participativa y respetuosa de los diferentes puntos de vista, y al mismo tiempo sensible frente al dolor y la injusticia. Al incluir, en el trabajo cotidiano del aula, las ideas, opiniones, percepciones y formas de apreciación de los niños, así como sus prácticas y prejuicios, podemos acortar las distancias entre esas ideas y los contenidos más formalizados propuestos por la escuela.

En este tiempo signado por la pérdida de lazos sociales y en el que el individualismo prima por sobre lo comunitario y colectivo, el espacio público que es la escuela y el diálogo intergeneracional que en ella se produce son instancias valiosas para pensar lo común como convivencia y coexistencia. Enfocar el pasado de la dictadura para debatir sobre la política, la ciudadanía y la participación hoy de modo de propiciar nuevas preguntas a aquella experiencia, a sus formas de pensar la política y, en discusión con aquel pasado, hacer política en la escuela planteando diferentes formas de organización de docentes y estudiantes, tiempos de diálogo y de acción en una construcción democrática que supere el mero discurso y practique una “memoria viva” que atienda a las violaciones de derechos del presente para “impedir su olvido y naturalización” (Calveiro, 2017: 3).

Referencias

- Calveiro, P. (2017). "La memoria y el testimonio como asuntos del presente". En Revista *Megafón*, 16/2. Mes de septiembre. CLACSO. En línea en: http://www.clacso.org/megafon/pdf/Megafon_16_2_Pilar_Calveiro.pdf.
- Da Silva Catela, L. (2001). *No habrá más flores en las tumbas del pasado*. La Plata: Ediciones al Margen.
- Fundación Leer (s/f). Entrevista a María Cristina Ramos. En línea en: <http://www.leer.org/Recursos-Educativos/Docentes/Entrevistas/Maria-Cristina-Ramos>.
- Lerner, D., Levy, H. y Lobello, S. (1999). "Tomar la palabra, escuchar y hacerse escuchar". Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. En línea en: <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/docum/areas/prleng/doc5.pdf>.
- Ministerio de Educación de la Nación (2006). NAP. Serie Cuadernos para el Aula 1. Ciencias Sociales (p. 16).
- Ministerio de Educación de la Nación (2011). "A 35 años. Educación y Memoria". En línea en: <http://educacionymemoria.educ.ar/primaria/>.
- Pesclevi, G. (2014). *Libros que muerden*. Ediciones Biblioteca Nacional.
- Raggio, S. (2004). "La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula". En *Clio & Asociados*, 5. Universidad Nacional del Litoral.

CAPÍTULO 6

La dictadura en la voz de los hijos de desaparecidos

Viviana Pappier, Luz Pérez, Mónica Rosas y María Cristina Garriga

es como que vinieron no para desahogarse porque ya vienen hablando pero para darnos más conocimiento y verlo con otros ojos, porque nosotros no lo vivimos, ni siquiera habíamos nacido, ellos no los contaron de otro modo porque lo vivieron (...) y que seguramente recuerdan de otro modo

ALUMNO DE 6º GRADO

La propuesta curricular para el Segundo Ciclo implica abordar “La organización política, económica y social de la Argentina y sus impactos territoriales a través del tiempo.” Para 6º año en particular se privilegia lo político como dimensión de análisis y tomamos como eje articulador el Estado y su organización. Reconocemos que esta categoría es compleja y discutible desde las ciencias sociales pero la consideramos central para entender el funcionamiento de nuestra sociedad.

No es posible definir de un único modo al concepto de Estado (NAP, 2007). En principio los alumnos lo trabajan como un conjunto de instituciones (presentes en su vida cotidiana) que organizan una sociedad compleja como la nuestra. Luego, a medida que van viendo su organización, este concepto se complejiza ya que la conformación del Estado Nacional supuso y supone conflictos de intereses entre los diversos actores sociales y los proyectos que sostienen. Por lo tanto, es imprescindible el recorrido histórico para analizar cómo se organizó el Estado en la Argentina, qué proyectos triunfaron, a qué disputas dieron origen. Ese camino no es ajeno a repensar las efemérides consideradas relevantes en ese proceso de construcción del Estado Nacional pensando qué se conmemora y con qué sentidos.

Desde la propuesta del área, los alumnos no solo tienen una aproximación a las normas que regulan un Estado, en especial a la Constitución Nacional, sino que también analizan su

historicidad viendo cómo la misma está sujeta a cambios y su elaboración, derogación o real vigencia, resultan de la confluencia de distintos factores, y muy particularmente de la acción de los sujetos históricos. De este modo podrán acceder a una visión desnaturalizada de los derechos de los ciudadanos, viendo cómo los mismos son producto de largas luchas, conflictos y resistencias.

El trabajo con el pasado reciente argentino se enmarca en esta propuesta general por lo cual es en 6º año que los alumnos durante un bimestre abordan los derechos de los ciudadanos y la importancia de vivir en democracia, profundizando la complejidad de los temas y su abordaje histórico.

El recorrido por el período de la dictadura se inicia a través del documental *Botín de Guerra*²⁵ producido por Abuelas de Plaza de Mayo en el que abuelas y nietos recuperados dan su testimonio. Las historias de vida del documental son escuchadas atentamente por los niños.

En el año 2014, durante el intercambio que realizábamos después de ver el documental una alumna dijo:

Me gustó ver el video porque ya sabíamos muchas cosas de la dictadura pero ahora vimos caras y escuchamos las voces de personas que lo vivieron.

Por otra parte, el documental *Botín de Guerra* se realiza en el año 2000 y desde entonces se produjeron muchos otros acontecimientos que no pueden ser soslayados. Por un lado la anulación en el año 2003 de las leyes de Obediencia Debida y Punto Final permitiendo que, después de muchos años de impunidad, se efectúen los juicios a los responsables de las violaciones a los derechos humanos durante la última dictadura y por otro el incansable trabajo de las Abuelas de Plaza de Mayo quienes recuperaron la identidad de 125 jóvenes que habían sido apropiados en aquel momento.

A estas ideas se sumó el hecho de que, en los últimos años, los hijos de quienes fueron niños en la dictadura pasaban por las aulas de nuestra escuela. Algunos de aquellos niños, hoy adultos, formaban parte de distintas luchas por los derechos humanos desde diferentes espacios como por ejemplo la organización H.I.J.O.S. Precisamente esta ciudad fue una de las más golpeadas en el país durante la última dictadura y por eso abundan en ella historias de militancia y de represión, de luchas políticas de ayer y de hoy pero también de silencios y de testimonios. Esta situación nos hizo pensar que si bien siempre entraban al aula estas historias conflictivas e inconclusas de la ciudad de La Plata por qué no recuperarlas en la escuela desde la voz de sus propios protagonistas. Empezábamos a ver que las interacciones en el aula se veían enriquecidas por diversas historias que conocían los alumnos, algunas por la escuela otras por sus propias familias, vecinos, etc. Ese año, un alumno contó que su mamá, Lucía, era

²⁵ *Botín de Guerra* es una película documental argentina dirigida por David Blaustein. Fue estrenada el 20 de abril de 2000.

hija de desaparecidos y relató parte de esa historia que él conocía bien, razón que nos motivó a pensar en nuevas propuestas para el aula.

Los testimonios llegan a la escuela

Al año siguiente, y con este camino recorrido, sentimos que podíamos ir por más. En una de las reuniones de coordinación recordamos el comentario transcrito más arriba. Entonces comenzó a gestarse la idea de que los alumnos además de ver el documental, escucharan testimonios en primera persona de hombres o mujeres que sean parte de alguna historia y que quisieran compartirla. De ese modo tendrían un lugar privilegiado y activo en la reconstrucción del pasado reciente en la escuela, en un fuerte diálogo con el presente. Tal como afirma Dora Schwarzstein, referente ineludible para hablar de historia oral en la argentina, la entrevista permite la construcción de testimonios, de fuentes orales, donde lo subjetivo es lo central ya que “la materia prima de la entrevista es la memoria, y esta tiene un carácter subjetivo y una tendencia a interpretar la historia más que a reflejarla” (2001:22). Al mismo tiempo esta subjetividad que aparece en la experiencia singular e intensa de cada entrevistado (Todorov, 2000) debía ser vista por los chicos como una narración posible. Por ello decidimos realizar tres entrevistas distintas y estimular una lectura crítica de las mismas y no una simple asociación con “la verdad” si no con la complejidad del trabajo con los recuerdos y por lo tanto con la memoria en la producción del conocimiento histórico (Carnovale, 2007; Siede, 2007, Carretero y Borelli 2010). Intentando superar un uso acrítico y ritualizado que banalice los hechos históricos. (Carnovale y Larramendy, 2010).

La decisión no fue fácil y muchas dudas nos asaltaron pero consideramos que el desafío consistía en asegurarnos de alguna manera que los testimonios no perdieran de vista a los destinatarios. Obviamente debíamos reflexionar sobre las repercusiones que esta propuesta podría generar en los alumnos. De hecho, días después de ver el video, vino la mamá de una de las alumnas para comentarnos que su hija se había sentido muy conmovida por el documental, que incluso se le habían generado dudas sobre su propia identidad y le había provocado una gran angustia. Estábamos conscientes de cuan movilizador resultaba este trabajo.

Presentar los testimonios a los alumnos implicó pensar alternativas para no perder de vista el tono intimista de la charla y por lo tanto el espacio para llevarla a cabo para que también estimulara las preguntas de los alumnos.

Los hijos que participaron de las entrevistas para brindar testimonio en el año 2015 fueron:

Lucía García Itzigsohn, militante de H.I.J.O.S., hija de Matilde Itzigsohn y Gustavo García;
Alejandro Giampa, militante de H.I.J.O.S., hijo de Ana Rosa Rodríguez y Juan José Giampa;

Carla Artes²⁶, nieta recuperada, hija de Graciela Rutila Artés y Enrique López y por último Martín Moreno, hijo de Carlos Moreno.

Para escuchar los diferentes testimonios se seleccionaron tres espacios de la escuela: la biblioteca y dos amplios salones en cada uno de los cuales se encontraban cincuenta niños. Los niños de cada 6º año se dividieron en tres grupos de modo que cada uno acudiese a una entrevista y luego pudiesen reconstruir los tres testimonios a partir de la conversación en el marco de todo el grupo clase, de ese modo la reflexión giraría sobre las similitudes y semejanzas que presentaban.

En cada una de las cinco aulas de 6º, se leyó una pequeña biografía de las personas invitadas para que los alumnos pensaran y conversaran sobre aquello que les gustaría saber.

Además decidimos entre todos que sería lindo hacerles un presente, a modo de agradecimiento, con algunas reflexiones personales. Los alumnos respondieron a los ítems que les propusimos y algunas de esas respuestas fueron incluidas en tres pequeños cuadernillos (cada uno contenía respuestas diferentes a los otros) que les serían entregados a los invitados. En la tapa de cada uno estaba el nombre de cada uno de los que ofrecerían su testimonio.²⁷

El día del encuentro los entrevistados, una vez presentados brevemente por los docentes, narraron sus historias. El silencio llegó espontánea y repentinamente a los salones donde se realizaban los encuentros. Durante las charlas los alumnos escucharon sin interrumpir y al final hicieron algunas preguntas que principalmente giraban en torno a cómo habían logrado superar todo lo que les había pasado. Antes de despedirnos algunos alumnos les entregaron los regalos y se los notó conmovidos.

Analizando los testimonios

Luego de las entrevistas, los niños se reagruparon en sus respectivos cursos y comentaron con sus maestras lo significativo y movilizador que había resultado la experiencia de aprender un tema desde la voz de sus protagonistas. Muchos salieron impactados, otros emocionados y sorprendidos por las historias que habían conocido y la entereza, convicción y optimismo de los entrevistados.

En las aulas cada grupo escribió una síntesis de la vida del entrevistado que había escuchado para el resto del grupo. Seguidamente se compararon los testimonios teniendo en cuenta la vida de los padres y madres, el conocimiento sobre la propia identidad, el lugar de las abuelas en su cuidado, la organizaron en algún colectivo para reclamar justicia, si esta llegó y por último qué sentido tenía para ellos conocer el pasado, criterios que no impidieron que los niños expresaran sus reflexiones y sensaciones.

²⁶ Al iniciar este año 2017, mientras escribíamos este artículo, nos enteramos de la triste noticia del fallecimiento de Carla. Le hacemos nuestro pequeño homenaje a través de estos escritos y de la palabra que circula en las aulas en la cotidiana búsqueda de verdad, justicia y memoria.

²⁷ Las preguntas fueron: ¿qué es para vos la democracia? ¿Por qué es importante recordar? Gracias por tu testimonio porque...

Los ejes fueron orientadores para las intervenciones docentes pero no se convirtieron en parte de un cuadro comparativo, actividad que hubiese limitado la experiencia a llenar casilleros (Aisenberg, 2010).

A continuación reproducimos los cuadernos con las biografías escritas grupalmente por los alumnos y las temáticas del debate generado en la puesta en común. De las biografías seleccionamos cuatro a modo de ejemplo.

6º C

Cs. Soc.

Amparo Soto, Dolores Insua, Hilen Pardini
y Juan Ignacio Errecarte

HOJA Nº 1

FECHA

A nosotros nos dio la charla Lucía y Alejandro, de la fundación H.I.J.O.S., esa sigla a demás de significar que son hijos de padres desaparecidos significa, Hijos por la Identidad y Justicia contra el Olvido y el Silencio. Nos contaron que la fundación se reunió por primera vez en un recital de Leon Gieco, después se empezaron a reunir en otros lugares, Salones de facultades y luego en otros lugares hasta llegar a un lugar donde quedó fijo. Todos los hijos tenían una relación como de hermanos entre ellos, así como con las abuelas que los querían mucho. Para ellos la democracia era libertad y salir a la calle sin miedo de que los militares te vean o te lleven.

Cuando sus padres desaparecieron, eran chicos, Alejandro tenía entre nueve y diez años, Lucía tenía seis, a los padres se los llevaron en el 1975 al padre y en el 1976 a la madre, los padres de Alejandro se los llevaron en el 1976, y luego ambos se quedaron con sus abuelas.

NOTA

Éxito

Martín

El papá de Martín fue secuestrado cuando Martín todavía no había nacido. El papá de Martín era un abogado que vivió en Chaparría y que defendió a los trabajadores muertos porque respiraban polvos tóxicos y eso hacía que se murieran de secuestrados cuando estaba entrando su auto al garage, lo pegaron y lo metieron en el baúl de un Renault 5 naranja y lo llevaron a una quinta clandestina de Zúñiga. Había 3 militares y 2 dueños de la quinta que lo torturaron, y luego de 3 días se escapó a la casa de un vecino que estaba a una cuadra y desde ahí hizo una denuncia a la policía, pero la policía era amiga de los militares y lo entregó para que luego un tal "Ojeda" lo matara tirándole un tiro en la espalda cuando él se escapaba. En febrero 2012 condenaron a los 3 militares involucrados con el asesinato fueron condenados a prisión. Uno que iba a cadena perpetua murió el año pasado, a los otros militares los condenaron por unos años. Luego hicieron una fiesta a beneficio en honor al papá de Martín, también pintaron murales que decían "Memoria, verdad, justicia y alegría".

CARLA

La mamá fue a estudiar a Bolivia, Carla tenía 1 año y 1/2 ^{mes} de vida cuando secuestraron a ambas. El padre de ella fue asesinado en Bo

Lucila livia. La dictadura también estuvo por los países limítrofes, Cuando:
Angelina encontraban en otro país que no era de tu origen te mandaban
Chabela de vuelta te llevaban a un centro clandestino donde ahí estaba
Charo toda la gente secuestrada que las habían hallado en otros
Francisca países. Ahí fue cuando la separaron de su madre con solo:
Milagros años de vida, allí fue donde un militar Rufo la apropió
y le quitó su identidad cambiándole su fecha de nacimiento
nombre, entre otras cosas.

Ella cuando la apropiaron vivió con sus apropiadores por 9 años. A ella la maltrataron mucho. Una de esas veces de tanto que le pegaban la dejaron sorda. Cuando ella era chica vio por la tele a una señora con una imagen de ella y le había preguntado a su padrastro quien era y que hacía con su foto, el padre le dijo que era una vieja bruja que le quería sacar sangre y le pegó. Esa señora con la foto era su abuela, 3 meses después vio un anuncio en el diario que decía buscados y abajo las fotos de sus apropiadores, de ella con el nombre que le pusieron y abajo su nombre de nacimiento. Abajo había otro anuncio que decía que si habías visto a esas personas que vayan a la comisaría más cercana. Ahí fue cuando ella empezó a sospechar de sus "padres". Cuando ella se reencontró con su abuela se fueron a vivir a España por 25 años.

En la clase los niños diferenciaron que Lucía, Alejandro y Martín habían atravesado su infancia sabiendo quiénes eran, conociendo su verdadera identidad pero que Carla durante más diez años había crecido creyendo que era otra persona. En el relato de su historia aparece con fuerza la idea de que fue apropiada y la diferencia con una adopción legal. Cuestión que para los niños implicó algunas dificultades tal como se desprende de los textos que se transcriben²⁸:

N²⁹: También pusimos que como la mamá no podía tener hijos, esa fue la razón por la cual la apropiaron y además de apropiarla en vez de darla a otra familia la criaron porque como dijo Martina cuando ella le preguntó lo de la abuela dijo eso y también se puso a pensar en la situación de la madre, que podía ser una buena persona que no podía tener hijos. Pero después se puso a pensar que era una cómplice y que podría haber adoptado legalmente [...] También nos llamó la atención que cada uno de nosotros cuando le preguntábamos por cómo se llevaba con sus papás adoptivos ella decía todo el tiempo “apropiadores”, daba la idea de que no era lo mismo.

N: También quería agregar que le cambiaron sus nombres y su fecha de nacimiento.

N: Claro primero arrestan al apropiador por cambiar la fecha de nacimiento y los documentos. Pero después cuando terminó la dictadura lo arrestaron por apropiar a niños.

N: Claro, eso vino después.

N: Además la ocultaban al salir a la calle, la maquillaban, le teñían el pelo, le ponían lentes oscuros para que nadie la reconociera.

N: Después, en los últimos años que vivió con el apropiador, ella no fue al colegio y tuvo que ir por toda la provincia de Buenos Aires escapando de la dictadura porque a él lo estaban buscando [...]

N: Es difícil su historia porque si me decías que la apropiaron y la trataron bien, bueno, porque los padres son los que te quieren, en el caso de ellos que la maltrataban, no podía tener una buena relación.

M: [...] Es que no es menor esto que vos decís, que no es solo una diferencia de palabras. No es lo mismo una adopción que una apropiación. En este caso, el señor que la lleva a su familia es el mismo que secuestra a su mamá y que la mata. Y lo otro es que le roba su identidad, por eso tanto disfraz, tanto no dejarla hablar y tanto castigo. Fijense en esto, es muy particular su caso, diez años fue “otra”. Gina ¿no?

N: Claro, tenía otro nombre.

La entrevista a Carla supuso para los niños conocer la vida cotidiana de una niña que cuando tenía la edad de ellos supo su verdadera historia. Al mismo tiempo los niños intuyen la

²⁸ Las docentes a cargo de las clases son Luz y Viviana.

²⁹ En los registros que se transcriben en este capítulo la letra M corresponderá a la Maestra, la letra N a los dichos de los niños, en caso que hayan podido identificarse los nombres de los niños se consignará la primera letra del mismo.

diferencia entre apropiación y adopción legal, pero sus propias representaciones acerca de lo que implica no crecer con los padres biológicos se ponen en juego al interpretar este testimonio. Por un lado están presentes sus ideas sobre cómo debe funcionar una familia, que al estar vinculadas únicamente con el cariño y cuidado de los hijos por parte de sus padres, obstruyen la posibilidad de interpretar que aunque a Carla “la trataran bien”, no se cumple el derecho de conocer su identidad. Esto impide que el delito de apropiación sea visto con claridad por los niños, aunque Carla lo resalte todo el tiempo. Por otro lado interpretan este testimonio desde su trayectoria escolar y, los recursos con los que han trabajado en otros años para conocer la última dictadura, condicionan y limitan estos nuevos aprendizajes. Por ejemplo el cuento “¿Sabés, Athos?” que narra la historia de una niña cuyos padres estuvieron desaparecidos, abandonada en Casa Cuna y adoptada legalmente en la última dictadura, caso muy diferente a otros en los que los papas son juzgados y encarcelados por el delito de apropiación. Esto aparece en el siguiente fragmento de la clase:

N: Una pregunta ¿a todos los que se apropiaron bebés como en el caso de Carla le hicieron juicio y lo llevaron a la cárcel?

M: ¿A todos los represores? ¿Todos los que robaron bebés? Muchos están en la cárcel.

A: ¿Los que dieron el bebé a otra persona o solamente a los que se los apropiaron?

M: A ver, en realidad se trata de ver en cada caso cuáles son las responsabilidades, se estudia eso. Hay muchos casos que se han comprobado que hubo médicos cómplices que firmaron que nació un niño como hijo natural de padres que se lo apropiaban y también hay casos de enfermeros que conocieron apropiaciones, las denunciaron y terminan matándolos. Hay muchos casos diferentes. Lo que se ha hecho en estos años es llevar a juicio a quienes robaron bebés, a los responsables. Y después se ve en cada caso qué pasó con la familia, si realmente eran apropiadores y cómplices, como decía Carla o no como el caso de Jimena, que ustedes leyeron su historia a través del cuento “¿Sabés, Athos?”, se acuerdan...

N: Sí (varios responden afirmando)

M: Dónde la nena estaba en Casa Cuna y allí la encontró “mamá peluca” ¿no? Es otra la situación. También fíjense el caso de Guido Carlotto, el nieto de Estela, quien dice que fue criado con amor y lo reconoce y es una gran alegría que pudiera conocer a su familia verdadera.

N: Era lo que decía, porque no necesariamente tu papá que no es biológico te traten mal, como el caso de Carla, donde los papás no le tenían tanto amor a ella.

M: Claro, pero ellos a su vez la apropiaron, la robaron, por eso la gran diferencia.

N: Es re difícil para cada nieto ¿no? Pensar que sus papás fueron o son apropiadores que mataron a tus papás y después enterarte de todo cuando

ya habías hecho toda una vida con ellos, y después te das cuenta que mataron a tu familia biológica y te vas enterando de todo.

N: Ella dice que tuvo mucha suerte que la apropiaron diez años porque muchos recién saben su identidad a los 30 y 40 años y es muy difícil saber quién sos a esa edad. De hecho tuvo su adolescencia con su abuela biológica y por suerte lo supo antes.

N: Ella dice que le costó porque era chiquitita y no entendía pero era mejor porque podía armar su vida rápido. En cambio como hacer como dice Lola cuando sos grande y ya tenés hijos... ¡es más difícil! Para ella era importante que más chicos hubieran sido encontrados antes, en su infancia.

M: Por supuesto, lo dijiste con muchísima claridad, Lola.

Los niños reflexionan sobre el valor de conocer la propia identidad y de las dificultades de que pase el tiempo y los nietos no sepan quiénes son realmente, quiénes fueron sus padres, si tienen familia que los busca. Carla les cuenta que va a escuelas, organiza visitas al centro clandestino Automotores Orletti y colabora activamente con Abuelas de Plaza de Mayo, para seguir buscando a esos jóvenes que fueron apropiados de niños.

Dado que el secuestro de Carla y su mamá se produjo en Bolivia al igual que el traslado de su papá los niños advierten el accionar del Plan Cóndor, que involucra diferentes países del Cono Sur.

A través de las historias de Alejandro y Lucía los alumnos conocieron que muchos niños fueron criados por sus abuelos y abuelas biológicas ante el secuestro o asesinato de sus padres o por su madre como fue el caso de Martín pero siempre crecieron sabiendo la verdad sobre su identidad.

Lentamente todos los entrevistados fueron reconstruyendo su historia. En el caso de Martín su madre estaba embarazada y su hermano Matías tenía dos años cuando secuestraron y asesinaron a su papá. Desde chico supo que a su papá lo habían matado por ser un abogado que defendía en Olavarría el derecho de los obreros de Loma Negra a trabajar en condiciones dignas. Martín relata cómo en el juicio por el asesinato de su padre se comprobó la complicidad entre civiles y militares, cuestión que permite a los alumnos acercarse a la construcción de una conceptualización del golpe cívico militar y de su proyecto económico.

Por otra parte, en su charla Martín muestra escenas del juicio y a partir del mismo resalta la importancia de la justicia y de recordar con alegría. Esta idea de alegría acompañando a las de memoria, verdad y justicia les llama la atención a los chicos. Ante sus preguntas Martín tiene que explicar por qué es importante la alegría:

porque pudimos llevar a la justicia a los responsables. Alegría es lo que nos genera a nosotros la posibilidad que después de tanto tiempo de ver a los responsables y culpables en este caso del asesinato de mi papá estén presos. Actualmente 5 de ellos están presos, 3 eran militares y dos eran civiles. Eran vecinos de la ciudad de Tandil que tenían una quinta, uno era presidente de un banco y otro de la sociedad rural, personas importantes de la ciudad de Tandil, que prestaron su quinta de fin de semana para que funcionara el centro clandestino, por eso también son responsables de lo que le pasó a mi papá y están presos. Este juicio pudimos hacerlo hace tres años. Fuimos reconstruyendo todo lo que había pasado...

N: ¿Pero no estás triste porque murió tu padre?

Martín: Claro, no me gusta. Lo que pasa es que después todo lo que me acuerdo siempre es todo lo que luchó mi papá y todo lo que hizo y eso me da mucha fuerza para no estar triste y me da mucha alegría la posibilidad de ver que quienes hicieron esto con mi papá estén presos. No es lo mismo que estén libres a que estén presos, que tengan un castigo.

Estas palabras evidencian su compromiso en hacer memoria con alegría e ilustran la frase del pensador Arturo Jauretche que Martín enuncia en la entrevista:

Nos quieren tristes porque los pueblos deprimidos no vencen: por eso venimos a combatir por el país alegremente. Nada grande se puede hacer con la tristeza.

Por último Lucía permaneció con una abuela paterna y su hermana con la materna, pero en ambos casos supieron la verdad de lo sucedido. Frente a este caso los niños comentan:

N: Lucía nos contó que las separaron y una vez que se encontraron las hermanas, se agarraron de la mano y no se pudieron separar.

N: La mamá trabajaba en Astilleros de Ensenada y hablaba con sus compañeros y sabía de cosas que estaban pasando, hacían denuncias pero no recibían respuestas [...]

N: La mamá quería hacer un jardín en el astillero para que las madres pudieran llevar a sus hijos y trabajar tranquilas. Que era un derecho.

M: Eso era por lo que luchaba mamá ¿no? Para que tuvieran una guardería para poder llevar a sus hijos. Muchos años después se fundó la guardería que lleva su nombre ahora.

N: Yo quería agregar que como sabían que no había justicia en ese momento, quisieron hacer justicia a su modo. Su modo era a través de los escraches

donde mandaban notas e iban a una casa, tiraban huevos y todo eso y le mostraban a todo el barrio que allí había un asesino viviendo en ese lugar [...]

M: La consigna de ellos era “si no hay justicia, hay escrache”, vamos a mostrarlo, vamos a decir cuál es la verdad.

N: Claro, si nadie sabía la verdad de ese modo se iba a conocer.

M: Ellos decían que cuando empezaron a conocerse, a juntarse y a saber de tantos casos de hijos de desaparecidos, lo que más les extrañaba es que esas personas que habían desaparecido a sus padres vivían una vida normal, iban a trabajar, al médico, convivían en la sociedad como si no hubieran hecho nada, cuando eran culpables de muchísimos crímenes, entonces ellos decían que si de parte del Estado no hay justicia, hay escrache, para que la gente sepa que esas personas que viven ahí son asesinas y viven en libertad y conseguir también lo que ellos llaman la condena social, sino era legal, que sea social y la gente sepa, ellos quiénes son.

También Lucía relató a los alumnos como se fueron conociendo entre los Hijos de Desaparecidos, haciendo alusión a la importancia de un recital de León Gieco en La Plata, a 20 años del último golpe, en el que Gieco los invitó a subir para cantar con él.

N: Y esa fue la primera vez que se encontraron muchos.

N: Sí, alrededor de 80.

N: Y más tarde se formó H.I.J.O.S.

N: Él los llamó para que hablaran [...] y ella nos contó que se fueron conocieron entre ellos.

N: Y uno propuso reunirse un sábado y así se empezaron a conocer y se fueron reuniendo todos los sábados.

N: El nombre era Hijos por la Identidad y la Justicia en contra del Olvido y el Silencio.

N: Hicieron los H.I.J.O.S. una obra para representar todo lo que había pasado [...]

N: Había un militar y cada que vez que tocaba algo lo llenaba de sangre y las personas cada vez que iban a ver se encontraban con que todo estaba manchado y le preguntaban el por qué.

M: Porque ellos contaban que cuando se empezó a formar H.I.J.O.S. por primera vez, una de las primeras acciones que hicieron fue una obra de teatro para dar a conocer un poco cómo se sentían ellos y lo que representaban era el sueño de una chica que formaba parte de hijos y en una verdulería un militar (no se entendía) había varios personajes y el militar cada cosa que tocaba la ensangrentaba, entonces la gente decía que todo lo que tocaba quedaba manchado con sangre y lo acorralaban digamos (hablan varios al mismo tiempo).

Y hacían como una cárcel que era esta condena social porque en realidad no había cárcel para ellos. Esta fue la obra de teatro.

A través del testimonio de Lucía y Alejandro los niños comprenden cómo se organizaron los hijos de desaparecidos y las creativas estrategias que fueron encontrando colectivamente para conformarse como organismo de Derechos Humanos con identidad generacional propia, ya que si bien muchos crecieron con las madres y abuelas, lograron construir sus particulares formas de lucha por la verdad, la justicia y la memoria.

Los niños, tal como lo habían hecho con *Botín de Guerra*, identificaron en esa larga y ardua lucha que continúa hasta el presente, diferentes etapas entre las que se cuentan los escraches, la finalización de los juicios en que se condenaron a los responsables de los crímenes

En todo momento y en cada una de las entrevistas Carla, Martín, Alejandro y Lucía fueron muy cuidadosos en el relato de lo acontecido:

M: ¿Se acuerdan qué les dijo Lucía antes de irse? Ella lloró de felicidad y dijo “les quiero dejar un mensaje” ¿Se acuerdan qué dijo? [...]

N: Que había que tener fuerzas para seguir adelante.

M: Que si les tocaba algo malo había que acordarse de las abuelas de cómo habían salido adelante y que ustedes también iban a salir delante de cualquier situación.

En el encuentro compartido se destaca el compromiso y la apuesta en la construcción de un mundo mejor para lo cual es necesario involucrarse, no permanecer indiferentes frente a la injusticia y no cejar en la búsqueda de todos aquellos nietos que aún no conocen su identidad, lucha que por otra parte y tal como lo afirma Martín no puede perder de vista la alegría.

Por último nos preguntamos por qué Carla, Lucía, Alejandro y Martín querían venir a la escuela y estaban tan interesados y entusiasmados. En medio de la conversación toca el timbre anunciando el fin del tiempo programado para la clase, sin embargo los niños con seriedad y sin apuro responden:

N: Para mí que ellos querían que nosotros sepamos todo lo que les había pasado [...]

N: Es como que vinieron no para desahogarse porque ya vienen hablando pero para darnos más conocimiento y verlo con otros ojos, porque nosotros no lo vivimos, ni siquiera habíamos nacido, ellos no los contaron de otro modo porque lo vivieron [...] y que seguramente recuerdan de otro modo.

N: Para mí porque ellos vinieron a esta escuela.

M: Lucía vino a esta escuela, Martín fue al Normal 3 y Carla y Alejandro no sé.

N: Para mí es importante porque a ellos el contar los ayuda a superar lo que pasaron [...]

N: Es lo que hablamos la otra clase, no es lo mismo que le cuentes vos que lo cuente una persona que lo vivió.

N: Creo que desde que vemos este tema en Ciencias Sociales siempre lo tratamos como un tema de estudio, no lo vimos como algo tan malo, y yo creo que este año y el año pasado al leer “¿Sabés, Athos?”, el ver el video y escucharlos a ellos que son los que lo vivieron nosotros tenemos mucho más en cuenta que fue una época horrible y que tenemos que impedir que vuelva a pasar todo eso.

N: Como que nos sirve para tomar conciencia.

N: Claro, y que no vuelva a pasar [...]

Finalizado el encuentro agradecemos a Carla, Lucía, Alejandro y Martín el tiempo compartido, como así también su compromiso con las luchas del pasado y del presente.

Por otra parte nos quedamos pensando que si bien la voz de los protagonistas nos conmueve y emociona de tal modo que a veces es difícil tomar distancia del testimonio para reflexionar, son esas voces las elegidas para transmitir ese tiempo desde la vida y no desde la muerte.

Referencias

- Aisemberg, B. (2010). "Enseñar historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje". En Siede, I. *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas de enseñanza* (pp.63-98). Buenos Aires: Aique.
- Blaustein, D. (dir). (2000). *Botín de Guerra*.
- Carnovale, V. (2007). "Aportes y problemas de los testimonios en la reconstrucción del pasado reciente en Argentina". En Franco, M. y Levin, F. (comps.) (2007). "El pasado reciente en clave historiográfica". En *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (pp. 155-181). Buenos Aires: Paidós.
- Carnovale, V. y Larramendy, A. (2010). "Enseñar la historia reciente en la escuela: problemas y aportes para su abordaje". En Siede, I. (2010). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Carretero, M. y Borrelli, M. (2010). "La historia reciente en la escuela: propuestas para pensar históricamente". En Carretero, M. y Castorina, J. (comps.) *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades* (pp.103-130). Buenos Aires: Paidós.
- Ministerio de Educación de Nación (2007). NAP. Cuadernos para el aula. Ciencias Sociales. 6º año.
- Schwarzstein, D. (2001). *Una introducción al uso de la historia oral*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Siede, I. (2007). *La educación política. Ensayos de ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.

CAPÍTULO 7

Rondas, canciones, danza. De la vivencia a la abstracción

María Cristina Garriga, Viviana Pappier, Natalia González, María Laura Sosa y Flavia Vidal

*No te pueden prohibir imaginar
porque si no te tendrían que sacar el cerebro y eso es imposible.*

ANA JULIA



¿En dónde tejemos la ronda?

*¿En dónde tejemos la ronda?
¿La haremos a orillas del mar?
El mar danzará con mil olas
haciendo una trenza de azahar.
¿La haremos al pie de los montes?
El monte nos va a contestar.
¡Será cual si todas quisiesen,
las piedras del mundo, cantar!
¿La haremos, mejor, en el bosque?
La voz y la voz va a trenzar,
y cantos de niños y de aves
se irán en el viento a besar.
¡Haremos la ronda infinita!
¡La iremos al bosque a trenzar,
³⁰la haremos al pie de los montes
y en todas las playas del mar*

GABRIELA MISTRAL

La poesía de Gabriela Mistral, que abre este capítulo, se vincula con las reflexiones que orientan la enseñanza en la escuela relativas a crear las condiciones para que los protagonistas de sus propias experiencias y proyectos de acción sean los niños y a concebir la identidad como una construcción social, histórica, plural, contradictoria, que no se reduce al documento de identidad y reconoce los procesos sociales e históricos que nos constituyen en

relación con los “otros”. “No puedo ser yo sin el Otro. Está ahí su rostro y en ese rostro puedo ver que no existo solo y que el Otro no existe para negarme sino para completarme” (Feinmann, J.P., 2012).

Sin embargo si recorremos nuestras propias biografías, las de los docentes de la escuela y la de muchos otros seguramente aparecerán imágenes que ligan al jardín con actividades tales como ordenar los juguetes antes de retornar a casa, hablar cuando hay permiso para hacerlo, entrar y salir de la sala formando una fila/trencito de nenes y otra de nenas reforzándose la construcción de estereotipos ligados al sexo/género.

Anécdotas que cobran vigor en los encuentros compartidos entre los docentes de la escuela e instan a la búsqueda de los medios y modos más adecuados para facilitar a los niños la comprensión de las normas que regulan la vida colectiva, no para que los niños obedezcan ciegamente sino para que aprendan gradualmente el por qué y para qué de las normas y las practiquen.

En esa búsqueda se enmarca la conmemoración de los cuarenta años del golpe militar de 1976 en Argentina que origina múltiples preguntas: ¿cómo tender puentes para acercarlos al pasado? ¿Qué queremos recordar? ¿Cómo recordar? ¿Qué implica construir un mundo sin autoritarios ni autoritarismo? ¿Cómo pensar un mundo mejor? ¿Qué experiencias tenemos que habilitar para que la libertad, el respeto, la escucha no sean meras declamaciones sino prácticas cotidianas y colectivas? ¿Desde dónde pensar estas cuestiones con niños del nivel inicial?

Las políticas en relación con la infancia nos hablan no solo de las diferentes concepciones teóricas que las sustentan sino también de la sociedad misma. En tiempos de la última dictadura en Argentina los niños fueron convertidos, como afirma Sandra Carli:

en *Botín de Guerra* (hijos de desaparecidos), se operó la sustracción de sus identidades y se instalaron diversas formas de control privado-familiar de la vida infantil desde el poder del Estado. En la ruptura de la cadena generacional que ligaba a los niños con sus padres, y en la ubicación de éstos en otras cadenas (las de los apropiadores), los niños fueron anulados como sujetos. Desde el “¿Dónde está su hijo?” hasta las múltiples medidas persecutorias tomadas en las escuelas, una política represiva de la libertad y autonomía del niño atravesó el clima de la época y dejó un sustrato cultural para la viabilidad de posteriores políticas económicas de corte neoliberal que sumaron ajuste y pobreza. (1999: 8)

Hoy en un contexto social e histórico signado por la desintegración de los lazos sociales y nuevas realidades en las aulas nos repreguntamos por nuestro lugar de educadoras en la producción de conocimiento y en la toma de decisiones para cuidar y orientar a los niños del nivel inicial, al mismo tiempo que creamos una comunidad en la que es posible imaginar, inventar, respetar las normas y fundar una trama relacional que nos enhebre uno con otro solidariamente.

Por todo lo dicho, el 24 de marzo no puede reducirse a un relato para cumplir con la efeméride pues su legado implica hacer memoria, verdad y justicia. Estamos convencidas que para ello es necesario que los niños vivencien la libertad a través del respeto de la palabra de todos y cada uno porque “sé que solo puedo ser ‘yo’ en la medida en que lo ‘otro’ me constituye, en la medida en que lo ‘otro’ me importa, me otorga espesor, el laborioso espesor del sentido” (Feinmann, J.P., 2001).

En esa búsqueda de sentido, los hilos culturales que cada uno de los niños y de nosotras comparte en el día a día escolar contribuyen a la conformación identitaria y el reconocimiento de esas múltiples procedencias ayuda a cada niño a reconocerse a sí mismo y a los otros, en ese tiempo colectivamente compartido que es la escuela. Hilos culturales no ajenos a las vivencias corporales, huellas de un saber heredado, experiencia incorporada que “es una presencia del pasado” (Candau, 2001: 251). El cuerpo y la música nos acercan a distintos momentos de nuestra historia generando inquietudes, búsqueda y conocimiento de otros repertorios que hacen al papel de la escuela y a la libertad de elegir. “Somos nuestro cuerpo y es él con todos sus milagrosos y todavía en buena medida inexplicables funcionamientos, quien genera desde las actividades físicas más simples, hasta las más complicadas operaciones de la mente, de la imaginación y de la intuición” (Gene, C., 2012: 7).

Las apreciaciones hasta aquí planteadas fundaron las decisiones de los proyectos que sintetizamos en este capítulo, vinculados a las rondas, las canciones de cuna, la danza y donde acompañamos poco a poco a los niños para que desde las vivencias se acerquen a la abstracción, a conceptos que irán enhebrando en años posteriores. Las experiencias que aquí proponemos son fruto de la recuperación de nuestros y otros hilos biográficos, lecturas, conversaciones en reuniones de coordinación, en los pasillos, entre los juegos de los niños, en el día a día cotidiano que a pesar de su vorágine siempre nos invita a crear e imaginar.

Las rondas

La selección de rondas como eje de trabajo nos vincula a un juego de todos los tiempos, al lenguaje del cuerpo y la diversidad cultural. Acercamos así a los niños a un repertorio cultural diverso que desde el movimiento los enlaza con tiempos lejanos y cercanos porque recupera la experiencia no como mera información sino también como experiencia del propio cuerpo.

Las rondas infantiles son juegos colectivos que se transmiten de generación en generación. Se cantan con rimas, haciendo diferentes movimientos, posibilitando vivencias musicales y corporales. En las rondas todos tenemos el mismo protagonismo, todos estamos en primera fila, nos damos la mano, nos miramos a los ojos. No es una actividad solitaria sino una actividad decididamente social y comunitaria.

Como lo expresa María Teresa Corral: “todos en primera fila y en círculo: una forma de ir licuando la timidez de algunos o la excesiva exposición de otros. Antiguas formas de compartir .La Ronda, la rueda se practica desde siempre en innumerables culturas.”

Sabemos bien que los niños tienen gran predisposición para el juego pero conocer la riqueza de los juegos, en este caso las rondas, nos involucra como adultos en la enseñanza del juego. De la mano del juego aprendemos a estar con otros, a esperar turnos, a cumplir con la palabra dada, a no hacer trampa y a trabajar en equipo. Al mismo tiempo que se desarrolla la imaginación y se exploran diversos movimientos como forma de comunicación y conocimiento

En la indagación sobre el eje seleccionado para el trabajo en la sala una canción de Jorge Drexler:

Bailar en la cueva susurra en la toma de decisiones. A continuación transcribimos la letra:

La idea es eternamente nueva:

Cae la noche y nos seguimos juntando a
bailar en la cueva.

¡Bailar, bailar, bailar, bailar!

¡Bailar, bailar, bailar, bailar!

Ir en el ritmo como una nube va en el viento.

No ESPERAR EN, sino SER, el movimiento.

Cerrar el juicio, cerrar los ojos.

Oír el *clac* con el que se rompen los cerrojos.

¡Y bailar, bailar, bailar, bailar!

¿Me guías o yo te guío?

Mi cuerpo al tuyo y el tuyo al mío.

Los dos bebiendo

de un mismo aire.

El pulso latiendo

y el muslo aprendiendo a leer en Braille.

Bailar,

como creencia, como herencia, como juego.

Las sombras en el muro de la cueva,

girando alrededor del fuego.

La música bajo los árboles

y nos siguió por las llanuras.

La música enseña, sueña, duele, cura.

Ya hacíamos música muchísimo antes de

conocer la agricultura.

La idea es eternamente nueva:

Cae la noche y nos seguimos juntando a
bailar en la cueva.

¡Bailar, bailar, bailar, bailar!

¿Me guías o te guío yo?

En la sala escuchamos una y otra vez la melodía y la letra de la canción transcrita deseando generar otra dinámica en la que los niños puedan ir incorporando la idea de unidad, de lo que le pasa a uno le pasa a todos. Iniciamos entonces la búsqueda de diferentes materiales para profundizar el concepto de ronda, su historia, el porqué de la reunión en círculos, el significado de esa disposición. Búsqueda que orienta nuevas miradas sobre el hacer cotidiano en el jardín y nos decide a iniciar la jornada con rondas y canciones para poner énfasis en el contexto de convivencia diaria, de organización.

Ciertos juegos conocidos como tradicionales tienen su origen en muchos países de Europa y llegan a América por diferentes caminos y fuentes, derivan de bailes, canciones y antiguos romances, que se han ido modificando a través de la transmisión oral tomando diversas formas en cada lugar donde se practican, pero que nos permiten identificar un repertorio infantil tradicional que común pero que en cada país posee sus propias versiones.

Las rondas, la danza, el canto, las diversas actividades artísticas propuestas permiten a los niños exteriorizar la energía, profundizar el compañerismo, desarrollar la sensibilidad, experimentar, expresarse en un marco de alegría y goce.

Los niños naturalmente realizan rondas, pero vamos a centrarnos al principio de esta actividad, a poner en nuestras voces el hecho de que la ronda se hace con las manos y miradas de otros, siempre con otros. Los niños conocen varias rondas, proponen, cantan, se mueven, hacen gestos y movimientos determinados.

Luego de ese acercamiento “espontáneo” recurrimos a una obra de Henry Matisse, La danza (1909) en la que se reproduce una ronda.



Matisse, H. (1909). *La danza*. 260 x 319 cm.
Óleo sobre lienzo.

Se presenta una reproducción del cuadro y se invita a los niños a observarlo e imitar los movimientos para crear un sentimiento de unión y conexión con el mundo interno, espiritual y mágico, relacionado con la idea de grupo que intentamos desarrollar en la sala.

En otros momentos del día y la semana los niños escuchan rondas ancestrales³¹ en versiones de diferentes épocas y países, como Argentina Brasil, Bolivia, Francia, etc. a partir de ellas trabajamos“ con la memoria colectiva y la identidad comunitaria a través de los cantos colectivos y la ejecución de instrumentos en banda que enriquece el ejercicio de hacer música basado en el respeto y el compartir sin competencia, valores humanos estos que tanto nos hacen falta” (Mendoza, 2009). De ese modo los niños experimentan con su propio cuerpo, disfrutando con otros tomados de las manos y apropiándose de la cultura, cada encuentro es un puente entre generaciones que amplía su panorama sonoro y centra la experiencia en el compartir.

La voz de los niños, que a continuación transcribimos, ejemplifica como se van construyendo el concepto de ronda y de grupo:

M³²: ¿Por qué nos sentamos todos así, en ronda?

E: Para poder mirarnos.

D: Para escucharnos.

³¹ Rondas ancestrales que traen consigo el sonido de los ríos, del viento, de los animales. El canto y el baile presente en rituales, ceremonias y en lo cotidiano. Alrededor del fuego se iban contando costumbres, explicando cómo se originó el mundo, cómo nacieron las estrellas, por qué tienen luz las luciérnagas, etc.

³² En los registros que se transcriben en este capítulo la letra M corresponderá a la Maestra, la letra N a los dichos de los niños, en caso que hayan podido identificarse los nombres de los niños se consignará la primera letra del mismo.

M: ¿Y que más nos permite esta disposición, esta forma de sentarnos en círculo?

I: No hay nadie adelante ni atrás, todos somos iguales.

M: ¿Qué formamos así todos juntos?

MO: Un grupo.

M: ¿Un grupo de qué?

S: De niños.

JB: ¡No! ¡De amigos!

M: Entonces voy a anotar todo esto que me están diciendo para guardar memoria.

Somos un grupo de amigos, sentados en ronda porque así podemos mirarnos y escucharnos, porque somos todos iguales.



Las rondas de diferentes países reproducidas en la sala permitieron escuchar palabras en distintas lenguas conociendo su significado y pronunciación, evocando hechos del pasado, como por ejemplo la siembra y el trabajo en la tierra que cuenta la canción *Si Si KUMBALE* de Magdalena Fleitas. También conversamos sobre las rondas que juegan y jugaban desde tiempo ancestrales otros niños en distintas partes del mundo y explicamos a los niños que sus papás, abuelos jugaban a las rondas y decidimos preguntar a las familias a qué juegos y rondas jugaban cuando eran niños como una manera de conceptualizar el pasado a través de las narrativas familiares. Narrativas que los incluyen en una filiación al mismo tiempo que pueden compararse en tiempo y espacio los juegos de diversas familias en la que quedará visualizada el entramado cultural de la sala.

A cada familia le enviamos la siguiente nota:

JUEGOS Y RONDAS DE AYER Y HOY

Estimada familia, queridos alumnos:

Este año compartiremos con ustedes un trabajo de investigación sobre juegos y rondas de todas las épocas. Por ello agradecemos mucho su participación y la buena memoria de los entrevistados (abuelos, padres, tíos, primos, amigos).

Si creen oportuno, pueden agregar datos que no solicitamos y pueden escribir al dorso de la hoja. Si pueden recopilar datos de más de un juego o ronda mejor.

MUCHAS GRACIAS

Fuente consultada (abuela/o, mamá, papá, tía/o, etc.)

Nombre del juego o ronda:

Cómo lo jugaba:

Rimas y cantos:

Este trabajo fue realizado por:

Puede colaborar con una pequeña filmación en situación de juego, un registro audiovisual, enviándolo a esta dirección de correo electrónico:
juegosyrondas2015@gmail.com

Obtenida la información realizamos en un papel afiche un cuadro para registrar los juegos, rondas y rimas que recordaron las familias y que exponemos en la sala para jugarlos durante el transcurso de todo el ciclo lectivo “Juegos de los que disfrutamos niños y docentes”.

En otra jornada escolar decidimos hacer un mural para que niños dibujaran la figura humana, en el que podemos observar los avances en la percepción del esquema corporal (cuerpo pensado). Los detalles y porciones del cuerpo dibujados por los niños dan cuenta de que las han percibido, las han sentido e incorporado a su esquema corporal (el cuerpo sentido) gracias al trabajo corporal vivenciado a través de las rondas.



El esquema corporal es esa noción que el niño hace de su cuerpo. La imagen corporal es “constituyente del sujeto deseante” y se va constituyendo en el devenir histórico de la experiencia subjetiva. La memoria se escribe en el cuerpo constituyendo una marca. Cada uno de nosotros ha sido marcado, mapeado en forma distinta. La imagen corporal es singular, propia de cada sujeto. Esa imagen corporal se adquiere, construye y recibe en el contacto con los otros, en el diálogo de esas experiencias históricas (Dolto, 1986).

Ese paso a paso en el reconocimiento del propio cuerpo y el de los otros facilita a los niños la comprensión del concepto de grupo. En la sala muchas veces danzamos para que salga el sol para poder ir al patio; mientras cantamos: “sal, solcito caliéntame un poquito, por hoy, por mañana, por toda la semana”, moviéndonos todos muy cerca unos de otros y así se naturaliza el movimiento libre, fluido y espontáneo que genera una unidad armoniosa y la sensación placentera de esa libertad compartida por todos. El grupo presta atención tanto a las informaciones que llegan del otro como a las que ellos mismos emiten. Estas informaciones pueden ser recibidas a través de la ropa, de algún objeto o del mismo espacio que comparten. Del trabajo en conjunto se logra el equilibrio de fuerzas y no la supremacía del uno sobre el otro.

La experiencia con las rondas abona una vez más la necesidad de no inmovilizar el cuerpo de niños y adultos y confirma que jugando incorporamos la cultura. Jugar y danzar para conocer su propia historia y la de otros, reconocer tiempos lejanos y cercanos, comparar cambios y permanencias. Aprender que en el grupo hay que esperar turnos, escucharse, divertirse, expresarse con confianza, canalizar la energía para la acción o la concentración. También como mencionáramos más arriba avanzaron en la composición de la figura humana y ante la pregunta “¿Qué es el cuerpo?” surgieron distintas expresiones: “es la piel” (Juan Manuel); “es el corazón” (Munay); “es acá” (señalándose el pecho con sus manos).

“Todo lo que enseñamos a nuestros niños, refleja lo que somos, lo que sentimos, lo que creemos, lo que sabemos, no podemos desprendernos de eso al enseñar. Por eso cuando reflexionamos sobre nuestras prácticas, y sobre cómo enseñar mejor en cada área, no podemos olvidar el desafío que supone mirar la totalidad sobre lo parcial de cada una de ellas. Pensar un interrogante, un conflicto a solucionar, como venimos charlando en cada encuentro.”³³

De la vivencia a la abstracción

Tal como planteáramos en el apartado anterior el desafío en la búsqueda de sentido en la enseñanza de las Ciencias Sociales en el nivel inicial nos incita a revisar nuestros hábitos, discursos y prácticas naturalizadas en nuestra trayectoria personal y profesional. El punto de partida es reconocer al sujeto como una unidad biopsicososical (Pichon-Rivière, E.) recuperamos el concepto de cuerpo cuyas huellas reviven la larga memoria de la historia y la corta de las propias experiencias. El cuerpo horizontaliza las relaciones, nos dispone al conocer de otros y otras. Es apertura a las sensibilidades. a las afectaciones mutuas. Es territorio de encuentro, es diferencia e igualdad.

Asimismo y tal como sostiene Kieran Egan “lo afectivo y lo imaginativo no deben ser considerados como elementos distintos del pensamiento racional; son partes necesarias del auténtico pensamiento racional” (1991: 99). El reconocimiento de las posibilidades que brindan nuevos escenarios, nuevas formas de hacer guían el trabajo en la sala cuyo objetivo consiste en que los niños experimenten su “memoria corporal” despertando su sensibilidad e imaginación, tomen conciencia de la importancia de poder decir aquello que se piensa sin censura, respeten la diversidad y la palabra o mirada del otro y escuchen canciones de rock prohibidas durante la dictadura.

En ese sentido decidimos profundizar en la huella, haciendo experimentar a los niños las marcas que los distintos movimientos de sus cuerpos dejan en un papel: los pies, las piernas, las manos, etc. Cada uno de ellos con un crayón en cada mano se movía libremente sobre un gran papel blanco e iba dejando huellas/marcas de ese movimiento con los crayones. Luego al son de la música de Vangelis imaginamos que somos plumas que se mueven con el viento soplándonos unos a otros.

Una vez finalizado el juego, niños y docentes armamos una ronda mientras suena de fondo la canción *Inconsciente colectivo* instrumental de Charly García prohibida durante la dictadura. Habilitamos la palabra y frente a la pregunta:

³³ Diálogo entre Flavia y Natalia.

M: ¿Quieren contar que sintieron cuando jugaban a ser una pluma?
D: Me sentí bien.
J: Me gustó.
O: Imaginé que era un caballo.
M: ¿Qué es para Uds. ser libre?
J: Poder estar solo en el campo sin nadie que te diga qué hacer.
V: Lo que le pasa a uno les pasa a todos.
C: Que puedo hacer lo que quiera.

Les contamos a los niños que están escuchando una música que en el tiempo de la dictadura, fue prohibida, la gente no podía expresar lo que pensaba, sentía.

M: ¿Cómo se sentirían si no los dejaran decir aquello que piensan?
S: Sería muy feo.
A: Horrible.
V: No me gustaría.
AJ: No te pueden prohibir imaginar porque si no te tendrían que sacar el cerebro y eso es imposible.

Como podemos observar la danza, la ronda, la conversación aportan diferentes vivencias y vocabulario que facilitan a los niños conceptualizar la libertad de expresión. En ese danzar los movimientos surgen de su imaginación, imaginación que asocian a libertad, la que no pueden prohibir de ningún modo como sostiene Ana Julia.

Luego de la conversación retomamos la danza y la ronda entonando el estribillo de *Inconsciente colectivo*: "Mama la libertad/siempre la llevarás/dentro del corazón".

Resignificar el cuerpo, sus movimientos, sensaciones, emociones y comprender que está inmerso en una trama de sentido constituido históricamente conlleva una mirada crítica a la naturalización de la posición de nuestros cuerpos y los de los niños.

Esto último sugiere que el cuerpo no puede ser considerado solo como un conjunto de huesos, articulaciones, músculos, tendones, aponeurosis, órganos, fluidos o tejidos. Más bien es un fenómeno social, cultural e histórico. El cuerpo no existe en "estado natural"; siempre está inserto en una trama de sentido y significación. Vale decir, es materia simbólica, objeto de representación y producto de imaginarios sociales. Siempre se manifiesta como un terreno de disputa en el que se aloja un conjunto de sistemas simbólicos entre los que se destacan cuestiones vinculadas al género, a la orientación sexual, a la clase, a la etnia o a la religión.

Los sentidos de nuestra práctica

A partir de la escritura de esta experiencia intentamos recuperar palabras, sentires de otros maestros de las que somos deudoras y de la experiencia colectiva (docentes, niños, coordinadoras) en el área de Ciencias Sociales para articular proyectos con sentido.

El nosotros implica un espacio tiempo relacional que se abre entre sujetos; espacio tiempo que hace posible que circule el deseo de saber, de producir conocimiento, de hacer historia, de recrear realidad, de contribuir a la reinención de mundos posibles. En este sentido, el nosotros no es un lugar al que se entra, sino un espacio a construir y resignificar permanente e incansablemente (Quintar, 2005: 252)

Este capítulo dialoga con la propuesta realizada en cuarto grado con el grupo de teatro comunitario La Caterva, en ocasión del 24 de marzo y el 2 de abril, que planteó un acercamiento desde la recreación dramática en la que estuvimos presentes el nivel primario y los docentes para emocionarnos y participar colectivamente de una experiencia que convocó al pasado para pensar el presente. Ambas propuestas favorecen otros modos de relacionarse con los contenidos que nos alientan a visitar nuestros puntos de partida para enriquecer el mundo imaginario fomentando de ese modo la creatividad.

En tiempos de campaña de desprestigio de los docentes y de mercantilización de la educación, convencidas que nuestra práctica es política narrar la experiencia nos convoca y provoca en la producción de conocimiento desde el hacer cotidiano y la múltiples preguntas que se nos presentan para seguir indagando.

Referencias

- Candau, J. (2001). *Memoria e identidad*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.
- Carli, S. (comp.) (1999). *De la Familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad* (p. 8). Buenos Aires: Santillana. En línea en: <<http://blogs.unlp.edu.ar/pec/files/2016/04/Carli-La-infancia-como-construcci%C3%B3n-social.pdf>>.
- Dolto, F. (1986). *La imagen inconsciente del cuerpo*. Buenos Aires: Paidós.
- Drexler, J. (2013). *Bailar en la cueva*. Argentina. En línea en: <<https://www.youtube.com/watch?v=nzjOJfrgABc>>.
- Egan, K. (1999). *Fantasía e imaginación su poder en la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Feinmann, J.P. (2001). "Teatro e identidad". En *Teatro por la identidad*. Eudeba: Serie Abuelas de Plaza de Mayo. Teatro en Eudeba.
- (2012). "Alcances y límites del concepto 'la patria es el otro'". En *Página/12*. 30 de junio de 2012. En línea en: <<https://www.pagina12.com.ar/diario/contratapa/13-223384-2013-06-30.html>>.
- Ferreirós, F. Hacia una pedagogía del cuerpo vivido: la corporalidad como territorio y como movimiento descolonizador. En línea en: <<https://es.scribd.com/document/322321822/Facundo-Ferreiros-Hacia-Una-Pedagogia-Del-Cuerpo-Vivido>>.
- Fleitas, M. (2004). *Risas de la tierra*. Argentina: Gobi Music.
- Gené, J.C. (2012). *El actor en su historia en su creación y en su sociedad* (p. 7). Centro Latinoamericano de Creación e Investigación Teatral Buenos Aires. Colección Teoría y Práctica, (15).
- Mendoza, G. (2009). *Tierra en flor*. Argentina: Música ancestral para niños.
- Matisse, H. *La danza*. En línea en: <<http://www.artehistoria.com/v2/museos/23.htm>>.
- Mistral, G. (1952). *Ternura*. Buenos Aires: Espasa Calpe.
- Origlio, F. *Rondas de ayer y de hoy*.
- Quintar, E. (2005). "La esperanza como práctica. La práctica como ámbito de construcción de futuro". En *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 27, (2), (pp. 250-253). México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe Pátzcuaro.

CAPÍTULO 8

¿Por qué cantamos?

Karina Daniec, María Cristina Garriga y Viviana Pappier

Un niño levanta la mano, con gestito de cejas arrugadas.

*Ch: Pero... yo no entiendo cómo hacían los militares para
saber qué estabas cantando. ¿Cómo hacían?*

*Mirá, yo ahora voy a cantar una canción, y decime si vos te das cuenta.
Y se queda en silencio de palabras, pero con toda su canción en la mente.*

Ch: ¿Ves que no te das cuenta? Y yo la estoy cantando.

La voz del niño llena de flores y pájaros todo el salón.

GUADALUPE GOLDAR,
MAESTRA DE 4º AÑO

Para el ciclo lectivo 2013 en colaboración con la coordinadora de Música de la institución decidimos abordar desde la música las efemérides en su totalidad y las del 24 de marzo en particular. ¿Por qué decidimos ese año trabajar desde la música? Por un lado, consideramos que la propuesta de trabajar desde la literatura si bien había sido muy bien recibida por toda la comunidad escolar y permitió abordar aspectos complejos vinculados a la enseñanza del pasado reciente, sin embargo era necesario modificar la estrategia didáctica que había priorizado la totalidad de la escuela para no caer en una saturación de los niños, que apagara su curiosidad por conocer la complejidad del mundo social. Pero por otro lado, creemos que la música es un modo de invitar a los alumnos a acercarse al mundo social desde otras expresiones culturales tan ricas y provocadoras como la literatura.

La música no fue ajena a la intolerancia de la dictadura, por medio de la censura se pretendió imponer el silencio, que incluía cualquier crítica al régimen dictatorial o referencias a una sociedad más justa y solidaria. La censura incluyó listas de canciones que no se podían tocar, amenazas a los autores o cantantes, persecución al público. Las prohibiciones se ejercían a través de un complejo sistema de control de aquello que se cantaba o publicaba, prohibiendo recitales, actuaciones por televisión, cerrando discográficas. Algunos cantantes se fueron del país, otros trataron de resignarse a publicar su arte en lugares reducidos, casi clandestinos, muchos autores para hacer frente a las prohibiciones agudizaron el ingenio y maquillaron las letras mediante el uso de metáforas, otros apoyaron el gobierno de facto.

La música como la literatura se transformaron en un espacio de libertad y resistencia. Ejemplo de ello son las canciones de rock que se cantaban los chicos de la Noche de los lápices o Miguel Ángel Estrella interpretando mentalmente a Bach para huir del horror cotidiano (Santos, Petruccelli y Morgade, 2008).

El objetivo de acercarnos al pasado reciente a través de la música no es la transmisión de conocimientos fijos y determinados sino generar inquietudes, disfrutar de la música, reflexionar, comunicarse, hablar, cantar, escuchar acercando a los chicos a otros repertorios, alejados de los estereotipos pensados para el público infantil y diferentes de los grandes hit o programas de “música de moda”, promoviendo acercamientos más plurales, que den cuenta de la importancia del arte y de la música en la construcción del rol del ciudadano, del respeto por el otro y por sus manifestaciones, que hacen al papel de la escuela y a la libertad de elegir y escuchar. Es decir:

Desarrollar la capacidad de interpretación y de abstracción para la producción poética y metafórica y contribuir a la formación de ciudadanos capaces de intervenir y participar plenamente en la sociedad actual. (CFE)

En ese sentido proponemos a los docentes ese año en que se conmemoraron 30 años de democracia elegir las canciones que creían más pertinentes para cantar con sus alumnos y la comunidad educativa toda entonando nuevamente las canciones que alguna vez fueron prohibidas o canciones que aproximen a los chicos a nuevos repertorios que amplíen sus posibilidades para comparar, evaluar, optar, decidir.

El abordaje de la música no se reduce entonces a resolver “el acto escolar” o la clase alusiva del 24 de marzo sino a abrir nuevas perspectivas para reconstruir los procesos históricos, los conflictos y las tensiones que los mismos suscitaron y aún suscitan. Es por eso que en las discusiones con las docentes hacemos mucho hincapié en la importancia del modo de abordar el tema ya que, si bien tiene que guardar coherencia con los acuerdos básicos establecidos previamente, la elección del repertorio musical la efectúa cada docente al mismo tiempo que es posible establecer continuidades con prácticas desarrolladas otros años, ligadas al relato ficcional para el cual las docentes cuentan con intervenciones didácticas “ya probadas”. Situación que se refleja en los registros que dan cuenta de la variedad de apropiaciones de la propuesta desde las diferentes subjetividades de las docentes.

Las palabras de docentes y niños a través de los registros

La transcripción y análisis de diferentes registros recupera las estrategias de enseñanza, entendidas como las decisiones que orientan la enseñanza para promover el aprendizaje de los alumnos y propiciar situaciones significativas para los niños y la comunidad escolar.

Iniciamos este capítulo con un fragmento correspondiente a cuarto año referido a la censura de artistas durante la última dictadura. En la voz del niño se expresa abiertamente una concepción de libertad y de resistencia, que nos acerca a la fantasía del mundo infantil, fantasía que de todos modos no obtura la posibilidad de construir conceptos abstractos.

En primer año se escucha *En el país del no me acuerdo* de María Elena Walsh para deducir por qué la prohibieron. La maestra asoció la prohibición con razones vinculadas a la biografía de la autora y a sus cuestionamientos a la censura³⁴. Ese diálogo iniciado con los niños a propósito de la canción concluye con la afirmación de la docente: “si nos acordamos de esto que pasó, seguramente no va a volver a pasar”. “sí” dicen algunos niños.

En otro primer año luego de escuchar *En el país de la libertad* de León Gieco docente y niños concluyen

M³⁵³⁶: Se llama *En el país de la libertad*. ¿Les parece que había libertad en la época de los militares?³⁷

N: No, algunos te mataban.

N: Otros prohibían libros y hablar de muchas cosas.

N: Pero ahora tenemos libertad.

N: Mi mamá me contó que había una guerrilla en la época de los militares.

N: Ahora ya no están prohibidas todas las canciones, ni los cuentos que prohibían los militares.

El registro da cuenta de cómo los niños asocian las canciones prohibidas a la falta de libertad imperante en la dictadura y en esa asociación incorporan los relatos familiares.

El cambio, en tanto concepto ligado al tiempo histórico, se hace presente en la comparación “ahora ya no están prohibidas todas las canciones, ni los cuentos que prohibían los militares”

En una clase de segundo grado que hace alusión a que en tiempos de dictadura no hay elección de gobernantes, ni libertad de expresión, se escuchan diferentes canciones que abren asociaciones tales como: “Está escrita y cantada con tristeza” y “no estaba en el país por las amenazas que había”, al referirse a la interpretación de Mercedes Sosa de *Serenata para la tierra de uno*. Del mismo modo al escuchar *En el país de la libertad* de León Gieco los niños expresan: “la hizo demasiado triste porque quiere vivir en Argentina y no puede”³⁸.

³⁴ Tal como plantea Sergio Pujol en la biografía que realiza de María Elena Walsh entre los años 76 y 78 la autora siente las presiones de la censura: “Era prácticamente imposible cantar sin omisiones un repertorio hecho para ‘hacerle cosquillas al poder’ como a ella le gustaba decir, por más que la intérprete careciera de filiación política y fuera tachada de liberal por muchos jóvenes de los 70” (Pujol, 2011). El 16 agosto de 1979 publica en *Clarín* “Desventuras en el país-jardín de infantes” donde critica la censura imperante. Las respuestas desde el gobierno no se hicieron esperar “El 17 de agosto María Elena recibió una llamada de María Herminia desde ATC avisándole que, según una notificación que acababa de llegar al canal, quedaba prohibida la difusión por televisión de todas sus canciones y libros. Además los libretos que la autora había entregado al canal quedaban sin efectos. Tampoco la radio difundiría sus discos” (Pujol, 2011: 210).

³⁵ Los registros fueron tomados por Viviana Pappier en el año 2013.

³⁶ En los registros que se transcriben en este capítulo la letra M corresponderá a la Maestra, la letra N a los dichos de los niños, en caso que hayan podido identificarse los nombres de los niños se consignará la primera letra del mismo.

³⁷ Maestra a cargo: Mariana Anastasio.

³⁸ Docente a cargo de la clase Jorgelina Rodríguez.

La canción de M.E. Walsh *En el país del no me acuerdo* inicia una charla referida a la vida de la intérprete, sus obras, sus críticas a la censura³⁹ y a la importancia de recordar. Las prohibiciones en tiempos de dictadura son vinculadas por los niños con la muestra “Libros que muerden”. Al escuchar *En el país del no me acuerdo* reconocen inmediatamente la voz María E. Walsh. La docente les comenta que en 1979 la autora escribe un artículo cuestionando a los militares y los niños identifican ese cuestionamiento como la causa de la prohibición de sus obras. La síntesis de los niños vinculando la importancia de recordar para “no perderse” y para que “no vuelva a suceder la dictadura militar”, es una aproximación a la memoria por demás compleja y está atravesada por el deber de la memoria que sustenta las normativas oficiales del calendario y las concepción de las docentes.

En las aulas de 5º año los chicos vieron fragmentos de una entrevista efectuada a León Gieco por Lalo Mir (2011) en la cual relata que algunas de sus canciones fueron censuradas razón por la cual tuvo que irse de Argentina. Relato que origina las siguientes afirmaciones de los niños:

N: Primero le dijeron que no podía cantar la canción *Solo le pido a Dios* y después, cuando a la gente le gustó, la empezaron a pasar⁴⁰.

N: Claro, primero no la podía cantar con la gente y lo amenazaron, porque para los militares la canción hablaba de la paz y eran tiempos de guerra para los militares.

N: En la entrevista también dice que no estaba de acuerdo con la dictadura (...cuesta que se escuchen, en general están desordenados, es la última hora)

N: Mi abuelo está desaparecido y mi familia se tuvo que ir del país... me contaron que mis abuelos llevaban cartas para pedir que aparezcan los desaparecidos.

En esta frase hay una descripción del tiempo de la dictadura desde una vivencia familiar en tiempo de los abuelos, delegada a la niña a través del relato. Desde esa “memoria familiar” (“mis abuelos llevaban cartas para pedir que aparezcan los desaparecidos”) los niños se vinculan con el pasado desde el presente de su propia historia.

En otro 5º año el trabajo con canciones posibilita no solo transportarse a la época conociendo sus significados y los contextos donde eran escuchadas sino, también, escuchar las voces de los chicos habilitando la circulación de la palabra, animándose a jugar con las metáforas. Una de esas

³⁹ En el año 1979 la autora publicó el suplemento cultural del diario *Clarín* un artículo titulado “Desventuras en el País Jardín-de-Infantes” en el que afirmaba: “Hace tiempo que somos como niños y no podemos decir lo que pensamos o imaginamos. Cuando el censor desaparezca ¡porque alguna vez sucumbirá demolido por una autopista! Estaremos decrepitos y sin saber ya qué decir. Habremos olvidado el cómo, el dónde y el cuándo y nos sentaremos en una plaza como la pareja de viejitos del dibujo de Quino que se preguntaban: “¿Nosotros qué éramos...?”. Este cuestionamiento al silencio impuesto por el gobierno militar le valió ser excluida del circuito oficial de radio y TV argentinas que en ese entonces estaban en manos del Estado.

⁴⁰ La alumna hace referencia a que permitieron pasar la canción por las radios durante la guerra de Malvinas cuando el rock en inglés fue prohibido en la Argentina.

canciones es *Inconsciente colectivo* de Charly García. Con la maestra⁴¹ discuten sobre los sentidos de esa canción a fines de la dictadura cuando se “respiraban aires de democracia”. La frase “mama la libertad, siempre la llevarás dentro del corazón” es conversada con la maestra en referencia a la idea de “mamar” como necesidad vital, una poderosa metáfora sin duda.

Otro 5º año⁴² trabaja con la canción *El país de las maravillas* del grupo uruguayo Canciones para no dormir la siesta, cuya interpretación es antecedida por un cuento que explica a través de metáforas cómo los dragones (dando cuenta de los militares) “comían letras y partes de canciones” haciendo referencia a la censura. Esa canción uruguaya colabora para visualizar los golpes en América Latina como un proyecto regional y no exclusivamente argentino.

Las “metáforas” de las canciones y la intervención didáctica de la docente van estructurando un camino de relación pasado presente que favorece la construcción de ideas organizadoras de la temporalidad y de explicaciones más complejas sobre la dictadura que implican una relación entre los acontecimientos en Argentina y Latinoamérica en su conjunto.

Apelar a las canciones en el nivel primario para estudiar el tiempo de la dictadura acerca a los niños a la idea de prohibido. Para muchos era impensable que María Elena Walsh hubiera estado prohibida, consideran absurdo que una canción no se pudiera escuchar, porque leen y escuchan desde su mundo cotidiano, desde sus propias representaciones del presente.

Por otro lado, una nena contaba que sus abuelos están desaparecidos y que, por suerte, su mamá había sido criada por sus abuelos sino ella no estaría. Y al mismo tiempo decía que nunca podía ir al cumpleaños de una amiga porque es el 24 de marzo y en su casa se reúnen a charlar. Nuevamente las historias familiares, la cotidianeidad en las clases de Ciencias Sociales.

Otra niña vivió una situación similar con la diferencia que sus abuelos se habían exiliado en México. La historia es ampliada y explicada por la docente con las razones de la elección de México o Venezuela para exiliarse. Por último se organizaron en el nivel primario encuentros donde los alumnos intercambiaron las canciones aprendidas con los profesores de música o con las maestras en relación a la última dictadura. En cada uno de los diez encuentros se compartía la historia de la canción, de sus autores e intérpretes y se daba voz a lo silenciado en un coro cubierto de emociones, respeto y escucha atenta de los otros. Los mismos chicos consideraron que fue un modo de trasladarse a la época e imaginarse lo que se sentía escuchando una canción querida, otros opinaban que las canciones hablaban de mucha libertad y ellos valoraban la posibilidad que hoy tenían para expresarse y decir lo que piensan. Fueron encuentros muy intensos donde la diversidad de repertorios y el cantar nos unen en el ejercicio de la propia libertad.

En el nivel inicial las decisiones adoptadas para el nivel primario no son consideradas apropiadas. Revisamos entonces las prácticas naturalizadas que a través de canciones⁴³ instalan el adiestramiento, la obediencia acrítica y olvidan que los niños tienen derechos.

⁴¹ Maestra a cargo: Claudia Dobarro.

⁴² Maestra a cargo: Daniela Santoro.

⁴³ Canciones para hacer silencio, tomar la merienda, guardar los juguetes.

A partir de esas conversaciones, reflexiones se decide la escucha de las canciones que luego se grabarán en el CD de la escuela, no para analizarlas sino simplemente escucharlas como hilos de la vida cotidiana que enlaza a los niños al pasado y al presente.

La escuela Anexa canta

Por todo lo expuesto, en el año 2013 se produce el CD titulado *1983-2013. A 30 años de la recuperación democrática. La escuela Anexa, canta*. Con la coordinación de las áreas de Ciencias Sociales y Música, los niños participan junto a sus maestras y profesores de música grabando los temas escuchados en las aulas. Los demás docentes de la escuela manifiestan su deseo de sumarse al coro y se selecciona la canción “por qué cantamos”, de Benedetti y Favero para ser interpretada por todos los docentes con la dirección de la Profesora Andrea Stolorowki.

Todas las canciones invitaron a los alumnos y docentes a hacerse preguntas, a disfrutarlas, a compartirlas, a volver a cantarlas porque como dice la canción

Cantamos porque llueve sobre el surco y somos militantes de la vida y porque
no podemos ni queremos dejar que la canción se haga ceniza.

El CD es producto de un trabajo colectivo en el que también intervinieron: una mamá para el diseño de la tapa, la Facultad de Bellas Artes poniendo a disposición el estudio de grabación, la Asociación Cooperadora con los recursos monetarios necesarios para hacer posible el proyecto y el equipo de docentes de Música: Ernesto Jáuregui, Matilde Alvares, Claudia Torres, Emilia Natali, Marcela Bulzomi, Andrea Stolorowki, Violeta Silva, Daniela Rey, Evelina Bisoto, Ramiro Mansilla Pons y Karina Daniec tuvo a su cargo los arreglos⁴⁴.

Las canciones que componen el CD son:

1. “En el país de Nomeacuerdo”, de María Elena Walsh (canta 1º C)
2. “Fuego en Animaná”, de Tejada Gomez, de César Isella (canta 4º E y 5º A)
3. “La cultura es la sonrisa”, de León Gieco (cantan 2º B y 2º D)
4. “Canción de títeres”, de María Elena Walsh (cantan los nenes de Jardín Turno Mañana)
5. “Adivinador adivina”, de María Elena Walsh (cantan los nenes de Jardín Turno Tarde)
6. “Inconsciente colectivo”, de Charly García (canta el Coro de la escuela)
7. “Marcha de Osías”, de María Elena Walsh (cantan 1º A y 1º B)

⁴⁴ El texto que acompaña el CD dice: “Agrademos a Lisa, la mamá de Victoria, quien colaboró con el diseño de la tapa; a la Facultad de Bellas Artes que puso a disposición el estudio de grabación; a la Asociación Cooperadora de la escuela que puso a disposición los recursos necesarios para llevar adelante este proyecto, a la escuela y al equipo de gestión por la confianza y a todos los que sumaron sus voces para que estas canciones volvieran a escucharse en libertad.”

8. "Como la cigarra", de María Elena Walsh (cantan 4° C y 5° B)
9. "En el país de la libertad", de León Gieco (cantan 3° B y 3° C)
10. "Solo le pido a Dios", de León Gieco (cantan 4° A y 5° D)
11. "Son para los demás", de María Elena Walsh (cantan 2° A y 2° C)
12. "El Arriero", de Atahualpa Yupanqui, con letra de la murga "Los atorrantes de Almagro" (cantan 3° A y 3° D)
13. "Canción del correo", de María Elena Walsh (cantan 2° E y 3° E)
14. "Canción del jacarandá", de María Elena Walsh (cantan 1° D y 1° E)
15. "Con los coros del lugar", de Alejandro del Prado (cantan 4° B y 5° C)
16. "El país de las maravillas", de Canciones para no dormir la siesta (cantan 4° D y 5° E)
17. "Por qué cantamos", de M. Benedetti, A. Favero (cantan los docentes de la escuela)

Las actividades previas al proceso de realización musical consistieron en la escucha de un amplio repertorio de canciones, la selección de aquellas que fueran adecuadas desde lo literario y desde lo musical para cada grado, para finalmente poner en marcha el proceso de producción, "hacer música" con los niños.

En la instancia de producción musical en la que los protagonistas son los niños y sus profesores de Música, podemos identificar distintos momentos.

La elaboración del arreglo en que se toman un conjunto de decisiones vinculadas al "cómo" interpretar las canciones seleccionadas. Instancia en que los niños proponen "hacer algunas partes con solistas y otras todos juntos"⁴⁵, "el estribillo tendría que tener más fuerza así que tendríamos que cantarlo todos"⁴⁶ o bien en esta parte "podríamos cantar todos más fuerte y después bajar el volumen, así termina más tranquilo"⁴⁷.

Todas estas decisiones interpretativas que fueron tomadas por los niños en el proceso de elaboración del arreglo pudieron ser otras, pero fueron estas conjugadas con sus voces. Y esto es lo que hace únicas a cada una de estas versiones.

Es sabido que una versión no es nunca exactamente igual a otra [...] en sus elementos expresivos emocionales, como movimientos corporales, matices de entonación, de tempo, etc. (Chertudi, 1967)

Luego de considerar todas las intervenciones y de haber tomado las decisiones interpretativas para cada canción, se continúa con una instancia de "ensayo", en la cual se ponen en juego cuestiones específicas de la concertación grupal⁴⁸. Es decir, se trata de poner en acto interpretativo todas estas decisiones de manera continua y coordinada.

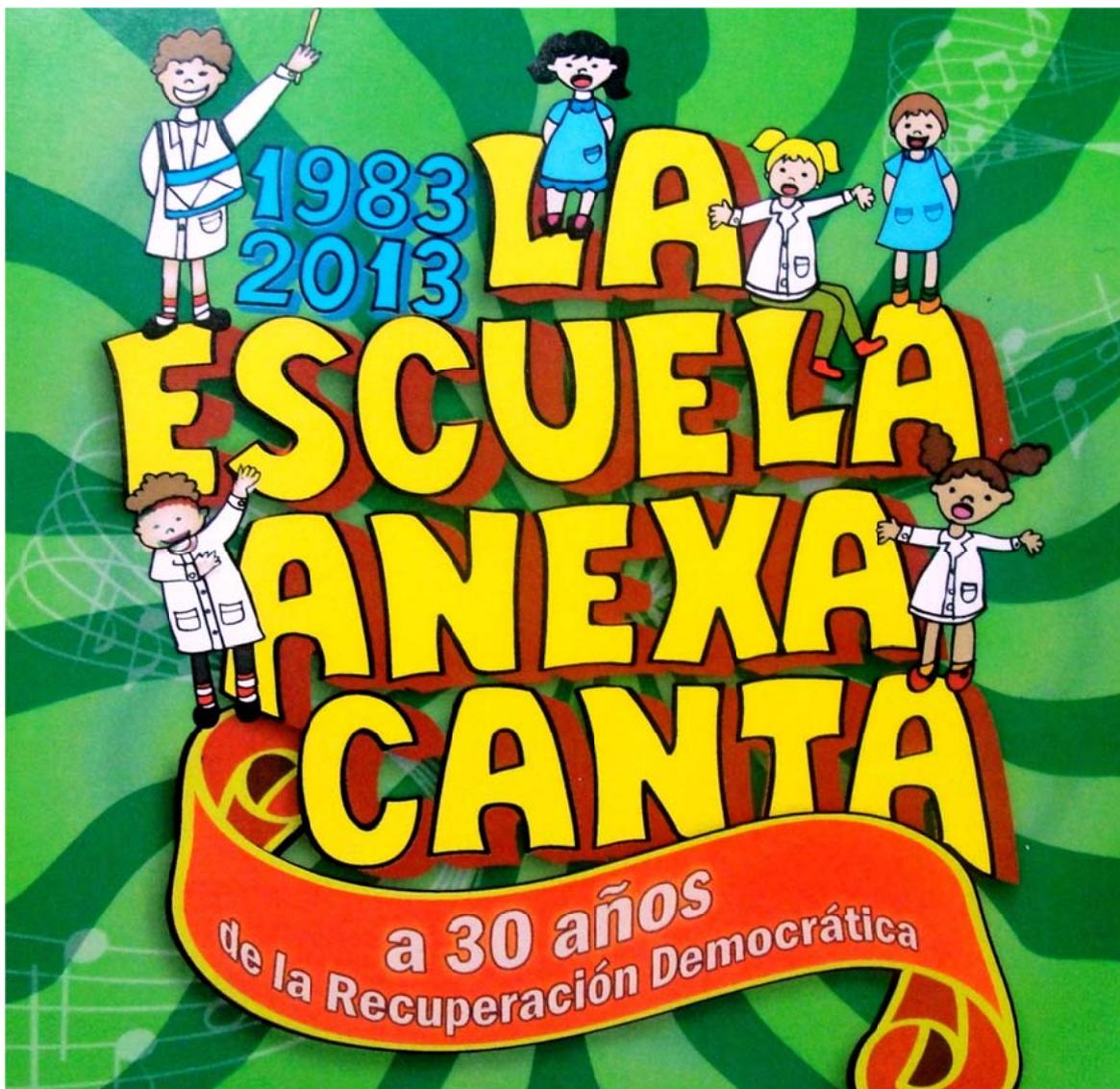
⁴⁵ Alumno de 5° grado para el arreglo de "Como la cigarra".

⁴⁶ Alumno de 3° grado para el arreglo de "En el país de la libertad".

⁴⁷ Alumno de 5° grado para el arreglo de "Fuego en Animaná".

⁴⁸ En la concertación grupal se consideran todos aquellos aspectos de la realización musical que supone el hecho de hacer música con otros, tales como: el ajuste de las entradas, el manejo de las intensidades en la definición de los planos sonoros, los diferentes roles como la escucha y la espera, etc.

Finalmente el registro sonoro de todo el proceso de producción se realizó en la escuela con un dispositivo de grabación profesional. Se registraron las voces y luego se realizó la edición y masterización en el estudio de grabación de la Facultad de Bellas Artes. El resultado de todo este proceso, es el que se escucha en el CD.



Referencias

- Carnovale, V. y Larramendy, A. (2010). "Enseñar la historia reciente en la escuela: problemas y aportes para su abordaje." En Siede, I. *Ciencias Sociales en la escuela*. Buenos Aires: Aique.
- Chertudi, S. (1967). *El cuento folklórico*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Consejo Federal de Educación. Resolución 111/10. "La Educación artística en el Sistema Educativo Nacional".
- Egan, K. (1994). *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid. Ediciones Morata.
- Mir, L. (2011). Entrevista en "Encuentro en el Estudio". Temporada 3, capítulo 1. Canal *Encuentro*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Pujol, S. (2011). *Como la cigarra. Biografía de María Elena Walsh*. Buenos Aires: Emecé.
- Santos, L., Petrucelli, A. y Morgade, P. (2008). *Música y dictadura. Por qué cantábamos*. Colección Claves para todos. Buenos Aires: Capital Intelectual.

EPILOGO

El coro sigue cantando

Comunidad educativa de la escuela Anexa

RECORDAR: Del latín re-cordis, volver a pasar por el corazón.

EDUARDO GALEANO
El libro de los abrazos

Estamos llenos de historias.

EDUARDO GALEANO
Los hijos de los días

A 30 años de la recuperación democrática (1983-2013)

La pregunta “¿por qué cantamos?” que inicia el capítulo anterior dialoga con la muestra realizada en la escuela por los niños de sexto grado a 30 años de la recuperación democrática.

Para componer esa muestra se acordaron diferentes encuentros, intercambios y debates entre docentes del nivel para planificar el desarrollo de ese proyecto⁴⁹. En este capítulo sintetizaremos el proceso de trabajo de niños y docentes para sumar al final del mismo la polifonía de recuerdos en torno a los 30 años de recuperación democrática.

En primer lugar se decidió organizar una muestra de imágenes acompañadas de epígrafes para la comunidad educativa y que constituyera una invitación a reflexionar sobre el significado y la importancia de vivir en un país democrático.

Ese desafío implicó diferentes etapas a lo largo del ciclo lectivo. En la primer parte del año los alumnos trabajaron con la última dictadura y la vuelta a la democracia hasta la actualidad (1976-2014). Utilizaron diversos recursos tales como: la película *Botín de Guerra*, *El golpe* de Graciela Montes y diversos textos informativos sobre la democracia, la república y el funcionamiento del Congreso.

En el espacio denominado Jornada Extendida, específicamente en el Laboratorio de Ciencias Sociales se seleccionaron imágenes, confeccionaron epígrafes y se realizaron entrevistas en profundidad a diferentes referentes políticos, padres de niños de sexto año de la escuela.

⁴⁹ Las docentes que participaron de dicho proyecto fueron Fernanda Carattoli, Gricelda Riva, Mónica Rosas, Valeria Morras y Viviana Pappier, sumándose al año siguiente Luz Pérez.

A lo largo del año los alumnos estuvieron estudiando la conformación del Estado Argentino identificando la participación política de diversos grupos sociales en diferentes etapas, en torno a las siguientes preguntas: ¿quiénes toman las decisiones que afectan a todos? ¿De qué modo lo hacen? ¿A través de qué instituciones? ¿Participan en ellas el resto de los integrantes de la sociedad? ¿Cómo se establecen las reglas para vivir en sociedad? ¿Son iguales para todos?

Una vez vista la Ley Sáenz Peña como un hito en la conquista de los derechos políticos de los ciudadanos, los alumnos trabajaron con una línea de tiempo ilustrada del período 1930 a la actualidad y organizada a partir de la participación política, de modo de identificar claramente los seis golpes de Estado y los límites impuestos a la democracia.

1. Participación política restrictiva (1930-1943).
2. Participación política para muchos (1943-1955).
3. Participación política en una semi-democracia (1955-1966).
4. La negación de la participación política en un régimen autoritario (1966-1973).
5. La participación política restaurada (1973-1976).
6. La negación de la participación política en el marco de un nuevo autoritarismo (1976-1983).
7. Participación política en la nueva democracia (desde 1983).

Analizada la línea de tiempo se propone a los alumnos que a modo de cierre reflexionen sobre

1. ¿Qué palabras creen que no podrían faltar al hablar de democracia?
2. ¿Cómo definirían la democracia?
3. Ahora que han visto en Ciencias Sociales la democracia en nuestra historia ¿qué significa para ustedes?

En Jornada Extendida se acompañó ese itinerario realizado en las aulas de sexto año a través del programa fotos narradas, entrevistas en profundidad a padres vinculados con diferentes partidos y por último la selección de algunas imágenes, para que los chicos redactaran los epígrafes que acompañarían las fotos en la muestra final.

Tanto en la selección de imágenes como en las preguntas el objetivo consistió en establecer las principales diferencias entre la dictadura y la democracia, apelando a que los niños reconocieran momentos en los que se respetaron los derechos humanos y en los que no se respetaron, acercándose a la idea de que aun en democracia puede haber situaciones de continuidad con la dictadura al no respetarse siempre los derechos humanos. De este modo cuestiones vinculadas a cómo acceden al poder los militares, qué medidas toman, qué pasa con la Constitución se convirtieron en ejes para problematizar el tema. Las fotografías no intentaban ilustrar conclusiones sino abrir nuevas preguntas (Burke, 2007) imaginar ese pasado y leerlas para que puedan “transpirar lo que tienen por transmitir” (Abramowsky, 2009). En ese sentido el objetivo consistió en la contextualizar de la función de las imágenes históricas,

desprendiéndolas de la idea de prueba de verdad y concibiéndolas como producto de un sujeto inscripto en un tiempo y un espacio.

La participación de los alumnos fue muy enriquecedora suscitando nuevos interrogantes. Por ejemplo uno de los niños preguntó si los militares no habrían sido apoyados por los civiles para estar en el poder y en otro momento, al finalizar, dijo: “Yo trato de imaginarme y no puedo. Me pregunto que habrá pensado esa persona que estaba tranquila en su casa, tomando un mate por ejemplo, cuando se produjo el golpe militar.”

Su intervención habilitó la voz a de los padres, expectantes por contar experiencias y recuerdos pero también por resaltar lo positivo de abordar este tema en la escuela y celebrar este encuentro intergeneracional.

Los entrevistados

Para cerrar el tema en el espacio de Jornada Extendida decidimos entrevistar a dos padres de alumnos de sextos año vinculados con la política: Javier Quintero, ex candidato a intendente por el partido radical y Carlos Raimundi, en aquel momento Diputado nacional por Nuevo Encuentro. Las preguntas fueron pensadas por los propios alumnos y giraron en torno a la política, la democracia y la experiencia de los entrevistados en relación a la última dictadura y a la vuelta de la democracia. Algunas de sus respuestas fueron:

C. Raimundi: [...] En la dictadura el que pensaba distinto era condenado a desaparecer [...] y fíjense que diferencia: esos mismos dictadores al cabo del tiempo fueron juzgados y se les dieron todas las garantías y obviamente hoy muchos de ellos están condenados como corresponde, pero habiendo tenido derecho de defenderse. Es una diferencia fundamental, ¿no? Entre la democracia y la no democracia, entre la democracia y la dictadura. La dictadura mata. Y la democracia da derechos. Aun a los que hicieron las peores cosas. [...]

J. Quintero: Es importante que defendamos uno de los valores más importantes de la democracia: la capacidad de disentir, de opinar diferente, de no estar obligados a pensar todos iguales. Si alguien nos quiere obligar a pensar todos iguales, eso no es pensamiento democrático. Si alguien quiere obligarnos a que hagamos todas las cosas de la misma forma, en realidad ese no es un pensamiento democrático. Las sociedades democráticas tienen libertad de pensamiento, cada cual es respetado con sus creencias y con su forma o ideología. Y es sobre eso que nosotros tenemos que valorar e insistir todos los días. Cualquier cosa que tenga que ver con obligar a una forma única de pensamiento termina siendo una forma de violencia. Y en su momento la dictadura era una forma de violencia brutal [...] que terminaron generando miles de desaparecidos [...] por eso es tan importante estos 30

años de democracia con lo positivo y lo negativo que podamos haber tenido porque la única forma [...] para hacer que la democracia funcione, la democracia se construye todos los días, se construye con la actitud, con el gesto, con la tolerancia, con la capacidad de escuchar y decir cosas que le sirvan al conjunto tratando de no imponer, tratando de consensuar, porque eso es parte de lo que nosotros tenemos que ir aprendiendo. Porque la democracia es un aprendizaje. [...] Y no va a haber un día en que nos vamos a recibir, no. Vamos a ir avanzando, otro día vamos a ir retrocediendo [...]

C. Raimundi: [...] la democracia es votar, por ejemplo. Pero no es sólo votar. Es también tratar de que todos podamos vivir lo más felices posibles. [...] Que cada persona sea más plena, que tenga más derechos. Que tenga más libertad para elegir su propia manera de vivir. Todo eso es la democracia. [...] Yo digo que un país cada vez es más democrático cuando más cerca están sus habitantes, sus ciudadanos y ciudadanas de poder elegir no sólo a un gobernante sino su manera de vivir, tener más derechos. No estar condicionado. No estar asfixiado por no tener dinero, porque no tenés remedio, porque no tenés educación. Que cada persona sea libre, sea autónoma, que pueda decidir sobre su vida.

J. Quinterno: Hay una profesora que decía que una democracia puede ser una forma de gobierno o una forma de vida. [...] Ya sabemos más o menos que es una forma de gobierno. La cuestión más importante es que sea una forma de vida, una forma en que nos respetemos todos, donde todos tengan igualdad de oportunidades. [...] La única forma de gobierno capaz de resolver los derechos que faltan es la democracia.



Foto del cabildo el 10 de diciembre de 1983

¿Qué recuerdos les trae esta imagen?

C. Raimundi: Mirá lo que sería que nos quedamos a dormir la noche anterior. Yo estaba en la primera fila. [...]

J. Quinterno: Llegamos el día anterior que porque iba a haber tanta gente que sino no iba a haber forma de poner las banderas, estar en primera línea... [...]. Fue una fiesta fantástica [...]

Finalizadas las entrevistas los alumnos escribieron los epígrafes de algunas fotos que formarían parte de la muestra. En las fotos: del cabildo –que tantos recuerdos despertó en los entrevistados– y en la de Alfonsín hablando en la plaza aquel día, se consignaron los siguientes epígrafes:

En esta foto se puede observar la unión de la gente que si bien no todos apoyaban al radicalismo o lo habían votado, estaban allí por una sola razón: festejar el retorno a la democracia.

Con la democracia se come, con la democracia se cura, con la democracia se educa, con la democracia se vive. Esas fueron las palabras que dijo Raúl Alfonsín desde el Cabildo al asumir el 10 de diciembre de 1983.

El pueblo estaba muy feliz por este nuevo gobierno democrático luego de casi 8 años de silencio en dictadura.

Tendedero de recuerdos

La muestra referida a los treinta años de democracia se organizó a modo de Tendedero de recuerdos en el que se colgaron las fotos, epígrafes y las voces de todos los que habían participado de la reflexión sobre la importancia de vivir en democracia.

Voces de los docentes

Ariela: “Fundamentalmente recuerdo la alegría que había en las calles, las banderas flameando por todas partes, las caravanas que se armaron aquí en Berisso que se unió con la de La Plata, los bocinazos, recuerdo también haberle puesto a mis hijas unas boinas blancas que mi suegra les había tejido al crochet, pero que para la ocasión estaban bárbaras, no se podía creer que toda la ciudadanía, con banderías políticas diferentes, estuviese festejando la llegada de la democracia que tantos años tardó en volver”.

Julietta recopila diversas frases: “Era muy emocionante porque era la primera vez que votaba y después de una época de tanta dictadura, no se sabía bien qué era... por la poca conciencia política que tenía. Las calles aparecían como desérticas y algunas partes con mucho conglomerado de gente. Recuerdo que yo fui a votar a la mañana, cerca de las 11hs. La gente estaba feliz, muy movilizada emocionalmente. Se respiraba como mucho aire de no volver al pasado. Recuerdo unos días anteriores cuando en el cierre de la campaña de los peronistas, Herminio Iglesias incendió el cajón. Representaba eso como cierta vuelta al pasado. Y el 10 de diciembre, también un día fantástico, sin una nube. Había mucha alegría en las calles. Todo era celeste y blanco. Un sentimiento patriótico más allá del antagonismo que se ve hoy en cada elección. Se vivió como una fiesta. Tengo guardada en mi memoria una imagen como en el mundial 86 cuando la gente salió a festejar. ¡¡¡Se había elegido un presidente!!!”

Mariana: “Haciendo memoria puedo recordar cómo en ese año de elecciones, campaña y asunción de un presidente electo por la gente se respiraba un clima totalmente diferente a lo que se respiraba antes, con la dictadura, la guerra de Malvinas. En mi casa no se hablaba de temas controvertidos, así que los diferentes climas se percibían, y es asombroso como aunque no se haya estado involucrado directamente, no se podía estar ajeno a lo que le pasaba al país, a su gente. Los años anteriores fueron oscuros, silenciosos, monótonos, nada sobresalía, o eso era la forma de vida que se nos estaba imponiendo. Llegaban noticias de que a aquel vecino de enfrente de la casa de mi abuela en 6 y 32 le habían puesto una bomba, recuerdo que espiábamos por la ventana, pero ahí se terminaba el tema. O que mi mamá nos recomendaba no abrir a los vendedores de frazadas porque ‘eran montoneros’, éramos tan chicas con mis hermanas que hasta creíamos que era real y así se los identificaba fácilmente. En cambio, el año 83 lo recuerdo con luz, con discusiones en el aula, a la distancia puedo ver que mis compañeros y yo seguíamos siendo chicos, pero yo los veía grandes con voz y voto. Se dividían en dos grandes grupos, como el país: radicales y peronistas, supongo que heredaban la inclinación política de sus familias. Recuerdo que el candidato peronista de aquel entonces Luder, parecía el vencedor, hasta que en el acto de cierre de campaña, el candidato a gobernador de la provincia de Buenos Aires, quemó un ataúd con la bandera radical. Recuerdo que no hablaban bien de este personaje, ‘se comía las eses, y usaba una campera de cuero’ decían de él, era bruto e ignorante, y una de sus frases que pasó a la historia ‘El peronismo triunfará conmigo y sinmigo’ daba fe de ello. Estos detalles daban a entender que no terminaba de ser un candidato serio para el cambio que todos deseaban, ya nadie quería actos de violencia para la nueva etapa del país. Las elecciones al final dieron como ganador al candidato radical Raúl Alfonsín, y se sintió que la gente común le daba su apoyo, querían la democracia. En conclusión, viví el 83 como el comienzo de una nueva etapa. Donde elegíamos, opinábamos, repudiábamos como lo de la quema del cajón, donde en las aulas y en las calles comenzaba a vivirse la diversidad de posturas. El comienzo de una mejor época, ya podíamos andar en micro de noche, reunirnos, cantar...”

Laura: “Las elecciones que llevaron a Alfonsín al gobierno. Yo tenía 19 años y fui fiscal por el Partido Justicialista en la República de los Niños (que dicho sea de paso, fue la última vez que se votó... y no sé si no fue la única). Yo provengo de hogar peronista y militante, así que también recuerdo y recordaba por esos días la vuelta a la democracia del 73, las elecciones del 72, mi hermano saliendo a empapelar y pintar paredes, mi papá yendo de reunión en reunión... y yo con mis apenas 10 años, jugando a la maestra y pegando cual tarea en cuadernos, las boletas de los partidos políticos (que eran muchas) y que mi papá me había conseguido. Votar en el 83... era mi primera vez... pero el clima de fiesta en mi casa era hermoso... mi mamá guardando la boleta en su corpiño porque ‘seguro que en el cuarto oscuro las iban a esconder...’, mi papá organizando gente para cubrir las mesas, yo yendo a reuniones con gente mayor que nos enseñaba a desempeñarnos en el rol de fiscales... en fin... todos muy lindos recuerdos... y algunos no tanto... como cuando Herminio quemó el ataúd que decía UCR en la Plaza de Mayo... ahí todos tuvimos la sensación que eso era algo muy malo para todos...”

Viviana: “Tenía 9 años. La ciudad se llenaba de alegría y mi casa no estaba ajena. Mis viejos hablaban todo el tiempo de política y mi papá hasta llegó a afiliarse al partido radical. Boletas, propagandas, entrevistas estaban presentes en casa y en la calle junto con esa famosa calcomanía de R. A celeste y blanco que significaba Raúl Alfonsín pero también que la Argentina volvía a ser nada más y nada menos que una república. Mi hermano que estaba por votar por primera vez colocó uno de esos stickers en la puerta de su habitación. En casa eso era muy raro, siempre mamá cuidaba mucho el lustre de los muebles y puertas. ¿Cómo llegó a tener ese permiso? Tenía una explicación: la vuelta de la democracia lo permitía. Recuerdo que estuve en el último acto de Alfonsín como candidato, en su cierre de campaña en La Plata. Era una fiesta todo el camino hacia la cancha y adentro era impactante. Todo era rojo y blanco y no porque fuera la cancha de estudiantes, era el símbolo del partido que elegíamos y el que finalmente ganó. En mis recuerdos tengo presente las sensaciones de estar en una cancha llena de gente, de ver boinas blancas por todos lados, papelitos, cantos y hasta los pedidos de médico para los que no aguantaban tanto calor. Son todos recuerdos y sensaciones guardados como un tesoro en mi memoria. También recuerdo la vuelta de la cancha, el agotamiento y el cansancio. Pero al mismo tiempo tengo grabada esa sensación de que algo importante había pasado. Ya cerrando la campaña recuerdo la imagen en el televisor de un señor llamado Herminio Iglesias, quemando un cajón que simbolizaba al partido radical. Recuerdo mi desconcierto, mi sensación amarga, el escalofrío que me provocó ver esa imagen que se mezclaba con las apuestas y esperanzas que mi familia me había transmitido en esos días...”

Voces de las familias

Pilar: “Volvimos a ser una sociedad viva, por fin comenzamos a no temer en salir a la calle y a expresar nuestras propias opiniones.”

Papá de Juan: “Fue un domingo que recuerdo con mucha felicidad, después de haber pasado malos momentos bajo los gobiernos militares. A partir de esta fecha, una nueva Argentina.”

Mamá de Juan: “Ese día con mucha emoción y con gran expectativa porque era la primera vez que votaba. Empezaba a entender y vivir la democracia”

Juan: “Pensé en una parte de la canción de León Greco que decía: ‘es un monstruo grande y pisa fuerte/ toda la pobre inocencia de la gente’. Y pensé que mataban a la gente por lo que decía la canción.”

Morena: “Cuando regresó el Estado de derecho a nuestro país (la democracia), tenía 11 años. No recuerdo mucho, pero sí recuerdo al expresidente Raúl Alfonsín, hablando desde un palco y una atmósfera de alegría en la sociedad. Ya en la escuela secundaria, en la materia Educación Cívica leíamos el libro *Nunca más*, a partir de esto y de conversaciones con mi familia pude comprender lo que significaba vivir en democracia. El 10 de diciembre de 1983 tenía apenas 12 años. Salí muy temprano con mi familia hacia Plaza de Mayo, en tren, único medio de transporte hacia Capital Federal. En la estación de trenes de La Plata se fue juntando la gente para ir a la Plaza de Mayo, fui con un grupo de madres de Plaza de Mayo y familiares de personas desaparecidas por la dictadura militar. La plaza estaba llena. El presidente elegido por el voto asumía la presidencia, se llamaba Raúl Alfonsín; el gobierno de la dictadura cívico militar dejaba el poder, el pueblo en la plaza le cantaba ‘se van, se van y nunca volverán’. Sobre el cabildo asomó el presidente electo, Raúl Alfonsín del partido radical. La gente estalló en cánticos, mientras le colocaban la banda presidencial. En la plaza había un grupo grande de mujeres con pañuelos blancos con las fotos de sus hijos desaparecidos, muchas de estas mujeres creían que sus hijos estaban vivos y que serían liberados de las prisiones secretas que tenía la dictadura cívico-militar. En mi caso, creía que me reencontraría con mi padre, que cinco años antes, en 1977 lo había secuestrado los militares. Tuve muchas esperanzas depositadas en el nuevo presidente.”

Papá de Valentino: “Algunos argentinos esperan ciertas cosas de la vida, otros otras. Algunos quieren que las cosas se arreglan de este modo y otros de este otro... lo que a algunos los beneficia a otros, a veces los perjudica. Vivir en democracia significa vivir con el otro –a veces con el adversario, con el que está parado en otro lado– y tolerarlo. Pelear, discutir, enfrentarse para tolerarlo.”

Mamá de Valentino: “En esos días yo tenía apenas 10 años. No creo haber tenido conocimiento de lo que había ocurrido en el país años atrás, excepto por la Guerra de Malvinas porque en la escuela nos daban información: pautas de alarma y pasos a seguir en caso de bombardeo en nuestro pueblo. Eso me asustaba bastante. Pero mis recuerdos de la vuelta a la democracia se remontan al día de la votación. Ese día y días previos, en mi casa se vivía un clima de exaltación y entusiasmo. Y desde allí, sentimientos de alegría e ilusión que se iban acrecentando a medida que se afianzaba el nuevo modo de gobierno. Y también nuevos libros, nuevas canciones, nuevas esperanzas. Para ese tiempo tenía 13 años de edad, eran años de secundaria, estaba en 2º año y en el aula, compañeros cuyos padres eran radicales cantaban la marcha y otros cánticos alusivos a Alfonsín. Me acuerdo del logo que se repartía que tenía las letras RA (República Argentina) y la gente lo interpretaba como Raúl Alfonsín. Luego de terminados los comicios se salió a la plaza y a las calles a festejar el triunfo de Alfonsín.”

Albertina: “El recuerdo que tiene mi familia es que cuando volvió la democracia, estaban muy felices porque el pueblo ha podido volver a elegir a sus propios representantes por medio del voto.”

Mamá de Ramiro: “La vuelta de la democracia me hizo sentir: alegría, futuro, libertad y esperanza.”

Papá de Joaquín: “Dormía y la abuela lo despertó diciendo: ‘¡Ganamos!’. La mañana del día siguiente al 10 de diciembre además de estar muy felices porque volvía la democracia, tenía 12 años.”

Joaquín relata la voz de la familia: “La familia estaba muy contenta que volvía la democracia, mi abuelo iba de candidato a intendente en el pueblo de mamá, San Cayetano, por el partido Intransigente. Perdió las elecciones, mi abuelo, pero igual estaban felices.”

Papá de Martina: “Cuando volvió la democracia estaba por cumplir 14 años. Poco sabíamos los chicos lo que había pasado en el país los últimos años. Hay momentos en el recuerdo como el mundial de fútbol, la guerra de Malvinas, discursos. Octubre de 1983 fue una fiesta para el pueblo argentino, con plazas llenas de gente y banderas argentinas. Terminaba el más oscuro capítulo de la historia, para que el país iniciara un camino hacia la paz, con un futuro para todos. Hoy analizo a mis 43 años los hechos de otra manera, aunque trate 30 años después, de transmitir las sensaciones de un chico casi de 14 años.”

Juanse: “Con la llegada de la democracia se recuperó la libertad de prensa, el derecho a opinar libremente, se reabrieron carreras universitarias, como por ejemplo, Psicología. Se volvieron a abrir los centros de estudiantes. El derecho al voto, reuniones populares. Se recuperó la posibilidad de circular libremente por las calles.”

María Victoria: “Los recuerdos que tiene mi familia del comienzo de la democracia es que uno se sentía libre para expresar sus ideas y pensamientos y también poder elegir quien nos represente a nuestro país o sea presidente, gobernador, etc.”

Papá de Valentina: “Mi papá quien en ese momento (del cambio del gobierno) estaba en la secundaria y le pareció algo muy importante y bueno, porque se recuperó el Estado de derecho (pudieron votar y empezaron a organizar el centro de estudiantes).”

Catalina: “Mi abuela me contó que en 1983 llegó la democracia, luego que los militares llamaron a la ciudadanía a votar. El hombre elegido fue el radical Raúl Alfonsín. Allí empezamos a vivir más tranquilos, a poder expresar lo que sentíamos sin miedo. Los niños podíamos ir a la escuela y estudiar más tranquilos y jugar en las calles con más entusiasmo sin pensar en los disturbios que ocasionaban los militares. Empezamos a vivir con más calma.”

Sofía: “Para mi familia fue un día muy importante. Fue la recuperación de la libertad, de las instituciones y el cierre de una triste etapa para el país.”

Camila: “Mamá recuerda alegría y libertad de expresión después de tanto tiempo de silencio, recuerda la alegría de las caras de las personas libres. Papá recuerda la alegría de poder decir lo que quería. Recuerda la libertad y la alegría.”

María: “Mi mamá mucho no recuerda ya que tenía 12 años, lo que te puedo contar es que me llamaba mucho la atención que la gente se juntara, que caminara en grupos tan grandes por las calles, la gente estaba contenta, se notaba en todos los lugares a los que iba.”

Lisandro: “Que estaban muy felices porque volver de la dictadura fue como estar en un laberinto y encontrar la salida, como un shock fue muy bueno.”

Franco: “Mi mamá recuerda el regreso de la democracia con mucha alegría, mucha gente festejando en todos los lugares del país y tirando papelitos celestes y blancos. Gritaban y repetían Alfonsín.”

Tía abuela de Valentino: “No se podía expresar, ni ser una misma, sentía que estaba privada de la libertad y que no podía expresarme porque tenía miedo de que me pase lo que le paso a mucha gente.”

Valentín: “Recuerda que la gente estaba muy contenta y esperanzada con la vuelta a la democracia con el gobierno de Alfonsín.”

Rocío: “Mi mamá recuerda que su hermano pudo comenzar a estudiar Psicología ya que durante el proceso la facultad estuvo cerrada y también recuerda que en el colegio le permitieron dejar de llevar el uniforme debajo del guardapolvo y también que se podía caminar por ciertos lugares que antes estaban prohibidos pasar como comisarias o destacamentos policiales o cuarteles.”

Mama de Julieta: “Raúl Alfonsín, el presidente electo, hizo lo que los golpistas tanto habían temido que se hiciera: mandó a revisar el pasado.”

Papá de Julieta: “Fue un día de mucha alegría para los argentinos ya que marco el fin de las dictaduras y el comienzo del gobierno elegido por el pueblo, con todas las libertades que la democracia nos daba.”

Abuela de Yael: “Estuve feliz.”

Mamá de Yael: “Apenas tenía 10 años. Yo recuerdo que toda la gente estaba muy feliz, se agrupaban en las plazas para celebrar la llegada de la democracia. Era la esperanza para todos de que lleguen tiempos mejores para nuestro país, dado que venía de pasar por una etapa muy difícil.”

Papá de Fabricio: “Es muy difícil describir una experiencia tan fuerte y compleja. Veníamos de mucho dolor, represión, muertes y de otras democracias golpeadas por los autoritarismos. Si nos hubiesen contado lo que vivimos, hoy seguro no lo creeríamos. Cosa muy difícil para un pueblo y para uno, comprender y hacer posible, para siempre, eso de que el pueblo con elecciones libres gobernando el pueblo. Pero se vino y aprendimos a quererla y a enojarnos con ella, pero con todo y todos nuestros dolores y alegrías, aprendimos a amarla y saber que siempre puede ser mejor y que nunca hay que abandonarla porque comprendimos que no hay mejor forma de gobierno que ella y que día tras día debemos luchar porque sea cada vez mejor en lo político, lo social, lo económico, lo cultural. Aprendimos en definitiva que todos somos iguales, que nadie es más que nadie. En lo cotidiano, tenemos imágenes de cómo nos fuimos transformando, por ejemplo: nos reuníamos en la calle libremente, hablábamos de política, militábamos sin ser perseguidos, la gente festejaba masivamente en las plazas. En los recitales ya no nos metían presos, en las escuelas se podía hablar de política, podíamos leer y comprar cualquier libro. Y también había mucha gente que quería que vuelvan los militares, porque la verdad es que la libertad es una gran responsabilidad y muchas veces da miedo.”

Lucía: “Mi familia recuerda que cuando volvimos a la democracia tenías libertad de andar por la calle en cualquier medio de transporte (auto, micro, a pie) sin que alguien nos pare como si fuéramos delincuentes. También nos permitió elegir a nuestros gobernantes, de pensar, disentir con los demás y sin tener miedo.”

Tobías: “Cuando volvió la democracia sentí mucha emoción por poder votar por primera vez porque tenía 23 años y nunca lo había hecho. Fue muy lindo poder ir a recitales y escuchar a artistas que antes estaban prohibidos. Podíamos volver a hacer reuniones y fiestas en los centros de estudiantes y peñas. También fue importante comenzar a desarrollar ideas políticas e ir a reuniones en las sedes de los partidos políticos.”

Nicolás: “La alegría que sentimos cuando escuchamos en la radio nuestra música nacional sin censuras. Cuando comenzamos a salir a la calle libremente sin miedos; pudimos ir a ver recitales masivos y la alegría de la primera votación que teníamos todos de volver a la democracia.”

Joaquín: “Sentimos una gran alegría de poder vivir en libertad y democracia; haber recuperado el Estado de derecho.”

Lucas: “La alegría y movilización de la gente. La libertad de leer libros y mirar las películas que queríamos. Poder elegir nuestros gobernantes a través del voto. La organización de los centros de estudiantes en los colegios secundarios.”

Juana: “Cuando comienza la democracia tenía 13 años. Hoy puedo decir ‘que suerte la mía poder transcurrir la adolescencia en democracia’, etapa de la vida en la que se juega la trasgresión, entre otras cosas, como proceso de un crecimiento. No se puede olvidar que para muchos por pensar diferente, luchar por ideales, proponer alternativas y fundamentalmente resistir, los alcanzó la muerte, real y también la simbólica ya que haber vivido con el peso de las botas no fue sin consecuencias para nuestra sociedad.”

Mamá de Athina: “Recuerdo que se estaba esperando con mucha ilusión y alegría la llegada de la democracia, se hacían festivales musicales; había propagandas por televisión de cómo era el sistema de votación y cómo debíamos actuar en el cuarto oscuro. Había cantidades de partidos políticos y muchísimos candidatos a Presidente. Luego del 2 de abril, al saber de las mentiras que nos dijeron sobre Malvinas, del sufrimiento de nuestros combatientes y de la vergonzosa actuación de los comandantes que dirigían nuestra Nación, la situación fue insoportable y la llegada de la democracia era un reclamo a gritos de todos los ciudadanos.”

Abuela de Athina: “Las personas de más edad estaban con muchos temores sobre la llegada de la democracia, sobre todo porque habían tomado conocimiento de las personas desaparecidas; lógicamente como padres temíamos que volviera a ocurrir y que, en este caso, los desaparecidos fueran nuestros hijos que, en el golpe militar estaban en la primaria pero en 1982 ya estaban en la Facultad. Con el paso del tiempo, fuimos adquiriendo confianza y perdiendo el miedo a que aquella época de terror retornara.”

Melina: “En 1983, y siendo aún pequeño, tengo recuerdos de plazas llenas con sus candidatos finalizando sus campañas, algo raro para mí. Hoy después de tantos años tenemos que agradecer el poder tener cualquier tipo de expresión, cultural o artística sobre todo, y el poder dar nuestra opinión y disentir sin tener miedo a la censura. Hoy debemos fortalecer día a día este sistema, somos todos responsables de esto.”

Voces de los alumnos

Lourdes y Abril: “Para nosotras la democracia es una forma de gobierno donde existe la libre expresión, o sea que el pueblo se siente escuchado sin miedo a que lo amenacen ni lo repriman. Nuestra opinión es que es algo valioso y bueno. Consideramos que se ha logrado que sea histórico y lo que falta es que se siga luchando para mantenerla.”

Sofía, Diana, Gabriela y Lola: “La democracia es lo contrario a la dictadura o sea que es una forma de gobierno justa en la que todos pueden elegir votar y opinar.”

Facundo, Valentino, Eric y Joaquín: “La democracia es una forma de gobierno para organizar al país, eligiendo a sus representantes mediante el voto. Para nosotros se ha logrado un sistema electoral por medio del voto y quedan pendientes las promesas de nuestros gobernantes.”

Julietta, Luna, Fran y Ezequiel: “La democracia es una forma de gobierno en la que podemos participar todos y donde el voto vale igual para todos. A través de la democracia elegimos a nuestros representantes, mediante los cuales podemos expresar nuestras opiniones. Para nosotros significa poder decir nuestras ideas libremente y que nadie nos diga qué tenemos que pensar o decir.”

Camila, Carmela, Sofía y Kiara: “Tener democracia significa libertad de expresión y la posibilidad de elegir a los representantes con los que compartimos ideas. Un lema que puede representar a la democracia creemos que puede ser el de la Revolución Francesa: ‘Libertad, igualdad y fraternidad’. La democracia en nuestra historia para nosotras significa la libertad en todo sentido: de elegir, de expresarse y de no estar forzado a hacer algo que no querés. Hemos logrado establecer un país organizado de manera democrática y con una democracia duradera, donde gran parte del país tiene trabajo y educación. Nos queda pendiente cómo ejercer los derechos que poseemos, es decir las garantías, por ejemplo que todos tengan la posibilidad de ejercer su derecho a la educación.”

Ciro, Dante, Josefina y Valentina: “La democracia es un espacio de paz donde la gente tiene derechos y obligaciones. Nuestro país ha logrado alcanzar los 30 años de democracia y libertad. Además ha logrado que las mujeres pudieran votar pero aún no se logró acabar con la pobreza y la falta de seguridad. Nosotros podríamos decir que nuestra democracia es republicana, representativa y federal. Decimos representativa porque los ciudadanos no participan en el gobierno en forma directa pero lo hace a través de representantes. Es republicana porque se dividen en tres poderes (legislativo, ejecutivo y judicial) porque los cargos son temporales y porque los habitantes saben de las decisiones que toma el gobernador. Y es federal porque existen diferentes escalas territoriales donde el estado ejerce su poder (el estado provincial y nacional).”

Marcos, Tomás, Ulises y Matías: “Para nosotros la democracia significa la clave para que un gobierno funcione bien y donde el pueblo tenga la posibilidad de hacerse oír.”

Pedro, Bautista, Lucía y Mora: “La democracia es una forma de gobierno en la cual el poder lo tiene el pueblo que puede participar y elegir a sus representantes. Aún quedan temas pendientes para mejorar en nuestra democracia. La democracia es una etapa en la que todos podemos ser libres, donde todos tenemos los mismos derechos y todos podemos votar. Pero no somos libres de hacer cualquier cosa, sólo lo que se puede, porque en una democracia existen leyes, que hacen que no ocurran conflictos ni problemas.”

Lena, Lourdes, Eze, Fran R. y Feli: “La democracia es como la libertad del país en la que todos somos iguales en derechos y obligaciones. Para nosotras la democracia logró la felicidad y la igualdad para todos los argentinos, logró que haya más justicia, más leyes y derechos para todos. Estuvimos pensando y creemos que no nos queda nada pendiente que solucionar, aunque tal vez pensamos que es muy difícil resolver un conflicto que está rodeando al país como es la pobreza. Otro problema que nos está afectando son los ‘fondos buitres’.”

Luna, Lucía A., Alma, Chiara y Ayelén: “La democracia es una forma de gobierno donde existe la igualdad de derechos y de obligaciones. Para nosotras es muy importante y necesaria ya que es una forma de gobierno donde todos pueden participar al elegir a sus representantes.”

Lucas, Rafa, Juani y José: “La democracia quiere decir que todas las personas son iguales para la participación política, para votar y ser votado.”

Sofía, Olivia, Camila, Gian Carlo, Francisco y Agustina: “Es una forma de gobierno donde todos participan y donde todos pueden expresar su opinión. Se logró que el voto sea libre, que no haya presiones para votar. Es una forma de gobierno por el cual el pueblo elige a sus gobernantes mediante el voto. Significa que todos tenemos los mismos derechos, nadie más que nadie y si uno opina, todos pueden opinar.”

Candela, Guille, Dante, Antonio y Juan Cruz: "La palabra democracia significa 'gobierno del pueblo', al cual todos podemos votar seamos hombres o mujeres, no importa cuál sea nuestro oficio y nuestra manera de vivir y pensar. Para nosotros la democracia es muy importante para nuestro país, es algo positivo que nos vuelve iguales en derechos. Creemos que nada queda pendiente y que siempre todo se puede mejorar".



Tendedero de recuerdos
Hall Central de la Escuela
2013

¿Por qué cantamos?

Si en el horizonte se avecinan sombras que avanzan olvidando las luchas, las conquistas por un mundo más justo, sombras que en definitiva intentan callar las voces que más arriba se expresaron, al unísono se escuchará una vez más:

cantamos porque el grito no es bastante
y no es bastante el llanto ni la bronca
cantamos porque creemos en la gente
y porque venceremos la derrota

cantamos porque el sol nos reconoce
y porque el campo huele a primavera
y porque en este tallo en aquel fruto
cada pregunta tiene su respuesta

cantamos porque llueve sobre el surco
y somos militantes de la vida
y porque no podemos ni queremos
dejar que la canción se haga ceniza.

MARIO BENEDETTI
(Fragmento de *Por qué cantamos*)

Bibliografía ampliatoria

- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Barca, I. (2013). "Conciencia Histórica. Pasado y presente en la perspectiva de los jóvenes de Portugal". En *Clio & Asociados. La Historia enseñada*, 17.
- Carretero, M. y Kriger, M. (2006). "La usina de la patria y la mente de los alumnos". En Carretero, M., Rosa, A. y Gonzalez, M. F. (comp.) *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp.169-195). Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M. y Borrelli, M. (2008). "Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿Cómo enseñar historia reciente en la escuela?". En *Cultura y Educación*, 20, (pp. 201-215).
- Cerruti, G. (2000). "La historia de la memoria". En Revista *Puentes*, I, (3), (pp. 14-25).
- Da Silva Catela, L. (2009). "Lo invisible revelado. El uso de fotografías como (re)presentación de la desaparición de personas en Argentina". En Feld, C. y Stites Mor, J. (comps.) *El pasado que miramos*. Buenos Aires: Paidós.
- De Amézola, G. (1999). "Problemas y dilemas de la enseñanza de la historia reciente". En *Entre pasados*, Revista de Historia, 17, (pp. 137-162).
- (2003). "Una historia incómoda". En Kaufmann, C. *Dictadura y Educación. Tomo 2. Depuraciones y vigilancia en las Universidades Nacionales Argentinas* (pp. 299-323). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (2011). "Historia enseñada e historia investigada: relaciones peligrosas. El tratamiento escolar de la última dictadura militar y la necesidad de una actualización académica en la formación de profesores". En *PolHis*, 8, 2° semestre. Boletín Bibliográfico Electrónico del Programa Buenos Aires de Historia Política.
- De Amézola, G., Garriga, M. C. y Di Croce, C. (2009). "La enseñanza de la historia reciente y las relaciones pasado presente en el aula. Una aproximación desde los discursos didácticos". En *Clio & Asociados. La Historia Enseñada*, 13, (pp. 104-131).
- (2012). "La última dictadura militar en los manuales de Educación General Básica". En Kaufmann, C. (coord.) *Textos escolares, dictaduras y después. Miradas desde Argentina. Alemania, Brasil, España e Italia*. (pp.103-134). Buenos Aires: Prometeo.
- Devoto, F. (1993). "Idea de nación, inmigración y cuestión social en la historiografía académica y en los libros de texto en Argentina". En *Propuesta educativa*, 8, (pp. 19-27).
- Dussel, I. y Pereyra, A. (2006). "Notas sobre la transmisión escolar del pasado reciente en la Argentina". En Carretero, M., Rosa, A. y Gonzalez, M. F. (comp.) *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 253-275). Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. (1996). "La escuela y la formación de la ciudadanía: reflexiones en tiempos de crisis". Serie documentos e informes de investigación, 186. FLACSO.

- Finocchio, S. (2007). "Entradas educativas en los lugares de la memoria". En Franco, M. y Levin, F. (comps.) *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (pp. 253-257). Buenos Aires: Paidós.
- (2009a). "Historia, memoria y educación en Argentina. De aprender de memoria a enseñar para la memoria la historia argentina reciente". En Pagés, J. y Gonzalez, M.P. (comps.) *Historia, memoria i ensenyament de la historia. Perspectives europees i llatinoamericanes* (pp. 83-101). Barcelona: Servei de Publicacions UAB.
- (2009b). *Los docentes en la historia argentina [videograbación]: (o de cómo sus haceres inventaron lo social)*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional de Maestros. En línea en: <<http://www.bnm.me.gov.ar/novedades/pdf/finocchio.pdf>>. Consultado 20 de noviembre de 2015.
- Franco, M. y Levin, F. (comps.) (2007a). "El pasado reciente en clave historiográfica". En *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (pp. 31-65). Buenos Aires: Paidós.
- (2007b). "La historia reciente en la escuela. Nuevas preguntas y algunas respuestas". En *Revista Novedades Educativas*, 202.
- Garriga, C., Morras, V. y Pappier, V. (2008). "La reconstrucción del pasado reciente en la escuela". Ponencia del Primer Congreso de Didácticas Específicas. Universidad Nacional de San Martín. Disponible en CD.
- Garriga, M. C y Pappier, V. (2012). "Las prácticas de conmemoración de las fechas infelices: 24 de marzo y 2 de abril. Un estudio de caso". Ponencia presentada en las VI Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente Santa Fe.
- (2013). "Las prácticas de la conmemoración. Los relatos del 24 de marzo en el nivel inicial y primario". Ponencia presentada en Jornadas interesuelas de Historia. Mendoza.
- (2014). "Resignificando Malvinas en la escuela. Imágenes y Voces en las aulas del Nivel Primario". Ponencia presentada en el VII Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente. La Plata.
- González, M.P. (2011). "Saberes académicos y saberes escolares: para una revisión del concepto de 'transposición didáctica' desde la enseñanza de la historia". En Bohoslavsky, E., Geoghegan, E. y Gonzalez, M.P. (coords.) *Los desafíos de investigar, enseñar y divulgar sobre América Latina*. Actas del taller de reflexión Trama. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- (2012). "Historia y memoria del pasado reciente en la escuela: una mirada a la propuesta oficial". En *Quinto Sol*, 2, (16). En línea en: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-28792012000200004&script=sci_arttext>. Consultado 8 de noviembre de 2014.
- (2014a). *La historia reciente en la escuela. Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*. Ramos Mejía: Universidad Nacional de General Sarmiento.

- (2014b). "La conformación de las prácticas docentes: una propuesta de análisis desde la historia argentina reciente". Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente.
- Guelerman, S. (comp.) *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio* (pp. 35-64). Buenos Aires: Norma.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Hallbwachs, M. ([1950] 2004). *La memoria Colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Kruger, M. y Carretero. M. (2010). "Enseñanza de la historia e identidad nacional a través de las efemérides escolares". En Carretero, M. y Castorina, J. (comps.) *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades* (pp.55-80). Buenos Aires: Paidós.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre el lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Massone, M. (2014). "Transformaciones en las fuentes de creación del conocimiento histórico entre los nuevos libros de texto y los materiales digitales". En Zamboni, E. y Mouffe, C. ([2005] 2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Nora, P. (1984). "Entre Memoria e Historia. La problemática de los lugares". En Nora, P. (ed.) *Les Lieux de Memoire*. París: Gallimard. Traducción Prof. Fernando Jumar. Universidad Nacional del Comahue.
- Pappier, V. y Morras, V. (2008). "La construcción de la memoria en la escuela. Una mirada a los actores y conflictos que genera la conmemoración del 24 marzo". En *Clio & Asociados. La historia enseñada*, 12, (pp. 173-192).
- Pappier, V. y Valobra, A. (2002). "La construcción de la memoria en la escuela. Reflexiones en torno a la práctica docente". Ponencia presentada en Primer Coloquio de Historia y Memoria. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Perez, M. (2005). "Esperando nacer". Entrevista a Sergio Pujol. En *Página/12*. Suplemento Radar, edición del 13 de noviembre.
- Pereyra, A. (2007). "La conciencia histórica de los adolescentes. Transmisión escolar del pasado reciente de Argentina en circuitos escolares diferenciados de la Ciudad de Buenos Aires". Tesis de Doctorado, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales/Argentina.
- Pitaluga, R. (2010). "Notas sobre la historia del pasado reciente". En Cernadas, J. y Lvovich, D. (eds.) *Historia, ¿para qué? Revisitas a una vieja pregunta* (pp. 119-143). Buenos Aires: Prometeo-UNGS.
- Pollak, M. (2006). *Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límites*. La Plata: Al margen.

Las Autoras

Coordinadoras

María Cristina Garriga

Profesora de Historia (UNLP). Especialista en Ciencias Sociales con mención en Currículum y Prácticas Escolares en (FLACSO). Adjunta de la cátedra de Planificación Didáctica y Prácticas de la enseñanza en Historia, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Coordinadora de Ciencias Sociales en nivel inicial de la escuela Graduada Joaquín V. González, UNLP. Investigadora de temáticas relativas a conciencia histórica y enseñanza del pasado reciente. Coautora junto a Virginia Cuesta de “El tratamiento del pasado reciente en los relatos para niños” en *Clio & Asociados*, 12, (2008); junto Viviana Pappier de “Efemérides infelices en la escuela. La opción por la literatura” (2014); y de “Las efemérides infelices a cuarenta años del último golpe de Estado” (2016).

Viviana Pappier

Profesora de Historia (UNLP). Especialista Ciencias Sociales con mención en Currículum y Prácticas Escolares (FLACSO). Magister en Historia y Memoria (UNLP). Jefa de Trabajos Prácticos de la cátedra de Planificación Didáctica y Prácticas de la enseñanza en Historia, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Coordinadora de Ciencias Sociales en nivel primario de la Escuela Graduada Joaquín V. González, UNLP. Investigadora de temáticas relativas a conciencia histórica y enseñanza del pasado reciente. Coautora junto a Valeria Morras de “La construcción de la memoria en la escuela. Una mirada a los actores y conflictos que genera la conmemoración del 24 de marzo” (2008); junto María Cristina Garriga de “Las efemérides infelices en la escuela. La opción por la literatura” (2014); y de “Las efemérides infelices a cuarenta años del último golpe de Estado” (2016).

Autoras

Mariana Anastasio

Profesora en Enseñanza Primaria. Especialista Académica en Lectura y Escritura en la Alfabetización Inicial (ISFDN° 56). Se desempeña como acompañante Pedagógico en 3° grado de la Escuela Graduada Joaquín V. González de la UNLP y es docente de la escuela desde hace 7 años. Coordinadora de tutores del Postítulo Nacional de Especialización Docente en Alfabetización para la UP (UNT). Alumna de la Especialización en Pedagogía de la Formación (UNLP). Nuera de Amelia De Cucco Games, Madre de Plaza de Mayo Línea Fundadora y cuñada de Alfredo Mauricio Reborado, detenido desaparecido en la última dictadura cívico-militar.

María Celeste Carli

Maestra especializada en Educación Primaria y Licenciada en Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). Estudiante de la especialización de escritura y alfabetización, UNLP. Actualmente se desempeña como Secretaría Académica del Nivel Primario de la Escuela Graduada Joaquín V. González de la UNLP y es docente de la escuela desde hace 17 años. Ha desempeñado diversos cargos en escuelas primarias como preceptora, maestra, orientadora educacional y orientadora de los aprendizajes. Ha trabajado como tutora en diversos proyectos y postítulos vinculados con la Alfabetización Inicial.

Marisol Colman

Profesora en Educación Primaria. Se desempeña como docente en la Escuela Graduada Joaquín V. González de la UNLP desde hace 5 años. Alumna de la Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes de la UNLP y del Taller de actualización en propuestas pedagógicas y niños y niñas como sujetos de derecho. Expositora en Memoria y soberanía en la escuela, el rol docente como formador de sujetos críticos (2015). Publicó en coautoría “Enseñanza del pasado reciente a través de la literatura. Relato de una experiencia de 5° grado de la escuela Anexa” (2014).

Karina Daniec

Coordinadora de Área de Música en la Escuela Graduada Joaquín V. González de la UNLP. Profesora Adjunta Ordinaria de la asignatura Instrumento-Piano de la carrera de Música Popular y Jefa de Trabajos Prácticos Ordinaria de la asignatura Fundamentos Teóricos de la Educación Musical, FBA, UNLP. Integra desde el año 2006 diversos proyectos de investigación. Directora del Proyectos de Extensión desde el año 2015. Ha realizado numerosas publicaciones referidas a la enseñanza de la música en los distintos niveles

educativos y formado parte de equipos de escritura curricular de educación artística en los niveles Inicial, Primario y Superior.

Beatriz Eugenia de la Canal Paz

Profesora en Ciencias de la Educación (UNLP), Maestra de grado, graduada en Diplomas Superiores del Área de Educación del Programa de Políticas, Subjetividades y Lenguajes (FLACSO). Se desempeña como Docente del Departamento de Orientación Educativa de la Escuela Graduada Joaquín V. González de la UNLP desde hace 33 años. Evaluadora de Proyectos de Extensión Universitaria (UNLP). Fue Tutora en la Especialización Docente en Políticas Socioeducativas (INFOD) Ministerio de Educación de la Nación. Estudiante del Posgrado “Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes” (UNLP).

Claudia Dobarro

Profesora en Educación Primaria (ISFD n°17). Docente especializada en educación de adolescentes y adultos (ISFD Canónigo Guido de Andreis). Se desempeña como docente en la Escuela Graduada Joaquín V. González de la UNLP desde hace 16 años. Ha concluido cuatro específicas preparaciones dictadas por la UNLP. Publicó en coautoría “Enseñanza del pasado reciente a través de la literatura. Relato de una experiencia de 5º grado de la escuela Anexa” (2014). Es coautora de *F(r)icciones Pedagógicas. Escrituras, sexualidades y educación* (2017).

Natalia Noemí González

Profesora en Educación Inicial, especializada en Jardín Maternal y tecnicatura en Psicopedagogía. Se desempeña como docente en Escuela Graduada Joaquín V. González de la UNLP desde hace 7 años y en otras instituciones del nivel de gestión privada dependientes de DIPREGEP, provincia de Buenos Aires desde hace 15 años. Ha concluido tres específicas preparaciones dictadas por la UNLP. Participante en diversos cursos, jornadas, congresos y simposios sobre temáticas del nivel.

Nadia Morúa

Profesora en Educación Primaria. Se desempeña como docente en la Escuela Graduada Joaquín V. González de la UNLP desde hace 5 años. Expositora en el Encuentro Provincial del Programa: Pedagogía de la Memoria y Proyecto Histórico - Derechos Humanos en la Argentina: pasado - presente - futuro, rupturas y continuidades en los discursos y las prácticas (DGCyE) (2008). Ha concluido tres específicas preparaciones dictadas por la UNLP. Es co-autora de *F(r)icciones pedagógicas. Escrituras, sexualidades y educación* (2017).

Natalia Moyano

Profesora en Educación Primaria. Se desempeña como docente en la Escuela Graduada Joaquín V. González de la UNLP desde hace 5 años. Ha cursado “Pensar la selección de materiales de lectura en la Escuela primaria”, organizado por la DGCyE realizado en la ciudad de Berisso. Ha concluido tres específicas preparaciones dictadas por la UNLP. Participante en diversos cursos sobre temáticas del nivel.

Luz Perez

Profesora en Educación Primaria. Se desempeña como docente en la Escuela Graduada Joaquín V. González de la UNLP desde hace 6 años. Ha aprobado los cursos “Introducción al Diseño Curricular de Educación Primaria, Matemática Segundo Ciclo” y “El diseño Curricular en la Escuela: Matemática E.P.”. Ha concluido la específica preparación de Matemática dictada por la UNLP. Es alumna de la Especialización en Pedagogía de la Formación (UNLP).

María Virginia Pichel

Profesora en Educación Primaria. Se desempeña como docente en la Escuela Graduada Joaquín V. González de la UNLP desde hace 6 años. Ha realizado el trayecto formativo “La enseñanza de la geometría para los niveles inicial y primaria”, coordinado por Claudia Broitman, en el marco de la específica preparación llevada a cabo en la Escuela Graduada Joaquín V. Gonzalez. Participante en diversos cursos sobre temáticas del nivel.

Brenda Rodriguez Iozzia

Profesora en Educación Primaria. Se desempeña como docente en la Escuela Graduada Joaquín V. González de la UNLP desde hace 11 años. Estudia la Licenciatura en Psicología en la UNLP. Co-autora de *F(r)icciones pedagógicas. Escrituras, sexualidades y educación* (2017).

Mónica Rosas

Profesora en Educación Primaria y Profesora de Lengua y Literatura. Se desempeña como docente en la Escuela Graduada Joaquín V. González de la UNLP desde hace 11 años. Ha concluido cuatro específicas preparaciones dictadas por la UNLP. También es profesora titular de Lengua y literatura en varias escuelas secundarias de La Plata y Ensenada. Co-autora de *F(r)icciones pedagógicas. Escrituras, sexualidades y educación* (2017).

María Laura Sosa

Profesora en Educación Inicial. Se desempeña como docente en la Escuela Graduada Joaquín V. González de la UNLP desde el año 2003. Docente de DGCyE desde el año 1990 y desde 2007 Secretaria del Jardín 957 "Germán Berdiales". Participante en diversos cursos, jornadas y congresos sobre temáticas del nivel.

Mariela Marcela Sosa

Profesora en Educación Inicial, Profesora en Educación Primaria y Licenciada en la Enseñanza de la Matemática en el nivel primario. Se desempeña como docente en la Escuela Graduada Joaquín V. González de la UNLP desde hace 8 años. Alumna de la Especialización en Pedagogía de la Formación (UNLP). Co-autora de *F(r)icciones pedagógicas. Escrituras, sexualidades y educación* (2017).

Lourdes Daniela Tardío

Maestra Especial de Sordos e Hipoacúsicos (ISFD N° 9) Profesora en Educación Primaria. Se desempeña como docente en la Escuela Graduada Joaquín V. González de la UNLP desde hace 5 años. Ha realizado específicas preparaciones dictadas por la UNLP. Alumna de la Especialización en Pedagogía de la Formación (UNLP).

Ana Karina Toronczyk

Profesora en Educación Primaria. Se desempeña como docente en la Escuela Graduada Joaquín V. González de la UNLP desde hace 7 años. Ha concluido tres específicas preparaciones dictadas por la UNLP. Postítulo Especialización en Alfabetización en la Unidad Pedagógica.

María Laura Vicente

Profesora en Educación Primaria. Se desempeña como docente en la Escuela Graduada Joaquín V. González de la UNLP. Desde hace 9 años Operadora en Psicología Social. Co-autora de *F(r)icciones pedagógicas. Escrituras, sexualidades y educación* (2017).

Flavia Vidal

Profesora en Educación Inicial. Se desempeña como docente en la Escuela Graduada Joaquín V. González de la UNLP desde hace 5 años. Acredita un Postítulo de Especialización docente en promoción de la salud en el ámbito escolar y ha concluido tres Específicas Preparaciones en la UNLP. Asistió a cursos, jornadas y congresos sobre temáticas del nivel.

Enseñanza del pasado reciente : experiencias pedagógicas en la escuela graduada Joaquín V. González / María Cristina Garriga ... [et al.] ; coordinación general de María Cristina Garriga ; Viviana Pappier. - 1a edición para el alumno - La Plata : Universidad Nacional de La Plata ; La Plata : EDULP, 2018.

Libro digital, PDF - (Libros de cátedra)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-34-1618-1

1. Enseñanza. 2. Pedagogía . I. Garriga, María Cristina II. Garriga, María Cristina, coord. III. Pappier, Viviana, coord.

CDD 371.1

Diseño de tapa: Dirección de Comunicación Visual de la UNLP

Universidad Nacional de La Plata – Editorial de la Universidad de La Plata

47 N.º 380 / La Plata B1900AJP / Buenos Aires, Argentina

+54 221 427 3992 / 427 4898

edulp.editorial@gmail.com

www.editorial.unlp.edu.ar

Edulp integra la Red de Editoriales Universitarias Nacionales (REUN)

Primera edición, 2018

ISBN 978-950-34-1618-1

© 2018 - Edulp

C
colegios



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA