

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS

*La enseñanza de la historia
argentina reciente.
Un estudio sobre las
prácticas docentes en el
nivel medio de la ciudad de
Paraná-Entre Ríos*

**Tesis para obtener el título de Magister en
Didácticas Específicas**

**Autora:
Marcela Elizabeth Zatti**

**Directora:
Dra. Mariela Alejandra Coudannes Aguirre
Codirector:
Dr. Luciano Alonso**

Santa Fe

2016

*A la memoria de mi padre, por ser un referente y
ejemplo a seguir*

*A la memoria de Roque, porque le hubiera
gustado leer esta tesis
y no pudo hacerlo*

Índice	Pág.
Agradecimientos	4
Introducción	5
Capítulo 1: Tema, relevancia y contextualización	9
1. 1. Presentación	9
1. 2. Justificación	10
1. 3. Objetivos e hipótesis	11
1. 4. Características del estudio	13
1. 5. El trabajo de campo	14
1. 6. Antecedentes de investigación	19
Capítulo 2: Herramientas conceptuales de interpretación	28
2. 1. Reflexiones teóricas para interpretar las prácticas de enseñanza	29
2. 2. Historia reciente y memoria	33
2.2.1. El pasado reciente entre la historia y la memoria	33
2.2.2. La Historia reciente en Argentina	44
2.3. Historia reciente y memoria en la escuela	50
2.3.1. Los orígenes de la enseñanza de la historia en Argentina: memoria nacional y patriótica	50
2.3.2. Historia reciente en la escuela: nuevo régimen de memoria	53
Capítulo 3: Historia reciente, políticas de memoria y contenidos escolares	58
3. 1. Memoria del pasado reciente en el ámbito local y nacional	58
3. 2. Historia reciente en el currículo entrerriano	73
Capítulo 4: Historia reciente, memorias y enseñanza: el caso entrerriano	78
4.1. Memoria en la escuela: ¿qué memoria?	81
4.1.1. Memoria total contra la (des)memoria	82
4.1.2. Memoria crítica	84
4.1.3. Memoria sobre Malvinas	86
4.1.4. Memoria del Nunca más	88
4.2. Historia reciente en la escuela	89
4.2.1. Complejidades de la Historia reciente	90
4.2.2. Historia reciente, miedos y autocensuras	92
4.2.3. Historia reciente como compromiso y responsabilidad	93
4.2.4. La Historia reciente en el espacio Institucional	94
4.2.5. La Historia reciente en la decisión de los docentes	98
Capítulo 5: La historia reciente en las propuestas de enseñanza.	100

5.1. Historia reciente y formación docente	101
5.1.1. Formación docente	101
5.1.2. Los contenidos de enseñanza	105
5.2. Historia reciente en las propuestas de clase	109
5.2.1. Recursos, actividades y estrategias en la enseñanza de la historia reciente	110
5.2.2. Los objetivos y finalidades de la enseñanza de la historia Reciente	115
5.2.3. Los alumnos y la historia reciente	118
Conclusiones	124
Bibliografía	135
Anexos	144
Modelo de Cuestionario	144
Modelo de Entrevista	147

Agradecimientos

En primer lugar, quiero agradecer a mi Directora, Doctora Mariela Alejandra Coudannes Aguirre quien me acompañó y aconsejó con gran generosidad en la concreción de la presente tesis. Sin su apoyo, su respeto y confianza este trabajo no sé si se habría concretado. A mi Codirector, Doctor Luciano Alonso, quien también me brindó su apoyo y acompañó desde el comienzo en esta labor.

En segundo término, también quiero reconocer a la Universidad Nacional del Litoral, en ella a la Facultad de Humanidades y Ciencias y muy especialmente a los miembros que componen el equipo de la Maestría en Didácticas Específicas, quienes hacen posible que los maestrandos podamos formarnos en carreras de posgrado y proseguir nuestra formación académica alentándonos en todo momento.

En tercer lugar, quiero agradecer a los docentes entrevistados y encuestados por brindarme su tiempo y responder a mis preguntas, a los directivos por haberme permitido trabajar en las diferentes instituciones educativas que conformaron mi trabajo de campo. También quiero retribuir un agradecimiento a quienes me han acompañado en este largo proceso de formación y que por medio de consejos y sugerencias se han preocupado por el desarrollo de esta investigación, nombro muy especialmente a Griselda Pressel y a mi compañera de trabajo Verónica Gatti. A todos ellos muchas gracias.

Dejo para el final un agradecimiento muy especialmente a mi familia, por su acompañamiento y paciencia, porque siempre me alentaron en la concreción de esta tesis y a quienes les robé horas de dedicación para realizar el trabajo de campo, de lecturas bibliográficas y de escritura para que hoy pueda finalizar la maestría en Didácticas Específicas.

Introducción

Esta tesis es el resultado de un largo camino de escritura y reescritura que tuvo avances, retrocesos y estancamientos, pero que hoy sale a la luz. Mediante un estudio cualitativo de carácter exploratorio procuró constituir un aporte a la comprensión sobre las prácticas docentes que realizan los profesores que se desempeñan en las escuelas secundarias de la ciudad de Paraná cuando enseñan historia argentina reciente¹.

Una historia referida a un pasado caliente, problemático, conflictivo y siempre presente en el debate de la escena política pública, cargada de matices y militancias, pero a la vez vinculada a los silencios, a los miedos, a las complicidades. Una historia que se entrelaza con las memorias, las vivencias y las experiencias en primera persona; se niegan, se significan y resignifican en cada momento histórico y que luchan por imponer una (su) versión del pasado reciente. Un pasado que poco tiene que ver con la memoria nacional, patriótica, objetiva, neutral y gestas heroicas que la escuela estaba acostumbrada a transmitir, sino que está vinculado a acontecimientos traumáticos y dolorosos que rozan todo el tiempo con las subjetividades, un pasado que al decir de Raggio (2012a: 15) resulta “vergonzante”.

Un pasado y una historia que comienzan a colarse en el debate de las políticas educativas públicas y en los Diseños Curriculares a nivel nacional a partir de las reformas iniciadas en los años '90, será recién en 2008 cuando estos debates se retomen, refuercen e incorporen a la agenda educativa de Entre Ríos de la mano de la nueva Ley de Educación Provincial N° 9890/08². No obstante, han estado presentes en

¹ A lo largo del desarrollo del trabajo hablaré de docentes y profesores indistintamente. De la misma manera utilizaré los conceptos de escuelas o instituciones educativas.

² En el transcurso de este proceso me vi forzada a un cambio conceptual originado en el seno de la última reforma educativa que se implementó en Entre Ríos a partir de 2008. El mismo consiste en el reemplazo

la legislación educativa nacional, en el calendario referido a las nuevas efemérides, en los libros de textos y en diversos materiales didácticos (González, 2014) editados por entes oficiales o sindicales.

Si bien es sabido que la presencia –o no- de un contenido en el diseño curricular no es garantía de su tratamiento didáctico directo e inmediato en el aula (González, 2011), puesto que depende más de la selección de contenidos, asociada a los saberes y las prácticas que desarrollan habitualmente los docentes producto de inquietudes sobre la Historia académica y la enseñanza de la disciplina en el cruce de sus biografías personales y las representaciones de la memoria que circulan públicamente, me interesa poder dar cuenta de cómo ellos responden -y han respondido- a la tarea de transmitir la historia reciente en la ciudad de Paraná y cuáles son -y han sido- las estrategias que despliegan en los diferentes contextos institucionales y las formas y lugares que habilitan para tal fin. De ahí que pongo el acento en las prácticas de enseñanza de los profesores que han tenido que hacerse cargo de transmitir un contenido que estando presente en diversos documentos nacionales desde hace varios años, ha sido el gran ausente en el ámbito provincial.

En cuanto a la estructura que presenta este trabajo, me propuse en un primer capítulo, denominado “Tema, relevancia y contextualización”, por un lado, introducir al lector en una primera aproximación que atañe al problema que pretendí indagar, además de algunas palabras sobre la importancia de realizar esta investigación en el ámbito de la ciudad de Paraná. Por el otro, expongo los objetivos, la hipótesis y las características del estudio conjuntamente con una explicación de cómo realicé el trabajo de campo. Finalmente, cierro el capítulo dando cuenta de estudios existentes que exhiben diversas perspectivas y enfoques de la enseñanza de la historia argentina reciente en el análisis de casos.

En el capítulo 2 “Herramientas conceptuales de indagación” destaco los fundamentos teóricos que tuve en consideración para interpretar los datos producidos a lo largo de la investigación. Fundamentos teóricos que por una parte, hacen hincapié en aspectos de la historia de la educación y por la otra, en los debates historiográficos sobre historia reciente y memoria, y la compleja relación que se establece entre sí, recuperando la

del término “Nivel medio” presente en el título de la tesis por el de “educación secundaria” que utilicé a lo largo del desarrollo de todo el trabajo.

producción académica en Argentina. Para finalizar el capítulo, propongo una síntesis referida a las características de la enseñanza de la historia reciente en nuestro país.

En lo que respecta al capítulo 3 “Historia reciente, políticas de memoria y contenidos escolares” brindo un panorama del desarrollo de las políticas de memoria que se han ido alternando desde 1983 hasta la actualidad en los planos nacional y provincial con el fin de poder dar cuenta de cómo las memorias se tornan claves a la hora de gestar discursos, narrativas y producción de sentidos respecto del pasado, para luego centrarme en el devenir del desarrollo del currículo entrerriano y su vinculación con los contenidos de historia reciente.

En el Capítulo 4 “Historia reciente, memorias y enseñanza: el caso entrerriano” presento un análisis de los saberes, narrativas y lecturas que los docentes portan sobre historia reciente buscando poner de manifiesto el tejido de significados y representaciones que se entrecruzan en las articulaciones entre la historia reciente y memoria, el lugar que ocupan y el modo que adoptan cuando se convierten en contenidos de enseñanza. Por eso, en este capítulo, el punto de referencia son los seis relatos de los profesores entrevistados, su posicionamiento frente a las memorias que circulan en el espacio escolar, las lecturas que realizan sobre la historia reciente, su opinión sobre el desarrollo del currículo según las opciones que se presentan en las instituciones educativas, y las experiencias y expectativas que plantean en relación a la enseñanza del pasado reciente.

En el capítulo 5 y último de la tesis “La historia reciente en las propuestas de enseñanza” me propuse indagar sobre cómo los docentes realizan y llevan adelante sus propuestas de clases, remarcando que la enseñanza del pasado traumático ha puesto en tensión principios en los que se ha sostenido el sistema educativo, y la enseñanza de la historia en particular, vinculados a cuestiones referidas a la objetividad y neutralidad. Por ello me centré en el análisis de la formación docente, el recorte de contenidos, las actividades y recursos que se tiene en cuenta a la hora de transmitir el pasado reciente conjuntamente con los propósitos que se plantean los docentes para enfrentar las actitudes y reacciones que presentan los estudiantes cuando se les enseña historia reciente.

La tesis se cierra con la presentación de las conclusiones, la bibliografía y un anexo con los instrumentos utilizados.

Capítulo 1:

Tema, relevancia y contextualización

1. 1. Presentación

Propongo un acercamiento a las prácticas docentes que dan cuenta de un contenido complejo por las connotaciones políticas, éticas y sociales que representa al estar referido a una historia y memorias asociadas a la violencia y al terrorismo de Estado de los años setenta y ochenta de nuestro país. Una historia y memorias vinculadas a un pasado cercano no concluido, doloroso, que permanece abierto en cada presente. Una historia y memorias que actualmente fueron incorporadas a la legislación educativa, a los diseños curriculares y a las nuevas efemérides fundadas en la necesidad de formar una cultura y ciudadanía democrática en las jóvenes generaciones (Raggio, 2012a).

Es un contenido complejo, porque la escuela se debate entre la transmisión de un pasado ligado a la identidad, a la valoración de la tradición y exaltación de los héroes que convocaban a la homogeneidad de la nación ligadas a las efemérides, los símbolos nacionales y las anécdotas de tono moralizante que daban cuenta de las grandezas de la Patria, es decir la memoria nacional oficial, y otro tipo de pasado donde ya no hay héroes ni gestas patrióticas sino desaparecidos y terrorismo de Estado. Esto último ha provocado al decir de Raggio “(...) un agujero negro ético y político y lo que ha quedado cómo símbolo mayor es un rechazo y una negación: nunca más” (2012a: 14).

Un pasado que se vuelve conflictivo ya que se encuentra atravesado por las luchas de las memorias que con palabras, gestos y silencios intentan establecer su propia versión en el escenario público y en tal sentido, transmitirlo involucra necesariamente un rol político y ético, tanto para la escuela en general, más habituada a la idea de neutralidad y la objetividad en las prácticas de enseñanza, pero muy especialmente al docente, puesto que la necesidad de abordarlo lo implica e interpela y al mismo tiempo lo obliga constantemente a lidiar con las subjetividades y la toma de posturas. He aquí entonces, donde ancla la problemática que pretendo desentrañar en la presente investigación.

De acuerdo a lo expuesto, el estudio se sitúa en el contexto de dos perspectivas - aunque las referencias teóricas sean numerosas- que han constituido la base principal de la formulación de esta tesis: por un lado destaco los debates historiográficos sobre historia reciente y memoria y por el otro, los estudios referidos a la historia de la educación que trabajan con conceptos como “cultura escolar”, “código disciplinar” y “currículo residual”. Los debates historiográficos sobre historia reciente y memoria fueron fundamentales para determinar el planteamiento del problema y el objeto de estudio, mientras que los aportes sobre la historia de la educación los fui sumando a medida que avanzaba el proceso de escritura y fue surgiendo la necesidad de generalizar la construcción teórica que se elaboró en el curso del presente estudio.

1. 2. Justificación

Esta tesis la escribo pensando en que es necesario investigar la enseñanza de la historia argentina reciente en el plano local, situación que no puede seguir postergándose ya que es evidente la falta de trabajos en algunas provincias. No pretendo por ello afirmar que se trate de una investigación representativa de todas las instituciones educativas y tampoco considero que tal cosa sea posible ya que me ubico contextualmente en la ciudad de Paraná.

Lo que me propongo es comenzar a dar visibilidad a una vacancia, a una ausencia que se relaciona con las prácticas de enseñanza y la historia reciente con el fin de aportar conocimiento a este objeto de estudio, procurando brindar un marco de análisis e interpretación, puesto que cuando se trata del pasado reciente surgen cuestiones que merecen una reflexión al momento de su enseñanza, porque se trata de un pasado, como ya he dicho en otras oportunidades, atravesado por procesos de significación y resignificación como espacios de experiencia vivida y de memorias abiertas, no clausuradas.

Por ello, traer a la superficie del debate estas cuestiones, temas y problemas me parece central, urgente e imprescindible. Primero porque estamos viviendo un momento en el que socialmente se ha encarado un claro proceso de confrontación, análisis y revisión del pasado reciente que ha desembocado en los juicios que se están llevando a cabo

en la provincia desde el año 2012³. Pero también y en segundo lugar, porque he podido observar en mis años de docencia en la escuela secundaria, la falta o escasez de debates originados en el seno de la comunidad educativa, especialmente entre aquellos docentes que se desempeñan en el mencionado nivel educativo.

Por lo expuesto anteriormente y por las dificultades que se manifiestan a la hora de enseñar este tipo de historia, a raíz de las particularidades que presenta en cuanto a lo traumático, doloroso, conflictivo del pasado del que da cuenta y por "(...) los retos que conlleva su transmisión en el espacio escolar, pero también por las posibilidades y oportunidades que inaugura (...)" (González, 2014: 21), es que me propongo una serie de objetivos que orientaron el trabajo de indagación, los cuales parten de supuestos que fueron surgiendo a lo largo de las lecturas previamente realizadas.

1. 3. Objetivos e hipótesis

Esta investigación partió de algunos **supuestos básicos** que se relacionan con las dificultades que presenta la enseñanza de la historia reciente por su fuerte componente político, ético y por su carácter abierto, traumático, controversial, vinculado a las memorias y sus complejos procesos de significación - resignificación permanentes.

Por otra parte, y teniendo en cuenta la bibliografía consultada, las prácticas de enseñanza se dan en el cruce de los saberes académicos que poseen los docentes sobre la historia reciente, las lecturas que realizan de las normativas curriculares, sus expectativas y biografías personales en contextos institucionales que alientan, refuerzan, prohíben o limitan el ingreso de contenidos considerados *problemáticos* porque suponen rememorar la violencia de los años '70/'80 en nuestro país.

El propósito central de la tesis es poner la mirada en las prácticas de enseñanza que realizan los docentes sobre historia reciente en las escuelas secundarias de la ciudad de Paraná con el fin de examinar qué de estos supuestos se concretan verdaderamente en el aula. En esa línea elaboré una serie de **interrogantes, puntos de partida** tendientes a ser develados en el transcurso de la investigación. Se trata de un conjunto de **preguntas y preocupaciones** referidas a:

³ Para más detalles ver capítulo 3 de esta tesis.

¿Qué saberes y representaciones de la historia argentina reciente están presente en los docentes que realizan sus prácticas de enseñanza en las escuelas secundarias de la ciudad de Paraná?, ¿cómo se posicionan frente a este tipo de historia?, ¿qué relato privilegian?, ¿desde qué memoria, experiencias y biografías personales recortan sus propuestas de clase?, ¿con qué actividades y recursos se lo transmiten a los estudiantes?, ¿con qué criterio seleccionan y recortan estos contenidos de los diseños curriculares?, ¿qué objetivos y propósitos se plantean cuando enseñan historia reciente? En definitiva ¿Cómo se posicionan frente al qué, cómo y para qué enseñar historia reciente?

En tal sentido, el **objetivo principal** es analizar los saberes y representaciones de los profesores presentes en las prácticas de enseñanza sobre historia argentina reciente y, al mismo tiempo, examinar las narrativas que traen a la superficie en base a sus experiencias y biografías personales.

De dicho objetivo, desagrego **otros de carácter secundario**, pero no menos importantes. Con el primero de ellos pretendo identificar cómo los docentes construyen y reconstruyen cotidianamente sus propuestas de enseñanza de historia argentina reciente mediante recursos y actividades que dicen utilizar. El segundo es indagar en el recorte de contenidos teniendo en cuenta los saberes y representaciones sobre historia reciente que poseen los docentes. Finalmente, establecer relaciones entre los objetivos y propósitos que manifiestan tener los mismos con sus prácticas de enseñanza.

De acuerdo a mis supuestos básicos, algunas consideraciones que mencioné a lo largo de la tesis y parte de la bibliografía consultada, propuse a **manera de hipótesis** que los saberes y representaciones que los docentes tienen sobre el pasado reciente, abierto en el presente, controversial, por lo que no les resulta indiferente, tiene consecuencias sobre el tipo de prácticas de enseñanza. Además que las narrativas que ponderan de acuerdo a sus expectativas y biografías personales, resultado de un complejo proceso de lecturas y significación de las políticas de memoria lleva a que los docentes presenten dudas, temores, ¿censuras?, objeciones, prohibiciones sobre las posibilidades de incorporar el pasado reciente en sus propuestas de clase. Entonces, a veces su tratamiento puede ser superficial, trabajándolo en forma rápida y general desde una perspectiva de la cultura escolar objetiva y neutral. Otras veces, lo abordan

con mayor profundidad y, en otras, “no se llega” o lo dejan afuera por sus connotaciones polémicas.

1. 4. Características del estudio

Por la naturaleza del problema que pretendo indagar en esta tesis he diseñado un estudio cualitativo y como se sabe es característico de estos estudios escoger pocos casos para poder profundizar en su observación y análisis. Por tanto, la riqueza no se halla en la representatividad, entendida en términos estadísticos, sino en su significatividad en términos de la capacidad de la aproximación que se realiza para mostrar la articulación de aspectos que configuran la singularidad de cada caso y contribuyen a la comprensión del objeto estudiado (Terigi, 2008). En tanto procura descubrir un nivel de articulaciones que no aparecen en los acercamientos estandarizados, es también un estudio exploratorio.

Al tratarse de una investigación cualitativa la ubico dentro del paradigma comprensivo/interpretativo naturalista, lo que significa que las descripciones de las conductas sociales son analizadas tal y como ocurren en sus ambientes naturales y son entendidas desde la perspectiva de los participantes (Valles, 1997).

Los investigadores que siguen esta línea de trabajo estudian la realidad natural en forma dinámica y global, tal como sucede, intentando sacar sentido de o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa al decir de Sagastizabal y Perlo (2006) se construye *desde dentro*, tratando de recuperar los sentidos que los sujetos otorgan a sus acciones en los distintos contextos, en la vida cotidiana, describiendo qué sienten, piensan, expresan y valoran en la interacción social.

En este tipo de trabajos, el investigador utiliza técnicas que intentan recabar datos que informen sobre las particularidades de las situaciones, permitiendo una descripción exhaustiva y densa de la realidad concreta objeto de investigación: las propias palabras de las personas -habladas o escritas-, las conductas observables, los escenarios en los que estas personas se desenvuelven no son reducidos a variables sino que son

considerados como un todo, permitiendo un acercamiento más global y comprensivo de la realidad (Sagastizabal y Perlo, 2006).

De esta manera procuro constituir un aporte a la comprensión sobre las prácticas docentes que realizan los profesores que se desempeñan en las escuelas secundarias de la ciudad de Paraná cuando enseñan historia argentina reciente, puesto que me interesa poner el foco de análisis en las lecturas, saberes y representaciones subyacentes relacionadas con el período de la última dictadura militar en nuestro país.

1. 5. El trabajo de campo

Estudiar la enseñanza supone tomar a los profesores como sujetos de indagación y a las escuelas como espacios de observación. Debido a las características del estudio, trabajé como dije anteriormente con un número reducido de casos. Por tal razón, al trabajo de campo lo dividí en dos etapas consecutivas y las llevé a cabo durante los años 2009-2010⁴.

Como no contaba con ningún antecedente en el ámbito local en este tipo de investigación, la primera fase del proceso tendió a recabar información en la que apliqué un cuestionario semiestructurado anónimo que combinaba preguntas cerradas, abiertas y de frases inconclusas a veintisiete profesores con la finalidad de obtener datos relevantes para focalizar el trabajo de campo con mayor profundidad en la siguiente y proceder a la selección de los casos que atendiendo a ciertos aspectos, consideré representativos⁵.

⁴ Es importante considerar entonces, que no voy a dar cuenta de los cambios en el plano de las prácticas docentes vinculadas a la enseñanza de la historia argentina reciente desde la aplicación del nuevo diseño curricular surgido de la reforma educativa provincial en 2008 que promovió la escuela secundaria en reemplazo de la vieja estructura de escuela media/polimodal, porque dicha reforma comenzó a aplicarse ese mismo año en forma gradual en el Ciclo Básico primero y luego en el Ciclo Orientado quedando fuera del tiempo y plazos en los que desarrollé el trabajo de campo.

⁵ Las preguntas cerradas se formularon para obtener datos sobre el contexto de las instituciones educativas y las características personales y profesionales de los docentes, mientras que las preguntas abiertas y de frases inconclusas fueron confeccionadas con el fin de obtener información en el propio lenguaje de los entrevistados sobre las prácticas de enseñanza que realizaban vinculadas a la historia reciente.

Realicé este procedimiento porque una vez obtenidos los primeros datos en los cuestionarios, me permitió poner énfasis en las entrevistas al hacer hincapié en la riqueza de las palabras e interpretaciones de los entrevistados, ya que podía acceder a los datos en toda su complejidad, captando no solo las respuestas a los temas elegidos sino también proporcionando la posibilidad de indagar en aspectos psicológicos como son actitudes, valoraciones y formas de pensar, los silencios o los tonos de voz. Así la información que obtuve se volvió mucho más completa y valiosa, porque lo que me interesaba era registrar las experiencias áulicas guardadas en la memoria de los docentes, cómo ellos desde su rol narran y representan la enseñanza de la historia reciente y el significado que le atribuyen⁶.

Entonces en la segunda fase, al buscar una descripción más detallada y densa del fenómeno estudiado, realicé entrevistas guiadas o semiestructuradas anónimas a seis nuevos docentes. De ahí que los criterios de selección fueron los siguientes:

Todos los docentes debían desempeñarse en el ciclo superior de la enseñanza secundaria que es donde, según el plan de estudios que estaba vigente, se debía enseñar Historia Argentina y dentro de ella, la historia argentina reciente.

Además decidí utilizar un cuestionario anónimo con esas características porque presentaba algunas ventajas para comenzar con mi investigación como por ejemplo poder acceder a un abanico de cuestiones en forma rápida y sin demasiada inversión de tiempo y costos, entre otros aspectos. Y el carácter de anónimo se funda en el tipo de trabajo vinculado a la enseñanza de la historia reciente.

⁶ Si atendemos a la sumatoria de los docentes encuestados y los entrevistados, me encuentro con un total de treinta y tres docentes y en un igual número de instituciones de enseñanza secundaria. Desde el punto de vista de las instituciones educativas, éstas significan un 54% del total de las existentes en la ciudad de Paraná y al interior de la muestra representan el 55% a establecimientos públicos de gestión privada, 33% de gestión pública y 12% al sector particular. No obstante, es conveniente recordar que el cuestionario anónimo aplicado a veintisiete profesores, tuvo el carácter de exploración con el fin de obtener datos relevantes para focalizar el trabajo de campo en una segunda instancia en la cual trabajé con entrevistas a seis nuevos docentes, que son en definitiva quienes me aportan el caudal de datos e información para proceder al análisis posterior. Así los primeros veintisiete docentes no se tornan representativos puesto que constituyen un 15% del total que trabaja en las escuelas secundarias en el ciclo superior, teniendo en cuenta que encuesté uno por institución, siendo que algunas de ellas contaban con varias divisiones de quinto año.

Los establecimientos educativos donde se estaban desempeñando los docentes debían representar los diferentes tipos de gestión administrativa: establecimientos de gestión pública, establecimientos de gestión privada y establecimientos de gestión particular⁷.

Consideré conveniente abarcar establecimientos educativos ubicados en diferentes escenarios contextuales: céntricos, periféricos y marginales buscando que las instituciones educativas sean lo más heterogéneas posibles desde el punto de vista socioeconómico, organizativo y en la ubicación del espacio urbano de la ciudad de Paraná⁸.

En forma adicional, tuve en cuenta que las instituciones educativas podrían encontrarse en distintas situaciones en cuanto a la dotación de libros, útiles y materiales didácticos aportados por el Ministerio de Educación de la Nación según los beneficios con los que cuentan y el número de partidas que reciben.

Para poder acceder a las instituciones ya sea para encuestar o entrevistar a los docentes, realicé el siguiente procedimiento: primeramente efectué un sondeo de las instituciones educativas en las cuales se estaba enseñando Historia Argentina Contemporánea y que comprende historia argentina reciente en el ciclo superior, según el plan de estudios que estaba vigente.

Luego seguí con las visitas a los directivos para tener un primer encuentro con ellos y así obtener autorización para aplicar el cuestionario primero o realizar las entrevistas después a los docentes que enseñaran historia en el ciclo superior, previa presentación de los fines del trabajo de campo, para lo cual se adjuntó una nota que contenía la información sobre el proyecto de investigación.

⁷ Desde lo administrativo puedo diferenciar a los establecimientos educativos en gestión pública -aquellos establecimientos dependientes organizativa, administrativa y económicamente del Estado provincial, gratuitos y laicos-; de gestión privada, generalmente confesionales -en los cuales su organización administrativa corresponde al ámbito privado, pero reciben un aporte económico mensual del Estado provincial para abonar un porcentaje de los sueldo docentes- y de gestión particular -tanto su organización administrativa como su financiamiento económico son totalmente privado-.

⁸ Denomino escenario periférico al espacio urbano constituido por los barrios que rodean lo que comúnmente damos en llamar centro cívico y microcentro comercial de la ciudad de Paraná, mientras que marginal a los barrios que se encuentran, medianamente alejados del centro y forman un cordón suburbano que asume diferentes características de acuerdo a su ubicación espacial. Es decir, pueden estar constituidos por grupos de clase media como por grupos de menores ingresos económicos. De esta manera entiendo por escenario no sólo al espacio que está delimitado por factores geográficos y económicos, sino también por la representación que sus habitantes tienen de él (Martínez Bonafé, 1998).

En el trabajo de campo me encontré con algunos obstáculos metodológicos a raíz de reticencias de directivos y docentes para responder al cuestionario siempre bajo el argumento que se encontraban realizando sus tareas y que no disponían del tiempo que se requería para hacerles la breve entrevista. Otros de los obstáculos fue que, cuando los propios docentes me solicitaban que les dejara el cuestionario en la institución educativa para responderlo cuando dispusieran de un momento libre, en muchas oportunidades no fueron completados en su totalidad salteando preguntas que quedaron sin responder y otro profesor que me pidió se lo enviara vía e-mail, nunca lo devolvió.

Además es necesario decir que una docente se negó rotundamente a responderlo por el carácter de la temática abordada y en otro caso no pude contar con la autorización del Rector para entrevistar al profesor. Finalmente me encontré con una institución educativa en restauración por lo que los docentes impartían sus clases en aulas satélites prestadas en otras instituciones por lo que decidí no trabajar con esta escuela por las dificultades que la situación presentaba.

El cuestionario lo apliqué como ya mencioné a veintisiete docentes diferentes que se encontraban en la institución educativa seleccionada en el momento en que realicé la entrevista sin dar importancia al turno o división del curso –si hubiera doble jornada y más de una división- siguiendo el criterio de muestra accidental o fortuita⁹. Las entrevistas del cuestionario anónimo tuvieron una duración aproximada de 20 minutos y fueron consignadas por escrito, salvo que se me solicitara que el contenido del cuestionario fuera enviado vía e-mail para luego ser devueltos por este mismo medio o bien, me informaban que se lo dejara para poder completarlo según sus tiempos áulicos y que luego pasara a retirarlo.

En lo que respecta a las entrevistas a los seis nuevos docentes, ésta fue planificada en función de un primer análisis de la información recabada de los cuestionarios y planificada para desarrollarla aproximadamente durante una hora reloj en el contexto que el docente entrevistado decidiera como el más apropiado¹⁰. Las mismas fueron

⁹ El criterio de muestra accidental, también llamado muestreo abierto, es aquel en el que la muestra se obtiene sin ningún plan preconcebido. Las unidades escogidas resultan de circunstancias fortuitas y peculiares.

¹⁰ En la sala de profesores, en una oficina o en su propia casa.

grabadas para luego proceder a su transcripción¹¹. El clima en el que se llevaron a cabo se caracterizó por un diálogo amable y fluido y una vez que dispuse de todo el material empírico, el proceso de análisis fue complejo ya que la información que se iba registrando se prestaba a múltiples posibilidades de interpretación y en este sentido los objetivos propuestos sirvieron de guía para focalizar la información relevante al problema.

Paralelamente al análisis de los datos extraídos de los cuestionarios y las entrevistas procedí a realizar un relevamiento documental de los Diseños Curriculares nacional y provinciales, para poder comprender la organización del Sistema Educativo general y particularmente el de Entre Ríos. También tuve en cuenta las leyes de Educación nacionales -Ley Federal de Educación y Ley de Educación Nacional- y las Leyes de educación provinciales - Ley de Educación de 2001 y Educación Provincial de 2008- como también los Planes de estudios de 1991 y 1994, además de una serie de resoluciones nacionales y provinciales, referidas las primeras a las directivas oficiales que disponían la conmemoración de las nuevas efemérides y la memoria -16 de septiembre y 24 de marzo- y las segundas emanadas en el ámbito local prescriptas para *remendar* parte del maltrecho sistema educativo entrerriano que venía funcionando desde 1991 en base a decretos.

Por otra parte, cotejé diversos programas anuales de estudio presentados por los docentes que reflejaban el recorte temático que cada uno de ellos realizó en base a las propias lecturas sobre el diseño curricular o plan de estudios, no sin dificultad para poder acceder ya que no me los facilitaban en los establecimientos educativos aduciendo que era documentación privada de la institución y de los docentes que los elaboraban. Finalmente indagué en carpetas de clases de los estudiantes para poder constatar junto a los programas qué era lo que realmente ocurría en las aulas buscando dar cuenta de qué currículo prevalecía, si el que se encontraba vigente o el que doy en llamar currículo *residual*. También tuve problemas para hacerme de las carpetas de clases, no siempre los estudiantes estuvieron dispuestos a dármeles para poder analizarlas y además, hubo casos en los que encontré que esta historia no figuraba, ya

¹¹ Por un error involuntario las grabaciones de las entrevistas almacenadas en una tarjeta de memoria fueron borradas y solo cuento con las desgrabaciones escrita de las mismas.

que al término del ciclo lectivo se había llegado a los años '50-'60 de la Historia Argentina.

1. 6. Antecedentes de investigación

Presento a continuación un panorama sobre los estudios que tratan de manera diferente, y desde diversas problemáticas y enfoques, reconstruir y reflexionar sobre las prácticas educativas que se centran en la enseñanza de la historia argentina reciente, con el fin de convertirlas en objeto de conocimiento. Línea en la cual inscribo esta investigación y que fueron un referente obligatorio en los comienzos de mi trabajo -y lo siguieron siendo en el transcurso del mismo-. Si bien la producción es extensa y variada y todos de alguna manera u otra me aportaron categorías de análisis en la elaboración de esta tesis, algunos fueron un referente muy valioso en el logro de la redacción final y entre ellos destaco los trabajos de Gonzalo de Amézola y María Paula González.

A raíz de la amplia investigación que se ha venido desarrollando, considero que la enseñanza de la historia reciente en la escuela secundaria se ha convertido en los últimos años en un tema estimulante para ser investigado, propiciando el desarrollo de diferentes estudios, tanto por equipos de trabajo como en forma individual en el marco de tesis de grado y posgrado en diferentes Universidades del país. Estas investigaciones conforman un corpus de trabajo muy útil para establecer cuáles son los antecedentes específicos de los que puedo disponer, puesto que denotan un amplio abanico de componentes tanto teóricos como empíricos.

Por lo mismo, voy a recuperar brevemente algunas líneas de estos trabajos, que de un modo u otro los he tenido presentes en mis lecturas iniciales de mi propia investigación, aportándome referencias bibliográficas o nociones referidas a diseños metodológicos, hipótesis, preguntas y preguntas desagregadas u objetivos. También me permiten acceder a un amplio panorama sobre las técnicas de recolección y análisis de los datos y a la vez indagar sobre el carácter de los resultados, ya sean éstos parciales o finales. Asimismo, me permiten conocer los problemas que los investigadores consideraron relevantes como también las limitaciones encontradas, visualizar los grupos de trabajo y las instituciones involucradas que se interesan en la investigación de la enseñanza de la historia argentina reciente.

La naturaleza de las problemáticas abordadas por las investigaciones es amplia y variada y da cuenta de cómo los docentes resuelven la tarea de enseñar la historia argentina reciente en las escuelas secundarias de nuestro país. En esta línea se destacan los trabajos que mediante entrevistas y encuestas a docentes y alumnos examinan los modos en que llega, los lugares que ocupa y la forma que adopta la historia reciente en la escuela secundaria y qué vínculos se establecen entre historia y memoria. Se trata de un conjunto de trabajos que priorizan las prácticas de enseñanza y el rol docente.

La heterogeneidad de trayectorias que cada investigación propone y lleva a cabo hace que se desprendan subtemas que ponen a discusión por ejemplo, qué período engloba “lo reciente” como contenido de enseñanza. Así un grupo de trabajos vincula este período con los años setenta y ochenta atravesados por la violencia política y el terrorismo de Estado en alusión directa a la última dictadura militar como es el caso, para el Gran Buenos Aires y Capital Federal de Gonzalo de Amézola (2002, 2003, 2005, 2011), Gonzalo de Amézola, Matilde Carlos y Emilce Geoghegan (2006), Gonzalo de Amézola y Luis Fernando Cerri (2007) o María Paula González, (2005, 2008, 2011, 2012, 2013, 2014).

Destaco en primer término, que el interés para estos autores es analizar las tensiones que se generan cuando la historia reciente ingresa al aula, puesto que su enseñanza depende tanto de las culturas institucionales, como de las características socio-económicas que contextualizan a las escuelas, de las lecturas y posiciones de los actores escolares y muy especialmente las que realizan los propios docentes.

En este orden de cosas, las investigaciones son coincidentes en sus conclusiones - aunque he podido acceder, en la mayoría de los casos a resultados parciales y que requieran a posteriori nuevas interpretaciones- al señalar que existen una serie de dificultades en torno a la enseñanza de la dictadura militar. Dificultades que tienen que ver *con los propios docentes*: la escasa formación inicial, continua y de lecturas de bibliografía específica sobre historiografía reciente. *Con los diseños curriculares*: extensión de los programas y organización lineal de los contenidos que relega a la últimas unidades los temas relacionados a la dictadura, a lo que se suma pocas horas cátedras para poder desarrollarlos en las clases de historia. *Con la cultura institucional*: los tratamientos sobre el pasado reciente en el aula suelen ser diferentes según se trate

de escuelas de gestión pública o privada, generalmente estas últimas confesionales. *Con la ubicación geográfica de la escuela:* en los contextos más carenciados se presentan altos niveles de ausentismo de los estudiantes, a la vez que éstos, poseen importantes carencias en los conocimientos previos. Finalmente *con el tipo de recurso, actividades y materiales utilizados por los docentes.* También insisten en la dispersión que presenta la selección de contenidos y cómo muchas veces el pasado reciente ingresó al aula empujado por las novedades editoriales. Todas estas situaciones en conjunto dificultan el tratamiento de los contenidos originando prácticas de enseñanza que los deslegitiman o simplemente los simplifican, los relegan, los evaden, los silencian.

Para otras investigaciones realizadas en escuelas públicas de las provincias de Neuquén y Río Negro, “lo reciente” en cambio, tiene que ver con hechos ocurridos durante la transición del siglo XX al XXI, involucrando acontecimientos de nuestro país, aunque también en otras latitudes de América Latina y del mundo como es evidente en trabajos de Alicia Graciela Funes (2006), María del Amparo Arévalo y Fabiana Ertola, (2011). Estas autoras sostienen que se trata de una historia que en muchos casos aún no está escrita en los libros, que posee una fuerte “presentificación” y engloba sucesos como el problema del agua en el mundo, la invasión y guerra de Estados Unidos sobre Irak o los conflictos que se han llevado a cabo en Bolivia bajo el gobierno de Evo Morales.

Y finalmente están los de Graciela Funes, Alberto Zorzoli y Fabiana Ertola (2007), María Esther Muñoz y Miguel Ángel Jara (2013) que englobando ambos períodos, dicen que “lo reciente” tiene que ver con los años correspondientes al terrorismo de Estado pero también con los posteriores gobiernos democráticos y las políticas neoliberales. Muñoz y Jara la definen “En nuestras investigaciones nos hemos referido a la enseñanza de la HRP –Historia Reciente Presente- como aquella parcela que comienza en la década de los ´60 en la historia argentina(...)” y luego agregan “Nos interesa abordar las continuidades/discontinuidades desde la década de los ´60, en tanto entendemos que en ella comienza una etapa de “revolución y utopías” junto al proceso de “entre golpe y golpe” -1966-1976- (...)” para finalmente establecer que “(...) esta parcela temporal a la que denominamos HRP (...) nos permitió introducir en el currículum y en la formación no sólo el presente histórico, sino también aquellos acontecimientos recientes, que en el devenir de la dinámica social se presentan vivos, latentes, como inacabados (...)”

(Muñoz y Jara, 2013: 3-4). Es decir, se produce un doble juego con los conceptos de Historia del presente e Historia reciente que expondré en breve en esta tesis.

Entonces me encuentro con que no hay un acuerdo unánime entre los investigadores para hacer un recorte temporal y la Historia reciente contempla diferentes periodizaciones. También y como correlato de lo antes dicho, surgen y se ponen a debate diferentes concepciones teórico epistemológicas sobre la denominación del campo historiográfico. Están los que prefieren hablar de Historia reciente como María Paula González (2005, 2008, 2011, 2012, 2013, 2014), los que utilizan el nombre de Historia del tiempo presente, es el caso de Gonzalo de Amézola (2005 y 2011); Gonzalo de Amézola, Matilde Carlos y Emilce Geoghegan (2006); Gonzalo de Amézola y Luis Fernando Cerri (2007) o los que proponen el juego semántico de Historia reciente/presente, tal como lo entienden Alicia Graciela Funes (2006); Alicia Graciela Funes y Nelson Pullella (2007); María del Amparo Arévalo y Fabiana Ertola (2011); María Esther Muñoz y Miguel Ángel (2013).

Los que se refieren a una Historia reciente o Historia del tiempo presente optan por circunscribir el recorte temporal en los años de la dictadura militar en nuestro país, en cambio, los que usan el término reciente/presente lo hacen para destacar procesos más actuales y como mencioné anteriormente, en algunos casos dejando fuera el período histórico correspondiente a los años '70/'80 y en otros incorporándolo.

Para Viviana Pappier y Valeria Morras (2008) en el terreno de la escuela media y Gonzalo de Amézola y Claudia D'Achary (2009) en la escuela primaria, la efeméride del 24 de marzo de 1976 emerge como otra vía de análisis, especialmente a partir de la observación de clases alusivas, los actos escolares o indagando en las carpetas de los estudiantes con el fin de dar cuenta de las actividades educativas que se llevan a cabo en torno a esta fecha. También la efeméride del 24 de marzo permite indagar sobre la memoria que se transmite en la escuela. Las investigaciones citadas parten del análisis de las normativas oficiales de la provincia de Buenos Aires que incluyen la mencionada efeméride como contenido obligatorio, para luego adentrarse en las múltiples tensiones institucionales que se generan y fundamentalmente en las características que adopta el relato sobre este pasado reciente.

Los resultados alcanzados en este ámbito son contundentes y dejan ver claramente las tensiones que provoca dicha evocación en las escuelas bonaerenses primarias y secundarias. Los investigadores concuerdan en que las efemérides estuvieron pensadas para recordar un pasado ejemplar desde una memoria moralizante, formato que no se ajusta a una fecha que provoca la emergencia de conflictos por los sentidos y memorias en disputa.

Entonces, las escuelas de los dos niveles educativos mencionados toman una variedad de posiciones frente a la fecha: algunas presentan un significativo compromiso que involucra a todos los actores educativos, otras prefieren la omisión o que se dé “rapidito” como les relató una docente a Pappier y Morras (2008). A veces se instituye la clase alusiva, otras veces, la realización de la cartelera. El hecho a destacar es que la conmemoración queda cristalizada bajo el imperativo ético, moralizante del “Nunca más”, excluyendo por un lado, toda posibilidad de ser comunicada desde una pluralidad de memorias, aunque éstas sean a veces complementarias y otras opuestas y por el otro, la posibilidad de una explicación histórica sobre por qué sucedió este pasado reciente en nuestro país y no solamente cómo sucedió.

También me encontré con trabajos como los de Miguel Jara, Laura Blanco y María Muñoz (2006) y Gonzalo de Amézola (2010) que analizan los documentos oficiales curriculares, los programas de estudio y planificaciones que realizan los docentes en el espacio provincial de Río Negro y en la provincia de Buenos Aires. Lo que buscan es investigar acerca de los recortes que los docentes proponen para llevar al aula el pasado reciente como contenido de estudio y cuáles son los fundamentos esgrimidos en tanto que esta selección obedece a una toma de decisión. Es decir, aspiran a abrir una serie de interrogantes acerca de las presencias, ausencias y tensiones conceptuales que emergen en la enseñanza de la Historia reciente, como también las luchas entre la memoria, el olvido y los sentidos sociales en relación con el pasado cercano.

En otras palabras, indagan sobre el impacto que produjo la reforma educativa que incorporó el pasado reciente a los diseños curriculares nacionales a partir de 1993 con la sanción de la Ley Federal de Educación y los mecanismos de adaptación que debieron aplicar las diferentes jurisdicciones provinciales en general y los docentes en

particular. Reforma que se mantuvo en continuo movimiento y reacomodación a lo largo de casi una década hasta la sanción de la nueva Ley de Educación Nacional en 2006.

De acuerdo a los alcances de cada investigación, puedo apreciar hasta el momento que en el espacio rionegrino la adaptación a los cambios curriculares fue dificultosa, debido a la ausencia de una política educativa que condense un diseño curricular oficial único, producto de un sinnúmero de sucesos propios del quehacer provincial -que no mencionaré, porque escapan a este desarrollo-. Lo significativo es que este hecho llevó a muchos docentes a decidir por cuenta propia la incorporación de la Historia reciente en sus clases, aunque la mayoría de las veces, en forma muy general, como tema disparador o motivador de otros contenidos curriculares. No obstante - concluyen Jara, Blanco y Muñoz (2006) - se produjo una apertura hacia métodos de enseñanza que vinculan dialécticamente el pasado con el presente.

Por su parte Gonzalo de Amézola (2010) indica que la provincia de Buenos Aires ha generado importantes avances en cuanto a la enseñanza de esta Historia, pero que la prescripción de estos contenidos en los diseños no basta ni es suficiente, puesto que lo que ocurre en las aulas mayoritariamente es muy diferente a lo que las normativas oficiales instituyen. Por lo cual, insiste este investigador, las prescripciones curriculares deben estar reforzadas y sostenidas con una importante capacitación docente.

Otro grupo de investigaciones realizadas por María Reta y Carlos Pescader (2002) y Gonzalo de Amézola (2000) se centran en la repercusión que tuvo la incorporación de la Historia reciente a los Diseños curriculares a partir del análisis de los libros de textos o manuales que circulan en el mercado editorial para las escuelas secundarias y que son utilizados como un recurso fundamental en las clases de historia. Puntualizan que la “imagen” o “representación” que estos textos transmiten sobre el pasado reciente estuvo vinculada durante mucho tiempo a la reafirmación democrática y al respeto por los derechos humanos.

De Amézola (2000) indica que el pasado reciente en los manuales publicados por diferentes editoriales en la década del `80 tuvo un tratamiento residual, limitado a la enumeración de presidencias y enunciación cronológica de hechos. A partir de 1993, y aunque prevaleció un relato en formato descriptivo, se incorporó una visión condenatoria del terrorismo de Estado ligada a la de una sociedad inocente y la

desaparición de personas, generalmente víctimas del terror impuesto por el poder de turno. Ello no es otra cosa que cristalizar en los textos una de las perspectivas imperante de los organismos de derechos humanos que pasaré a comentar en breve.

Estos resultados, que además concuerdan con los del pormenorizado análisis comparativo de Reta y Pescader (2002) sobre el tipo de discurso historiográfico que utilizan los libros de diferentes editoriales, aluden asimismo a los hechos que presentan como relevantes, los que destacan y los que ocultan los recursos secundarios que acompañan la narratividad del relato escrito¹².

Las conclusiones a las que arriban los investigadores mencionados son claras: la presentación de la Historia reciente en el mercado editorial desde 1983 hasta la actualidad, a pesar de la evolución gráfica y de la incorporación de nuevos contenidos, adolece de problematizaciones. Por lo general en los textos no se va más allá de la condena al terrorismo de Estado y ello no permite una indagación profunda sobre cómo este terrorismo fue posible, tampoco existe una significativa articulación entre el tipo de políticas represivas llevadas adelante por el Estado con el modelo económico impuesto y la actitud complaciente de algunos grupos civiles o su relación con otros regímenes dictatoriales latinoamericanos. La visión generalizada que transmiten los libros de textos queda condensada en el canon del “Nunca más” y la violencia del terrorismo de Estado.

Ana Pereyra (2010), Diego Higuera Rubio (2007) en el marco de sus tesis de Doctorado y Maestría respectivamente, o Emilce Geoghegan (2008), Sandra Raggio (2004) y Florencia Levín y otros (2007) analizan las representaciones de los estudiantes secundarios acerca del pasado reciente en Argentina¹³. Estas investigaciones que comento tienen la particularidad de comprender una vasta y heterogénea muestra que integra estudiantes de diferentes sectores económicos sociales con sus consecuentes lecturas sobre las vivencias pasadas y presentes, representando un importante capital referencial de memorias y olvidos, con resultados coincidentes.

Los relatos que presentan los estudiantes consultados referidos al pasado reciente generalmente denotan una temporalidad lineal centrada en la esfera político-

¹² Me refiero a recursos como imágenes, cuadros estadísticos, testimonios, reportajes, fragmentos de diferentes concepciones historiográficas, etc.

¹³ Trabajos realizados en la provincia de Buenos Aires.

institucional y manifiestan una visión dicotómica entre democracia y dictadura. Remarcan permanentemente el terrorismo de Estado que produjo desapariciones, muertes y torturas, una sociedad civil ignorante de los que sucedía a su alrededor y el carácter de víctimas inocentes de los “detenidos/desaparecidos”, desconociendo su pasado militante y el accionar de las organizaciones armadas. Nuevamente presentan la visión del “Nunca más” y la memoria tributaria de los organismos de derechos humanos en los años '80, donde era posible un solo demonio: los militares.

En otro nivel de información, ya más ligado a cuestiones didácticas, algunas de las conclusiones tienen que ver con el conocimiento que poseen los estudiantes. Éste se presenta fragmentado, desarticulado, difuso, a los que se suman dudas, silencios y olvidos. El período comprendido entre 1976 y 1983 se lo vivencia como una realidad lejana, que por momentos resulta incomprendida y en otros se vuelve un contenido que suscita interés e inquietudes.

Este tipo de representación - concluyen los investigadores con diferentes matices - permite ver también ausencias, como son las consecuencias de la dictadura militar relacionadas con las transformaciones políticas, económicas y sociales, pues el relato se canaliza en la descripción de la violencia y el terrorismo de Estado. Los estudiantes poseen por lo general conocimientos previos sobre lo acontecido en el pasado reciente, pero no se incluye el debate y la complejidad necesaria para poder contextualizarlos históricamente. Visión que señalé anteriormente, se transmite también en los libros de textos.

Este conjunto de investigaciones da cuenta de la preocupación que produce en el ámbito académico la enseñanza de la historia reciente en las escuelas secundarias y los resultados son claros: la historia reciente presenta serias dificultades cuando se vuelve un contenido de enseñanza predominando un enfoque centrado en la transmisión de la memoria del “Nunca más”. Mi tesis busca ampliar ese horizonte de inquietudes y preocupaciones pero focalizado en la provincia de Entre Ríos y particularmente en la ciudad capital de Paraná¹⁴.

¹⁴ En el ámbito local no cuento con antecedentes específicos, solo dispongo de dos trabajos pero uno de ellos se centra en la relación de la historia y la memoria. Se trata de un proyecto de Extensión de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad de Entre Ríos denominado “Memoria e Historia” propuesto en el marco de la Cátedra Seminario de Tesis y Tesinas desarrollado conjuntamente con la Asociación Gremial

No quiero cerrar este punto sin antes mencionar otras indagaciones que realicé en diversos trabajos que se presentan en forma de ensayos, experiencias y propuestas en el contexto de las reformas educativas desde los '90 a la actualidad y que dan cuenta de la renovación didáctica de la historia -y en algunos casos de las ciencias sociales- en nuestro país. Por lo mismo doy cuenta de ellas en forma muy sintética. Por ejemplo Finocchio (1993) y Aisemberg y Alderoqui (1995 y 1998) son algunos de los primeros textos en proponer la necesidad de introducir cambios en las prácticas de enseñanza de la historia y ciencias sociales. Dussel, Finocchio y Gojman (1997); Kaufmann (2008); Carretero (2007); Carretero y otros (2006); Jelin & Lorenz (2004); Raggio y Salvatori (2009 y 2012) y de Amézola (2008) son indicativos en cuanto a la incorporación de la memoria y su relación con la historia en la escuela.

del Magisterio de Entre Ríos, y por el otro, de la Facultad de Ciencias de la Educación perteneciente a la misma Universidad, trata de un trabajo de investigación "Grupo tendencias ideológico-pedagógicas en la Historia Reciente Argentina" que estudió las vacancias hermenéuticas en el campo educativo durante la última Dictadura pero hasta mediados de la década del noventa.

Capítulo 2:

Herramientas conceptuales de interpretación

Una vez expuesta la presentación, introducción y aspectos metodológicos, me propongo ahora en este segundo capítulo exponer los fundamentos teóricos que tuve en consideración para interpretar el archivo de datos producido a lo largo de la investigación. Como ya expuse la tesis contempla dos perspectivas de análisis. Por un lado, indagué en una serie de trabajos referidos a la historia de la educación que me permitieron acceder a conceptos como “cultura escolar”, “código disciplinar” y “currículo residual”. Trabajos que refieren a las instituciones educativas, a las disciplinas y contenidos curriculares como productos históricos que cambian y evolucionan pero a la vez evidencian permanencias, inercias y prácticas ritualizadas a lo largo del tiempo, generando un juego dialéctico entre las transformaciones educativas, y las adaptaciones o ajustes que las prácticas propician.

Y por el otro, destaco los debates historiográficos sobre historia reciente y memoria, y la compleja relación que se establece entre sí. Fueron referencias obligatorias para determinar las características del objeto de estudio. Comencé entonces, con aportes que me permitieron exponer -desde diferentes perspectivas y contextos- algunas aproximaciones sobre la Historia reciente como campo historiográfico, cómo surge y cuál es su objeto de estudio, para continuar con algunos argumentos epistemológicos y metodológicos, a lo que le fui añadiendo otros fundamentos con miras de establecer las vinculaciones entre historia y memoria y adentrarme posteriormente en la conformación de la historia reciente en nuestro país.

Finalmente, cierro el capítulo con una síntesis referida a las características de la enseñanza de la historia en Argentina, lo que implica explorar en la historia de la enseñanza para rastrear las políticas, las tradiciones, las culturas escolares, los debates y conflictos que se fueron conformando desde la base del sistema educativo de nuestro país. Si bien no es posible hacer un desarrollo profundo de estos temas que acabo de mencionar, intenté hacer un breve recorrido para poder desembocar en las reformas

educativas que se desarrollaron entre los años 1993 y 2006 que incorporaron contenidos referidos a la historia reciente en el diseño curricular, en la legislación actual y en las nuevas efemérides sobre la memoria.

2. 1. Reflexiones teóricas para interpretar las prácticas de enseñanza

Debido a que la tesis se centra en el análisis de las lecturas, saberes y representaciones de los profesores que subyacen en las prácticas de enseñanza de la historia argentina reciente en las escuelas secundarias de la ciudad de Paraná vinculadas a un pasado atravesado por la violencia política y a las memorias vivas, que lo vuelve como dije anteriormente conflictivo, controversial e inacabado, creo conveniente detenerme ahora a enmarcar conceptualmente el trabajo de indagación y reflexión realizado.

Autores inscritos en el campo de la historia de la educación como Dominique Julia (1995), Antonio Viñao (2002) o Raimundo Cuesta Fernández (1997) proponen los conceptos de “cultura escolar” y “código disciplinar” mientras que Siede (2010) aporta el de “currículo residual” para pensar aquello que se enseña en la escuela. En lo que respecta a este trabajo de investigación, son conceptos que me permiten comprender e interpretar las prácticas de enseñanza sobre la historia argentina reciente, las lecturas, narrativas y representaciones que realizan los docentes, como también las dificultades que representa esta historia a la hora de repensar los contenidos en los nuevos diseños curriculares nacionales o provinciales.

Así, el panorama que presentan estos autores me permitió primeramente dar cuenta de que la existencia de la “cultura escolar” está ligada a los orígenes mismos de la escuela como institución. Esta expresión fue introducida en el ámbito histórico-educativo en la segunda mitad de los '90 por historiadores de la educación y uno de los primeros en utilizarla fue Julia en un trabajo sobre “La cultura escolar como objeto histórico” (1995).

Para este autor, la cultura escolar es “(...) un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión y la asimilación de dichos saberes y la incorporación de estos

comportamientos (...)” (Julia, 1995: 354). A lo que Viñao le agrega además que está constituida por “(...) un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, pautas, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas que no han sido puestas en entredicho y son compartidas por los actores en el seno de las instituciones educativas (...)” (2002: 59)¹⁵.

Es definitiva, es aquello que define Davini como “las configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos y que, más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones” (1995, citado por Diker y Terigi, 1997: 110).

De esta manera, la “cultura escolar” se vuelve clave a la hora de interpretar las lecturas, saberes y representaciones que realizan los docentes sobre la enseñanza de la historia argentina reciente, puesto que por un lado, al vincularse al conjunto de suposiciones, creencias y valoraciones que comparten los miembros de una institución y que promueve una percepción sobre lo que creen conveniente y significativo enseñar, me permite poder indagar sobre cómo los docentes se posicionan frente a esta historia y

¹⁵ Los aspectos o elementos más visibles que conforman dicha cultura serían los siguientes: 1) Los actores, es decir, los profesores, los padres, los alumnos y el personal de administración y servicios. A los primeros les corresponde, por su especial posición, el papel más relevante en la conformación de la cultura escolar. 2) Los discursos, lenguajes, conceptos y modos de comunicación utilizados en el mundo académico escolar. O sea, el léxico o vocabularios, las formas y pautas lingüísticas, las expresiones y frases más utilizadas, las jergas, y el peso respectivo de lo oral, lo escrito, lo gestual y lo icónico en el aula, fuera de ella y en los modos de evaluación. 3) Los aspectos organizativos institucionales. Dentro de ellos ofrecen una especial relevancia: a) las prácticas y rituales de la acción educativa: la graduación y clasificación de los alumnos, la división del saber en disciplinas independientes y su jerarquía, la idea de clase como espacio-tiempo gestionado por un solo maestro, la distribución y usos de espacio y el tiempo, los criterios de evaluación, la promoción de los alumnos, etc. b) La marcha de la clase, es decir, los modos, a la vez disciplinarios e instructivos, de la relación y comunicación didáctica en el aula entre profesores y alumnos y entre los alumnos; c) Los modos organizativos formales- dirección, claustro, secretaría etc.- e informales- tratamientos, saludos, actitudes, grupos, prejuicios, formas de comunicación, etc.- de funcionar y relacionarse en el centro. Todo este conjunto de escenarios y prácticas ritualizadas revisten un carácter ceremonial. Son, en un sentido cultural, ceremonias formalizadas y dotadas de una gramática explícita, unidas a contextos (espacios) que pueden variar dentro de ciertos límites. Estas acciones regulares y ceremonializadas, o mitos ceremoniosos, constituyen el “componente mitológico de la cultura escolar, el núcleo duro o sedimento institucional de la misma” (Viñao, 1995: 60).

cómo la presentan en sus prácticas de enseñanza, qué diálogos traen a la superficie en base a sus saberes académicos, experiencias y biografías personales.

Mientras que por el otro, al tener que ver con las tradiciones, comportamientos, saberes sedimentados y formas de acción que se mantienen a lo largo del tiempo - imposibilitando muchas veces el debate sobre la enseñanza naturalizada en el quehacer cotidiano del aula- el concepto de “cultura escolar” me fue útil para analizar cómo los docentes se relacionan con esas herencias del sistema educativo traducidas en formas de *ser, actuar y pensar* cristalizadas en representaciones, inercias y hábitos que forman parte de una memoria escolar ritualizada, dificultando el planteo de interrogantes, hipótesis y problematización de la propia práctica de enseñanza, del aprendizaje y sus lugares en la enseñanza y en la escuela, de las estrategias de trabajo que se ensayan, de los criterios de intervención curricular y docente que se utilizan, de los supuestos que subyacen en las formas de evaluación, en los desempeños de los estudiantes y los suyos propios, en definitiva poner en juego aquello que indican Edelstein & Coria (1995) de mirar y poder mirarse habilitando la posibilidad de que otras prácticas sean posibles.

Por otra parte y retomando nuevamente a Viñao la “cultura escolar” sería algo que permanece y que dura; algo que las sucesivas reformas no lograron más que “arañar superficialmente” y que sobrevive a ellas, por tal motivo suele darse una “situación híbrida” en las prácticas docentes, en las cuales se combinan y conviven “(...) elementos tradicionales y aquellos innovadores que promueven las reformas educativas” (Viñao, 2002: 98). Para ello me basé, además en el concepto de “código disciplinar” que Cuesta Fernández utiliza para advertir que en la enseñanza de la historia ha estado presente una tradición social compuesta por un conjunto de suposiciones, reglamentaciones, discursos, rutinas y valores -expresos y tácitos- que a menudo se traducen en legitimaciones y en lenguajes públicos sobre el valor educativo de la enseñanza de la historia y que orientan las prácticas de los docentes, cuya tendencia es más a la continuidad que al cambio, haciendo visibles procesos estructurales de gran complejidad que inciden en lo que se enseña y se aprende sobre historia en las escuelas (Cuesta Fernández, 1997).

Este concepto me permite pensar que dos componentes se vuelven centrales en el “código disciplinar” en el sistema educativo argentino y han perdurado hasta la

actualidad: el *nacionalismo* encarnado en el origen del Estado-nación que privilegia el siglo XIX como tiempo histórico y el *memorismo* en el proceso de enseñanza, pero fundamentalmente en el proceso de aprendizaje. Por lo expuesto hasta el momento, el “código disciplinar” contribuye a fijar una forma, un modelo de currículo de historia en el ámbito educativo que se ha proyectado desde el siglo XIX y que se ha vuelto resistente al cambio.

Ello me posibilita reflexionar cuánto de las tradiciones y herencias del sistema educativo se mantienen presentes y cuál ha sido el ingreso de las innovaciones originadas en las reformas vigentes en la redacción de los programas, la selección y determinación de los contenidos, en el tipo de metodologías didácticas aplicadas, en el rol del docente y el rol de los estudiantes y del tipo de capacidades que se busca desarrollar en la clase de historia, en las características de las actividades que se presentan para abordar los contenidos, en los recursos didácticos empleados, en el tipo de evaluaciones, en la función social que debe tener la enseñanza de la historia, entre otros componentes.

Asimismo todo en conjunto me dio pie para pensar las relaciones que los docentes establecen en sus prácticas en base a los fundamentos pedagógicos, didácticos, epistemológicos e historiográficos que se reflejan en sus propuestas de clases, puesto que como dice de Amézola (2008) el concepto de historia que cada profesor haya internalizado resulta central, porque las concepciones que tenemos sobre la disciplina inevitablemente se expresarán en la variedad de decisiones que se lleven al aula y a la hora de analizar la enseñanza de la historia argentina reciente el tema es nodal.

Finalmente y muy ligado al concepto de “código disciplinar” se encuentra el de “currículo residual”, por el cual Siede (2010) intenta explicar que hay contenidos que en algún momento formaron parte de las prescripciones escolares y que luego dejaron de figurar en los Diseños Curriculares, pero pervivieron en las prácticas y tradiciones de enseñanza impidiendo y dificultando sobremanera el ingreso de nuevos contenidos y enfoques de enseñanza. Lo que me permite ingresar al currículo que habita en las prácticas educativas, identificando los contenidos que se mantienen aunque sea por inercia, resistencia o falta de innovación pensados en y para otros tiempos y aquellos que se han introducido a raíz de las nuevas prescripciones curriculares oficiales. Me permite a la vez dar cuenta de aquello que muchas veces se *cuela* en las clases de

historia argentina reciente respondiendo más a decisiones personales que a las propias prescripciones curriculares (González, 2013).

En definitiva, a través de este concepto de interpretación, puedo notar cómo se han aplicado los cambios y las reformas (en este caso, la incorporación de la historia reciente como contenido de enseñanza) y entender cómo y por qué algunas innovaciones son introducidas, rechazadas, eludidas, modificadas, distorsionadas o reformuladas al decir de González (2013). En definitiva, se trata de un concepto teórico que me posibilita captar, sobre todo, aquello que es resistente al cambio y como he podido observar, esta cuestión tiene una importancia fundamental en relación con la transmisión de la historia argentina reciente por tratarse de un contenido problemático, controvertido y abierto.

Este punto cobra importancia puesto que uno de mis propósitos tiene que ver con la posibilidad de indagar y analizar los saberes, narrativas y representaciones de los docentes sobre la enseñanza de la historia argentina reciente. Me permite adentrarme en sus dimensiones biográficas, sus memorias e imágenes que habilitan, censuran, recortan o niegan el ingreso de esta historia como contenido de enseñanza, para lo cual también debo tener en cuenta que la historia reciente ha estado ausente en la formación inicial de muchos docentes que se formaron en tiempos en que no solo no formaba parte de la agenda historiográfica sino que mucho menos en los planes de estudios de los diferentes Profesorados del país.

2. 2. Historia reciente y memoria

2.2.1. El pasado reciente entre la historia y la memoria

Comienzo este punto con una breve historia que referencia los contextos de producción académica y los acontecimientos que motorizaron preguntas y problemas en los historiadores interesados en el naciente campo historiográfico. La historia reciente surge en Europa durante la segunda mitad del siglo XX, específicamente en Francia,

posteriormente se extendió a Italia, Alemania y España¹⁶. La producción intelectual europea ha sido fructífera en los últimos años, pero no todos los autores tienen una mirada unificada y surgen distintos temas, tiempos y enfoques, pero lo que sí es seguro, es que se han puesto en tensión diferentes formas de ver la práctica historiográfica, así como también el rol de los historiadores en nuestra sociedad.

Sin dudas, la historia que enfoca el presente histórico o pasado reciente ha cuestionado estructuras básicas de la *historiografía tradicional* produciendo una conmoción de los principios historiográficos que deshizo las escisiones tajantes entre pasado-presente, historia-memoria, historia-política y sujeto-objeto, en el marco de nuevas formas de ver y de practicar la historia.

Estamos en presencia de un campo historiográfico que cuenta con diferentes denominaciones y enfoques, y en el cual no hay acuerdo unánime ni para definir conceptualmente a la historia que de él surge ni a su objeto de estudio. Julio Aróstegui (2004) y María Inés Mudrovcic (2000) por ejemplo prefieren usar el término Historia del presente cuyo objeto es historizar el presente o presente histórico, mientras que Marina Franco y Florencia Levín (2007) prefieren el concepto de Historia reciente que se encarga de indagar sobre el pasado cercano/pasado reciente.

Estas controversias que se dan en torno a la representación del presente histórico se relacionan con diferentes posturas de los historiadores, vinculadas a cuestiones no sólo de origen metodológico sino también ideológico-político y tienen connotaciones historiográficas importantes porque se trata de una temporalidad en la que los investigadores mismos se encuentran inmersos (Alonso, 2010) y que trataremos de exponer aunque sea breve y esquemáticamente.

¹⁶ Fue en 1978, cuando se creó en París el centro llamado Institut d' Histoire du Temps Présent, encargado del estudio de la Segunda Guerra Mundial. El nombre dado al organismo no tenía como objetivo plantear una nueva historia, sino que se trataba de emplear el rótulo de Historia Contemporánea, nos indica Aróstegui (2004). La idea de una historia de este tipo también apareció en otros países europeos, pero sin ninguna apelación de periodización específica, lo que se buscaba, era más bien, la creación de instituciones que estudien los grandes hechos históricos sucedidos en el período más conflictivo del siglo XX. En Alemania mediante el Institut für Zeitgeschichte con sede en Munich, los estudios se centraron en la época del Tercer Reich, en Italia los estudios se enfocaron en el pasado fascista a través de una serie de seminarios creados para tal fin y algo similar ocurrió en Gran Bretaña en el Institut of Contemporary British History. En España el régimen franquista fue objeto de indagación por el Centro de Estudios de la Guerra Civil. Lo evidente es que en el nacimiento de la nueva historiografía y en la concepción del tiempo presente, la Segunda Guerra Mundial ejerció una gran influencia (Aróstegui, 2004).

Comienzo entonces con la tesis de Julio Aróstegui, quien entiende que "(...) el presente histórico que se vive aparece como producto de una acción intergeneracional circunscripta al 'espacio de inteligibilidad' que podemos percibir en cada momento histórico." (2004: 41) y por tal motivo no tiene un contenido cronológico, sino coexistencial. En las propias palabras del autor

"El presente histórico es siempre un tiempo relativo que coincide con la experiencia vital y con la experiencia intergeneracional, es un tiempo de cronologías móviles. (...) Es fluctuante y está ligado a la vivencia de los sujetos que lo ligan a un acontecimiento o momento axial, pero el presente histórico no es un período. El presente es el tiempo de ruptura entre el pasado y el futuro. Es el tiempo en el cual la Historia se activa, se forja, se imagina y se construye (...)" (Aróstegui, 2004: 119).

A partir de estas consideraciones, Aróstegui indica que la historia del presente tiene que ver con la historia donde las vivencias y su escritura son coetáneas, donde resultan imprescindibles también la intermediación de la memoria y la experiencia. Se trataría entonces, de una reconstrucción sociocultural en el momento en que cada sociedad hace su historia y en ello una cuestión básica es que en ningún caso requiere de una cronología específica o singular, porque no tiene un comienzo o un final convencional ni guarda relación con la del período histórico, todo lo contrario, choca con la convención ortodoxa que entiende al curso de la historia a partir de periodizaciones con principios y finales ligados a fechas. De acuerdo a lo expresado por el mencionado autor español, la noción del tiempo presente ha de coincidir necesariamente con la de una ruptura temporal que actúa como coyuntura o frontera entre dos tiempos -pasado y futuro-.

También atiende a la idea de que esta historia puede ser objeto de un discurso historiográfico puesto que al mismo tiempo que se vive, se escribe en el presente y sobre el presente, no como un apéndice temporal de la Historia, sino como una nueva categoría de la historia (Aróstegui, 2004). Por otro lado, indica que el punto de partida para el entendimiento de que el tiempo presente es una parte inseparable de la Historia sería la no confusión de este tiempo con lo que puede llamarse una "historia inmediata", "reciente" o del "mundo actual", vinculando estas denominaciones conceptuales a un período cronológico. Lo que él propone es que la historia que cada época escribe sobre sí misma es mucho más que una mera recopilación de testimonios porque se trata de una verdadera construcción intelectual como una "categoría histórica, como un "modo" o "modelo" historiográfico (Aróstegui, 2001 y 2004).

Paralelamente, y en una línea de interpretación similar, María Inés Mudrovcic entiende que la historia del presente forma parte del conocimiento histórico, permite además de la continuidad entre historia y memoria, replantear la relación crítica entre sujeto y objeto y es "(...) aquella historiografía que tiene por objeto acontecimientos o fenómenos sociales que constituyen recuerdos de al menos una de las tres generaciones que comparten un mismo presente histórico" (Mudrovcic, 2000: 184).

"En efecto, en todo presente coexisten, articuladas, varias generaciones y las relaciones que entre ellas se establecen, constituye la realidad de ese presente histórico. (...) generando una cadena de transmisión de acontecimientos que son reconocidos como "su" pasado aun cuando no todos los hayan experimentado directamente (...)" (Mudrovcic, 2000: 184).

El presente histórico se convierte de esta manera, en un marco temporal de sentido determinado por la intersección de los espacios de experiencias de las generaciones que se solapan, en un lapso más o menos acotado de aproximadamente ochenta o noventa años.

Otros enfoques historiográficos optan por el concepto de historia reciente y muestran una fijación particular en el análisis de pasados cercanos y traumáticos como es el caso de Marina Franco y Florencia Levín (2007), sucesos que tienen que ver con el análisis del terrorismo de Estado ejecutado por la última dictadura militar argentina de 1976-1983. Ese énfasis en el trauma histórico, en el sentido de Alonso (2009a), es donde radica el valor de estos enfoques como procesos autocríticos de pensamiento y como práctica de trascendencia político-social¹⁷. Estos son aspectos fundamentales a considerar ya que ponen a prueba además, el rol social del historiador.

Según Franco y Levín, el rol del historiador es hacerse con herramientas conceptuales y epistemológicas no convencionales para abordar ese pasado cercano lo que lo lleva a enfrentarse a una serie de problemas éticos, políticos y morales que forman parte de nuestro presente de expectativas (2007). Según estas autoras, se trata de pasados que han dejado una huella de dolor en las diferentes sociedades fijando esta idea en la frase "la historia de la historia reciente es hija del dolor (...)", a lo que luego exponen que se

¹⁷ Alonso entiende a la categoría de trauma como una lesión emocional y por extensión cognitiva, producto de una experiencia extrema con efectos perdurables y subyacentes a la continuidad de la experiencia social (2009a).

trata de “pasados traumáticos” que amenazaron el mantenimiento del lazo social y que fueron vividos por sus contemporáneos como momentos de profundas rupturas y discontinuidades en el plano de las experiencias (2007:15 y 34).

En definitiva se trata de un pasado- presente en permanente proceso de actualización, inconcluso, cuyos efectos se extienden hacia nosotros, irrumpiendo permanentemente con preguntas, grietas y duelos, en el que se entretujan elementos de lo público y lo privado, lo colectivo y lo individual, que a diferencia de otros pasados más lejanos, para los cuales se han establecido fechas de inicio y de cierre, los historiadores de la historia reciente no acuerdan a la hora de establecer un recorte temporal que organice cronológicamente este pasado/presente. No obstante, se ha constituido en un objeto de gran protagonismo y que para abordarlo plenamente es preciso construir una historiografía específica, con rasgos propios y distintivos como también con problemáticas concretas. Una historiografía que incluya en la delimitación temporal a las generaciones vivas.

Hasta el momento puedo decir entonces y en base a lo que vengo exponiendo que no hay acuerdo entre aquellos historiadores que dan cuenta del pasado reciente/cercano/presente. Unos prefieren hablar, como es el caso de Aróstegui (2001 y 2004), de un pasado presente o de un presente histórico que como historia vivida es también un espacio de inteligibilidad común a todos los hombres que lo viven desde una historia coexistencial a partir de sus experiencias intergeneracionales. También Mudrovic (2000) habla de que el presente histórico se convierte en un marco temporal de sentido determinado por la intersección de los espacios de experiencias de las generaciones que se solapan y se suceden en un tiempo más o menos acotado.

El presente histórico es para estos historiadores un tiempo relativo, que coincide con la experiencia vital y con la experiencia intergeneracional de los sujetos que viven una historia compartida pero que no está necesariamente vinculado a experiencias traumáticas, relacionadas con el terrorismo de Estado, como afirman Franco y Levin (2007). El énfasis puesto en el concepto de trauma histórico es lo que le otorga valor a este último enfoque como proceso autocrítico de pensamiento y como práctica de trascendencia político-social.

En lo que sí coinciden estos autores es en que este pasado reciente/cercano/presente no presenta un contenido cronológico específico o singular, porque no tiene un comienzo o un final convencional, una fecha de corte temporal para lo cual es necesario también proponer una nueva historiografía y que indefectiblemente vincula a la historia y la memoria porque trata con generaciones vivas, testigos que narran sus experiencias y valoraciones de los hechos en primera persona, incluida la del propio historiador.

De esta forma historia y memoria tienen la preocupación y ocupación de analizar el mismo objeto histórico: el pasado reciente/cercano/presente. Pero antes de referirme a las relaciones y vinculaciones que se han dado entre historia y memoria me voy a detener en algunas particularidades de la historia reciente, concepto que pondero en esta tesis y que, por el tema que trato, me posiciono en gran medida en el discurso de Franco y Levín (2007).

Las mencionadas autoras indican que los historiadores que se dedican a este nuevo campo historiográfico deben buscar también nuevas herramientas conceptuales, epistemológicas y metodológicas para abordar el pasado reciente. Deben contemplar además, otras narraciones que tienen a este pasado cercano como objeto de estudio, el difícil vínculo entre historia y memoria y la relación del investigador con los protagonistas y testigos vivos.

Efectivamente, en nuestro país el pasado cercano ha sido abordado por diferentes disciplinas sociales, más que por historiadores que comienzan a considerarlo recién a mediados de los años '90. Redefinirlo como parte de los problemas y temas de la historiografía ha implicado una serie de cuestionamientos y objeciones internas y específicas de la propia disciplina con “evidentes connotaciones positivistas”, dicen Franco y Levín (2007). En base a estos argumentos las autoras mencionan que la primera “gran objeción” consiste en la falta de una distancia temporal necesaria para enfrentarse a ciertos hechos del pasado como garantía de objetividad en el tema. La segunda de las objeciones tiene que ver con aspectos metodológicos relacionados con las fuentes, a las que se suponen escasas o bien excesivamente abundantes y poco confiables. El tercer y último gran cuestionamiento tiene que ver con el carácter inacabado del objeto de estudio de la historia reciente, frente a estudios históricos que se encargan de analizar procesos cerrados.

Al respecto Pittaluga es muy claro en sus consideraciones cuando insiste que desde un “enfoque positivista” se decidió que la historia se ocupara de lo distante, que su objeto de estudio fuera un pasado cerrado, concluido. Un tiempo de “generaciones ya muertas”. Decisión que se apoyaba en el supuesto que el historiador necesitaba distancia y perspectiva para alcanzar la “objetividad” y que en todo caso sus implicancias para con el presente eran en términos de “lecciones del pasado y “aprender para no repetir” (Pittaluga, 2010: 122).

La respuesta que proponen Franco y Levín a estas objeciones consiste en que, por un lado, el tiempo transcurrido no es el único vector que implica la falta de distanciamiento entre el objeto de estudio y el sujeto que investiga. Existen hechos que sucedieron tiempo atrás y que por alguna razón pueden reactualizarse en el debate historiográfico y convocar a pasiones y subjetividades. Por otro, una de las fuentes privilegiadas de la historia reciente son las fuentes orales y no tanto las escritas -esenciales y confiables a la historiografía positivista-. En este sentido hay que destacar dos aspectos, uno tiene que ver con que todas las fuentes son seleccionadas por el historiador, incluidas las escritas y ello ya implica una toma de decisión subjetiva.

Actualmente existe una amplia coincidencia que sostiene que cada documento fue escrito dentro un contexto específico, con una intencionalidad y cargado de los presupuestos sociales y culturales de sus autores, por ello no pueden ser considerados pruebas neutrales como lo afirmaban los fundadores de la disciplina histórica, quienes privilegiaron el análisis de los documentos ligados a los procedimientos institucionales y los escritos de los *hombres* cercanos al poder.

La segunda tiene que ver con que las fuentes orales permiten observar determinados aspectos relacionados con las vivencias y expectativas que determinados actores o grupos sociales manifiestan y ello escapa a las fuentes escritas. Finalmente que, la vigilancia sobre el trabajo de la historia reciente se centra en la necesidad de un control en la selección de las fuentes, la contrastación y verificación de las mismas, la puesta en perspectiva del objeto en una dimensión más amplia a través de un enfoque interdisciplinario con el fin de mantener distancia entre los compromisos sociales o políticos y la tarea profesional (Franco y Levín, 2007).

“(…) la especificidad de la historia reciente no se define exclusivamente según reglas o consideraciones temporales, epistemológicas o metodológicas, sino,

fundamentalmente, a partir de cuestiones siempre subjetivas y siempre cambiantes que interpelan a las sociedades contemporáneas y que transforman los hechos y procesos del pasado cercano en problemas del presente (...)” (Franco y Levín, 2007: 35).

Dadas estas peculiaridades y las fuertes implicancias de este pasado cercano en el presente “el trabajo del investigador se ve atravesado por una serie de vinculaciones complejas con un conjunto de prácticas, discursos e interacciones sociales” como son las vinculaciones entre la historia y la memoria. (Franco y Levín, 2007: 39-40) Memoria que se ha vuelto una preocupación central de la cultura y la política de las sociedades occidentales y que pasaré a desarrollar en las ideas que expongo a continuación en las cuales intentaré poner en evidencia cómo ha sido esa relación entre historia y memoria con momentos de oposición al separar o distinguir historia de memoria y otros de vinculación intentando relacionarlas en una convivencia fecunda pero sin amalgamarlas.

El debate entre historia y memoria ha sido y es muy intenso. Me limitaré por una cuestión de espacio a exponer en forma esquemática algunas consideraciones que surgen al respecto. Autores como LaCapra (2005, 2009), Mudrovcic (2000) y Ricoeur (2004) sostienen que los vínculos entre historia y memoria no son nuevos, sino que existe una larga tradición, pero desde mediados del siglo XX se fue originando una nueva relación entre ambas categorías, estimulando el debate desde diferentes posicionamientos teóricos a veces dicotómicos, maniqueos o desde una relación dialéctica entre ambos términos que, al decir de Alonso (2010) resulta infinitamente más fructífera.

Para Mudrovcic los vínculos entre historia y memoria han ido variando a lo largo de las últimas décadas, especialmente cuando hace “(...) irrupción la historia del presente obligando a revisar el presupuesto de ruptura con el pasado como garantía de un conocimiento histórico objetivo (...)” (2000: 183). Para la mencionada autora, el debate que se centró en las vinculaciones entre historia y memoria se fundamenta en dos tesis que da en llamar la una “Ilustrada”, la otra “Clásica”.

Quienes adhieren a la tesis “Ilustrada”, se definen por la posición de la historia respecto a la memoria como ruptura y subyace en esta idea una clara delimitación entre historia y memoria, prevaleciendo una concepción racional y objetiva del conocimiento histórico. Cualquier tipo de intereses o preferencias ético-política en los historiadores es

considerada como subsidiaria de “(...) las categorías de verdad, objetividad, evidencia factual y referencia (...)” y se puede “(...) observar el límite absoluto entre el sujeto cognoscente y el objeto conocido” (Mudrovic, 2000: 183 y 184).

Dicha concepción excluye del conocimiento histórico no sólo los recuerdos de las experiencias vividas, en definitiva la memoria, sino también la historia del presente. Por su parte, también LaCapra sostiene que hay historiadores que oponen la historia a la memoria dentro de una oposición binaria. La memoria se convierte en la antítesis de la historia, en el otro de la historia. En esta línea se encuentran dos vertientes: la primera es aquella que valoriza más a la historia que a la memoria. La segunda, es a la inversa, la memoria se impone por sobre la historia.

En los trabajos que entienden que la historia y memoria pueden verse como universos diferenciados, se puede nombrar por ejemplo a Halbwachs (1992) y Nora (1984). El primero situó a la memoria del lado del sello de la vida común, de la historia vivida, de las emociones y experiencias compartidas con los demás y sostuvo que la historia comenzaba cuando se descomponía la memoria social. El segundo –Nora- profundiza aún más la separación entre ambas al establecer que funcionan como dos registros radicalmente diferentes, aun cuando es evidente que ambas tienen relaciones estrechas.

Para Nora, la memoria es el recuerdo de un pasado vivido o imaginado y por esa razón, siempre es portada por grupos de personas lo que la vuelve afectiva, emotiva, abierta a todas las transformaciones, vulnerable a toda manipulación, susceptible de permanecer latente durante largos períodos y de repente despertarse. Por el contrario, la historia es una construcción siempre problemática e incompleta de aquello que ha dejado de existir, pero que dejó rastros a partir de los cuales el historiador trata de reconstituir lo que pudo pasar y, sobre todo, integrar esos hechos en un conjunto explicativo. La memoria depende en gran parte de lo mágico y sólo acepta las informaciones que le convienen, la historia, por el contrario, es una operación puramente intelectual, laica, que exige un análisis y un discurso críticos. La historia permanece; la memoria va demasiado rápido.

Sin embargo esta pretendida rigurosidad y científicidad de la historia fue puesta en cuestión desde una mirada más subjetivista (González, 2014) y ello se condice con la

otra línea o tesis “Clásica”, de la que habla Mudrovcic referida a aquellos intelectuales partidarios de la continuidad entre historia y memoria, los define de la siguiente manera:

(...) Es inútil negar, en aras de una pretendida objetividad, el peso del pasado reciente, objeto intencional de la memoria que porta la generación que intenta reconstruirlo. (...) Se coloca directamente en cuestión la oposición tradicional entre una historia crítica colocada del lado de la ciencia y una memoria que sólo ofrece fuentes fluctuantes. La problematización de la memoria conduce a atribuirle una parte esencial en la construcción crítica del saber histórico colocando al historiador en una mejor posición para hacer una historia objetiva de la subjetividad” (Mudrovcic, 2000: 183).

De esta forma, la historia y la memoria se vinculan necesaria y complementariamente. La memoria se vuelve algo así como la esencia o la musa de la historia y si bien no es igual a la historia, no son lo opuesto y la relación entre ambas puede variar con el tiempo. La memoria es una fuente crucial para la historia y a pesar de sus falsificaciones, sus desplazamientos y sus negaciones, puede ser informativa. En esta línea, la memoria críticamente informada puede ser decisiva en el intento de determinar qué casos en la historia merecen ser preservados, ya sea como algo a ser criticado, evitado o ser respetado y emulado. La memoria posee preguntas para la historia, porque señala problemas aún latentes, llenos de emoción sostiene LaCapra. En otras palabras y resumiendo “la historia sirve para cuestionar y examinar la memoria de una manera crítica y especificar qué es empíricamente exacto” (2005: 32), en tanto que

“(...) la historia y la memoria tienen una relación complementaria que es la base de una interacción mutua (...) interrogatoria o en un intercambio dialéctico que nunca logra un cierre total o completo poniendo en duda su oposición y sugiriendo que el problema es, en cambio, la interacción real y deseable entre ambas” (LaCapra, 2005: 32).

Al igual que Mudrovcic (2000), LaCapra (2005) plantea que los que separan la historia de la memoria lo hacen desde ciertos preceptos positivistas de verdad y objetividad que sólo se encuentran en el saber histórico y que la memoria es en esencia un saber acríptico. En esta misma línea y sumando argumentos tendientes a superar las dicotomías antes analizadas, agrego las explicaciones que en este sentido propone Ricoeur (2004) cuando sostiene que la historia mantiene una pretensión de verdad, pero la memoria de fidelidad.

El filósofo francés propone una alternativa conciliadora en que las dos cumplen un rol con respecto a la relación con el pasado e indica que esa relación se produce sobre la base de tres diferencias. La primera es que la memoria se fundamenta en el testimonio y en la credibilidad del testigo, mientras que la historia se basa en documentos que pueden y deben someterse a la crítica. La segunda es que el testimonio cuenta la inmediatez de la experiencia, mientras que la historia puede ir más allá del conocimiento directo de los propios protagonistas y establecer regularidades y causas que ellos mismos no pudieron percibir por estar inmersos en esos sucesos. La tercera es que, mientras la memoria aspira a la fidelidad, el fin último de la historia es la verdad. En definitiva, el objetivo de su propuesta demarcatoria es que no exista una subordinación entre la memoria y la historia, sino una dialéctica entre las dos, "(...) bajo el signo de la nueva hipótesis directriz, a saber, que el conjunto memoria e historia contribuyan a la representación del pasado" (Ricoeur, 2004: 42).

Lo interesante aquí es superar las visiones encontradas y simplistas a partir del reconocimiento de que historia y memoria son dos formas de representación del pasado gobernadas por regímenes diferentes, pero que guardan una estrecha relación de interpretación mutua (Franco y Levín, 2007). Nacen de una misma preocupación y comparten un mismo objeto: la elaboración del pasado (Traverso, 2007).

En síntesis, memoria e historia se influyen mutuamente porque la memoria puede ser útil para el pasado, convertirse en un recurso de investigación y a la vez, puede convertirse en un espacio normalizado mediante una serie de resguardos metodológicos utilizados por el historiador para asegurarse de eludir las trampas que la memoria puede llegar a imponer dado que los testigos no son sujetos pasivos y la memoria, el recuerdo se puede contaminar, deformar, solapar en el presente (Franco y Levín, 2007).

Franco y Levín (2007) incorporan además de la memoria otras dos dimensiones que merecen un párrafo aparte, vinculadas a los testimonios y a la existencia de una demanda social en la historia reciente. En la primera de estas dimensiones, la del testigo, instan a la reflexión citando argumentos expuestos por Peris Blanes respecto de que se ha producido una sobrelegitimación de la pasión de enunciación del testigo, quien emerge como el portador de 'la' *verdad* sobre el pasado por el hecho de haber 'visto' o 'vivido' tal o cual acontecimiento o experiencia. Ante esta situación, el historiador

debe someter a la crítica y entrecruzar con otras fuentes cualquiera sea el testimonio que el testigo aporta a la investigación de la historiografía reciente. “Debe poder historizar y situar el discurso de sus testigos detectando los ‘regímenes de la experiencia que en ese momento histórico son denunciables’” (Peris Blanes en Franco y Levín, 2007: 44-48). La otra dimensión a ser considerada tiene que ver con la necesidad de demanda social que existe en el espacio público sobre los temas del pasado reciente y que no siempre encuentra respuestas en la producción académica.

En síntesis, se podría definir a la historia reciente como un área o campo de la historiografía que se enfoca en la historia de nuestro tiempo; la historia vivida en curso y comprende el análisis histórico de la realidad social vigente, del espacio de la memoria individual y colectiva, donde la escritura de esa historia es coetánea de la memoria de los propios hechos y donde actores y testigos coexisten con el propio historiador.

En tal sentido podemos puntualizar una serie de particularidades que hacen a la historia reciente como son la copresencia del pasado en el presente; la supervivencia de actores y protagonistas capaces de dar su testimonio al historiador o investigador social; la existencia de una memoria social viva sobre ese pasado, la propia contemporaneidad del historiador con su objeto de estudio. Así la Historia reciente se vuelve un campo historiográfico en permanente movimiento, elástico y dinámico (Franco y Levín, 2007) porque se trata, verdaderamente de un terreno movedizo, abierto, inconcluso, cuyos efectos se vuelven presentes porque trata de un pasado que

“(…) a diferencias de otros pasados, no está hecho sólo de representaciones y discursos socialmente contruidos y transmitidos, sino que, además, está alimentado de vivencias y recuerdos rememorados en primera persona. Se trata de un pasado ‘actual’ o, más bien, de un pasado en permanente proceso de actualización (...)” (Franco y Levín, 2007: 31).

2.2.2. La Historia reciente en Argentina

La historia reciente como campo historiográfico en Argentina tuvo un tratamiento residual hasta la década del ‘90 cuando cobró impulso. Al decir de Alonso, durante

“(…) la llamada ‘transición democrática’ la Historiografía se preocupó por evitar el abordaje del pasado reciente que, sin embargo, era asumido poco a poco como un objeto de reflexión por sociólogos, cientistas políticos o especialistas de otras Ciencias Sociales, con lo cual se intensificó la noción de una distancia temporal respecto de los acontecimientos a historiar (Alonso, 2010: 44).

Sin embargo, la actual irrupción del pasado reciente como tema y problema de la historiografía argentina tiene su correlato en la pasión memorialista propia de las últimas décadas, está vinculada al *carácter violento y traumático* de ese pasado, y se encuentra atravesada por los avatares y derroteros que la disciplina ha experimentado en el contexto académico occidental. De este modo no escapa al problema de conceptualización, de delimitación temporal, a las objeciones generales ya enunciadas, y a los conflictos y enfrentamientos políticos y éticos (Franco y Levín, 2007).

Los estudios realizados en esta materia coinciden en ubicar los inicios de ese pasado en los años '60 y '70 y especialmente en el comienzo de la última dictadura militar iniciada el 24 de marzo de 1976. De todas formas, cualquiera sea el hito que se considere para dar inicio a la historia reciente, historiográficamente esa elección no puede ser aséptica, sostienen Franco y Levín (2007) y Alonso (2009a).

Por su parte, Lorenz (2002) señala que si bien hay distintos orígenes, unos más cercanos otros más lejanos, el pasado reciente no puede eludir un relato más allá de los acontecimientos que han generado memorias que permanecen abiertas en el presente, no concluidas pues se encuentran en permanente construcción y resignificación, poniendo en un mismo plano sincrónico la cotidianidad de los historiadores, su objeto de estudio y el conjunto de la sociedad. Es decir que, el pasado reciente en Argentina no está cerrado sino que es parte central del escenario político presente y que “las cuentas con el pasado reciente no están saldadas, ni en términos institucionales ni en términos simbólicos” señala Jelin (2002b: 8).

No obstante y ante nada, me interesa detenerme en un punto que considero importante para poder interpretar algunas lecturas que hacen los docentes cuando enseñan historia reciente y tiene que ver con una *visión* que por más de una década circuló en la producción académica en nuestro país respecto de la dictadura y la transición democrática, y que como veremos más adelante, se complementó con las políticas de

memorias imperantes en los años '80 dejando sus marcas en las narrativas y representaciones escolares.

Además, es ya sabido que la producción académica historiográfica de esos años no se focalizó en la investigación de esta parte de la historia Argentina, espacio que fue ocupado por otro tipo de producciones provenientes del discurso testimonial, literario, periodístico, del arte, del cine o de otros campos de las ciencias sociales. Pero la escasa producción de entonces fue surgiendo con algunas particularidades que voy a presentar brevemente.

Daniel Lvovich sostiene que en Argentina no existió, tras la recuperación democrática de 1983, un período de silencio social e institucional sobre las políticas dictatoriales, por el contrario, la presencia del “pasado traumático” en la esfera pública resultó un dato casi permanente a raíz de las diferentes políticas implementadas por los organismos de derechos humanos. Este hecho no produjo un período de latencia en el que la dictadura haya sido relegada al silencio (Lvovich, 2007: 115-116).

Sin embargo, el campo académico post-dictadura se constituyó sobre la base de una casi exclusión del pasado inmediato porque se encontraba muy atado a la agenda democrática que cerraba la posibilidad a este tipo de investigación, puesto que se trataba de un pasado que aún no se había convertido en un “objeto frío”, fijo, como lo concibe la historiografía tradicional. Todo lo contrario, se trataba de un pasado “demasiado cerca”, por lo cual los investigadores de entonces no lo admitieron en el campo historiográfico (Pittaluga, 2007: 131), o esa cercanía comprometía otra dimensión: la de la biografía de cada investigador, puesto que quienes formaban el campo académico se habían desempeñado con distintos grados o niveles de compromiso y responsabilidades durante aquellos años.

De acuerdo a lo expuesto, Pittaluga (2007) entiende que el campo de los estudios históricos siempre guarda fuertes relaciones con los problemas de la agenda política. Desde una línea del discurso académico se presentó a “(...) la dictadura (...) a la manera de un ejército de ocupación, como un mal que vino de afuera y se instaló a través de la represión y el terror sobre una población unánimemente oprimida e inocente (...)” indica Lvovich (2007: 116). O sea que en una nutrida producción testimonial, periodística y memorística, se presentaba una imagen de la sociedad

víctima y sin responsabilidad alguna, porque estas responsabilidades de la violencia habían estado centradas unánimemente en el castigo a “los autores y ejecutores de las masivas y sistemáticas políticas de asesinatos y torturas (...)” (Lvovich, 2007: 116).

Entonces, el pedido de justicia y el miedo a la impunidad de tales crímenes no favoreció la formulación de preguntas sobre otras responsabilidades políticas y morales en el seno de la sociedad argentina, ya que la necesidad de llevar a juicio a los *criminales culpables* se impuso como un deber ético y político excluyente. En definitiva, durante la transición democrática, sin una ruptura radical hacia el período inmediato anterior y sin una verdadera depuración de las instituciones militares, la memoria no pudo hacer lugar a la historia (Traverso, 2007).

Por lo tanto, y retomando nuevamente los argumentos de Pittaluga, la transición democrática planteó la necesidad de recuperar la “república perdida” y de saldar las cuentas con aquellas otras tradiciones de la historia argentina que impedían la constitución de una república democrática, desplegando una doble operación. Por un lado, se postuló que determinados sectores serían algo así como los continuadores de la tradición democrática legada por los padres fundadores de la patria y al mismo tiempo, se los separaba de cualquier responsabilidad en la historia de la violencia política que fue adjudicada a diversos sectores intolerantes, “militares” y “guerrilleros” bajo la fórmula de los dos demonios. “Esa era una de las figuras discursivas que actuaron como fondo para la configuración del campo historiográfico, un fondo o contexto que de alguna manera modelaba las posibilidades de lo decible e investigable en términos históricos (...)” (Pittaluga, 2007: 125).

En otras palabras, se pretendió en los años ‘80 un discurso centrado en la visión dicotómica entre la democracia y la violencia¹⁸. La demonización de la violencia resultó muy funcional a la des-responsabilización de los diferentes sectores de la sociedad argentina, ya que los *demonios* tuvieron nombre y apellidos y fueron siempre identificables. La idea de democracia que se imponía era pensada desde un lugar consensual, de acuerdos, carente de cualquier tipo de conflictos.

¹⁸ Para ampliar el tema ver Pittaluga, R (2010a).

Otra de las causas que acusa Pittaluga tiene que ver con el tipo de testimonialidad que predominó en los años '80. Al comienzo de la transición democrática hubo una necesidad de testimoniar “con el fin de mostrar, demostrar y dictar un veredicto constituido por las demandas jurídicas”. Los sujetos que daban su testimonio debían correrse de su lugar de militante para constituirse en víctimas, lo que se convirtió en una situación paradójica de la historiografía que debía construir una mirada crítica del pasado reciente (2007: 127).

Pero esta situación fue cambiando desde mediados de los '90, especialmente a partir de los veinte años del golpe de Estado y el nacimiento de la agrupación H.I.J.O.S (Hijos e Hijas por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio) coyuntura que permitió que se planteen nuevas preguntas y surja una nueva generación de investigadores, a la vez que los relatos testimoniales recuperaron el pasado de militancia.

Actualmente, dice Marina Franco (2005), la historia de la dictadura militar y de la militancia política parecería estar de moda en la historiografía. Los fundamentos parecen ser múltiples y responden a variadas lógicas colectivas vinculadas a la evolución del problema en la esfera pública, a los momentos sociales de recuerdo y a los avatares del proceso político argentino. También responden a otras lógicas propias de la dinámica del campo intelectual académico, como es el interés actual por temas relacionados con las memorias traumáticas o cierto recambio generacional en el campo de la historiografía. Así, como sostiene González (2014) retomando los argumentos de Franco y Levín, el campo historiográfico sobre la historia reciente en nuestro país pasó de ser un campo en construcción a constituirse en un campo en desarrollo y maduración.

A tal punto, agrega Coudannes Aguirre, el silencio historiográfico comenzó a cuestionarse y desde hace unos años “se han creado varios centros, asociaciones y redes para el estudio y recuperación de fuentes, las publicaciones de equipos de investigación y tesis de posgrado no han dejado de crecer y se ha multiplicado el interés en encuentros y jornadas” (2014: 110). Por su parte, Águila (2008), entiende que en los últimos años los trabajos que abordan el pasado reciente, son múltiples y variados porque en la última década se han incorporado nuevos temas o se les ha dado un

tratamiento diferente a los ya existentes, especialmente de la mano de una nueva generación de investigadores y el campo de la historiografía reciente¹⁹

“... es uno de los temas más transitados, tanto en lo que refiere a la difusión y rememoración durante los años de terror de estado por parte de los organismos de derechos humanos, por el periodismo de investigación o una amplia literatura de memorias, como por la existencia de un conjunto de estudios proveniente de diversos ámbitos académicos y disciplinares” (Águila, 2008: 10).

A su vez Alonso (2010) agrega que, la Historia reciente permite revisar y dar nuevos horizontes a sus vínculos y diferencias con la memoria y la política, por lo cual los investigadores tienen que asumir claramente las implicancias ético-políticas de su trabajo.

Por último, lo que queda es buscar el hilo conductor entre la producción académica con lo que verdaderamente les llega -o les ha llegado- a los docentes que trabajan en las escuelas secundarias de Paraná. Ello fue una preocupación constante que atendí a lo largo del desarrollo de la investigación y que contemplé en el análisis de los cuestionarios y entrevistas realizados a los docentes.

¹⁹ Alonso haciendo un análisis de trabajos presentados en jornadas, congresos y simposios, sostiene que hasta 2000-2001 eran casi inexistente investigaciones en torno a movimientos sociales, Historia del presente o articulación Historia-memoria. Situación que se revierte en los últimos años donde “crecieron los trabajos destinados a historizar la actividad de los organismos de derechos humanos, aunque todavía dentro de un marco más general referente a la cuestión de la relación memoria/historia” (Alonso, 2010: 46).

2.3. Historia reciente y memoria en la escuela.

2.3.1. Los orígenes de la enseñanza de la historia en Argentina: memoria nacional y patriótica

Comienzo este recorrido presentando algunas líneas sobre la enseñanza de la historia en Argentina en el marco del proyecto de modernización del país que inició de modo sistemático la articulación, extensión y diversificación de la educación pública a fines del siglo XIX.

En este contexto la enseñanza de la historia, de la mano de la naciente historiografía liberal, tuvo la tarea principal de unificar el relato del pasado histórico. Las particularidades de esta tarea estaban relacionadas con la cuestión de la inmigración, pero también con la necesidad de superar las luchas internas. En efecto, en primer lugar resultaba imprescindible saldar las cuentas con el pasado por múltiples conflictos entre quienes, enfrentados por guerras de independencia, guerras civiles y luchas facciosas, a partir de la conformación del Estado-nación, serían considerados ciudadanos, hermanos e hijos de la patria. En segundo lugar, se planteaba la cuestión de la incorporación de inmigrantes a quienes ese pasado les era completamente ajeno. Así a los niños se les hablaba de la patria, de la bandera, de las glorias nacionales y de los episodios heroicos de la historia.

Cabe recordar que la Historia de la Patria o Historia Nacional, era el complemento de una escuela que encontraba su fuerza pedagógica en los ritos: las efemérides -un verdadero santoral-; los actos escolares y las oraciones a la bandera -especies de misas laicas-; el respeto a los símbolos patrios, los discursos escolares en los cuales la palabra pública y la presencia del Estado eran encarnados en la voz de los docentes

(Finocchio, 2007). El objetivo que se le trazó a la enseñanza de la historia fue educar a ciudadanos obedientes desde una *perspectiva moralista y nacionalista*²⁰.

Paralelamente, la Ley N° 1420 de 1884 al establecer el carácter obligatorio, gratuito y laico, fue el sustento legal del sistema educativo nacional que comenzaba a edificarse y expresaba la intención educativa de la élite política de entonces: la socialización, la formación y la unificación de los niños a partir de la apropiación de un conjunto de contenidos educativos comunes concebidos como neutros y universales, más allá de la diversidad de los orígenes nacionales, la cultura local o regional, la clase social o la religión. Así considerado, el sistema escolar público se convirtió en una máquina que expandía la cultura letrada al tiempo que *homogeneizaba* culturas heterogéneas (Finocchio, 2007), sentando las bases del “código disciplinar” (Cuesta Fernández, 1997) en Argentina.

En síntesis, se promovía una *escuela neutra*, sustraída de las divisiones sociales a la que se le asignó el imperativo de trabajar la identidad nacional, de crear nuevos argentinos, patriotas y respetuosos del nuevo orden, compuesto por un cuerpo político de ciudadanos homogéneo. Esta visión de la enseñanza de la historia era ampliamente reforzada en los manuales de texto que utilizaron durante años los niños y jóvenes escolarizados. Libros de historia que no sólo reflejan el modelo o tradición pedagógica sino que también divulgaron en el ámbito escolar los discursos hegemónicos que circulaban en la sociedad²¹.

Asimismo, esta historia surgió asociada a la *filosofía positivista* de fines del siglo XIX y en respuesta al paradigma de la *educación patriótica tradicional*. Este paradigma se caracterizó por una enseñanza de la historia diacrónica y cronológica donde predominan un cúmulo de fechas condensadas en hechos políticos y militares poniendo

²⁰ Las fiestas patrias en los calendarios oficiales, resultaron ser instrumentos indispensables a la hora de definir la pedagogía en la transmisión de la identidad nacional y la representación y comunicación de una determinada imagen de poder y de nación, elementos constituyentes de la memoria colectiva que cimentan y legitiman instituciones, autoridades y grupos de poder.

²¹ Así los libros absorbieron y, a la vez, difundieron en la escuela una manera de pensar, puesto que debían inculcar los ideales patrióticos que guiaron a los creadores y organizadores de nuestra nacionalidad, exaltando sus virtudes y evitando toda información que se apartara de tales propósitos, como asimismo toda posición tendenciosa o polémica que pueda originar confusión en los alumnos. Esta idea no sólo se expresó en los textos redactados sino también en la iconografía que incluían de la república.

en el centro de la escena, a la batalla, la sucesión de dirigentes políticos y personajes emergentes de la clase dirigente -jefes militares, caudillos, presidentes- con sus obras de gobierno, destacando especialmente el origen del Estado-nación y privilegiando la dimensión político institucional.

Se trataba de una visión estática y acumulativa de la historia que redundaba en un *aprendizaje memorístico y repetitivo* y de una enseñanza que naturalizó un determinado orden político nacional e internacional, una visión etnocéntrica, una *memoria del poder* y sujetos históricos que convertidos en héroes o personajes ilustres, era necesario conocer. Una tradición pedagógica acorde a las necesidades de argentinizar a los hijos de inmigrantes.

Todo en su conjunto ayudó a establecer una visión de la historia y de la nación fuerte y persistente, a tal punto que no se ha podido lograr su desarraigo del sistema educativo. Cualquier tipo de reforma educativa e innovación epistemológica e historiográfica siempre resultaron insuficientes y el “código disciplinar” (Cuesta Fernández, 1997) continuó siendo el *nacionalismo* -encarnado en la idea del Estado-nación y la memoria basada en la exaltación patriótica y de los grandes héroes- y el *memorismo* -en el aprendizaje y transmisión de los contenidos- cristalizando prácticas educativas que dejaron fuera contenidos controversiales e ideológicos porque promovían el debate y la discusión política.

A esa cultura escolar “objetiva” y aséptica se suma en los ‘70 la perspectiva autoritaria con dos conceptos centrales que refuerzan aún más el ideal patriótico en el “código disciplinar”: *orden y obediencia*, por los cuales, las prácticas educativas se vieron sometidas a un intenso control y vigilancia ideológica que se trasladó a los contenidos, los textos escolares, los métodos participativos y las estrategias grupales del aula.

Por todas las razones que expuse, la incorporación a las prácticas educativas de la historia argentina reciente presenta serias dificultades. Y a pesar de que en las últimas décadas el enfoque que acabo de describir ha mostrado signos de agotamiento, pues sus metodologías no encuentran eco en las nuevas generaciones de estudiantes y su sustento discursivo hoy día es cuestionable, especialmente a partir de los años ‘80 con la vuelta a la democracia y en los ‘90 con las nuevas reformas educativas, autores como Siede (2010) manifiestan que buena parte de las prácticas escolares continúan

perpetuando el *currículo residual* basado en la enseñanza tradicional, pensada en y para otros tiempos. Veamos entonces cómo se llevó a cabo el proceso de transformación educativa a partir de las reformas que se inician en 1993 y culminan hacia 2007 en el ámbito nacional y 2008/2009 en el provincial.

2.3.2. Historia reciente en la escuela: nuevo régimen de memoria

Con la apertura democrática de 1983 se intentó abrir nuevos caminos en el marco de una transformación curricular, pero el plan de estudios de Historia Argentina no fue más allá de 1930 y en pocos casos se llegaba hasta el peronismo (Finocchio, 2007). Hubo que esperar a la década siguiente para que se introduzcan los cambios que plasmaron una renovación en los contenidos. Será entonces durante la década del '90 y con un fuerte apoyo de organismos internacionales de financiamiento, que se impulsaron en toda América Latina procesos de reformas en educación. En Argentina durante el gobierno de Carlos Menem esta reforma se desplegó a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24.195/93, que modificó la antigua Ley 1.420 de 1884²².

Entonces, desde las esferas nacionales, cuando la reforma educativa se materializó en la Ley Federal, existió un relativo consenso acerca de la necesidad de cambios en las metodologías de enseñanza intentando evitar el enciclopedismo y memorismo patente en el currículo y en los contenidos de historia que eran considerados poco atractivos y útiles. Así la renovación de los contenidos fue una cuestión central.

²² Un antecedente central de la Ley fueron los debates desarrollados en el marco del Congreso Pedagógico Nacional acontecido entre 1984 y 1988 en la presidencia de Raúl Alfonsín, que sirvieron de base para la elaboración de la nueva normativa que dispuso la transformación de la organización del sistema educativo, la extensión de la obligatoriedad y un cambio en la estructura de su financiamiento, no sin traer aparejado un duro cruce entre el sector docente y el Poder Ejecutivo Nacional a raíz de la aplicación de políticas neoliberales, de malogradas capacitaciones docentes por falta de recursos y exiguos presupuestos educativos.

Es importante subrayar que la combinación entre el cambio de estructura previsto por la Ley Federal y la descentralización de las decisiones, significaron una profunda diversificación en la organización del sistema educativo que hasta ese momento se había caracterizado por su centralidad y homogeneidad. El nuevo esquema redefinió el ciclo de enseñanza obligatoria, extendiéndola a la educación Inicial y nueve años de Enseñanza General Básica (en adelante EGB) -subdividida en EGB1, EGB2 y EGB3- que se continuaría en un ciclo optativo de tres años de Polimodal que remplazaría a la vieja escuela secundaria.

Un primer objetivo fue difundir los Contenidos Básicos Comunes (en adelante CBC) en los cuales aparecieron nuevos sujetos históricos, nuevas fuentes, nuevos métodos de análisis, nuevos temas y la historia reciente como nuevo período incorporado al currículo dentro de lo que se llamó Historia Social e Historia Contemporánea (De Amézola, 2008a) que debía desarrollarse en el último año de la EGB3 y exclusivamente en el Polimodal.

En este orden, se comenzó a pensar que la enseñanza de la historia centrada en la exaltación de héroe y del patriotismo estaba desactualizada y había que incorporar nuevos contenidos que despertaran el interés en los estudiantes por un lado y por el otro, acercar la historia enseñada a la historia investigada. En consecuencia, se pasó a privilegiar los temas correspondientes al siglo XX y más aún, lo “reciente”, contrariamente a lo que ocurría antes de la reforma, cuando se le adjudicaba centralidad a la primera mitad del siglo XIX, donde el interés estaba puesto en la organización del Estado-nación y el culto a los héroes de la patria. En definitiva, lo que se producía era una conmoción en el “código disciplinar” y en la “cultura escolar” que había imperado desde el origen del sistema educativo argentino.

“El propósito de esta decisión era que una mayor dosis de historia cercana permitiera a los alumnos comprender el mundo en el que les había tocado vivir. Lo contemporáneo y lo reciente sería fundamental, además, para atender la cuestión considerada clave en los objetivos de la reforma: la formación del ciudadano democrático (...)” (de Amézola, 2008a: 60).

Ciudadano que además debía ser crítico, reflexivo y responsable. Con este fin, en el ámbito de la enseñanza se propusieron métodos más dinámicos que promovieran la presentación de situaciones problemáticas, el debate, consensos, críticas como también dudas, curiosidades e inquietudes en los sujetos de aprendizaje. En consecuencia, “El docente debía (...) mencionar diferentes líneas y productos historiográficos y adecuar el debate al nivel cognitivo de sus alumnos (...)” nos dice Finocchio (1993: 81) abordando procesos multicausales que engloben conceptos más complejos, desde el cambio y las permanencias, superadores de la diacrónica sucesión de hechos políticos. Se impusieron entonces, nociones de tiempo corto, coyuntural y estructural que explicaran y no sólo describieran los acontecimientos históricos.

En definitiva, se trataba de una historia social que denotara la idea de conflicto en contraste con el tradicional enfoque político institucional, neutro y objetivo. Es decir, se presentaba a los estudiantes por un lado, diferentes modos de construcción del conocimiento que permitiera recuperar sus saberes previos y por el otro, acercarlos a los procesos que realiza el investigador con el propósito de promover una actitud crítica y creativa. La realidad social era develada como compleja, cambiante y dinámica y por lo tanto, imposible de analizarla desde un único enfoque cerrado y acabado.

Esta Iniciativa fue ganando terreno con la nueva estructuración del sistema educativo primeramente a partir de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de 2004 y después en la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06, en la que la enseñanza de la historia reciente se vio fortalecida²³. En este contexto comienza a gestarse un nuevo régimen de memoria ya que en términos generales, se puso a discusión la historia enseñada y la incorporación de los nuevos contenidos trajeron como consecuencia la presencia de la historia reciente y una nueva memoria en la escuela.

De esta manera y teniendo en cuenta los argumentos que expone Sandra Raggio (2012a) la nueva memoria surgió asociada a la denuncia de la violencia y los crímenes perpetrados por la última dictadura, en relación con un pasado cercano y encarnado desde el imperativo ético del “Nunca más” que poco tenía que ver con el relato épico, pletórico de hechos heroicos cuya conclusión era la nación encarnada en el Estado y que la escuela debía encargarse de transmitir.

“El legado de transmitir radica en que no puede volver a suceder, no son ejemplos traídos al presente para imitar, sino para evitar. La apelación ya no es a la identidad nacional como forma de garantizar la continuidad de la comunidad, sino la convivencia sana, pacífica y tolerante, ya no desde el sentido patriótico, sino el democrático, no más a la defensa de la patria, sino a la defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los derechos humanos. Los héroes han dado paso a las víctimas (...)” (Raggio, 2012a: 19).

²³ Esta Ley de Educación coincide con el nuevo régimen de memoria que se abre a partir de la conmemoración del 30 aniversario del golpe de estado de 1976. Desde el poder político, durante la presidencia de Néstor Kirchner, se convierte en parte de la agenda oficial el tema de la memoria en la Argentina.

Entonces, estos argumentos llevan a Raggio (2012a) a sostener que la incorporación del pasado reciente en la escuela no fue tanto producto de una transformación de la cultura escolar sino que se impuso de afuera hacia adentro a partir de una serie de leyes (Ley Federal de Educación y Ley de Educación Nacional) que incorporaban temas vinculados a la enseñanza de la historia reciente, la memoria, los derechos humanos y la Constitución Nacional en los diseños curriculares y decretos que establecían en el calendario escolar nuevas efemérides como la referida al 24 de marzo de 1976²⁴. Leyes y decretos que emanaban del poder político y no de una necesaria revisión y reflexión de la enseñanza de la historia y de la tradición institucional escolar. En otro de sus escritos indica que este proceso no ha sido “(...) amable, liso y sin obstáculos ni controversias. Todo lo contrario, ha sido conflictivo, sujeto a múltiples revisiones, arañando a veces con silencios y otras con cierta obsesión conmemoralista” (Raggio y Salvatori, 2009: 7).

Por lo antes expuesto, la escuela y toda la cultura institucional que de ella emana han debido acomodarse a la nueva memoria que imponía formar ciudadanos democráticos por un lado y conmemorar aquello que no debía volver a suceder, por el otro. Así, la escuela se debatía entre la transmisión de la nueva memoria y sus formas más tradicionales de gestión, no sin producirse una serie de dificultades o resistencias. En tal sentido, se fueron presentando -y aún persisten- silencios y posiciones encontradas entre los docentes sobre la evocación de la memoria del pasado reciente, porque se trata de un pasado signado por la violencia y el dolor que tiene fuertes implicancias políticas, éticas y morales, como ya dije anteriormente.

Raggio sostiene además que “(...) es importante tener presente esta cuestión, pues la dificultad mayor que se señala (...) tiene que ver con la resistencia de las escuelas a afrontar el conflicto, lo controversial (...)” (2012a: 22), porque en sus orígenes fue pensada como espacio neutro que debía enseñar un saber objetivo. Se trata de un pasado que molesta, que produce resistencias, silencios y se vuelve dificultoso a la hora de trabajarlo en la escuela. Silencios que como señala Raggio (2004) no son olvidos,

²⁴ En 1998, durante la presidencia de Carlos Menem y por medio del decreto del Poder Ejecutivo Nacional Nro. 314/98 se dispuso la realización anual del análisis crítico del golpe de Estado del 24 de marzo de 1976. En 2000, bajo la presidencia de Eduardo Duhalde se sanciona la Ley 25.633/02 que instituyó al 24 de marzo como el “Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia” en conmemoración de quienes resultaron víctimas del proceso que dio origen al terrorismo de Estado. Finalmente en 2006, en el gobierno del presidente Kirchner fue declarado feriado obligatorio e inamovible mediante la Ley 26085/06.

sino una forma de hacer memoria, una forma de narrar lo no-dicho. “Es, indudablemente, un pasado problemático, incómodo, que despierta temores y pasiones, sobre el cual es muy difícil generar un discurso aséptico y monocorde (...)” nos indica Florencia Levín (2007: 1).

Memoria que sacudió la estructura de la “cultura escolar” y al “código disciplinar” porque como vengo diciendo, y sostiene Finocchio, en Argentina no había tradición de enseñanza de la historia reciente puesto que “(...) la escuela aséptica y quirúrgica del guardapolvo blanco educó desde el siglo XIX a los hijos de quienes vivían en el país y los pequeños que bajaban de los barcos (...)” (2007: 264). Por otra parte, el sentido común pedagógico propio de la cultura escolar imperante sancionaba que la escuela no podía tratar temas que involucraran emociones y sensibilidades o temas controversiales que despertaran intereses y pasiones como los implicados en procesos políticos recientes.

Por consiguiente ¿Cómo narrar un pasado que no está constituido por gestas heroicas y que pone en cuestión a la identidad nacional? y ¿Cómo transmitir la nueva memoria que surgía asociada a la violencia acaecida en el pasado reciente de nuestro país? fueron las preguntas claves que conmovían al sistema educativo en general y esa es otra de las cuestiones que traté de responder de acuerdo a las respuestas de los docentes encuestados y entrevistados en el presente trabajo de investigación.

Capítulo 3:

Historia reciente, políticas de memoria y contenidos escolares

En este tercer capítulo voy a brindar un panorama del desarrollo de las políticas de memoria que se han ido alternando desde 1983 hasta la actualidad en los planos nacional y provincial. Desde la “Teoría de los dos demonios” durante el gobierno de Alfonsín, pasando por el olvido y la “reconciliación” del presidente Menem, al despliegue de los Derechos Humanos como bandera política en los gobiernos de Néstor y Cristina Kirchner (Coudannes, 2014), con su correlato local: del silencio del gobernador Montiel a una situación bastante diferente durante los mandatos de Urribarri, en los que las memorias se tornan claves en la gestación de discursos, narrativas y producción de sentidos respecto del pasado.

Busco poner de manifiesto cómo la conformación en el escenario político de las memorias, la ubicación social de los diversos grupos que las portan, sus sensibilidades, las luchas por los sentidos en las que están embarcadas, la incorporación de actores que cobran una nueva notoriedad pública, son algunos de los elementos que ayudan a explicar qué recordar de la dictadura militar argentina. Muestran con toda claridad que el *tiempo* de las memorias no es lineal, no es cronológico, o racional, sino que los procesos históricos ligados a las memorias de pasados conflictivos tienen momentos de mayor visibilidad y momentos de latencia, de aparente olvido o silencio. Momentos que han permitido o relegado, la incorporación de contenidos referidos a este pasado – reciente y traumático- a los diseños curriculares provinciales.

3. 1. Memoria del pasado reciente en el ámbito local y nacional

Cuando en 1983 se recupera la democracia tras los años de dictadura militar iniciada en 1976, en Entre Ríos triunfa el Radicalismo del mismo modo que sucedió en el ámbito nacional con Raúl Alfonsín²⁵. Inmediatamente, en el gobierno de Sergio Montiel (1983-1987) comenzaron a realizarse numerosas denuncias ante la Justicia Federal, y si bien el gobernador no ponía trabas al respecto, tampoco impulsó una política en este sentido²⁶.

Por otra parte, mientras se procedía a la liberación paulatina de presos políticos, encarcelados ilegalmente durante el gobierno de la dictadura, los militares involucrados que habían prestado servicio entre 1976 y 1983 en Entre Ríos fueron destinados a otras unidades provinciales. Algunos de ellos, decidieron quedarse y radicarse definitivamente en Paraná, aunque mayoritariamente lo hicieron en localidades más pequeñas del interior provincial (Enz, 2008) puesto que la política del Estado entrerriano no tenía en su agenda la posibilidad de investigar el pasado reciente local. Sin embargo, los intendentes Jorge Pedro Busti en Concordia del Partido Justicialista y Humberto Varisco en Paraná de la Unión Cívica Radical, ordenaron la búsqueda de “*supuestos*” cadáveres NN en ambos cementerios municipales²⁷, pero los resultados fueron infructuosos y no se avanzó en esta línea²⁸.

²⁵ Solamente me abocaré a las memorias que se fueron gestando desde 1983 en adelante, no obstante diré que durante la dictadura misma, el movimiento de derechos humanos, tanto en el país como en la red de solidaridad internacional, fue tejiendo una narrativa centrada en el valor de los derechos humanos y en las violaciones cometidas por el régimen militar. La figura central que se construyó fue durante mucho tiempo la del “detenido-desaparecido”, víctima de lo inimaginable. Desde las fuerzas militares, la construcción del enemigo era la de “la subversión”, que con su accionar en la lucha armada y en la ofensiva ideológica venía a cuestionar los fundamentos mismos de la nación. El discurso militar era el discurso de la guerra que, además –como después iba a hacerse más manifiesto-, era una guerra “sucia”.

En esta primera etapa, en las postrimerías del régimen militar, la conflictividad política previa a la dictadura, la militancia y la lucha armada no estaban en el centro de la atención.

²⁶ Sergio Montiel era hijo del Teniente Coronel Lino Montiel, fallecido en 1931 y según Enz (2008) admirador de la vida militar, tenía además, dos hermanos que eran miembros activos del Ejército. Había guardado silencio respecto a los anuncios que realizaba Raúl Alfonsín durante la campaña electoral en pos de los Derechos Humanos.

²⁷ En Paraná los operativos llevados a cabo para detener personas, secuestrar, torturar, matar en supuestos enfrentamientos y consiguientes entierros NN en el cementerio Municipal fueron moneda corriente.

²⁸ Con el correr de los años, algunos de los trabajadores del Cementerio Municipal de Paraná, reconocían, aunque no ante la justicia, la existencia de tumbas con cuerpos NN que habían sido sepultados durante el gobierno militar (Enz, 2008).

Mientras estos tibios adelantos se producían en nuestra provincia, en el gobierno nacional a cargo del Raúl Alfonsín se constituía la CONADEP -Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas- para investigar el terrorismo de Estado, se presentaba el Informe del Nunca más y se llevaba a cabo el Juicio a las Juntas, todo ello sustentado en la llamada “Teoría de los dos demonios”.

Antes de continuar, quiero hacer un paréntesis que se vuelve fundamental para el trabajo de investigación: analizar algunos puntos de la “Teoría de los dos demonios” debido al gran alcance y aceptación social que tuvo durante mucho tiempo al constituirse en un discurso que ubicó a la sociedad como espectadora y víctima de lo ocurrido, a tal punto que sigue siendo materia de referencia en la mayoría de los docentes que enseñan el pasado reciente en las aulas de las escuelas secundarias.

En palabras de Vezzetti (2002) el Juicio a las Juntas y el Informe Nunca más, se convirtieron en actos fundacionales de la democracia argentina y la visión que proponía la “Teoría de los dos demonios” se transformó en la interpretación hegemónica del pasado. Esta teoría sostenía como matriz interpretativa que habían existido dos enemigos enfrentados en igualdad de condiciones y responsabilidades de la violencia en los años '70, paralelamente que des-culpabilizaba y des-responsabilizaba a la sociedad al imponer una imagen de víctima inocente que había quedado atrapada entre dos extremos ideológicos opuestos²⁹. “El *Nunca más* se convirtió en un núcleo organizador de la memoria, en una referencia para otras operaciones respecto de la dictadura (...)” sostiene González (2014: 54) lo que la llevó a convertirse en la “memoria dominante” (Da Silva Catela, 2010: 107).

De la mano de esta teoría también surge la categoría de “desaparecido” en el carácter de víctima lesionada en su condición humana. Así este consenso básico en torno a la memoria de los “desaparecidos” implicaba una despolitización de las víctimas que borraba u ocultaba su pasado de militancia política y revolucionaria (Vezzetti, 2002) y proponía una narrativa más humanista que desde el imperativo moral convocaba a la

²⁹ Esta memoria se reflejó en películas como *La Historia Oficial* de Luis Puenzo (1985) y *La Noche de los Lápidos* de Héctor Olivera (1986). Ambas películas son un recurso muy frecuente en la enseñanza de la Historia reciente en las escuelas, fiel reflejo de la memoria predominante en las aulas del nivel secundario. Puesto que se transmite una versión en la cual la sociedad es vista como una víctima, inocente, y que además desconocía lo que sucedía entre “los dos demonios”.

empatía hacia los afectados por el “terrorismo de Estado” (Crenzel, 2008)³⁰. Este tipo de relato destaca la descripción de las violaciones a los derechos humanos, la de los ejecutores del “terrorismo de Estado” y de sus víctimas, a la vez que remarca una imagen de inocencia alejándose de frases estigmatizantes como la de “subversivo” empleada durante los años de la dictadura³¹.

La “(...) memoria del Nunca Más, ofreció una visión del pasado cercano acorde a las necesidades y expectativas del momento (...) es innegable el amplísimo consenso que tal memoria logró construir en los años de la transición democrática (...)” (Levín: 2007: 7), olvidando los diversos grados y modos de apoyo que diferentes sectores civiles habían dado al régimen militar.

Respecto del consenso social que produjo el Nunca más, Vezzetti (2002) indica que ello fue posible, por un lado, porque se transformó en un verdadero acontecimiento ordenador de los significados del pasado cercano e impuso una marca para los trabajos de memoria y por el otro, se implantó como una revelación y como un acto originario que afirmaba la autoridad civil.

El Nunca más se convirtió en algo más que una narración de los crímenes y una recopilación de los testimonios al transformarse en una prueba que permitía someter al imperio de la ley los acontecimientos de violencia de las décadas precedentes. Este hecho contribuyó a otorgarle un peso institucional, en el sentido de un corte con el pasado, estableciendo a la vez una relación de legitimidad entre el nuevo ciclo democrático que se abría a partir de 1983 y la causa de los organismos de derechos humanos.

“(…) Se puede decir que su impacto público dependía de dos factores. Por un lado, era un *acontecimiento histórico* fuerte, una condensación que fijaba, y en cierto

³⁰ Entiendo por “terrorismo de Estado” al uso sistemático del aparato estatal, personal y recursos para perpetrar las violaciones a los derechos humanos, civiles y políticos. El ejercicio del “terrorismo de Estado” buscó aniquilar y/o reprimir a la oposición armada o desarmarla y a la protesta social y lograr la obediencia y/o colaboración de la población. Cabe destacar que este concepto puede encubrir o soslayar los consensos y apoyos activos o pasivos de la sociedad civil y política según Crenzel (2008).

³¹ Los “subversivos” eran vistos por los militares que llevaron adelante el golpe de Estado el 24 de marzo de 1976 como aquellos agentes que atentaban contra los valores de un Estado Nacional basado en una moral occidental y cristiana creando una situación de caos y desorden permanente que se debía erradicar o “extirpar”. En esta amplia e imprecisa categoría incluía a los que llevaron adelante un accionar armado pero también a los militantes de izquierda y a todo aquel al que el régimen considerara su enemigo.

modo rectificaba, la significación general de la última dictadura militar y proporcionaba a la conciencia pública una de las escenas más importantes, la evidencia de un cambio de época (...). Pero, por otra parte, constituía un *soporte institucional* fundamental en la promesa de un nuevo estado de derecho y un nuevo pacto con la sociedad (...)" (Vezzetti, 2002: 28).

En este sentido, el Nunca más adquiría un carácter ejemplar para la formación de la memoria y para la reafirmación de ciertos valores necesarios en la elaboración de un juicio colectivo sobre el pasado de violencia, y se transformaba a la vez en la voluntad de no olvidar lo que no se debía volver a repetir³². Por su parte, Lvovich y Bisquert plantean que esta memoria del Nunca más contribuía a la necesidad de dotar de estabilidad a la democracia, en tanto sistema basado en la pluralidad de opiniones, estableciendo un "nosotros homogéneo" compuesto por víctimas inocentes, diferente de "los otros", los perpetradores de los crímenes, como si el Estado terrorista no hubiera contado con cierto consenso social favorable (Lvovich y Bisquert, 2008: 38).

Otra marca en la memoria del informe de la CONADEP fue cuando decidió no examinar las responsabilidades del gobierno peronista y del resto de la dirigencia política en relación con las desapariciones previas al golpe de Estado de 1976 para no restarle potencia a su Informe y sólo involucrar y condenar a la dictadura militar. Esta periodización institucional de la violencia se completa al poner a la democracia política como garantía de que el horror no se repita y silenciar de la memoria toda responsabilidad política y civil de la sociedad (Crenzel, 2008).

Volviendo nuevamente a la periodización que muestra la evolución de la memoria diré que, tras el fuerte impulso que en los dos primeros años del gobierno de Alfonsín tuvieron los procesos judiciales a los responsables de las violaciones a los derechos humanos, con el denominado Juicio a las Juntas Militares, sobrevino un período en el que se impusieron primero la Ley de Punto Final N° 23.492 de 1986 -que ponía un freno a la justicia al establecer un plazo de sesenta días para continuar con las declaraciones indagatorias y las causas de aquellos testigos que no fueran convocados a declarar en el mencionado plazo, se extinguirían-, y posteriormente la Ley de Obediencia Debida N°

³² Como voy a mostrar más adelante en este trabajo, esta representación del Nunca más es la que predomina en la memoria de los relatos de los docentes que enseñan historia reciente en las escuelas secundarias de la ciudad de Paraná.

23.521 de 1987 surgida luego del primer levantamiento “carapintada”, por la cual se eximía de todo procesamiento a los militares por debajo del rango de Coronel de las responsabilidades de los delitos cometidos durante la dictadura ya que se encontraban bajo las órdenes del alto mando castrense. Estas leyes cimentaron las bases de impunidad y fueron repudiadas ampliamente por una buena parte de la sociedad civil.

En este marco, comenzó a ser más evidente la coexistencia de diferentes imágenes sobre el accionar de la última dictadura militar, incluso dentro de los mismos organismos de derechos humanos³³. Mientras tanto, el gobierno de Alfonsín, continuaba debatiéndose entre su política de derechos humanos y el mantenimiento de una relación “armónica” con el sector militar que aún conservaba fuerza y poder (Lvovich y Bisquert, 2008).

A la par de estos sucesos nacionales, en Entre Ríos recién se comenzaba a trabajar intensamente sobre las denuncias que se presentaban por violaciones a los derechos humanos, situación que se vio frenada por la aplicación de las Leyes de impunidad. Las denuncias se realizaban a contrarreloj y al compás de atentados con explosivos que se producían en los domicilios particulares o en sedes sindicales con el fin de amedrentar a aquellos que habían sido testigos de la represión del Estado entre 1976 y 1983 -incluso muertes y hechos confusos que nunca se esclarecieron- y a pesar de que muy lentamente se fueron abriendo causas contra el personal militar y de la policía federal y provincial involucrados en “(...) ciertos hechos calificados como delictuosos (...)” y “(...) que se había reunido elementos probatorios suficientes(...)” (Enz, 2008: 559) la Ley de Obediencia Debida provocó el desprocesamiento de varios involucrados y frenó todo el accionar de la justicia que además era monitoreada desde la delegación de la sede de la Policía Federal³⁴. Luego de 1987, las denuncias y los testimonios parecieron entrar en un período de letargo, aunque siempre latentes y expectantes.

³³ Lvovich y Bisquert dicen que la memoria de la represión, aunque logró imponer su visión sobre el pasado, coexistió con la memoria de los militares y de los grupos que reivindicaban el accionar del Estado terrorista como también, con la de aquellos para quienes el juicio a las Juntas ya había sido suficiente y proponían dar vuelta la hoja de la historia y seguir adelante (2008).

³⁴ El despliegue de la actividad represiva estuvo a cargo del Ejército, la Policía Federal, la Policía de Entre Ríos y el Servicio Penitenciario de Entre Ríos, bajo dependencia jerárquica directa de la comandancia del Segundo Cuerpo de Ejército a través de la II Brigada de Caballería Blindada. Territorialmente se desempeñaban en Paraná, Concordia, Concepción del Uruguay y Gualaguaychú. Más de veinte propiedades del Ejército Argentino, la Policía y el Servicio Penitenciario funcionaron como centros

Al finalizar la década del '80 y al comenzar una nueva, tanto Busti (1987-1991) en la segunda parte de su primer mandato, como Mario Moine (1991-1995), su sucesor del mismo signo político, se rindieron ante un nuevo ciclo de memoria conocido como "Pacificación Nacional" en los años '90 impuesta desde el Estado Nacional en las presidencias de Carlos Menem; no obstante, en ambos gobiernos se destacó la presencia de ex-militantes, muchos de los cuales habían sufrido cárcel y tortura o habían vuelto luego de un largo exilio. Tampoco ofrecieron resistencia ante la presión de la Iglesia local³⁵.

Puede decirse que un hecho decisivo en este paréntesis que se realizó respecto a la política de derechos humanos tiene que ver con el levantamiento "carapintada" en 1990 liderado por el concordense Coronel Seineldín, en el cual varios cuarteles entrerrianos tuvieron una activa participación y que contó también con el apoyo de grupos de civiles. Nuevamente en este punto creo conveniente hacer otra digresión en la evolución histórica de la memoria provincial para centrarme en algunos puntos clave de la política de memoria llevada a cabo por el gobierno nacional en los años '90 para poder comprender cómo se resignifica el sentido del "Nunca más" asociado a la política de "pacificación" y "reconciliación" en Entre Ríos.

Durante los gobiernos de Carlos Menem -y posteriormente el de de la Rúa- se pretendió clausurar el pasado reciente para dar inicio a una nueva etapa de la memoria nacional bajo la denominación de "Pacificación Nacional" o como la llaman Lvovich y Bisquert (2008) "teoría de la reconciliación nacional", en medio de los indultos y la alianza estratégica con los grupos económicos para llevar adelante las reformas neoliberales

clandestinos de detención para la ejecución de las tareas de secuestro de personas y obtención de información mediante tortura, de los cuales, el cincuenta por ciento se ubica en la capital entrerriana y sus inmediaciones. Mayoritariamente los "detenidos/desaparecidos" estaban enrolados con montoneros y la juventud peronista, unos pocos con el Ejército Revolucionario del Pueblo y con el Partido Comunista, pero también se encontraban entre ellos profesionales, obreros, estudiantes, empleados en relación de dependencia, sacerdotes, amas de casa, agricultores, entre otros. Según los datos que nos revelan Enz (2008) y la Asociación de Familiares y Amigos de desaparecidos Entrerrianos y en Entre Ríos, la cifra en nuestra provincia asciende aproximadamente a ciento cincuenta "detenidos/desaparecidos" en diferentes puntos del país.

³⁵ Un acontecimiento que ejemplifica esta situación fue durante el gobierno de Moine, cuando los organismos de derechos humanos intentaban levantar una placa con los nombres de los desaparecidos comprovincianos en la plaza central de Paraná 1ro de Mayo, la oposición de la Iglesia provocó el traslado de la placa a la plaza Alvear -plaza céntrica pero no la principal- ubicada frente a la Iglesia San Miguel Arcángel, patrono de Entre Ríos.

del Estado. Esta teoría significaba seguir adelante, olvidar el pasado y “cerrar las heridas”.

La apuesta del gobierno era llevar adelante una política de reconciliación en pos de la unificación nacional en una verdadera “patria de hermanos”, lo que provocó un enfriamiento en las discusiones políticas sobre los derechos humanos, a tal punto que la memoria de la dictadura en la esfera pública parecía irremediabilmente condenada a un lugar marginal porque se condenaba el accionar represivo de las fuerzas armadas en el pasado, pero sin pedir justicia en el presente.

Con esta política de memoria el movimiento de derechos humanos quedó encapsulado con muy poca actividad visible (Jelin, 2010) y el terreno de impunidad se vio favorecido tras la sanción de los indultos llevados a cabo por el presidente Menem entre 1989-1990, lo que hizo posible que algunos militares retirados y partícipes del terrorismo de Estado se convirtieran en gobernadores electos en aquellos años y otros se animaran a romper el silencio³⁶. Tanto es así, que a principios de 1995 el Capitán de Corbeta, Adolfo Scilingo confesaba su participación en los denominados “vuelos de la muerte”, primeramente en una entrevista otorgada al periodista Horacio Verbitsky y luego en el programa Hora Clave conducido por Mariano Grondona. Posteriormente surgieron nuevas confesiones como las de Víctor Ibáñez y Héctor Vergez en las que sostenían “que efectivamente se había secuestrado, torturado y asesinado a los desaparecidos (...)”. (Lvovich y Bisquert, 2008: 60-61). Mientras que el entonces jefe del Ejército, General Martín Balza, en abril de ese mismo año realizaba una autocrítica, al asumir la cuota de responsabilidad que les correspondía como parte de las Fuerzas Armadas. A estas declaraciones se sumaron otras, aunque con menor tenor a la hora de asumir responsabilidades (Lvovich y Besquert, 2008).

Este contexto de confesiones, autocríticas, surgimiento de nuevas agrupaciones defensoras de los derechos humanos y una nueva generación involucrada en la elaboración de sentido, se convirtió en una coyuntura favorable para la memoria condenatoria del terrorismo de Estado, que adoptó características diferentes de las que había tenido desde la recuperación democrática en 1983: los “desaparecidos” ya no se

³⁶ Roberto Ulloa y Antonio Domingo Bussi fueron electos gobernadores de Salta y Tucumán respectivamente. Ambos acusados por graves delitos de violación a los Derechos Humanos durante la dictadura de 1976-1983 (Lvovich y Bisquert, 2008).

describían como jóvenes víctimas inocentes sino como militantes comprometidos con un proyecto y una participación política concreta³⁷.

Surgieron también iniciativas que fomentaron los denominados “lugares de la memoria” a tal punto que se suele hablar de “excesos de la memoria” (Lvovich y Bisquert, 2008) o de una “atmosfera memorística” (Godoy, 2000), pero fundamentalmente para nuevos juicios. Así la obtención de justicia se realizó por dos nuevos caminos: los juicios por la apropiación de niños –basados en el derecho a la identidad de los niños que nacieron durante el cautiverio de sus madres- y los llamados juicios por la verdad, que se centraron en el derechos de los familiares a conocer el destino final de los desaparecidos, independientemente de que a raíz de las Leyes de Punto Final, Obediencia Debida y de los Indultos, no se pudiera procesar a los responsables (Lvovich y Bisquert, 2008).

Retomando una vez más el contexto provincial en la década del '90, la memoria que sostenían las organizaciones de derechos humanos locales y la de los familiares de las víctimas se tornó muy débil y no logró ejercer una influencia significativa en el conjunto de la sociedad entrerriana que por mucho tiempo hizo silencio ante la inacción del Estado provincial. Sin embargo y como resistencia a esa política de “reconciliación nacional”, desmemoria y olvido, la artista plástica paranaense Amanda Mayor levantó en la Plaza Sáenz Peña el Monumento a la Memoria en 1995³⁸.

³⁷ Específicamente como nueva agrupación y nueva generación me referiero a H.I.J.O.S. por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio.

³⁸ Amanda Mayor perdió a su hijo Fernando Gabriel Piérola en la masacre de Margarita Belén el 20 de octubre de 1976, pintó un mural en homenaje a los desaparecidos en el aula Magna de la Universidad Nacional del Nordeste en 1986 denominado “Argentina, Dolor y Esperanza”. El mismo fue censurado por la Iglesia al intentar pintar un sacerdote observando la escena de torturas. Finalmente la justicia instó a Mayor a modificar su mural.



Monumento a la Memoria: Dedicado a los desaparecidos entrerrianos durante el gobierno comprendido entre 1976 - 1983 Ubicado en la Plaza Sáenz Peña, fue inaugurado en 1995. Realizado por Amanda Mayor en granito reconstruido. En el frente del monumento hay también una placa con los nombres de los desaparecidos.

El epílogo del libro *Rebeldes y Ejecutores...* de Daniel Enz (2008) comienza con el siguiente fragmento que sintetiza muy bien los años que transcurrieron entre 1983 y 2001.

“La continuidad de la lucha no fue fácil. Los decretos de indulto quebraron a más de un familiar o víctima del Terrorismo de Estado. Se cansaron de tanto manoseo, promesas y explicaciones inconsistentes. De cruzarse más de una vez, en la calle, con alguno de sus carceleros o torturadores y que estos hasta le sonreían al pasar, en un gesto de impunidad del que siempre hicieron ostentación. De soportar amenazas o actitudes hipócritas de dirigentes políticos que los convocaban cada vez que llegaba un 24 de marzo. De magistrados que nunca se pusieron en el lugar de quienes perdieron hijos, nietos, que nunca sufrieron vejámenes, violaciones y situaciones traumáticas (...) Mientras tanto, el poder político miró para otro lado durante casi dos décadas, a partir del Punto Final, la Obediencia Debida y el Indulto. Como si nunca hubiera pasado nada (...)” (Enz, 2008: 583).

Entrado el nuevo siglo, en el gobierno de Néstor Kirchner, la memoria se vuelve materia de Estado. En 2003 el Poder Ejecutivo y el Congreso de la Nación mediante la Ley N° 25.776/03 anularon las llamadas Leyes de Impunidad -Punto Final y Obediencia Debida-y declararon la imprescriptibilidad de los crímenes de lesa humanidad. El propio Presidente de la Nación pidió perdón por parte del Estado Nacional por la vergüenza de haber callado en tiempos de democracia las “atrocidades” cometidas por la dictadura a la par que anunciaba la construcción de un museo, un espacio para la memoria y la promoción de los Derechos Humanos en el predio de la Escuela de Mecánica de la

Armada (ESMA), referente de los Centros Clandestinos de Detención, y ordenaba retirar del Colegio Militar los retratos de Jorge Videla y Benito Bignone como forma de contribuir a la formación democrática de los futuros oficiales del ejército.

En 2006, al cumplirse el treinta aniversario del golpe de estado de 1976 se sancionó la Ley 26.085 que estableció incorporar el 24 de marzo como “Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia” entre los feriados nacionales. Esta política de memoria ha sido continuada y hasta profundizada en los gobiernos de su sucesora y esposa, Cristina Fernández, otorgando mayor protagonismo a las organizaciones de derechos humanos y afianzando los nuevos juicios. Desde 2003 se “(...) ha reintroducido la voz oficial en las disputas por las memorias (...)” (Levín: 2007: 8), pero también es cierto que se ha originado un recrudecimiento de aquellas memorias que exigen una memoria completa, que denuncian la memoria parcial que se imparte socialmente y reclaman la incorporación de otras, es aquello que Da Silva Catela ha dado en llamar “memorias denegadas” y sus nociones de “víctimas de la guerrilla”, “guerra” en oposición a “terrorismos de Estado” (2010: 116).

Mientras tanto en Entre Ríos, en el período correspondiente al segundo mandato de Montiel (1999-2003), los debates por la memoria de la represión no fueron prioritarios en la agenda oficial provincial, fundamentalmente a raíz de la crisis político-institucional y económica en la que entró la provincia a partir de 2001. Hubo que esperar a 2003, y en sintonía con el gobierno nacional, para comenzar a desarchivar causas durante mucho tiempo olvidadas.

La esperanza creció en 2004 cuando el Juzgado Federal de Paraná declaró nulos los Decretos de indulto dispuestos por Menem y consideró válida y aplicable la Ley N° 25.779 de nulidad de las Leyes de Obediencia Debida y Punto Final. Al mismo tiempo el Equipo de Antropología Forense comenzaba a identificar a algunas víctimas NN en centros clandestinos de detención que funcionaron en Entre Ríos entre 1976 y 1983³⁹.

³⁹ El Equipo Argentino de Antropología Forense, mediante las gestiones realizadas por el Registro Único de la Verdad, comenzó sus investigaciones en lo que sería un Centro Clandestino de Detención en la ciudad de Paraná, ubicado en calles Lebensohn y Padre Uva en los terrenos pertenecientes a la dependencia del Ejército Argentino –sede Paraná– con el fin de buscar posibles restos de ciudadanos detenidos desaparecidos.

En 2005, y a iniciativa del tercer mandato de Busti (2003-2007), se creó el Registro Único de la Verdad en Entre Ríos⁴⁰. En tanto, se fueron presentando desde 2004, testigos voluntarios, algunos de identidad reservada, para relatar los “avistajes” de aviones y helicópteros que arrojaban cuerpos en el Delta del Paraná, en las inmediaciones de los afluentes Río Bravo, Guazú y de las Palmas y que habían guardado silencio por más de 30 años.

En el treinta aniversario del golpe de Estado de 1976 se levantó un nuevo monumento a la memoria en la entrada de las instalaciones del Ejército Argentino, sede del Batallón de Comunicaciones II/ Escuadrón de Comunicaciones Blindado II, Comando de la II Caballería Blindada, Batallón Logístico II y el Hospital Militar. En la intersección de las calles Paracao y Avenida Ejército de Paraná donde funcionó un Centro Clandestino de Detención desde 1976 a 1983.

A posteriori iniciaron actividades en otros predios de la capital entrerriana donde existían indicios de posibles restos a exhumar. A partir del mes de agosto de 2005, este equipo en conjunto con el Registro Único de la Verdad inició la conformación del Banco de Sangre de Familiares de Desaparecidos entrerrianos, puesto que contar con las muestras les permitiría en un futuro cotejar con los restos que se encontrarán.

⁴⁰ Dependiente de la Subsecretaría de Derechos Humanos y del Ministerio de Gobierno y Justicia de Entre Ríos. El Registro Único de la Verdad posee una página Web en la que se puede encontrar información sobre la existencia de los Centros Clandestinos de Detención, la legislación vigente, las listas de desaparecidos, los responsables del accionar represivo miembros de las Fuerzas Armadas, entre otros temas. Esta información se complementa con la que existe en los bancos de datos nacionales y con links relacionados con diferentes organizaciones de derechos humanos.

Entre algunos de los objetivos que se plantea este organismo podemos mencionar “fomentar el estudio, difusión e investigación de la lucha contra la impunidad y por los derechos humanos y de sus implicancias en lo normativo, lo ético, lo político y lo institucional. Preservar, analizar, clasificar y archivar informaciones, testimonios y documentos que permitan ser consultados por los titulares de un interés legítimo, dentro del Estado y de la sociedad civil en un todo de acuerdo con la Constitución Nacional y Provincial, los instrumentos internacionales de derechos humanos y las leyes y reglamentos vigentes. Celebrar convenios con universidades y otras entidades públicas o privadas para el cumplimiento de sus fines y objetivos” (Registro Único de la Verdad).



Monumento a la memoria colocado el 24 de marzo de 2006 en el ingreso a las instalaciones del Ejército.

En un clima favorable en todo el país a la reapertura de las causas por los crímenes de lesa humanidad, durante el gobierno de Sergio Urribarri (2007-2011) del Frente para la Victoria, comenzó en Entre Ríos un proceso que culminó con el primer juicio oral y público por el robo de bebés conocido mediáticamente como “Causa Hospital Militar” que concluyó con la condena de tres militares retirados, un civil de inteligencia y un médico civil⁴¹.

Durante 2012, se llevó a cabo el primer juicio oral y público en la Provincia por crímenes de “lesa humanidad” conocido como “Megacausa” o “Causa Harguindeguy” con la condena a prisión perpetua de dos militares retirados, diez y quince años de prisión a dos ex-integrantes de la Policía Federal y la absolución de dos policías y un ex-militar. Todas las condenas son de cumplimiento domiciliario por la avanzada edad de los

⁴¹ Esta causa tuvo por finalidad determinar las responsabilidades penales por el robo y supresión de identidad de los hijos mellizos de Raquel Negro y Tulio Valenzuela –ejecutor de Cáceres Monié- nacidos en el nosocomio castrense paranaense, entre febrero –marzo de 1978. Sabrina Gullino, es uno de esos hijos que recuperó su identidad a fines del 2008, mientras que aún continúa la búsqueda de su hermano varón. El juicio comenzó el 24 de agosto de 2011 y concluyó el 21 de octubre del mismo año. Sabrina Gullino es la nieta recuperada número 96.

El General Jorge Esteban Cáceres Monié era un retirado de la vida militar, de 58 años, que fue ejecutado junto a su esposa Beatriz Sasiain el 3 de diciembre de 1975 en la localidad de Villa Urquiza -ubicada a unos cuarenta kilómetros de la Ciudad de Paraná-, por militantes montoneros. Había sido jefe de la Policía Federal entre 1970/72, y se lo sindicaba como represor durante la dictadura de Lanusse de quien era su hombre de confianza. Su asesinato se considera el hecho de mayor relevancia en la provincia y el operativo militar que se montó después fue inminente y sumamente violento.

condenados⁴². En tanto, continúan las investigaciones por causas de personas desaparecidas, decenas de privaciones ilegítimas de la libertad, delito conocido como "secuestro"; vejámenes, apremios ilegales, tormentos y robo de propiedades de los secuestrados⁴³.

Este registro de la memoria en Entre Ríos y el correlato a nivel nacional alcanza para hacer evidentes algunos aspectos. Por un lado, que para quienes han estado a cargo de las políticas de Estado la memoria de la dictadura es molesta, incómoda a pesar de las vinculaciones y relaciones que muchos de sus integrantes tuvieron con la militancia setentista. La vía elegida y privilegiada fue la del silencio o la de tibios gestos, apartando o minimizando el conflicto que generaban las denuncias y los reclamos de los organismos de derechos humanos y familiares de "secuestrados" y "desaparecidos" durante la dictadura.

Por el otro, evidencia los cambios que se fueron gestando en la memoria provincial y nacional sobre el pasado reciente, cómo se fue resignificando al compás de diferentes hechos y momentos claves en su evolución. No obstante, una nueva memoria no desplaza totalmente a la anterior y las distintas narraciones conviven una vez yuxtapuestas, otras enfrentadas.

Cuando a partir de 2003/2006 los gobiernos nacionales y provinciales hacen de la memoria una cuestión de Estado, los entrerrianos vieron con estupor como se caían vendas mucho tiempo (auto)-impuestas sobre los alcances del terrorismo de Estado y del accionar de los grupos armados en la Provincia como también del funcionamiento

⁴² El juicio es un acumulado de tres causas por crímenes de lesa humanidad cometidos en Concepción del Uruguay, Concordia y Gualeguaychú. En esta misma causa también se encontraba imputado el ex ministro del Interior de la dictadura, Albano Harguindeguy, quien falleció apenas dos meses antes de que finalizara el juicio oral en su contra. El juicio comenzó el 21 de marzo y la lectura de las sentencias se realizó el 27 de diciembre de 2012. Otro dato importante en la causa fue que, por primera vez, el exgobernador Busti relató en sede judicial su secuestro durante la última dictadura militar en la provincia.

En otro sentido, hay que destacar las pintadas intimidatorias en el edificio ubicado en Concepción del Uruguay donde residía el exsubsecretario de Derechos Humanos de la Provincia, Roque Minatta, aunque también estaban dirigidas a César Román, ambos testigos del juicio con la siguiente frase "Minatta / Román... zurdos son boletas".

⁴³ En la provincia el modelo represor produjo desapariciones de personas, vejámenes, torturas, secuestros, asesinatos, entierros clandestinos, sustituciones de identidad de menores, robos de bebés recién nacidos, robos de propiedades, expulsiones injustificadas de trabajadores, persecuciones, y demás delitos que hoy investiga la Justicia Federal. También una fuerte censura a la prensa, la cultura, las artes, el sistema educativo entrerriano y todo indicio de pensamiento disidente.

de los Centros Clandestinos de detención ubicados algunos en pleno centro de la ciudad de Paraná y otros en las inmediaciones, específicamente en las instalaciones del ejército, el Hospital Militar y la II Base Aérea.

Esta revisión del pasado histórico entrerriano, y de la evolución de las memorias en torno a ese pasado, se vuelve de gran utilidad al momento de pensar y analizar, tanto las políticas educativas oficiales que se fueron desarrollando en el contexto provincial en los años posteriores a la recuperación democrática, como los ejercicios de memoria que realizan los docentes entrerrianos cuando se enfrentan a la tarea de enseñar la historia reciente en las escuelas secundarias de la ciudad de Paraná.

En Entre Ríos ya nadie puede negar la existencia de las violaciones a los derechos humanos, hoy investigadas y reconocidas en la justicia. En este contexto es cuando el pasado reciente se vuelve presente, aunque todavía no están dadas las condiciones de una memoria ciudadana que permita reflexionar sobre ese pasado e interrogarlo a la luz de los desafíos del presente, porque durante muchos años –y no solo a los que comprenden a la dictadura militar provincial sino los que siguieron a la recuperación democrática- se desarticuló sensiblemente el lazo social, producto del silenciamiento político impuesto por el terrorismo de Estado primero y la inacción después, de los gobernadores que se sucedieron a partir de 1983.

A modo de síntesis diré que, en nuestro ámbito local, predominaron los tibios gestos o silencios oficiales hacia la rememoración de nuestro pasado cercano a la par de que la sociedad tampoco colaboró, no hubo una demanda de conocimiento ni de reflexión -a excepción de las exigencias de grupos de derechos humanos, familiares de “desaparecidos” y “ex detenidos”- por lo tanto, no se crearon las condiciones en el espacio público para discutir, leer y reelaborar ese pasado. De acuerdo a lo expuesto, el espacio de la memoria se revela a los entrerrianos conflictivo, deficiente y reconoce valoraciones políticas e identidades diversas, a veces enfrentadas, otras veces excluyentes o simplemente silenciadas, ocultadas, reprimidas, no favoreciendo un posicionamiento crítico hacia la historia reciente.

A todo esto le debemos agregar, además, la falta de exigencia de una historización por parte de los especialistas e incluso de los propios profesores, ya que siempre han sido los que han investigado y recreado la historia de Entre Ríos como parte de su labor

profesional. Hay que decir que en la provincia la producción académica adolece de investigaciones tanto historiográficas como sobre las políticas de memoria⁴⁴.

Tanto es así, que frente a esta vacancia y “olvidos”, debí recurrir para la reconstrucción de la historia de las políticas de memoria entrerrianas a la obra del periodista santafesino radicado en Paraná Daniel Enz *Rebeldes y Ejecutores. Historias de militancia, violencia y represión en Entre Ríos, en la década del '70*, de 1995 y reeditada en 2008, y a una versión parcial de la tesis de licenciatura en Historia del Profesor Claudio Maidana “*La práctica política en la juventud peronista entrerriana, 1971 – 1976*” producto de su tesis, defendida en 2010 y dirigida por Daniel Lvovich⁴⁵.

3. 2. Historia reciente en el currículo entrerriano

El caso de Entre Ríos presenta un recorrido muy particular y muy desigual en cuanto a la aplicación de la Ley Federal. Un primer problema se presentó en relación con la ubicación de la EGB3 dentro del sistema educativo, quedando sujeta a las necesidades y prioridades de cada establecimiento que incorporó o excluyó al mencionado ciclo.⁴⁶

Pero un segundo problema, relacionado con lo que vengo trabajando en la tesis, tiene que ver con la no aplicación del Polimodal en forma unánime en todos los establecimientos educativos de nivel secundario en la Provincia⁴⁷. Ello se debió

⁴⁴ Para ampliar referirse a Ríos, M. del C. (2008).

⁴⁵ Si bien en el primero de los textos citados encontré elementos para pensar el pasado histórico provincial desde los años '70, los mismos se presentan en el marco de una descripción densa de los hechos acontecidos en los momentos previos al 24 de marzo de 1976 y todo el desenlace posterior, tanto del accionar de los grupos armados como de las Fuerzas Armadas a cargo del gobierno provincial y nacional en más de seiscientas páginas y como dispongo de la obra reeditada en 2008, cuento también con un Epílogo que le da continuidad al relato hasta 2004/2005. De él pude inferir la evolución de la memoria de los entrerrianos a partir de la recuperación democrática en 1983. El segundo texto, el del profesor Maidana, me sirvió de soporte y referente para contrastar los datos e información que surgían en la obra de Enz.

⁴⁶ En otras palabras, hubo escuelas primarias que optaron por la incorporación de la EGB completa, con sus tres ciclos de nueve años y otras, que prefirieron funcionar solamente con EGB1 y EGB2, de primero a sexto grado y la EGB3 pasó a funcionar en los establecimientos secundarios.

⁴⁷ En cuanto al nivel Polimodal, no todos los establecimientos lo aplicaron por lo que continuó vigente el sistema anterior a la reforma de escuelas medias en el ciclo superior. Es decir, hubo escuelas secundarias con la siguiente estructura: EGB3 -compuesto por séptimo, octavo y noveno año- y un ciclo superior con

fundamentalmente a la falta de una política educativa homogénea que organizara el sistema educativo provincial, puesto que todos los intentos fueron malogrados por las contradicciones en las que entraron las diferentes autoridades que se hicieron cargo del Poder Ejecutivo entrerriano desde 1983, ocasionando avances y retrocesos en la aplicación de la Ley Federal, la confección del marco legislativo local y la elaboración de los diseños curriculares para el ciclo superior, que si bien estos últimos se terminan de redactar en 1998, no tuvieron un alcance masivo justamente por no haberse aplicado en forma generalizada el nivel Polimodal.

No obstante, me interesa destacar que esta currícula incorporaba en los denominados “contenidos procedimentales” la necesidad de trabajar en el Polimodal la memoria y modos de construcción de la memoria, como también, en los “contenidos conceptuales” los “procesos históricos contemporáneos” mundiales, latinoamericanos y argentinos, cobrando auge lo “contemporáneo” como tiempo histórico (Diseño Curricular para el Polimodal, 1998: 99 y 212-214).

Se trató de una primera aproximación desde el diseño provincial a los contenidos referidos al pasado cercano, aunque el énfasis estaba puesto en el contexto internacional. Pero como este nivel no logró aplicarse en forma generalizada y la escuela de nivel medio continuó vigente en la mayoría de los establecimientos educativos en el territorio provincial, incluso en aquellos que se fueron creando a partir de la primera década del siglo XXI, se rigió por planes de estudios elaborados a comienzos de los '90, y por tal razón es necesario también indagar en dichos planes.

Primeramente diré que estos planes no constituyeron un verdadero diseño curricular sino que resultaron ser *parches* de las erráticas políticas educativas entrerrianas y consistieron en dos decretos que estuvieron vigentes hasta la nueva restructuración educativa provincial en 2010. Uno de estos planes, “Plan de Estudios para el Ciclo Básico Común” según el Decreto N° 5085/91 estaba destinado a regular los contenidos del tercer año, el otro, el “Plan de Estudio del Ciclo Superior de la Enseñanza Media” correspondiente al Decreto N° 781/94 se aplicó en el cuarto y quinto año de este nivel,

tercero, cuarto y quinto año de nivel medio y otras que optaron por la aplicación la reforma educativa completa, conformadas por la EGB3 y primer, segundo y tercer año del Polimodal.

imposibilitando en buena medida el ingreso de la historia *contemporánea* a las escuelas⁴⁸.

Esta segunda normativa, en sus considerandos, especificaba que surgía ante la “necesidad de normalizar la situación de los establecimientos de Nivel Medio Provinciales” (Decreto N° 781/94: 1) puesto que muchas instituciones se estaban rigiendo con planes de estudios no aprobados por las autoridades educativas correspondientes.

En cuanto al espíritu que contenía, podemos sintetizarlo diciendo que presentaba una fuerte valoración de la orientación vocacional y laboral, la formación general del estudiante mediante principios interdisciplinarios, una articulación entre los dos ciclos del nivel medio: el básico y el superior, y estipulaba una apertura al contexto universal “(...) teniendo como perspectiva permanente la inserción de AMÉRICA LATINA y en particular de nuestro país en dicho marco (...)”⁴⁹ (Decreto N° 781/94:16).

La propuesta de contenidos para el quinto año y último del ciclo superior -relevante para nuestra investigación porque corresponde a la enseñanza de la Historia Argentina Contemporánea y dentro de ella la historia reciente-, promovía un enfoque netamente económico. Desde un título global “Argentina y su inserción en el mundo” se proponía una sucesión de proyectos económicos que tenían un inicio en 1880 y llegaban hasta el modelo neoconservador (1975...) y se sostenía que “para Quinto año la inserción de la Argentina en el mundo constituye el eje vertebrador. El desarrollo de esta problemática requiere de la consideración de los ejes culturales que explican nuestra nacionalidad (...)” (ambas citas corresponden al Decreto N° 781/94: 24).

Se puede observar primeramente que si bien los tres puntos suspensivos dan la idea de continuidad con los períodos históricos posteriores, los contenidos propuestos no van más allá de 1975 y, en segundo término, está presente la cuestión de transmisión de la identidad nacional, tan característica de la enseñanza de la historia en el siglo XX como ya se analizó en un punto anterior. Paralelamente, en el plano nacional el debate sobre

⁴⁸ Antes de continuar es necesario que aclare que en este trabajo de investigación solo estoy trabajando con el ciclo superior de la educación media/ Polimodal o secundaria según diferentes denominaciones surgidas en el seno de las reformas educativas, por lo tanto dejo de lado lo concerniente a la EGB3 o actual Ciclo Básico Común.

⁴⁹ La mayúscula corresponde al escrito original.

la incorporación en los diseños curriculares de la Historia contemporánea -si no era la reciente- ya había comenzado a gestarse.

Con el fin de subsanar esta vacancia en materia educativa, en el año 2001, durante el segundo gobierno de Sergio Montiel (1999-2003) se sancionó la Ley de Educación N° 9330/01 que trataba de alinear el sistema educativo provincial con el nacional. Esta Ley -derogada en 2003- fue resistida y ampliamente cuestionada porque desmigajaba al sistema en tres ciclos separados: EGB1 y 2 -en las escuelas primarias-, EGB3 Intermedia y Polimodal promoviendo el fin la escuela media-⁵⁰, aunque nada de ello ocurrió ante el fracaso de la mencionada Ley de educación.

Recién a comienzos del siglo XXI, al ritmo de las nuevas políticas educativas impartidas desde el Estado nacional y con la derogación en el ámbito local de la Ley de Educación Provincial N° 9330/01, durante el tercer mandato del gobernador Jorge Busti (2003-2007) se establecieron nuevas normativas que acrecentaron los contenidos de historia reciente, a la par que se decretó la conmemoración de la “Semana de la Memoria”⁵¹.

Hubo que esperar a 2008, en el marco de la nueva Ley de Educación Provincial N° 9890/08 cuya aplicación comenzó gradualmente al año siguiente, para que se confeccione un nuevo diseño curricular que intenta, por un lado, homogenizar el fragmentado y disperso sistema educativo provincial y por el otro, incorporar definitivamente la historia reciente como contenido educativo.

De acuerdo a lo que vengo exponiendo, en lo que fue la década del '90 y la primera del siglo XXI en Entre Ríos, el Historia reciente quedó prácticamente fuera de las

⁵⁰ Todos ciclos independientes entre sí que se traducían en la creación de nuevas horas cátedras, cargos directivos y edificios para el funcionamiento de la EGB3 Intermedia. Motivo por el cual la implementación de la Ley se vio frustrada a lo que se sumó la crisis económica de 2001-2002 que afectó al país y el gobierno entrerriano que se vio obligado a emitir Bonos Federales carentes de valor y aceptación.

En medio de esta crisis económica, que en la Provincia devino en una crisis político-institucional con manifestaciones y protestas ciudadanas y gremiales por el fuerte deterioro de los niveles de ingreso, falta de pagos, atraso de los salarios y pedidos de juicio político al Poder Ejecutivo, finalizó Montiel su segundo mandato.

⁵¹ Cf. Resolución 165/06 CGE y la Resolución 849/07 CGE establecidas con el fin de continuar con la organización y/o normalización del ciclo superior en las instituciones educativas de nivel medio. Un dato significativo a tener en cuenta en este nuevo contexto es la tendencia a la reducción de la carga horaria destinada a la enseñanza de historia en el nivel medio. También el Decreto N°964/04 del Poder Ejecutivo, por el cual se estableció “La semana de la memoria”.

propuestas oficiales y por lo tanto, excluida del nivel secundario. Primeramente porque no hubo una política educativa que favoreciera su presencia en los diseños locales, más bien la obstaculizó, y segundo, no existió una memoria que habilitara la reflexión y el debate que requería la enseñanza de la historia reciente, tanto por parte de la sociedad en general, como de los docentes en particular.

En este tema hay que tener en claro dos aspectos fundamentales. Si bien es cierto, como nos señala González (2013) que las decisiones político-educativas no son suficientes para asegurar que esta historia se materialice en propuestas didácticas en las aulas ya que en ellas entran en juego determinaciones personales que tienen que ver con los intereses, posicionamientos y biografías de cada docente, quien decide si enseña o no la historia reciente, también es cierto que las condiciones contextuales locales e instituciones escolares inciden de una manera u otra en la forma en que los docentes leen e interpretan el pasado, principalmente las políticas de memoria.

Capítulo 4:

Historia reciente, memorias y enseñanza: el caso entrerriano

En este cuarto capítulo -como en el siguiente-, la tesis aborda los saberes, narrativas y lecturas que los docentes *realizan* sobre la historia reciente, tensionados por las políticas de memoria, las demandas que surgen desde la escuela con sus tradiciones y modelos enmarcados histórica, cultural y socialmente acerca de qué es -o ha sido- enseñar historia, conjuntamente con sus biografías personales y expectativas respecto a este pasado traumático y doloroso.

Busco con ello, poner de manifiesto el tejido de representaciones y significados que se entrecruzan en el escenario educativo del día a día, que le imprimen un sentido particular, situado y personal a la experiencia de la escolaridad. Me interesa indagar además, en las articulaciones entre la historia reciente y memoria, el lugar que ocupan y el modo que adoptan cuando se convierten en contenidos de enseñanza. En definitiva, lo que pretendo es analizar en los testimonios aportados por los profesores, que trabajan en diferentes escuelas secundarias de la ciudad de Paraná, cómo se plantea esta temática; desde qué propuestas historiográficas y desde qué memoria.

Por eso, en este capítulo, el punto de referencia son los seis relatos de los profesores entrevistados y considero en forma general las respuestas obtenidas de los cuestionarios, los programas y análisis de carpetas de los estudiantes en las conclusiones finales. Ello se debe fundamentalmente a las características del estudio propuesto basado en una descripción más detallada de los sentidos que los sujetos -en este caso los docentes- le otorgan a sus acciones y en el análisis cualitativo, que permite diferentes posibilidades de leer y ordenar subjetivamente las entrevistas.

Comienzo este punto de análisis desplegando una especie de carta de presentación de cada uno de los profesores entrevistados. El propósito es dar cuenta de quiénes son estos docentes, desde cuándo trabajan, qué características tienen las instituciones

educativas y dónde se ubican, quiénes eran los estudiantes al momento de realizar el trabajo de campo. Los datos que voy a reseñar reflejan la realidad de 2010 cuando llevé a cabo las entrevistas⁵².

La primera entrevista se la realicé a Natalia⁵³, de 29 años de edad. Se trata de una profesora de Historia, con seis años de antigüedad total en la docencia, de los cuales, cinco, se desempeña como suplente en la institución seleccionada para realizar este trabajo de campo. Se trata de una escuela de gestión particular, laica, de turno mañana, con una única división en cada curso. Se encuentra ubicada en el centro de la ciudad de Paraná y a ella asisten estudiantes pertenecientes a sectores medios y medios acomodados. En este caso la entrevista se llevó a cabo en el espacio de la Rectoría, cedido para tal fin por las autoridades educativas.

El segundo de los entrevistados es Enrique, de 40 años de edad y siete de antigüedad total en la docencia e igual cantidad de años en la institución educativa seleccionada. Profesor suplente de Historia, título que complementa con un Bachillerato Técnico y una formación previa en el profesorado de música. Se trata de una escuela de gestión pública, de división única en cada turno (mañana/tarde), ubicada en una zona periférica de la ciudad a la que concurren estudiantes de los barrios aledaños pertenecientes a sectores sociales populares que Enrique define como “chicos que no tienen como un proyecto de vida, un futuro en general (...), muy poquito piensan en la universidad, [en la] salida laboral, más en lo inmediato”. La entrevista se realizó en la sala de profesores durante toda la jornada del turno tarde, ya que el tiempo brindado por Enrique fueron los momentos de recreo, por tal razón la entrevista se hizo por partes entre el ir y venir de otros docentes y con interrupciones de clase y clase.

Por su parte, el tercer entrevistado es Mario de 47 años de edad, diecinueve años de docencia y siete en el curso -donde al momento de realización del trabajo de campo- se encontraba desarrollando historia reciente. Mario es profesor de Historia, titular y la escuela seleccionada es de gestión pública, con doble jornada -dos divisiones de quinto

⁵² Si bien ha pasado el tiempo desde 2010 a la fecha y seguramente la realidad en cada establecimiento educativo pudo haber sufrido modificaciones como asimismo la situación concreta de cada docente, he decidido trabajar con estos datos, porque volver al campo sería un nuevo comienzo, lo que dificultaría y dilataría el final de la presente tesis.

⁵³ Los nombres de cada docente corresponden a seudónimos, puesto que las entrevistas tenían un carácter anónimo.

año en cada turno-, ubicada en una zona periférica de la ciudad de Paraná, a la cual concurren estudiantes de diferentes barrios, pero especialmente de los alrededores, compuestos por grupos sociales de sectores medio y populares, como también de las llamadas “villas” consideradas “zonas de riesgo” por los altos niveles de conflictividad social permanente. La entrevista también se llevó a cabo en la sala de profesores, pero esta vez, durante una hora libre que Mario disponía y si bien hubo interrupciones de otros docentes, se completó sin demasiados inconvenientes.

Diferente es el caso de la cuarta entrevistada. Se trata de Marcela de 41 años de edad. Profesora de Historia con once años de docencia y seis en el curso en el que enseña historia reciente como profesora interina. Esta docente trabaja en una escuela de gestión privada católica, inserta en un barrio marginal en cuanto a las distancias del centro cívico y comercial, a la que concurren estudiantes de diferentes lugares alrededores pero también de otras localidades vecinas a la ciudad de Paraná como San Benito y Colonia Avellaneda. Se trata, además de una institución educativa que funciona con una división por la mañana y única en cuanto al tipo de gestión en la zona. En este caso la entrevista se realizó en mi domicilio, ya que la propia docente lo propuso como el lugar indicado.

En tanto Mirta, profesora de Historia, de 44 años de edad, tiene dieciocho de docencia y lleva cinco años interina enseñando historia reciente. Se desempeña en una escuela de gestión privada no católica, con doble turno y una división en cada uno. Esta institución se ubica en una zona periférica de la ciudad, en cuyas inmediaciones se encuentran avenidas con una importante afluencia de tránsito y actividad comercial. Los estudiantes -algunos de ellos de diferentes puntos de la ciudad- pertenecen a sectores sociales de clase media a media acomodada e hijos de militares que se desempeñan en la II Base Aérea de Paraná. Con Mirta, la entrevista se llevó a cabo en su domicilio, sin interrupciones en el lapso de una hora y media aproximadamente.

Finalmente María es la última entrevistada de 44 años de edad. María es profesora de Historia con una antigüedad total de dieciocho años y catorce como docente titular frente al curso de la escuela de gestión pública en la que desarrolla historia reciente. Dicha institución se ubica en un barrio marginal con muchos problemas de pobreza, de droga y falta de trabajo por lo que sus estudiantes pertenecen a sectores populares, humildes, además de un contexto de marcada precariedad laboral e institucional. En

esta oportunidad la entrevista la realicé en la sala de profesores a última hora de la mañana, por lo que fue prácticamente a contra reloj ya que María estaba apurada por regresar a su casa, descansar y continuar su jornada laboral por la tarde en otra institución educativa.

La lectura de cada entrevista me llevó a trabajar con diferentes apartados temáticos, los cuales presento a continuación. Estos apartados representan *el decir* de cada docente, por lo tanto, en algunos de ellos solo aparece la voz de un profesor, como en otros la de dos o tres profesores según me reseñaban sus experiencias y vivencias en cuanto a la enseñanza de la historia reciente. En estas experiencias y vivencias también jugaron un rol significativo las culturas institucionales y las biografías personales, como voy a destacar tanto en este capítulo como en el siguiente.

4.1. Memoria en la escuela: ¿qué memoria?

Entiendo que la escuela es un espacio de disputas de memorias, puesto que conviven e interactúan diversos actores atravesados por sus propias experiencias biográficas personales e influencias sociales. Sujetos que no portan la misma memoria, sino que cada uno construye un sentido del pasado y lo relaciona con el presente en el acto de recordar o recordar. Quienes vivieron personalmente un evento, como ha señalado en reiteradas oportunidades Jelin (2002b), tienen sus propias interpretaciones y quienes no, sin haber participado directamente, comparten -o no- complejos procesos de significación. Razón por la cual, la experiencia vital de cada uno, de su familia, de su grupo de pertenencia influye en cómo, qué y para qué enseñar del pasado reciente en la escuela, por lo que constituye una dimensión muy importante a tener en cuenta.

Como ninguno de los actores del sistema educativo -desde los docentes que se desenvuelven en el aula, los que ocupan cargos directivos hasta los estudiantes, padres y personal no docente- son “tabula rasa” (Raggio, 2004) en estos temas, las preguntas que orientaron el análisis en este punto tienen como meta recuperar esa dimensión biográfica, de experiencias personales y las diversas maneras en que construyen y reconstruyen sentidos sobre los hechos y acontecimientos traumáticos o controversiales del pasado reciente, más aún, si el conocimiento histórico, como indican Carretero y Borrelli (2012), está influenciado por múltiples valoraciones.

En esa dirección me planteé cuestiones con relación a ¿cómo relatan sus experiencias los profesores entrevistados?, ¿desde qué memoria recortan el pasado signado por hechos traumáticos y cómo construyen sus narrativas?, ¿qué recuerdos y olvidos traen a la superficie?, ¿cómo se relacionan esas narrativas con sus experiencias personales, la historia académica y las políticas de memoria en Argentina y Entre Ríos? Preguntas que no pretenden ser exhaustivas, pero a partir de las cuales intento poner de relieve el carácter conflictivo de esta historia con los sentimientos, vivencias y rememoraciones en primera persona.

4.1.1. Memoria total contra la (des)memoria

Ante la imposibilidad de trabajar con todos los relatos en cada punto -por cuestiones de tiempo y fundamentalmente de espacio en esta tesis- voy a considerar aquellos testimonios que creo más significativos en matices y detalles a la hora de interpretar las entrevistas.

El primero que analizo es el de Mario, quien toma el tema de la enseñanza de la historia reciente desde los debates públicos sobre las políticas de memoria que han circulado en Argentina pero muy especialmente en la Provincia. Su testimonio no solo es el más extenso de los seis obtenidos en las entrevistas, sino también el más significativo porque confronta constantemente las memorias en disputa sobre el pasado reciente con su propia experiencia docente, militancia gremial y la enseñanza de esta historia.

A lo largo de sus respuestas, hace un recorrido por varios aspectos y acontecimientos del pasado cercano, por consiguiente, paso a transcribir algunos fragmentos que considero relevantes de acuerdo a las temáticas que va tocando:

“(…) Vamos a aclarar el tema memoria, porque [memoria] es un palabra que se ha hecho uso y abuso, que se mal interpreta, **yo no creo que la memoria sea lo que el gobierno del momento cree y lo que no le conviene no vamos a hablar, vamos a hablar de todo**, por ejemplo un tema o dos temas que no se debaten es ¿por qué la violencia de los años '60 '70? ¿a qué se la llama violencia? ¿por qué muchos jóvenes eligieron la vía armada? ¿por qué no se confiaba en la democracia? ¿por qué en los documentos de esa época la palabra democracia casi no aparece? ¿por qué?.

Claramente porque no era conveniente, **no nos olvidemos que estamos en la única provincia del país -que yo tenga presente- donde un gobierno elegido por el voto popular, el del Sr. Montiel me refiero concretamente, derogó por decreto una resolución que era como pedirle a la gente no tenga memoria**, está prohibido tener

memoria, sería como en Alemania actual pedirle no recordar la época de Hitler, es realmente inconcebible, entonces eso no puede nunca volver a ocurrir y en eso los profesores de historia fallamos porque no pusimos el grito en el cielo, yo por supuesto nunca le hice caso, yo seguí hablando del tema, que me van a decir que soy un desacatado (...) ⁵⁴ (E3) ⁵⁵.

Son varios puntos a considerar en el testimonio de Mario. Uno de ellos tiene que ver con el cuestionamiento, no solo al silencio impuesto y auto-impuesto de la sociedad - argentina en general y entrerriana en particular- respecto del pasado reciente, sino fundamentalmente a las prohibiciones emanadas del Estado.

En el contexto de estados que promueven el olvido, ocultamiento o negación de pasados traumáticos en el presente, las memorias reprimidas presentan dificultades para expresarse públicamente (Traverso, 2007). En cambio, cuando una memoria suscita la necesidad de reflexión, análisis y reconocimiento permite la formulación de preguntas sobre esos hechos traumáticos. “Cuanto más fuerte es la memoria -en términos de reconocimiento público e institucional-, el pasado del cual ésta es un vector se torna más susceptible de ser explorado y transformado en historia” (Traverso, 2007: 88). En otras palabras, según lo que denuncia Mario, en Entre Ríos ha primado una memoria débil, especialmente en algunos períodos de gobierno ⁵⁶. Su testimonio se condice, en gran medida, con lo que he indicado en el capítulo 3 de esta tesis cuando traté primeramente la inacción oficial hacia la rememoración de nuestro pasado reciente; segundo, la escasa exigencia social de conocimiento sobre los hechos ocurridos entre 1978 1983 y tercero, la falta de una historización académica de este período.

Es necesario aclarar que el enfoque de Mario no refiere a las “memorias completas” o “denegadas” que se constituyen en torno a los “recuerdos de las familias de los militares asesinados por la guerrilla” y que reclaman al Estado la necesidad de que se reconozca *otras* memorias que no se reducen a una memoria oficial a la que no consideran

⁵⁴ Mario no menciona el número de la resolución en cuestión, a los meses de haber iniciado el análisis de las entrevistas busqué a este docente con el fin de que me especificara de qué resolución estaba hablando, pero no recordó a cuál específicamente se había referido.

⁵⁵ (E) significa entrevista y el número que le acompaña tiene que ver con el orden en que se realizaron.

El uso de negrita es mío. Busco con ellos destacar algunas cuestiones que considero significativas subrayar y analizar.

⁵⁶ Como ya mencioné en otra parte de la tesis, los gobiernos de Montiel (1983- 1987 y 1999-2003) –como los de otros gobernadores- no respaldaron ni favorecieron debates en torno a la memoria sobre la violencia y represión durante los años de la dictadura militar, incluso se trató de una política muchas veces a contramarcha de lo que sucedía en las esferas oficiales nacionales.

representativa de “todos los argentinos” (da Silva Catela, 2010: 104 y 119). Para este docente, en cambio, se trata de una memoria que contemple críticamente “todo” que debe ser íntegra y mostrar todos los acontecimientos que se pueden considerar durante la dictadura militar, problematizando el sentido de la violencia de los años '60/'70 “(...) reponiendo el contexto histórico a los hechos estudiados: qué pasó, cómo paso y fundamentalmente por qué paso”, repolitizando la enseñanza de la historia (Carretero y Borrelli, 2012: 119).

Otro aspecto importante a destacar, es que Mario se interroga por las condiciones que hicieron posibles la dictadura en un contexto de cultura revolucionaria de los años '60/'70. Por consiguiente, un planteo de este tipo implica un “razonamiento histórico” para comprender con qué fines la dictadura tomó el poder estatal, cuáles fueron los conflictos sociales previos desde la década del '60, qué conexiones pueden trazarse entre ese escenario y la represión clandestina, por qué contaron con la pasividad o aceptación de muchos sectores nacionales, entre otras cuestiones. “Se trata, en definitiva, de explicar las condiciones históricas que hicieron posible lo ‘horroroso’” (Carretero y Borrelli, 2012: 120).

Finalmente, hace un llamado de atención en cuanto a la profesión docente. Plantea la necesidad de hacer memoria y reflexionar sobre el pasado reciente desde la historia, indicando que los docentes tienen el deber de “no fallar” ante las políticas de olvido y desmemoria, estableciendo una retroalimentación entre historia y memoria. Recordemos que en Entre Ríos los profesores de historia, especialmente los que se desempeñan en el nivel superior/universitario han tenido un rol activo, no solo en la transmisión sino en la escritura de la historia local.

Aunque Mario es partidario de que la escuela en general, y el docente en particular, deben tomar *posición* frente al pasado reciente, como ya he manifestado, en Entre Ríos particularmente, no ha tenido cabida todavía una memoria y una narrativa capaz de discutir, reflexionar y autoreflexionar sobre las responsabilidades sociales de las organizaciones de los grupos armados como del terrorismo de Estado durante los años '70.

4.1.2. Memoria crítica

En otra parte del testimonio de Mario me encuentro con otro punto clave respecto de la memoria:

“Yo creo que no se debe seguir con eso de temas tabú, la memoria debe ser íntegra y mostrar todo y explicar, acá no se puede seguir con frasecitas como una que a mi jamás me ha gustado y que dice la **sociedad fue víctima en su conjunto, esa es un forma muy elegante de decir, yo no asumo la parte que me corresponde**. Porque si siempre se sigue enseñando de esa forma, que como que fue un régimen cívico-militar todopoderoso y nadie se pudo oponer nunca y eso sabemos que no es verdad. **Acá la sociedad le ha faltado hacer un debate profundo sobre ¿por qué pasó lo que pasó?** porque ninguno de los que gobernó la Argentina vino de afuera.

(...) y una cosa que todavía no he podido terminar de armar, que me gustaría desarrollarlo en alguna cátedra o en Ciencias Políticas que también doy, es el tema de las organizaciones guerrilleras, sacarlo a fondo, también hay que documentarse más, ver testimonios, porque se tiene una imagen totalmente distorsionada. ¿La guerra surgió?, ¿por qué es una guerra?, ¡no!. ¿Qué tantos jóvenes participaron [en relación a las organizaciones armadas]? **¿por qué una parte de la sociedad le dio su consentimiento sino fue su apoyo explícito** [en relación con las Fuerzas Armadas]?, eso ¿por qué no se lo debate?, ¿por qué no se lo ha debatido?” (E3).

Así trae a la superficie y discute las memorias que proponen una imagen de la sociedad ignorante e indefensa frente a la escalada de violencia de los años '70.

Desde esta perspectiva, la sociedad argentina aparece como ajena, inocente y desconocedora de lo que pasaba a su alrededor. Como si se tratara -dicen Lvovich y Bisquert- de un “(...) colectivo no diferenciado, situado más allá de las divisiones y parcialidades, como si el Estado terrorista no hubiera contado con cierto consenso social favorable”, y luego agregan que esta apreciación se vuelve relevante porque nos acerca a uno de los olvidos que instauró la teoría de los dos demonios en la medida que desconoce las complicidades y los apoyos directos o tácitos que diversos sectores sociales le dieron al “terror estatal” (2008: 38). Este es un punto, en el cual el testimonio de Mario es el único que reflexiona y demanda un ejercicio de memoria crítica a la sociedad.

También retoma el aporte historiográfico de Lvovich (2007) y Pittaluga (2007), respecto a que durante los primeros años de la recuperación democrática el discurso académico no cuestionó la imagen de la dictadura como un ejército de ocupación externo que se hizo cargo del Estado mediante la represión y el terror sobre una sociedad “oprimida” e “inocente”, generando un clima que no permitió la formulación de preguntas, y que la memoria no diera lugar a la historia.

Sin embargo, con el tiempo y a partir de diferentes lecturas, Mario manifiesta poder realizar actualmente un planteo de la historia reciente más complejo, cercano a los fundamentos historiográficos que comenzaron a circular desde mediados de la década del '90, poniendo a debate no solo la memoria que sostuvieron los organismos de derechos humanos y la teoría de los dos demonios, sino concepciones académicas que interrogan las responsabilidades políticas y sociales por las cuales la dictadura tuvo lugar.

4.1.3. Memoria sobre Malvinas

También el testimonio de Mario saca a colación la cuestión “Malvinas”. Reclama la poca o escasa presencia que ha tenido este hecho en los recordatorios en comparación con la conmemoración del 24 de marzo. Jelin (2002b) sostiene que las fechas-aniversarios del 24 de marzo y el 2 de abril se han vuelto coyunturas en las que las memorias entran en disputa por los sentidos que cada una le otorga a la conmemoración, especialmente cuando coinciden con fechas redondas como *20 años* o *25 años*, reforzando en algunos grupos, mayor compromiso con la conmemoración. Sin embargo, habría diferencias entre una y otra, tal como surge del testimonio de Mario:

“Otro tema, que sigue siendo mortal es **Malvinas**, ¿por qué no se habla de Malvinas?, a mí me sorprendió que tanto al cumplirse el 20 y 25 aniversario del conflicto no escuché nada de Malvinas, no se habla, sí, en cambio, se recordó toda la época del Proceso, me pregunto ¿se recordó porque es el tema de moda? ¿Está bien visto hablar de esto? ¿Por qué?” (E3).

En este caso, se trata de una problemática que ha tenido ciertas dificultades para cobrar presencia en las memorias de los argentinos, plantea un especialista como Federico Lorenz (2013), quién viene investigando el tema desde hace ya varios años. Para este autor las “fechas redondas” tienen un efecto catalizador, puesto que diferentes actores e instituciones se pronuncian sobre una serie de elementos constituyentes de sus identidades, en tanto que la historización de los mismos permite detectar los cambios en esos elementos y lo que permanece.

De esta manera, Lorenz enfatiza cuatro aspectos que no permiten que la guerra de Malvinas haya cobrado visibilidad en las memorias, con momentos de mayor centralidad, otros de olvido y hasta de ocultamiento. El primero de ellos, se debe a que

la guerra se inscribe en un discurso nacional y patriótico que equipara la gesta de Malvinas con acontecimientos como las guerras de Independencia. En segundo lugar, la derrota en la guerra propició un relato “victimizador” por el cual categorías como “los chicos de la guerra”, “jóvenes inocentes”, “inexpertos” o “faltos de entrenamiento” se enfrentaron a un “enemigo superior”, en condiciones ambientales adversas. Los que “ofrecieron sus vidas” eran equivalentes y equiparables a las de “jóvenes víctimas” de las violaciones a los derechos humanos.

Un tercer aspecto tiene que ver con que el rechazo a la violencia no dejó margen para la reivindicación bélica. Finalmente, y en cuarto lugar, la producción histórica se centra en los vaivenes diplomáticos y la enumeración cronológica de las acciones de combate realizadas por historiadores vinculados a las Fuerzas Armadas o por periodistas, sobre todos en los años ´80. Visión que tampoco han podido superar obras académicas editadas en los últimos años⁵⁷, paralelamente a una política de “desmalvinización” que comenzó desde la derrota misma y continuó durante los gobiernos democráticos (Lorenz, 2013).

Tras la asunción de Néstor Kirchner en 2003, se abrió una interesante posibilidad en torno a la guerra desde una óptica que integra la justicia y los derechos humanos dentro de la política de “Memoria, Verdad y Justicia”, proponiendo reabrir causas por delitos de lesa humanidad cometidos por oficiales y suboficiales contra soldados conscriptos durante las acciones bélicas de Malvinas en 1982; además del pedido de identificación de los NN en el Cementerio de Darwin y la reparación a los caídos y sobrevivientes de la guerra. Sin embargo, sostiene Lorenz (2013) que vale la pena destacar que no prosperó la convivencia de miradas divergentes sobre la memoria de Malvinas, situación que se vio reflejada en algunas contradicciones del gobierno. Por ejemplo “en su voluntad de honrar a los héroes de Malvinas, el Decreto N° 886/05 (...) habilitó que conocidos represores cobraran pensiones honoríficas de guerra” (Lorenz, 2013: 198) al mismo tiempo que hacía públicos los archivos de la represión.

En síntesis, ni las denuncias de malos tratos y abusos hacia los soldados eran nuevas, pero lo que apareció como *novedoso* en la escena pública era la posibilidad del castigo

⁵⁷ Por ejemplo el texto de Hugo Vezzetti (2002) *Pasado y Presente. Guerra, dictadura y sociedad en Argentina*, Buenos Aires, Siglo XXI o el de Marcos Novaro y Vicente Palermo (2012) *La dictadura militar 1976/1983. Del golpe de estado a la restauración democrática*, Buenos Aires, Paidós.

penal para los responsables como la de revisar el discurso épico en relación con la guerra de Malvinas. En este marco, Mario -como voy a plantear más adelante- apunta a estudiar el conflicto de 1982 incorporando un abordaje distinto de aquel que presenta a la guerra solamente como una gesta heroica, de ahí la demanda de otros tipos de memorias.

4.1.4. Memoria del Nunca más

Diferente es la situación de las entrevistadas que presento a continuación. Se trata de los testimonios de Marcela quien, recordemos, trabaja en una escuela de gestión privada católica, Mirta, que se desempeña en una escuela de gestión privada no católica y María, docente que trabaja en una escuela de gestión pública en un barrio marginal con muchos problemas de pobreza, de droga y falta de trabajo por lo que sus estudiantes pertenecen a sectores populares, humildes. Los tres relatos se inscriben en la narrativa del Nunca más:

“(...) debemos tener memoria de aquello, viste eso que dicen **no olvidar lo que pasó**, es no saber quiénes somos hoy, pero para tener memoria debemos conocer la historia” (E4).

“**Para que no nos vuelva a pasar, para que conozcamos, para que tengamos presente**, para que... esa frase parece ser... la digo mucho (...)” (E5).

“(...) **la historia la tienen que aprender**, estudiar para saber, así **no vuelven a repetir los errores del pasado** (...)” (E6).

En el primero de los testimonios, Marcela recupera la idea de conocer la historia desde un punto de vista identitario (“saber quiénes somos”). En varios puntos de la entrevista pone el acento en el presente, en el sistema democrático y la necesidad de contraponerlo permanentemente a la dictadura. En cambio, Mirta se centra directamente en una necesidad de conocer para que no “nos vuelva a pasar”, sin recuperar o contrastar ambas formas de gobierno. Su visión es más acotada, solo se limita al Nunca más a secas. En esta misma dirección se focaliza el relato de María, para quien estudiar esta historia tiene la finalidad de no volver a repetir errores pasados.

Pero si cotejo los tres testimonios en forma conjunta, todos de una manera u otra recuperan la memoria del *Nunca más* -no debería volver a suceder algo semejante en el país- ligada al reclamo de las organizaciones de derechos humanos. Un **recordar para**

no repetir, inserto en un discurso centrado en las características y modalidades de la represión, que no hace referencia a la identidad política - militante de las “víctimas” y “desaparecidos”. Se trata del **deber de memoria** de transmitir las experiencias pasadas asociada a la denuncia de la violencia y los crímenes perpetrados por los regímenes autoritarios. En Argentina, los crímenes quedaron comprobados y juzgados determinando la verdad de los hechos en la medida en que ya no cabían dudas respecto al plan sistemático de violaciones a los derechos humanos llevado adelante por las Fuerzas Armadas.

La “verdad a la que se arribó en el contexto del juicio tiene un carácter indeleble, pues, aunque se modificasen las condenas a los responsables del terrorismo estatal, ya no se podía borrar lo que se determinó como existente” sostienen Lvovich y Bisquert (2008:42-43) promoviendo una obligación, un *deber* de recordar. Este imperativo parece ser fuerte en las interpretaciones docentes, originando que en la mayoría de los casos el terror no se historicice, las responsabilidades de las cúpulas (militares y guerrilleras) no se revisen y el mal queda circunscripto en la dictadura misma, como remarca González (2014).

En síntesis, ninguno de los tres testimonios logra problematizar ni contextualizar del accionar del terrorismo de Estado. Ello es lo que Todorov (2000) denomina “memoria literal”, se tiende a una recuperación estática sin la posibilidad de un acercamiento desde una mirada problematizadora.

Mario, por el contrario, entiende que no solo se deben cuestionar los olvidos oficiales sino la falta de una memoria social crítica en donde los profesores de historia tienen un rol destacado, romper el silencio buscando explicaciones sobre ¿por qué la dictadura fue posible en nuestro país? Insta a historizar la memoria de los años ‘60/’70 y trae a colación la memoria de la guerra de Malvinas.

4.2. Historia reciente en la escuela

En este punto me propongo poner de manifiesto qué concepción historiográfica de la historia reciente está presente en las lecturas, saberes y representaciones de los docentes, especialmente de la historia argentina reciente, sus vinculaciones con las

memorias, las políticas de memoria, la cultura escolar y el código disciplinar. Este análisis retoma, por tanto, los aportes desarrollados en los capítulos precedentes a partir de los cuales intento leer los testimonios surgidos en las entrevistas. Considero que es un aspecto relevante ya que se trata de una historia ausente o en el mejor de los casos, incipiente e insuficiente en la formación inicial en la mayoría de los docentes en ejercicio.

Por otra parte, como ya he mencionado, su incorporación a los diseños curriculares nacionales o en la legislación educativa ha hecho que los profesores se hagan cargo de la enseñanza de un contenido sin contar con las referencias didácticas y académicas adecuadas. Así las prácticas de enseñanza se moldean en medio de diferentes interpretaciones, percepciones, saberes, memorias que portan los docentes, razón por la cual, intento saber qué entienden por historia reciente, qué perspectivas privilegian y seguidamente qué hechos o acontecimientos históricos significan o consideran para dar cuenta de esta historia y ese pasado “que no pasa” al decir de Franco y Levín (2007), abierto y presente en el debate político.

Algunas preguntas que guiaron la lectura de las entrevistas para el análisis efectuado en este punto tienen que ver con qué entienden los profesores por historia argentina reciente, qué aspectos consideran que “pueden” o “deben” ser enseñados, si encuentran diferencias al trabajar en el aula historia argentina reciente respecto de otros contenidos de historia, si se focalizan en enseñar historia o inculcar la memoria. En definitiva, ¿cómo se posicionan los docentes frente a esa historia? y ¿qué tipo de relato privilegian, cuando ellos también han sido partes de ese pasado traumático?

4.2.1. Complejidades de la Historia reciente

Primeramente parto del testimonio de Enrique,....

“Historia muy compleja que muchas veces está **impregnada de confusiones**, de **verdades a medias, de intencionalidades ocultas o dichas a medias** y un entramado de mezclas de cosas pero principalmente lo político-económico ha marcado lo ideológico y esas intenciones han tapado mucho la explicación de la realidad argentina (...)” (E2).

Para Enrique la historia reciente es “compleja”, está “impregnada de confusiones”, de “verdades a medias” o “intencionalidades ocultas”, al tratarse de un objeto de estudio de

fuerte presencia en la actualidad con indudables trasfondos políticos y éticos, contrariamente a lo que sucedería con procesos históricos “cerrados”. El docente se siente expectante de su trabajo y ello tiene connotaciones –a veces inconscientes- en la elección de los problemas, preguntas, abordajes y metodologías que propone en el aula, optando muchas veces por el borramiento de *ciertos temas considerados complejos* o simplemente por aludir a un pasado doloroso y traumático.

En estas palabras, la tarea de enseñar historia reciente no resulta indiferente, sino que afecta a los docentes, los involucra, los incomoda. Ello encuentra sus explicaciones también en que la escuela no está habituada a trabajar sin un relato histórico canónico, objetivo, neutral, que transmita el espíritu nacionalista, patriótico y heroico. Entonces la historia reciente pone a los profesores frente a un contenido polémico, controversial, difícil de abordar.

Finalmente me parece interesante poner en tensión las categorías conceptuales que utiliza Enrique para definir la historia reciente, puesto que las “confusiones” o “verdades a medias” imposibilitarían traer a la superficie la *verdad histórica* tan característica de la historiografía tradicional e impidiendo a la vez, un examen crítico del pasado reciente, que justamente por su cercanía no permite un abordaje objetivo.

De la entrevista que le realicé a Mario, también fueron surgiendo algunas consideraciones relacionadas a cómo piensa la historia reciente.

“(…) la historia [reciente] no es la lucha de buenos y malos, es la idea de mostrar proyectos que se enfrentan, **la historia es compleja**, cuesta todo esto, especialmente cuando se trata de hechos más cercanos porque no se tiene una postura más afín, **cuando uno es parte de esos acontecimientos no me puedo hacer a un lado**, desde una perspectiva ajena (...) **esa famosa distancia en la historia, no me es posible**, pero trato, trato de explicar cómo fue que se llegó a eso (...)

(…) yo no soy de los que cree en la objetividad de la historia como algo escéptico, que la historia no debe comprometerse, no eso, de ninguna manera” (E3).

De este testimonio se desprenden algunas observaciones interesantes a considerar. Una de ellas tiene que ver con la necesidad de complejizar la mirada sobre la historia, superando posicionamientos maniqueos, simplistas del pasado, desprovistos de elementos conflictivos, impidiendo la comprensión histórica, puesto que “la historia no es la lucha de buenos y malos”. Como ya lo mencioné, este docente propone permanentemente historizar el origen de la violencia de los años ‘60/’70 a la par de

discutir las responsabilidades sociales que ponen en el centro a la sociedad misma sacándola del lugar de espectadora y víctima.

Como otro punto a atender, Mario además, pone en entredicho dos principios de la historiografía positivista como son la “necesaria” distancia temporal y el de objetividad/neutralidad tanto en la historia académica como en la historia enseñada. Por el contrario, este profesor insiste en que la historia reciente es compleja porque sus connotaciones políticas, éticas y sociales involucran subjetivamente a los docentes.

4.2.2 Historia reciente, miedos y autocensuras

Distinto es el caso de Marcela, para quien la historia reciente está ligada a “temas un poco complicados” como es el “caso de la dictadura militar”, puesto que enseñarlos puede traer dificultades. La frase “enséñalo con mesura” dice mucho, deja entrever, que hay temores:

“(…) es la historia que estudia lo más cercano y está ligada con temas un poco complicados, en nuestro caso el de la dictadura militar. La ventaja es que hay docentes que enseñamos estos temas (...) yo cada vez me animo un poquito más.

(...) creo que deben enseñarse todos los temas, si todo es historia no veo por qué no enseñarlos. **La cosa pasa por si podemos los docentes o queremos enseñarlos. Sé que hay muchos temores con este tema,** por lo que hablo con los demás colegas, además a mí siempre me están diciendo, **¡tené cuidado, es un tema delicado, enseñalo con mesura!**, porque mis directivos saben lo que pienso y me conocen que yo lo enseño, **aunque depende la escuela hago algunos reparos”** (E4).

Recordemos que Marcela trabaja en una escuela pública de gestión privada confesional, también me comentó que lo hace en otra institución pública. Es claro cómo se autocensura al hacer “algunos reparos” cuando se trata de escuelas católicas y si bien no hay una prohibición directa, una clausura total, existe una cultura escolar que no favorece la enseñanza del pasado reciente traducida en recomendaciones por parte de otros colegas o de los propios directivos, que cuestionan, interpelan, desde otras lecturas y subjetividades, limitando o condicionando las decisiones que Marcela realice sobre la enseñanza del pasado reciente.

Este tipo de situaciones también se explica por el pasado reciente de la provincia de Entre Ríos, donde la Iglesia Católica jugó un rol importante avalando y encubriendo el accionar de la dictadura a través del Arzobispado de Paraná (Enz, 2005). Razón por la

cual, no resulta extraño que en estas escuelas se busque eludir el conflicto y proponer una enseñanza de la historia más “objetiva” y “neutral”.

4.2.3. Historia reciente como compromiso y responsabilidad

En otros casos la historia reciente es entendida como “compromiso” y responsabilidad. Mario en su relato es claro cuando vincula la enseñanza de la historia reciente con sus vivencias personales. El hecho de ser “testigo” lo habilita para hablar en primera persona y dar su testimonio:

“Es una historia que implica un compromiso de parte de uno, justamente porque uno ha sido testigo, incluso pudo haber sido partícipe de hechos recientes, obviamente exige mayor grado de compromiso que otros temas más lejanos en el tiempo. **Es bueno que se adopten actitudes y que se diga,** incluso que se opine, porque justamente lo que tenemos que ayudar a formar es la opinión propia, la opinión crítica en los hechos (...)

No se puede ya estar poniendo limitaciones, obviamente **hay que enseñarlos responsablemente,** como deber ser, mostrando todas las caras posibles de un hecho, hacerles entender que el hecho histórico es uno pero las interpretaciones que uno puede hacer son múltiples, **lo que sí no debemos caer cuando hablamos de compromiso es no mostrarle únicamente nuestros puntos de vista,** es fácil caer en esa tentación, pero la razón de la historia no es el adoctrinamiento, no confundamos la cátedra con otro ámbito, uno corre el riesgo obviamente, pero es bueno que haya discusiones (...)” (E3).

Nuevamente este profesor recalca la imposibilidad de ser neutral y objetivo en la enseñanza de la historia reciente. De una manera u otra, su relato siempre roza con las subjetividades y los involucramientos. Mario lo sabe y sostiene que no está fuera de lugar dar sus puntos de vista a los estudiantes, incluso confía en que este modo de abordar la historia en el aula contribuye a formar opinión crítica de los hechos. Insiste, además en la necesidad de incorporar otras miradas, otros puntos de vista, confrontando en el espacio del aula diferentes memorias y sentidos sobre el pasado reciente.

El modo en que Mario se posiciona frente al tema permite que circulen diferentes versiones, significaciones y memorias sobre el pasado reciente. Deja entrar al aula sus experiencias y vivencias junto con su visión de la historia, de la misma manera que lo hace con sus estudiantes, por esta razón, la enseñanza debe estar acompañada de “compromiso” y “responsabilidad”.

A manera de síntesis puedo plantear que la historia reciente presenta complejidades, verdades a medias en las que se cuelean intencionalidades como sostiene Enrique, dando cuenta de las limitaciones que encuentran algunos profesores para trabajar este tipo de contenidos y por su vinculación con cuestiones de objetividad/subjetividad en la enseñanza de la historia. También implica miedos y autocensuras, tal el testimonio de Marcela, pero a la vez, posibilidades y compromisos en los que se abren espacios para su tratamiento en la escuela, el debate y la confrontación de memorias como lo entiende Mario. En todos los casos, entre lo decible y lo indecible, entre lo enseñable y lo posible, la historia reciente no resulta indiferente, ni a los docentes ni mucho menos a la cultura escolar o el código disciplinar.

4.2.4. La Historia reciente en el espacio Institucional

Me interesa en este apartado poder dar cuenta de cómo los diferentes actores sociales que transitan las instituciones educativas, especialmente docentes, directivos y padres se posicionan frente a la enseñanza de la historia reciente. Me movilizan algunos interrogantes que giran en torno a los espacios y posibilidades que se habilitan, los márgenes de negociación que se manejan, como asimismo, las limitaciones y restricciones que se establecen.

Parto primeramente del testimonio de Natalia -que trabaja en una escuela de gestión particular, laica; ubicada en el centro de la ciudad de Paraná, a la cual asisten estudiantes de sectores medios y medios acomodados-. Me hace saber que la memoria del pasado reciente entra en la escuela de la mano de un proyecto institucional:

“Este tema se trabaja en la semana de la memoria, en toda la institución tres semanas, tres o cuatro clases para cerrar con el recurso que estás trabajando en ese momento.

Pero durante el año, cuando es el momento o tiempo de enseñar estos contenidos, los volvés a desarrollar, generalmente y necesariamente hay una vinculación con otros temas, en este momento estamos dando la Década Infame y siempre volvés a ello, cuando hay un golpe de Estado, lo voy retomando.

(...) tenemos un tiempo específico brindado por la institución, **además como es un proyecto que está desde hace tanto tiempo los chicos vienen trabajando el tema, es más fácil abordarlo, tal vez el desafío sea traer algo diferente** que ellos no hayan visto, que no conozcan, es un tiempo acorde, **se trabajan en profundidad**, especialmente con los chicos que vienen desde hace tiempo en la institución.

Respecto a los **alumnos que vienen de otras escuelas**, hay una diferencia, primero porque son chicos que **en algunas ocasiones han llegado sin saber o saber lo justo y necesario del tema**, se nota en las producciones o en las opiniones, lo que escuché, se ve que no se lee del tema otras cosas, **sí, diferencias hay, no resistencia**, resistencia sobre ‘no queremos escuchar del tema’, **a menos que sea un caso particular**, que tenga una situación de dolor por algún familiar, por una cuestión ideológica, que puede llegar a pasar **como me ha pasado en otra institución**, pero resistencias no” (E1).

Natalia revela que la historia reciente se trabaja en esta escuela, es parte de la cultura institucional. Que no solo es tarea de los profesores de historia, sino que todos, sin importar el campo de formación, la deben trabajar en el mes de marzo y cerrar las actividades durante la semana de la memoria. Se trata entonces de una institución que tiene instalada la conmemoración de la efeméride del 24 de marzo desde el inicio de las actividades escolares.

Alude, además, a que este trabajo institucional sostenido en el tiempo, permite que el “tema sea más fácil abordarlo”, dejando entender el lado controversial, puesto que en ocasiones surgen “casos particulares” o “situaciones de dolor”, y sin que lo aclare demasiado, deja entrever que tuvo problemas con estudiantes cuando trabajó la historia reciente en otra institución.

Manifiesta también que el desafío está en buscar otras cosas, ver otros aspectos de la dictadura militar que no se hayan trabajado, que los estudiantes todavía “no hayan visto”, además de ser una constante durante todo el año ya que siempre se vuelve y hay “necesariamente una vinculación con otros temas”, explicitando que los estudiantes conocen el tema en “profundidad”, marcando diferencias con aquellos que vienen de otras escuelas y que traen un conocimiento muy limitado, escaso sobre el pasado reciente.

Situación diferente es el caso de Marcela que, como ya especificué, se desempeña en una escuela católica, si bien indica que sin “demasiadas limitaciones”, se enfrenta a diversas dificultades para abordar contenidos referidos a hechos traumáticos. En determinadas circunstancias se vuelve problemático encontrar consensos mínimos que funcionen como base para tratar estos temas en el aula, según me lo manifiesta en el siguiente pasaje de la entrevista:

“(…) trabajo con libertad, sin demasiadas limitaciones (…)

(...) la **resistencia**, no de padres o alumnos, sino **de los propios colegas, ya sea de directivos o profes**, incluso de otras áreas y disciplinas, están llenos de temores y **creen todavía que si hablas de esto, es ser un “subversivo”**, a mí me lo han dicho” (E4).

Una cuestión se torna clave. Para el resto de los colegas y directivos el hecho de que Marcela decida enseñar historia reciente o hablar de estos temas la asemeja a un “subversivo”, término que no es inocuo y representa un “estigma dictatorial de la militancia” (Crenzel, 2008: 178) durante el período en el que la dictadura militar “buscaba imponer la idea de un país víctima del marxismo y, por lo tanto, en guerra contra la subversión” (González, 2014: 79).

Este hecho pone de relieve una tensión irresuelta en el seno de la sociedad entrerriana y de la comunidad educativa donde Marcela trabaja, porque permanece vigente el ideario autoritario por el cual la sociedad se patrullaba a sí misma. Hugo Vezzetti aporta reflexiones claras al respecto,

“La dictadura en verdad ‘soltaba los lobos en la sociedad’ y estimulaba rasgos de autoritarismo e intolerancia presentes en las condiciones de la vida corriente, los que en las nuevas condiciones se aplicaron hacia abajo, desde diversas posiciones microsociales de mando, en las escuelas, oficinas, fábricas, pero también en la familia y los medios de comunicación (...). Una idea fructífera de esos análisis viene a constatar que no alcanzaba con el personal militar y las fuerzas de seguridad: fue necesaria ‘una sociedad que se patrulló a sí misma’.” (2002, 47-48).

La naturaleza traumática y el carácter abierto del pasado reciente ponen en entredicho la enseñanza de la historia en este tipo de instituciones educativas, no obstante y a pesar de las recomendaciones, Marcela no elude el tema.

Otro de los testimonios que evidencia las incomodidades y tensiones que produce en la escuela, y en algunos de los actores del sistema educativo, es el siguiente:

“En una escuela no tuve problema, sí, en la otra, se me hizo una observación, ¿por qué querés ver tal documental?, hasta llegó al ridículo la Rectora -porque no puedo decirlo de otra forma- a objetarme un documental “Malvinas, historia de traiciones”. Yo respondí en cuanto al título vaya y discútalo con el Director de la película, porque yo no le puse ese título. Es más, una pregunta a los alumnos es ¿por qué una historia de traiciones? y curiosamente los chicos le encontraban la vuelta y también es curioso como un adulto se resistía.

Otra cosa por ejemplo, que ha molestado a veces, es cuando se toca el tema y hay hijos de militares, sin embargo tengo una experiencia muy grata con una alumna hija de militar, ella decía que no estaba de acuerdo con todo, pero me sorprendía que era con

argumentos, nunca fue una descalificación, nunca fue a tratar de decir eso es mentira, ¡no!, sino otro punto de vista. Fue una experiencia positiva, **acá no se trata de atacar, sino de comprender ¿por qué pasó?. Yo sé que otros colegas, en otras instituciones, han tenido problemas muchas más serios**, por ejemplo de este tema no se deja hablar, me consta que **en una escuela un grupo de padres militares dijo de esto no se puede hablar**, hace más o menos una década y tengo entendido que la escuela aceptó, eso es inadmisibile desde todo punto de vista” (E3).

Como señalé anteriormente, tomando los aportes de Lorenz (2013), uno de los puntos centrales en cómo se recuerda la guerra tiene que ver con el discurso que se ha generado dentro de los cánones nacionalistas y a la vez, resalta el valor de los “jóvenes” que acudieron a la defensa de la Patria. Razón por la cual, la guerra de Malvinas no es vista como un tema polémico porque la conmemoración no se vincula con la dictadura, sino que la cuestión central pasa por la reivindicación de la soberanía nacional.

Pero como “Malvinas, historia de traiciones” hace hincapié en los motivos políticos, económicos, sociales y de imagen que llevaron a la dictadura al conflicto bélico, incluyendo importantes testimonios, entre ellos, de las Madres de Plaza de Mayo y de excombatientes de la Argentina y Gran Bretaña⁵⁸, Mario rompe con la visión de la causa nacional y patriótica, promoviendo la objeción directa de la Rectora sobre la proyección del documental.

Me interesa remarcar además, otro punto en la entrevista a Mario, y es el que tiene que ver con la presencia de estudiantes, hijos de militares en las aulas cuando se trabaja historia reciente. En este caso -y aunque no deja de ser un tema “molesto”- el profesor incorpora las memorias y representaciones en disputa, considerando la experiencia como “positiva” porque su forma de encarar el tema –lo ha repetido reiteradas veces- consiste en no imponer, en no condenar, sino en buscar explicaciones sobre ¿por qué pasó? En síntesis, Mario relata su experiencia en las clases de historia reciente desde el “razonamiento histórico”, problematizando el pasado, no desde el deber de memoria, de recordar para no repetir. Por lo general, esta última forma de enseñanza obstaculiza la comprensión de los hechos traumáticos, sostienen Carretero y Borrelli (2012: 117-119).

Otra dimensión del testimonio de Mario, que deja en evidencia la tensión respecto a la enseñanza de esta historia tiene como actores a los “padres militares” que condicionan el trabajo docente respecto a la decisión de transmitir o no el pasado reciente. Se trata de un hecho sucedido a colegas, en otra institución educativa pública -que posee una

⁵⁸ Se trata de un documental realizado en 1984, cuyo Director es Jorge Denti.

larga tradición en la formación del nivel secundario y a la vez, en la formación docente-. Situación que no solo se traduce en quejas de los padres hacia los profesores sino que, directamente, imponen la decisión de no continuar enseñando y trabajando la historia reciente a los directivos, quienes aceptan, según me informa el entrevistado.

Entonces dependiendo del tipo de escuela, pero fundamental y especialmente de la cultura institucional y los sujetos que la transitan, se fomenta, se apoya, se tolera, se clausura o se habilita el espacio para la enseñanza de la historia reciente. En él, los profesores confrontan, ponen voluntad de trabajo, tratan de ser cuidadosos o desafían prohibiciones y objeciones, dejando en claro que enseñar historia reciente es motivo de conflicto, de disputas de memorias entre docentes, directivos, padres, familiares de los estudiantes y los estudiantes mismos.

4.2.5. La Historia reciente en la decisión de los docentes

En algunos profesores está presente la idea de que la intención de enseñar historia reciente es más fruto de una decisión personal y particular de cada docente que de las políticas educativas o curriculares, especialmente las emanadas del Estado entrerriano y del Consejo General de Educación (en adelante CGE). Así me lo hace saber primeramente Natalia y luego Enrique:

“Comencé acá, cuando comencé con la suplencia, antes daba otros contenidos pero no la historia reciente y creo que ahora se dan más porque los profesores han decidido que sea así, es un tema instalado por los docentes que decidimos enseñarlo y antes esta decisión no estaba (...)

La historia era concebida para contar lo que pasó, el hecho, la fecha, nos limitamos a una historia fáctica y cronológica, **me parece que ahora estamos atendiendo a otras cuestiones, creo que es por eso, me parece que ahora se está haciendo un ejercicio de la memoria que no se hacía antes**, el hecho de concebir a la historia como un ejercicio de construcción” (E1).

“En el caso de la historia, **creo yo que es por los profesores que estuvimos en los últimos tiempos, que por una cuestión del gobierno o que el CGE (...)** lo que está en los CBC **es muy amplio, yo creo que el docente consideró importante o decidió darle una participación en su discurso dentro del aula** que generó un acercamiento a lo histórico social, incluso hay muchos chicos que egresan sin saber historia argentina. Saben historia mundial, saben diferentes historias europeas y no la nuestra, hay un ocultamiento que es intencional **yo creo que somos los mismos docentes que hemos decidido cambiar, en mi caso en quinto año, solo Historia Argentina (...)**.

(...) antes yo estaba en un quinto y otra persona estaba en el otro y daba historia mundial, desde que yo estoy al frente de los dos quintos cambié y doy Historia Argentina, antes eso no era así (...) y en eso los chicos se dan cuenta (...)" (E2).

Tanto Natalia como Enrique están convencidos que los profesores han hecho un ejercicio de memoria y han comenzado a trabajar estos temas en sus propuestas de clase. Natalia, como ya he planteado, trabaja en una escuela en donde la enseñanza de la historia reciente es un proyecto institucional, por lo tanto esa decisión, en este caso particular, está acompañada además, por una disposición institucional. Con respecto a Enrique, la realidad es diferente.

De acuerdo a lo que me narra, él entiende que la enseñanza de la historia reciente es más una decisión de los propios docentes, ya que por un lado, se trata de una historia consignada en forma muy general y amplia en los diseños curriculares y por el otro, no ha habido iniciativas desde el CGE para un tratamiento efectivo en el aula. Insiste que hay -y hubo- intencionalidades explícitas por parte de las autoridades educativas provinciales de silenciar este tipo de historia. Recordemos que el pasado reciente no formaba parte de los diseños curriculares provinciales, que se rigieron por el decreto Nro. 781/94 -que ponía el límite temporal en 1975 para la historia argentina- hasta 2008, cuando se sanciona la nueva Ley de Educación provincial. Asimismo, Enrique explica que ésta no es una decisión que contemple a todos los profesores, al manifestar que mientras él enseñaba historia argentina en el quinto año turno tarde, en el quinto turno mañana, otro profesor optaba por trabajar contenidos de historia mundial.

No obstante, y de acuerdo a lo que vengo analizando, la decisión de los docentes debe contar también con un acompañamiento institucional, porque al tratarse de temas controversiales, con memorias en disputa, su enseñanza produce censuras, autocensuras, miedos, provocando muchas veces que el tratamiento por parte de los docentes sea superficial. Están quienes tienen la posibilidad de profundizar sus propuestas de enseñanza porque la cultura escolar habilita la entrada de la historia reciente, otros en cambio, trabajan estos temas pero encuentran como limitación los cuestionamientos o prohibiciones de colegas, directivos y padres.

Capítulo 5:

La historia reciente en las propuestas de enseñanza

El presente y último capítulo también se enfoca en los testimonios de los profesores entrevistados. Busco en sus relatos indicios sobre cómo realizan y llevan adelante sus propuestas de clases, remarcando que la enseñanza del pasado traumático ha puesto en tensión principios en los cuales se ha sostenido el sistema educativo y la enseñanza de la historia. Como ya he desarrollado en el capítulo anterior, cuestiones referidas a objetividad y neutralidad son puestas en entredicho.

Carretero y Borrelli (2012) indican que el Estado, el mismo que les asignó la tarea de enseñar la historia reciente, dejó solos a los docentes con una nula e insuficiente preparación disciplinar. Tarea que debe desarrollarse muchas veces -como quedó demostrado- en instituciones con culturas escolares que desalientan la transmisión de contenidos conflictivos, programas que privilegian los llamados *contenidos tradicionales* -centrados en gestas heroicas que fortalecen el sentido de identidad nacional- y la conmemoración en detrimento de una aproximación crítica de ese pasado abierto, vinculado a acontecimientos traumáticos y dolorosos.

Las preguntas que tuve en consideración en el análisis son las siguientes: ¿qué herramientas historiográficas y didácticas les ha brindado a los docentes entrevistados, su formación inicial sobre historia reciente?, ¿con qué criterios y/o fundamentos se seleccionan los contenidos?, ¿cuáles son las actividades y recursos que se consideran convenientes para su abordaje?, ¿cuáles son los objetivos/propósitos en cuanto a la enseñanza de la historia argentina reciente?, ¿qué actitud presentan los estudiantes respecto de estos contenidos?. Entonces, pretendo poner de manifiesto, ¿qué tipos de desafíos prácticos tienen los docentes al enseñar temas controversiales de la historia reciente?

5.1. Historia reciente y formación docente

Autores que han trabajado el tema de la formación docente en los profesores que tienen la tarea de enseñar la historia reciente (de Amézola, 2011 y Carnovale y Larramendy, 2010) sostienen, que la mayoría de ellos no ha recibido una formación historiográfica y didáctica adecuada, ni inicial y mucho menos permanente, por lo que se enfrentan a un sinnúmero de dificultades para trabajar con solvencia estos temas en el aula.

Desde este posicionamiento analizo las entrevistas que tienen como fin, por un lado, indagar en la formación que los profesores presentan en cuanto a la historia reciente para desde ahí, y por otro lado, considerar cómo resuelven la tarea de planificar sus propuestas de clase. Qué tiempo(s) incorporan -y cuáles no-, qué dimensión de la realidad histórica, por qué esa y no otras, qué sujetos sociales involucran en los recortes temáticos. Si prevalecen los criterios de *neutralidad* y *objetividad* o al contrario, ponderan la idea de *conflicto*.

Si bien la formación inicial es importante, aunque no excluyente, me interesa relevar en el recorte de contenidos los posicionamientos historiográficos que presentan y cómo se cruzan con sus memorias, experiencias personales y culturas institucionales. No se trata, entonces, de juzgar qué saben los profesores entrevistados sobre historia reciente, sino cómo lo saben, cómo lo significan y cómo lo materializan en sus propuestas de enseñanza.

5.1.1. Formación docente

En este primer punto les solicité a los profesores que me cuenten cómo ha sido su formación académica disciplinar en temas de historia reciente. Cuál es su formación profesional específica y si ésta les ha sido suficiente para afrontar la tarea de enseñar un pasado cercano y controversial como es el de los años '70/'80 en nuestro país.

“A mí me faltaron herramientas, después hubo cosas que fui incorporando porque estoy haciendo otra carrera, otras lecturas, otras visiones, otras construcciones desde otro lugar. Estoy haciendo un profesorado de italiano y veo cosas que antes no vi, **a mí me faltaron muchas herramientas** que las voy adquiriendo con la práctica y también con el hecho de ahora estar haciendo otra carrera, a mí no me fue suficiente” (E1).

“(…) es más lo que aprendí por hacer cursos, yo tengo una particularidad, mi título secundario es Perito Bachiller Técnico, estudié muchos años Profesorado de música y dejé para ser Profesor de historia, o sea que mi formación es muy heterogénea incluso por eso yo hago otras actividades que no tienen nada que ver con esto y eso me permitió abrir las miradas, yo no me enfrasco en un título para dar un tema, en libro o un autor, y eso me da amplitud (…).”

En algunos casos busco algunos autores o expositores que conozco, por textos, **fui a un congreso donde estaba Romero, Cataruzza, hago muy pocos cursos de acá, voy a Rosario, Córdoba o Buenos Aires, acá no me convencen, por falta de preparación, improvisación** incluso busco los que tienen evaluación, no me interesan por el cartoncito sino aprender, me interesa saber” (E2).

“(…) es cuestión de cada uno empezar a actualizarse, yo no me quedé con lo que aprendí de historia argentina hace casi 25 años y no toqué más un libro, es más he tenido con el tiempo que rectificar puntos de vista, de otros enfoques que en ese momento no había tenido en cuenta, sería un mediocre si todos los años estaría repitiendo lo mismo” (E3).

Los tres testimonios que corresponden a Natalia, Enrique y Mario respectivamente, son coincidentes respecto a que su formación académica inicial ha sido insuficiente para trabajar la historia reciente en las aulas. Todos de una manera u otra han tenido que recurrir a una ampliación de su conocimiento. Natalia la encuentra en la posibilidad de hacer otras lecturas, al estar cursando una carrera, y aunque no se corresponda con un campo de estudio que fortalezca la formación histórica, le permite volver con otras miradas sobre sus propias prácticas, especialmente en la escuela donde trabaja, puesto que la enseñanza del pasado reciente corresponde a una decisión institucional y su desafío es innovar sus propuestas de clase todos los años.

Enrique se define a sí mismo con una formación heterogénea, busca actualización académica en cursos y congresos en los que participen autores destacados en el campo de la historiografía. Indicando además, que prefiere viajar a otras localidades como Rosario, Córdoba y Buenos Aires porque lo que le brindan las autoridades locales no lo “convencen”. En tanto Mario, quien manifiesta una actual militancia gremial ha realizado nuevas lecturas que lo llevaron a modificar sus puntos de vista sobre determinados acontecimientos del pasado reciente.

Mientras que el testimonio de María es mucho más austero, solo se limita a plantear que su formación no le brindó las herramientas necesarias para trabajar en un contexto social con las características que presenta de marginación y amplias zonas de pobreza:

“No, yo me fui haciendo con el tiempo. Nosotros tuvimos un buen nivel en el profesorado, pero ese nivel a veces estaba alejado de la realidad, yo me recibí con

práctica de la enseñanza con un 10 en el Huerto⁵⁹ y a los 20 días empecé a trabajar en la [del Parque]⁶⁰, para mí era nuevo (...)" (E6).

Así me encuentro con testimonios muy diversos. Aunque para todos la formación académica inicial es insuficiente, unos se vieron obligados a buscar herramientas en otros campos de estudios, otros en cursos y actualizaciones o en lecturas auto-impuestas para poder afrontar la tarea cotidiana de enseñar historia reciente. Asimismo me encuentro con docentes, como María, que considera que la formación inicial fue escasa, "que se fue haciendo con el tiempo", pero no plantea la necesidad de realizar nuevas lecturas para renovar sus puntos de vista historiográficos.

Nuevamente, recupero el relato de Mario, pero esta vez para plantear que hay docentes que no enseñan correctamente la historia reciente, o no complejizan ni profundizan su tratamiento en el aula:

"(...) el episodio tan mentado de **"La noche de los lápices"**, si uno se queda con la visualización solamente de la película se tiene una visión totalmente errónea de la fecha **¿por qué muchos colegas aun hoy siguen creyendo que sobrevivió un muchacho? ¿cuántos se detuvieron a averiguar que son cuatro en realidad?**, que los otros tres por distintos motivos en ese momento no dieron testimonio, ahora si lo dan, están esos testimonios en Zona Educativa, en periódicos, hasta en sitios web y **yo sigo escuchando a docentes que creen que hubo un solo sobreviviente, solo analizaron la película, ni leyeron el libro que le dio bases el film. No a otras fuentes de información.** Estos chicos eran miembros de organizaciones que eran fuertemente cuestionadoras de las instituciones, eran chicos que querían ser futuros dirigentes, yo jamás hubiera ocultado que eran miembros de una **organización colateral de montoneros**. Hay que decirlo y no por eso el sacrificio de esos chicos hubiera perdido valor, lo mejor hubiera sido preguntarnos **¿por qué esos chicos eligieron esa vía? ¿por qué buscaban mayores beneficios personales cuando casi todos tenían un buen nivel de vida? ¿qué querían hacer? ¿por qué eligieron hacer esto?, entonces ahí empezar a preguntarse"** (E3).

Recordemos que el testimonio de este docente es el más crítico respecto a la enseñanza de la historia reciente. He definido en otra parte de la tesis, que tiene un posicionamiento que promueve el "razonamiento histórico" en los estudiantes y desde esta lectura, también es crítico con sus colegas. Dos cuestiones se tornan claves en este fragmento de la entrevista. Primeramente, que sin ningún reparo plantea la falta de autocrítica y actualización de sus compañeros de trabajo. De todas maneras, más allá de las desactualizaciones y los datos erróneos -que no voy a poner en cuestión-, lo que

⁵⁹ Se trata de una institución de gestión privada, católica y con una larga y destacada trayectoria en la formación de estudiantes secundarios, ubicada en el centro de la ciudad de Paraná. Cuenta por esta razón, con una concurrencia de estudiantes pertenecientes a sectores sociales acomodados.

⁶⁰ El nombre de la escuela lo modifiqué con el fin de preservar el anonimato de los entrevistados.

entra en juego y tiene un rol importante, es el tema de la memoria. De ahí, que se desprenda y en segundo lugar, otra visión de un acontecimiento como es “La noche de los lápices”.

Según Raggio y Salvatori, “La noche de los lápices” no fue algo que sucedió, sino que se trata de una trama narrativa conformada por una serie de episodios seleccionados y entrelazados entre sí, para constituir una interpretación sobre el pasado del que se pretendía dar cuenta,

“ya en el nombre está inscripta la trama. <<La noche...>>, además de ofrecer una metáfora, muy usada, para hablar del período de la dictadura, refiere a una muy particular: la del 16 de septiembre. Los <<lápices>> aluden a los protagonistas de esta historia, las víctimas: todos ellos estudiantes secundarios” (Raggio y Salvatori, 2011: 145).

Siguiendo con las explicaciones de las mencionadas autoras, esta trama discursiva hay que explicarla en el contexto político donde fue producida, en el cual emergían otras narrativas disponibles: la de la “teoría de la guerra justa” sostenida por los militares y la “teoría de los dos demonios”. El relato de la “noche de los lápices” tuvo una enorme capacidad para rebatir estas dos teorías, logrando una amplia aceptación social. No por confrontarlas ideológicamente, sino por su causística, por las pruebas que aportó sobre lo sucedido: ¿qué guerra se puede liberar contra adolescentes desarmados que peleaban por el boleto estudiantil? y ¿de qué dos demonios estamos hablando cuando se podía ver una feroz violencia represiva frente a la vulnerabilidad de las víctimas? Así “la noche de los lápices” construye la narrativa del “mito de la inocencia”, cuya característica más notable es haber ocultado la pertenencia política y su vinculación a las organizaciones armadas de los “detenidos” y “desaparecidos” (Raggio y Salvatori, 2011).

Mario pone en entredicho esta visión y la materialización que hacen de ella algunos docentes. En cambio, él con su visión crítica y reflexiva apunta a develar por qué un grupo de jóvenes “chicos” eligieron la vía armada para manifestar sus reclamos; es en el único testimonio que se menciona a una agrupación armada como “montoneros” que tuvo un rol significativo en los años de la dictadura militar, recuperando su pasado de militancia borrado y desdibujado en la narrativa de organismos de derechos humanos y vuelto a la superficie a mediados de los años ‘90.

5.1.2. Los contenidos de enseñanza

Me interesa en este punto analizar cómo los docentes recortan los contenidos. De acuerdo a lo que consideran deben enseñar respecto del pasado reciente, ¿qué ponderan y qué dejan afuera? ¿Qué tiempo: hechos o procesos?, ¿qué sujetos: individuales, colectivos, personajes conocidos o anónimos?, ¿qué dimensión: política, económica, social, otras? Estos recortes los intento leer conjuntamente con sus posicionamientos y sus memorias sobre esta historia.

Ya puse de manifiesto que la cultura escolar basada en la objetividad y la neutralidad ha *cuestionado* la presencia de contenidos referidos a pasados traumáticos, controversiales, que no resultan indiferentes porque promueven involucramientos en los docentes, también en los padres y directivos. Asimismo planteé la pluralidad de memorias que se entretajan en los profesores entrevistados, las cuales van desde una memoria crítica que intenta contrarrestar las políticas del olvido, pasando por la memoria de la guerra de Malvinas hasta la del Nunca más, de recordar para no repetir.

En tanto que, la consideración de conceptos como los de código disciplinar (Cuesta Fernández, 1997) y de currículo residual (Siede, 2010) me permitirán reconocer el modelo de currículo presente en las propuestas de contenidos, que mediante diferentes discursos y valoraciones, expresos o tácitos, se hacen sobre lo que es -y ha sido- enseñar historia. Ello me posibilita, además, identificar cuánto de las herencias y tradiciones del sistema educativo se mantienen vigentes y qué innovaciones han ingresado a partir de las reformas educativas que incorporan el pasado reciente como contenido de enseñanza.

Comienzo entonces, con el testimonio de Mirta, porque es más preciso respecto de los temas en función de la historia reciente. No me interesa detenerme en este punto en las valoraciones y la de los estudiantes que la docente menciona –ya que lo voy a analizar más adelante– porque lo que busco es conocer qué hechos, sujetos y tiempos tiene en cuenta a la hora de proponer el recorte de contenidos:

“Yo creo que **la historia reciente** es lo que a los chicos más les interesa, **el peronismo en adelante** porque lo otro lo ven como tan lejano, tan remoto, ‘¡Ay profe para qué tenemos que estudiar esto!’ A mí me pasa que como del peronismo en adelante ellos se enganchan más, me pasa en todos los años que lo he dado, ‘por fin damos Perón’. Yo no

sé si porque en la casa se habla de esa temática o qué, pero 'por fin llegamos a Perón', como que '¡Gloria a Dios, llegamos a Perón!' Entonces, yo entiendo que un siglo no es mucho, pero para mí la **historia reciente es la de los '70, la del peronismo en adelante**, hasta mí [Sic] me siento más cómoda dándola, porque se presta más al debate, porque si les pedís a los papás que traigan información, recuerdan más, no sé yo lo veo así y a los chicos les interesa más, se sienten como más cómodos, que si le hablas de Roca, de Urquiza, yo llego a **Perón, el proceso** y ¡por fin, les llama más la atención!. Les llama la atención la época del proceso, no la época de Aramburu de Frondizi, por ahí esa parte no, pero la época del proceso los enganchás de nuevo, **Perón, el proceso, el corralito, Kirchner**, por ahí se me hace más fácil (...) **para mí es fundamental que los chicos conozcan historia argentina**, si estudiamos en proceso todo lo que es la anarquía, Rosas, Urquiza, pero historia argentina y más siglo XX, se tiene que conocer, lamento no tener más horas (...).

Trato que historia argentina se vea en un proceso, eso sí siempre trato que un hecho está relacionado con otro y por ejemplo, trato en la manera de lo posible, **en la primera hoja de la carpeta yo les hago hacer dos líneas de tiempo, una dice el mundo y en la de abajo, Argentina**. Trato que ellos vean -yo no puedo dar todo- trato que sea un proceso, que una cosa lleve a la otra y que su vez, eso está condicionado por lo que pasaba en el mundo o en América Latina, nosotros no somos una isla.

Por ejemplo, cuando damos la década del '30, Argentina comenzó una época donde las dictaduras eran frecuentes, eso pasó en América latina y eso estaba influenciado por los regímenes totalitarios en Europa, yo no puedo dar todo, **trato que ellos tengan una visión de lo que fue la Historia Argentina del SXX**, que lo que nos pasó acá está relacionado con América Latina y a su vez está condicionado por lo de afuera, ellos tienen una línea de tiempo que ellos van anotando que pasó acá, qué condicionó este proceso y si hablamos de la generación del '80, hablamos del positivismo de Brasil, todo está relacionado con todo, para mí ese criterio es válido" (E5).

Varias son las consideraciones que me gustaría hacer respecto de este testimonio. Primeramente el recorte de contenidos que considera referido a la historia reciente. Ésta comenzaría con el peronismo de los años '70, incorporando "el proceso" y los gobiernos democráticos posteriores, al mencionar acontecimientos como "el corralito" o la presidencia de "Kirchner". No obstante, en el centro del recorte está el "peronismo" y la figura de "Perón", es aquí el actor político que se pondera.

Respecto a la propuesta general de contenidos de historia argentina, se puede observar que da inicio en el siglo XIX, puesto que figuran dirigentes políticos como Urquiza, Roca y otros ya pertenecientes al siglo XX como Aramburu o Frondizi. Paralelamente considera ciertos períodos que presentan características singulares propias en la historia argentina como la "generación del '80" o la "década del '30".

En ambos recortes, el de la historia argentina en general y el de la historia reciente en particular, mayoritariamente se mencionan sujetos individuales. Se trata entonces, de un recorte que privilegia la dimensión de la realidad histórica política institucional, resabios de una tradición de enseñanza de la historia que pone en el centro la sucesión de

dirigentes políticos y obras de gobierno en un claro desarrollo cronológico del tiempo histórico. A pesar de que para Mirta, la comparación entre el devenir de la historia argentina con procesos americanos y europeos, con sus causalidades múltiples, es importante porque “Argentina no es una isla”, se evidencia la ausencia de la conflictividad político social.

Finalmente Mirta hace una distinción entre los contenidos correspondientes a la historia reciente y otros referidos a períodos anteriores, indicando que los primeros se vuelven más significativos e interesantes, prestándose al debate. Una cuestión que abordaré posteriormente en otro punto de este capítulo.

En lo que respecta a Enrique, en su relato se destacan contenidos referidos a los modelos económicos que se han sucedido desde 1880 hasta el modelo Neoliberal, aunque incorpora una unidad de análisis que da comienzo a la historia argentina en 1810. Este tipo de programa -como ya lo indiqué-, se condice con la propuesta del diseño curricular vigente hasta 2008:

“(…) lo divido en 5 unidades. La primera, como una introducción de la historia argentina, pantallazo general desde 1810 a 1880, otras unidades son los modelos que se han utilizado en Argentina: [Modelo Agroexportador que mencionó en otro punto de la entrevista], de Sustitución de Importaciones, Desarrollista y Neoliberal. Hay unidades que trato de llegar, para que no sea tan por encima. Como los chicos ya me conocen, ya conocen mi estilo” (E2).

Cuando le pregunté cuáles eran los sujetos sociales que consideraba en sus propuestas de contenidos, orientó sus comentarios en un sentido más político que económico, destacando gobiernos y presidentes que se han sucedido en nuestro país desde 1880.

[Incorpora preguntas] (...) “¿por qué? , ¿eso pasó?, en el caso de **la década infame**, ¿eso pasó? después de consultar un libro saben [los estudiantes] que lo que dice el docente es cierto, o que hay un montón de testimonios, letra escrita, discursos orales y que si hay documentos bastante interesantes que lo plantean, quedan sorprendidos, ¿por qué no nos enteramos de tal cosa?, ¿por qué no nos enteramos que tal presidente hizo tal cosa? ¿por qué **Juárez Celman** hizo tal cosa? o **Alvear** cuando dirigió, que no estuvo en Argentina, esa **característica de los gobiernos o la aristocracia u oligarquía**, como se dio como permanencia en algunas características de algunos gobernantes, ellos se sorprenden (...)”

En otro pasaje de la entrevista me indicaba también:

“(…) una continuidad o gente como te decía hoy la oligarquía y sigue estando en cargos políticos y sigue estando nunca trabajó en algo que no sea un cargo (...) desde el '83 y entonces se preguntan ¿por qué no se produce un cambio? (...)” (E2).

Este docente no hace una distinción respecto de la historia reciente, ésta queda subsumida en la periodización que referí anteriormente. En cambio, aparecen mencionados presidentes y gobiernos que marcan la transición del siglo XIX al XX y contenidos que privilegian la construcción del Estado-nación. Aun cuando la presentación de éstos incorpore un esquema económico-social, sin descartar los acontecimientos políticos, encuentro nuevamente la organización cronológica del tiempo, la ausencia de conflictividad social y una preeminencia de hechos y sujetos individuales correspondientes a la primera mitad del siglo XX.

Sin embargo, Enrique se aboca al señalamiento de relaciones pasado-presente intentando problematizar los contenidos, construyendo puentes y relaciones especialmente desde 1983 y no necesariamente con la dictadura militar, ya que nunca mencionó un hecho/acontecimiento o sujeto representativo de los años '70.

Para Marcela la historia reciente se desarrolla mediante el binomio dictadura-democracia. Esta profesora indica que es un enfoque por procesos y problemático, también reconoce que predomina la perspectiva política:

“Trato de marcar procesos y en ello el centro es la democracia, cuándo estuvo en jaque, cuándo no y qué características en cada momento. Podríamos decir que es un enfoque político pero no cronológico sino más bien problemático (...)

El tema del tiempo es algo importante a la hora de planificar, si querés trabajar bien este tema, se te va el año completo, así que trato de tomar las principales problemáticas y por lo menos que los chicos sepan eso” (E4).

Se trata de una propuesta que presenta a la democracia como un ideal, “como un hito que diferencia el presente del pasado”. Un posicionamiento que retoma la narrativa del Nunca más, por la cual se “imagina a la democracia como garantía de que el horror no se repita y relata el ejercicio de la violencia política sin historizar sus orígenes y causas que la vinculan al gobierno de Isabel” (Crenzel, 2008: 177 y 185). El “borramiento” de las condiciones que originan la violencia de los años '70 durante un gobierno democrático surge asociado fundamentalmente a la necesidad del restablecimiento de la ley, dada la magnitud de los crímenes perpetrados por el Estado terrorista (Vezzetti, 2002: 26-30). Consiste en un enfoque que descontextualiza la violencia, que la juzga y la condena como parte del accionar de la dictadura militar y pretende que los estudiantes hagan lo mismo. Así el nuevo origen de la democracia se instituye en oposición y reparación de un régimen que violó el imperio de la ley, ubicando al recorte

de contenidos en la tradición golpista y autoritaria, asimismo aparece explícito el criterio cronológico y es evidente la ausencia de sujetos sociales.

Contrariamente, el relato de Mario historiza la violencia de los años '60/'70, la contextualiza y busca permanentemente las causas y el origen en diferentes sujetos y acontecimientos. Para este docente la movilización política y social previa al golpe de Estado de 1976 resulta clave, situación que ya analicé en puntos anteriores.

Más allá de que si los docentes aplican estos recortes tal como los plantean en sus propuestas de clases, puedo decir que me encuentro frente a una variedad de posicionamientos y lecturas de la historia argentina y dentro de ella la historia reciente. Mirta y Marcela hacen un recorte de carácter político. Mientras Mirta tiene una propuesta que evidencia más la presencia de elementos de un currículo residual como la descripción de períodos de gobierno y sus presidentes, Marcela realiza un recorte un poco más problematizador, pero presenta a la dictadura en sí misma contrapuesta a la democracia.

Enrique, por su parte, intenta un enfoque más económico-social, que siguiendo los modelos económicos en Argentina, no se desprende totalmente de la mirada política que recorta obras de gobierno y presidentes. Mario replantea la perspectiva política, porque no solo da cuenta de sujetos diversos, sino también problematiza y contextualiza el accionar de la violencia antes y durante la dictadura militar, buscando ampliar y complejizar los sucesos en los años '60/'70.

Así los recortes de contenidos no refieren a un apego a los diseños curriculares, sino que están presentes en ellos las narrativas, valoraciones y ponderaciones que cada docente realiza según las culturas escolares y sus decisiones personales.

5.2. Historia reciente en las propuestas de clase

En este último punto busco examinar, según los testimonios, cómo se enseña la historia reciente mediante la utilización de recursos, actividades y estrategias que despliegan los docentes, pero a la vez cuáles son los objetivos y finalidades que consideran relevantes para este tipo de historia focalizada en un pasado traumático, abierto a los debates políticos y éticos en el presente. De ahí que también considere si los docentes,

pretenden inculcar la memoria o enseñar historia para finalmente ver cómo los propios estudiantes ven, analizan y reflexionan la historia reciente.

En otras palabras, adentrarme en la materialidad del trabajo cotidiano de la tarea de enseñar. Ver cómo los docentes se acomodan, incorporan o dejan afuera los propósitos de las reformas educativas. Algunos puntos de interés a considerar son ¿con qué recursos y actividades se enseña la historia reciente?, ¿qué objetivos de enseñanza predominan en las propuestas de clases?, ¿con qué finalidades?, y ¿qué actitudes/reacciones presentan los estudiantes cuando se les enseña el pasado traumático que vivió la sociedad argentina durante la dictadura militar?

5.2.1. Recursos, actividades y estrategias en la enseñanza de la historia reciente.

Presento a continuación tres testimonios que considero centrales e ilustrativos por las características que cada uno posee. Primero abordo el de María, que da cuenta de los recursos y actividades que utiliza. Continúo con el de Natalia, puesto que evidencia una realidad totalmente diferente. Finalmente y en tercer lugar, propongo el testimonio de Mario, que con su postura crítica, aporta datos relevantes.

María me señala las limitaciones que encuentra al plantear la enseñanza de la historia reciente en un contexto atravesado por las dificultades económicas y laborales. Su relato es significativo porque se trata de la propuesta más acotada y limitada en cuanto a recursos y actividades:

“(…) la verdad que comencé a trabajar de una forma más sencilla que los años anteriores, **es muy difícil trabajar con comparaciones con chicos que te miran y no hablan, no opinan, no preguntan.**

Siempre con lo mismo (…) **Trabajo más con cuestionarios**, con lo que se puede en este tipo de escuela, con este tipo de recurso (…)

Tengo muchísimas desventajas que parten del contexto, también ellos están en una posición: “no tengo birome me la presta usted”, “la **fotocopia** me la da usted”. Los vas a mandar a una biblioteca pública y no van porque no tienen plata para el cole, en la escuela no hay libros, entonces, esas son las desventajas por ahí que yo encuentro, encuentro muchísimas limitaciones, yo no tengo retención por parte de los gurises, yo a la escuela [del Parque] la tengo en el corazón, (…) A mis gurises de allá los limita el medio en donde ellos se encuentran y por ahí **ellos también que no tiene un proyecto de vida, de decir ‘yo voy a ser abogado, voy a ser médico’**, ¡no!.

Vienen, son pasivos, vienen con sus bebés, si terminan la secundaria o no, capaz que da igual si después terminan juntando la basura en el volcadero, ¿me entendés?” (E6).

En este contexto social y escolar de desmotivación y desinterés por parte de los estudiantes, María trabaja con recursos muy limitados: libros de textos -o falta de ellos-, fotocopias y la actividad más frecuente es el cuestionario. Es evidente en este relato, la falta de expectativas y proyecciones futuras que tienen los estudiantes en relación con sus posibilidades laborales o de formación superior. Ello se traduce en una actitud pasiva, desprovista de problematizaciones, inquietudes, curiosidades y preguntas.

Por estas y otras razones, María reniega de realizar investigaciones en otros espacios - la biblioteca pública- o proponer actividades que involucren niveles de razonamiento y abstracción como pueden ser las comparaciones. “En este tipo de prácticas no abunda ni la problematización ni el análisis. Por eso el Profesor (...) induce a los alumnos a memorizar y repetir. No asigna un lugar para que los adolescentes también construyan sus hipótesis, las confronten, las analicen y establezcan una síntesis” argumenta Finocchio (1993, 56). Características de la vigencia de una tradición de enseñanza y del código disciplinar que se traducen en un ambiente de rutina y escasa innovación. El desafío, está en la búsqueda de otras estrategias para no vedar la posibilidad de que estos jóvenes adquieran los conocimientos históricos y sociales para poder pensar crítica y reflexivamente el pasado reciente y particularmente, la sociedad en la que viven. Es decir, superar esta práctica de enseñanza alienada y externa, posibilitando otras que lleven a los estudiantes a descubrir nuevos conocimientos y otros modos de ver lo que se les quiere transmitir.

En el otro extremo me encuentro con el testimonio de Natalia, en su caso, el contexto institucional, social, económico familiar de los estudiantes y el espacio urbano donde se encuentra inserta la escuela, posibilitan otro tipo de trabajo, recursos y actividades.

“En función de los recursos uno trata de innovar (**ellos han visto muchas películas**), **tratar de innovar con los videos, documentales encararlos de otro lugar, que no sea tan anecdótico** (...) este año en 3ero trabajamos **el tema de los mundiales y lo comparamos con el mundial '78**, que era lo que pasaba en la cancha y lo que pasaba a metros, ellos [los alumnos] se enganchan, aunque se enganchan menos con documentos como los discursos (...).

En cuanto a las actividades, con el video del mundial **estuvieron investigando, podían ir a una biblioteca, a una hemeroteca, tenían que buscar diarios** en distintos años - tres tipos de diarios- y qué se estaba hablando en ese momento, **comparar las noticias, buscaron publicidades del momento**, también sobre la llegada de la Comisión de

Derechos Humanos, cómo se veía el mundial en otros países, con publicidades del mundial lo que se veía acá y lo que se mostraba en otros países, **comparar las diferentes visiones del mundo de lo que pasaba acá, las conclusiones, las opiniones personales.**

(...) porque ellos están compenetrados en la problemática, lo manejan, ya tienen un manejo sobre la problemática, lo saben, han leído bastante, si les despierta interés con aquello que tiene que ver con lo cotidiano, no con lo factual, sino hacer otro tipo de lecturas (E1).

La propuesta es muy variada, sin entrar en detalle de cómo se trabaja en el aula - porque no era en el momento de las entrevistas una cuestión a considerar-, Natalia da cuenta de los recursos y el tipo de actividades que va desplegando, incluso por fuera de la entrevista me comentó espontáneamente que en ocasiones indica la lectura del informe “Nunca más”. Su testimonio es el único que lo menciona como material didáctico. Los especialistas en el tema, sugieren una lectura guiada, contextualizada de este texto para que los estudiantes lo signifiquen dentro de la explicación e interpretación de su contenido, puesto que leer en solitario puede convertirse en una “película de terror” (González, 2013).

Natalia trabaja dentro del espacio escolar pero recurre a otros como la biblioteca y hemeroteca con el fin de realizar diferentes tipos de investigaciones. Un dato relevante, es que nunca menciona el manual escolar como recurso didáctico, no significa que no lo use, pero es evidente que este recurso va a acompañado de otros a lo largo de sus clases. Puedo observar también, el tipo de desarrollo cognitivo que logran los estudiantes mediante comparaciones, análisis de propaganda. Asimismo está presente el debate, confrontación de opiniones personales y la obtención de conclusiones. Lo que importa en este tipo de propuestas, dice Finocchio, “son las destrezas mentales de nuestros alumnos (...) nos preocupa que nuestros alumnos reconozcan diferentes interpretaciones acerca de los procesos sociales, que exploren cómo están armados sus argumentos y con qué se los sustenta” (1993: 76).

Dentro de la misma línea, aunque menos ambiciosa, está la propuesta de Mario. Este docente menciona la utilización de recursos diversos, presentando cierta innovación en el empleo de los mismos.

(...) Visualización de películas, dramatizadas o documentales, pero por supuesto con una **guía de estudio** previa para que los chicos vayan sabiendo qué es lo que deben buscar, no tres preguntitas sino de hasta 15 preguntas y que no se pueden responder fácilmente, (...). Otra cosa que interesa ver, es la lectura, el **análisis de la letra de las canciones,** hay muchas canciones que se refieren a esta época, es bueno

ver que quieren decir, explicarle todo, si es posible conseguir material de la época, **publicaciones de la época** donde se habla de campañas Argentinas al exterior, 'Argentinos Derechos y Humanos', ni hablar del famoso 'vamos ganando', esas cosas para que vean, por ejemplo, que no es 'porque sí'.

(...) **ver una película**, la mayoría no las ve, pierde de vista algunas cuestiones, **prestar atención a la música de fondo, a la ambientación de época, en algunas películas hay errores groseros** y enseñar sobre todo cuando tenemos de cualquier fuente una visión, es solamente una, hay que buscar otras, no se puede conformar con una visión.

(...) **Los textos a veces son muy superficiales.** (...) hay manuales que le dedican un capítulo a la guerra del Paraguay y un párrafo a la Malvinas, **Santillana en los '80 hablaba de excesos y no de desaparecidos.** Yo ya no quiero eso para el pasado reciente (...)

(...) **Trabajar a fondo los testimonios orales, tenemos muchos veteranos de guerra acá en Paraná,** ¿cómo puede ser que no se los entrevistaste?, porque su testimonio es muy valioso (...)" (E3).

A diferencia de los anteriores, Mario no menciona la posibilidad de utilizar otros espacios que no sean los que habilita la escuela. No obstante, remarca -reiteradamente a lo largo de la entrevista- el uso de material fílmico y su análisis crítico, contextualizándolos para habilitar otras lecturas sobre el pasado reciente. Con respecto a este tipo de recurso -mencionado también por Natalia-, González (2014) sostiene que a falta de bibliografía disponible, los docentes utilizaron producciones cinematográficas para trabajar esta historia en sus clases.

El uso de productos cinematográficos como materiales didácticos en la escuela, se ha venido implementando cada vez más a partir de las reformas educativas, porque el cine puede ayudar a comprender *zonas* en los procesos históricos que no son contempladas desde fuentes tradicionales utilizadas en la escuela -como los textos bibliográficos- porque tiene la capacidad de sacar a la luz aspectos no visibles en la literatura. Ello es así, porque la relación entre el cine y la historia puede pensarse desde diferentes perspectivas: como fuente de la historia, como un relato histórico, como un 'hacedor' del pasado o constituirse como parte de los procesos de construcción de memorias (Amieva, Arseygor, Finkel y Salvatori, 2009).

En este sentido, un punto importante a considerar es si los profesores cuando proyectan películas o documentales tienen presentes los componentes que entran en juego. Si el cine no se contextualiza, complementa con otros recursos y/o fuentes o no se analiza el discurso o narración que produce sobre el pasado reciente, todas las conexiones entre el cine y la historia que mencioné anteriormente caen al vacío, se pierde la posibilidad de un abordaje crítico y analítico de la realidad que se pretende representar. En otras

palabras, problematizar las diferentes miradas que pueden elaborarse de una misma experiencia política pasada resulta muy importante a la hora de presentar el cine como recurso didáctico: la selección de los testimonios, de las imágenes, el sentido de las palabras no son meras decisiones de quien dirige un film o de quienes lo protagonizan, sino que en ello también intervienen las memorias en disputa, elementos que en toda clase se deben subrayar.

En otro orden, Mario vuelve sobre “Malvinas” como un contenido de enseñanza, incorporando testimonios orales. Esta herramienta también tiene sus potencialidades y limitaciones. Se vuelve valiosa como recurso didáctico, siempre y cuando permita interrogar las maneras en que el entrevistado construye un sentido del pasado, que resignifica y reinterpreta en el momento que se produce el acto de recordar. Cada testimonio representa una memoria, una visión del pasado entre otras, puesto que, como indica Benadiba (2012), el testigo o protagonista elige qué recordar. No recupera cualquier información, sino aquella que por alguna razón, considera relevante y significativa, así los relatos no son unívocos, sino plurales y en ellos entran en disputa diferentes memorias, más aún, si se tiene presente, que una cosa es lo que se recuerda y otra, es lo que se quiera narrar. De esta manera, los profesores deben contraponer cada relato con otros documentos, narrativas, visiones y no quedar anclados en una significación parcial y segmentada del pasado reciente que el testimonio puede brindar.

Finalmente, este docente realiza un cuestionamiento a los libros de textos que comúnmente se utilizan en las escuelas. Critica la superficialidad con la que presentan los temas referidos al pasado reciente en comparación con otros períodos de la historia argentina, lo que se puede vincular a las reflexiones que aporta de Amézola (2000) al sostener que las editoriales en los años '80 realizaron un tratamiento residual, limitado y descriptivo de esta historia, asimismo carente de todo tipo de problematizaciones y complejizaciones en los modos de abordaje. Formato que se mantiene a pesar de la evolución gráfica durante los años '90 y en lo que va del nuevo milenio. Al decir del mismo autor:

“en los manuales se mantiene invariable la interpretación de que el Nunca Más ayudó a difundir en los 80 de una sociedad inocente e inerte entre dos fuegos -el de la guerrilla y el de los represores ilegales- (...). Una cuestión que se repite en todos los libros es que se describe al terrorismo de Estado pero no se habla de la violencia revolucionaria. No hay mención a las estrategias de las organizaciones

armadas ni de los grupos de la izquierda insurreccional (foquismo, activismo social y político), ni tampoco a acciones y criterios de la acción guerrillera en la época, como verticalismo, entrenamiento guerrillero, clandestinidad, justicia popular, etc. (...)” (De Amézola, 2011: 16).

Esta presentación de los contenidos en los manuales de textos, criticada por Mario, no permite una indagación profunda sobre cómo el terrorismo fue posible en Argentina, tampoco existe una significativa articulación con el modelo económico impuesto, la actitud complaciente de algunos grupos civiles o su relación con otros regímenes dictatoriales latinoamericanos, sino que promueve una visión generalizada condensada en el canon del “Nunca más”.

De acuerdo a lo expuesto en este punto, puedo observar la disparidad de recursos y actividades que se presentan en relación con las características de las escuelas y los contextos, pero también con las decisiones de los docentes. María utiliza los recursos disponibles dando cuenta de la permanencia de elementos del código disciplinar sin brindar posibilidades para que los estudiantes se apropien del pasado reciente en forma reflexiva y significativa. Natalia, en cambio, busca permanentemente la innovación. Mario introduce la mirada crítica sobre los recursos y formas de abordarlos en el aula.

5.2.2. Los objetivos y finalidades de la enseñanza de la historia reciente

En este apartado indago sobre las finalidades que tienen los docentes cuando enseñan historia reciente. Una manera de aproximarme fue a partir de una pregunta referida a los objetivos y/o propósitos que cada uno tenía respecto de la enseñanza de la historia reciente. Es decir, qué buscaban transmitir a sus estudiantes y si estaban conformes con los logros alcanzados.

Nuevamente recupero los testimonios que considero más significativos de acuerdo a las expectativas que cada entrevistado manifestó. María me revela que sus objetivos no se ciñen necesariamente a la enseñanza de la historia, sino que tienen que ver con la realidad inmediata en la que se encuentran los estudiantes:

“Yo me siento satisfecha cuando llega un puñadito de chicos a quinto año y uno les entrega el título, yo digo ¡misión cumplida!, yo me siento tremendamente feliz y

me emociona decirlo, porque **fueron gurises que los mantuvimos fuera de la droga, fuera de la delincuencia y los mantuvimos dentro del sistema educativo y les dimos una pequeña herramienta para que ellos puedan forjar un futuro un poco mejor, para mí eso es el principal logro**, que un puñadito llegue a terminar su ciclo secundario.

[busca además] (...) **la participación**, pero bueno ellos no tienen valores de este tipo, si total están acostumbrados a que les den, no buscan ganarse las cosas por ellos mismos” (E6).

Darles a los estudiantes esa “pequeña herramienta” es para María lo más importante y significativo, algo que para esta docente les permita modificar el modo de vida, salir de la recolección de la basura (recordemos que muchas de las familias de los estudiantes viven de la recolección de basura del volcadero de la ciudad de Paraná) y aspirar a otras posibilidades.

Sin embargo, la urgencia de estos objetivos desdibuja las finalidades políticas, sociales y éticas de la enseñanza de la historia, en particular las que apuntan a la transformación social. Ello implica romper con la rutinización de las prácticas que están muy relacionadas con la reproducción de los marcos socioculturales alienantes (Andelique, 2011).

En base a lo antes dicho, además de enseñar contenidos específicos, ser profesor de historia implica enseñar a *pensar históricamente*, a la par de reflexionar sobre la responsabilidad que demanda la enseñanza de esta disciplina y en el caso particular que estoy trabajando, la historia reciente. Reflexión que como se puede observar no está presente en el testimonio que aporta María, de ahí que sus preocupaciones sean mantener a los “gurises” fuera de la droga, la delincuencia o que completan el ciclo secundario, sin provocar en ellos el pensamiento crítico tan necesario para el ejercicio ciudadano cotidiano.

En el caso de Natalia, sus expectativas también se refieren a la necesidad de formar para la vida, pero en un sentido político, desde una formación ciudadana y en el ejercicio de los derechos:

“Uno intenta y trata de **promover una actitud reflexiva**, en cuanto a las lecturas que ellos pueden llegar a hacer o en cuanto a las **fundamentaciones** que puedan llegar a ser en función de alguna problemática, no como algo traído de los pelos, lo primero que piensa o me dijeron que diga o escuché por ahí, sino esta cuestión de reflexionar, en función de lo que estamos trabajando.

Fundamentalmente se los prepara para la vida, para la cuestión cotidiana, **son chicos que están a un paso de votar, de ejercer sus derechos** y a veces tiemblo cuando

escucho algunas cosas, pero uno trata de dejar lo mejor, es una especie de ayuda, de pensar de otra manera, de no encasillarse tanto en algunas cuestiones” (E1).

En el mismo orden se encuentra el testimonio de Marcela, quién indica la necesidad de reflexionar para “hacer el duelo como sociedad”, asumir responsabilidades y poder tomar decisiones autónomas:

“Para poder hacer el duelo como sociedad, todos debemos hablar, reflexionar sobre ello y hacer una mea culpa, como nos gusta decir a los de historia.

[Para] la vida democrática fundamentalmente, **que participen, decidan, que no les vendan un buzón, que se les haga carne la trillada frase ‘el pueblo quiere saber de qué se trata’** para que puedan **tomar decisiones con autonomía**, siempre les digo, **son los gobernantes y gobernados de un futuro muy próximo”** (E4).

En una sintonía similar está el testimonio de Enrique. Este docente recupera la idea de transmitir respeto, libertad, reflexión, solidaridad en un ejercicio de memoria reflexiva en función de formar futuros ciudadanos. A la vez, formar opinión y asumir la postura que se tenga ante la imposibilidad de ser objetivo respecto a temas del pasado reciente:

“El respeto tal vez sea un poco redundante, pero el respeto por las libertades del otros y en general me parece fundamental la idea de poder generar en ellos esta cuestión de **la reflexión**, en función de ciertos acontecimientos me parece que les da el marco para **comportarse el día de mañana como ciudadanos, el tema de la solidaridad, de la memoria reflexiva, respeto, son fundamentales.**

Favorecer actitudes de diálogo, de respeto y sobre todo asumir posturas, es bueno tener una opinión, yo no creo en la asepsia” (E2).

Por su parte, Mario insiste en la necesidad de reflexionar para buscar el consenso y acuerdo. Tener libertad de opinión, argumentada, respetando la ajena. Se entiende en su testimonio que el disenso y la confrontación, la no aceptación del que piensa distinto fue clave durante el pasado reciente, de ahí que exponga que “no importa si han sido 30. 000 o uno solo”, Argentina por esta confrontación ya ha pagado un “alto precio” en vidas. Razón por la cual, aceptar al que se exprese o piense diferente, es el principal objetivo en el que se centra la enseñanza de la historia reciente:

“Un valor esencial es la libertad, que entiendan que la libertad no es un derecho que tengo yo, sino la obligación de **escuchar** al otro, de no creer que mi punto de vista es el único valedero, **entender que la sociedad debe aprender a debatir, a discutir, no siempre a cerrarse**, no confundir tampoco el debate con [que] yo levanto la voz más fuerte que el otro, que es lo que comúnmente acá se llama, mal llamado debate, **aprender a argumentar**, si yo tengo esta postura qué argumentos me fortalece, en qué punto me baso para decir esto y sobre todo atender que una sociedad es libre cuando aceptamos al que piensa distinto, al que tiene otra visión, acostumbémonos a eso, también entender y me parece fundamental que no hay justificación alguna para proclamar la muerte del otro porque pensó u obró distinto de lo que yo considero, la

Argentina ya pagó un alto precio en vidas, no importa si han sido 30. 000 o uno solo, ya pagó un alto precio (...)" (E3).

Las finalidades que cada profesor manifiesta tener cuando enseña historia reciente se vinculan con sus historias personales pero también con los contextos institucionales y las memorias, y en alguna medida con los objetivos y propósitos explícitos en la reforma educativa iniciada en los '90, donde la enseñanza de la historia contemporánea y reciente era la dosis necesaria para "la formación de ciudadanos democráticos" (de Amézola, 2008a: 60).

"Hablar", "reflexionar", "decidir", "argumentar", "dialogar", "escuchar", "debatir", "fundamentar" son algunas de las estrategias que privilegian los docentes para trabajar los contenidos de historia reciente. Éstas pueden contribuir a profundizar un tratamiento a menudo superficial del pasado doloroso y traumático.

A la par, los entrevistados mencionan valores que ayudan a contextualizar la vigencia de los derechos humanos y la vida democrática. Marcela lo hace desde el canon del Nunca más y desde una propuesta de contenidos que distingue la democracia de la dictadura como opuestos. Enrique desde continuidades entre el pasado y presente, tiempo que destaca en sus comentarios. Natalia indica la necesidad de formar futuros electores - igual que Marcela- en el contexto de un proyecto institucional de apertura hacia el ingreso del pasado traumático. Mario, privilegia la reflexión en relación con salvaguardar el derecho a la vida.

5.2.3. Los estudiantes y la historia reciente

En el último punto de este capítulo me detengo a analizar las actitudes y representaciones que tienen los estudiantes sobre la historia reciente, según las miradas que los propios docentes tienen de ello desde sus narrativas, saberes y memorias. Busco traer a la superficie aquello que sucede en el aula entre estudiantes y profesores cuando esta historia se hace presente.

De la misma manera que en los apartados anteriores, voy a retomar los testimonios más significativos, diversos y hasta controversiales. Comienzo con dos que dejan a las claras que este pasado traumático y violento no resulta indiferente. Todo lo contrario, el

horror de los crímenes perpetrados en los años '70 moviliza, inquieta y “asombra” a los estudiantes.

“El asombro, porque no se imaginan que sea tan así, también inquietud, a partir de que era tan así, entonces se involucran. Hay chicos que se han insertado en algún partido político a partir de una clase o estudian (...)”

Inquietud. Inquietud de investigar, de conocer, de comprender -ésta es la más complicada- **la comprensión**, cómo pueden comprender que sea esto y que siga esto, a veces cuando he hecho una línea de tiempo, y ven una continuidad o gente como te decía hoy, la oligarquía y sigue estando en cargos políticos y sigue estando, nunca trabajó en algo que no sea un cargo (...) desde el '83 y entonces se preguntan ‘¿por qué no se produce un cambio?’ **No son todos, son algunos**” (...) (E2).

“(...) en Historia Argentina reciente abren los ojos y no terminan de entender qué fue aquello, muchos de ellos no tienen la más pálida idea, otros saben algo, pero muy teñido de algo que yo llamo ‘opinología’

Les gusta más que otros temas, opinan más, preguntan, se asombran y a veces no logran comprender todo aquello, les suena muy raro, casi diría, una fantasía, algo que no pasó en realidad, yo les doy total libertad de opinión y confrontamos entre todos (...)” (E4).

En estos dos relatos vemos que la historia reciente para los estudiantes se torna inexplicable e increíble. Las palabras no alcanzan para describir lo ocurrido, entonces deviene el “asombro”. Si bien no es en todos los estudiantes, según el testimonio de Enrique, trabajar con temas del pasado reciente los suele involucrar políticamente hasta el punto de participar en partidos políticos o formarse académicamente en el ámbito de la universidad. Por otra parte, este docente marca continuidades entre el pasado y el presente, lo que le suma un plus de interés mayor.

Marcela relata que el asombro va acompañado de lo que ella denomina “opinología”, es decir, aquellas opiniones que traen los estudiantes a colación, muchas veces producto de la reproducción acrítica de comentarios de padres, adultos o medios de comunicación. Se trata de comentarios cargados de sentido común, en los cuales los estudiantes incluyen sus puntos de vista que responden a una heterogeneidad de representaciones interiorizadas de manera asistemática y dispersa, una especie de *decantación simplificada* del patrón discursivo que va desde un relato acorde al empleado por los organismos defensores de derechos humanos para lograr la condena social hacia la dictadura (Higuera Rubio, 2008), a otros en los que se pregona el orden y la seguridad de la mano de las Fuerzas Armadas (Raggio, 2004).

Que los estudiantes se involucren, les llame la atención y se movilicen hasta los más apáticos, está presente en el relato de Mario.

“(…) los chicos tienen de una u otra manera referencias a los hechos más recientes, tienen una idea de los hechos más cercanos, saben de qué estamos hablando, ellos pueden tener un punto de vista, son temas que a ellos le interesan, hasta los más apáticos a veces me han sorprendido, hay cosas que a ellos los toca, les llama la atención.

(…) y es algo que he visto en mis años de carrera que historia reciente, de 30 años a esta parte **es justamente la historia que a los chicos le interesa**, si me permitís dar un ejemplo, he tenido cursos que han sido muy apáticos pero hemos tocado el tema de la guerra de las Malvinas y hasta el que menos me esperaba te aparece con material de época, por ejemplo una cosa que no me ha fallado nunca, no sé cómo, pero me aparecen con la revista *Gente* sobre la guerra de Malvinas, **o sea hay temas que a los chicos los mueven, los motivan** (…)

(…) cuando he tenido que trabajar con temas de Historia Argentina reciente, para mí siempre es una experiencia grata porque **hasta los chicos más apáticos, son temas que les interesan, que los mueven, entonces ¿quiere decir que ellos tienen expectativas?, ahora la pregunta es ¿estamos nosotros a la altura de las expectativas que ellos tienen?** (…)” (E3).

Mario cree -al igual que Marcela- que los estudiantes tienen referencias e ideas acerca del pasado reciente, que tienen una opinión, un punto de vista al respecto, lo que significa que han escuchado, leído o visto algo del tema, poniendo de relieve que la historia reciente no les resulta indiferente.

Distinta es la situación que relata María. Nuevamente esta profesora -en medio de suspiros y resignación- relata que sus “gurises” demuestran poco interés, son más bien pasivos y tienen escasos conocimientos previos sobre el tema, a la par de una serie de dificultades para problematizar o reflexionar en lo que concierne a este tipo de pasados traumáticos.

“Se enganchan más, les gusta más, pero dentro de sus propias limitaciones, ellos no saben mucho de lo que está pasando ahora, te imaginás de lo que pasó hace unos años atrás, no saben quién fue de la Rúa por ejemplo (…).

Aceptan lo que vos les decis y no te cuestionan nada o te cuestionan muy poco, por ahí me da la sensación que son meros receptores y cuando hacen un trabajo son meros transcritores, transcriben lo que les dice el libro (…)

Me gustaría que piensen, que pregunten, uno trata de plantear capacidades de reflexión, análisis pero la verdad, no se puede o es muy difícil, es muy triste ver a estos gurises en esa situación (…)” (E6).

Nuevamente María pone de manifiesto las limitaciones, la falta de compromiso de los estudiantes en relación con el estudio de la historia y sus posibilidades de conocimiento históricas y epistemológicas. Respecto a este tipo de situaciones que se generan en el aula, Carretero y Borrelli (2012) sostienen que la enseñanza de la historia debería orientar a que los estudiantes capten la relevancia que ese pasado tiene en el presente,

que les resulte significativo, para lo cual estos autores marcan dos cuestiones: una tiene que ver con el rol activo del docente a la hora de realizar la propuesta de trabajo y la otra, correlato de la primera, enseñar a pensar históricamente.

De ese modo se evita la mera transmisión de conocimientos desprovistos de problematizaciones, mucho más si se piensa a la escuela como un lugar que permite construir ciudadanía y el ejercicio de los derechos. La rutinización y naturalización de las clases solapa la experiencia vivencial de cada estudiante, de su familia, su grupo de pertenencia como también la forma de aproximarse a ese pasado. En este caso, se vuelve imprescindible no renunciar a la pretensión de que la enseñanza de la historia es uno de los ámbitos disciplinares donde los jóvenes pueden apropiarse críticamente del pasado.

Dejé para el final el relato de Mirta porque es muy rico en matices. Esta docente manifiesta la activa participación de los estudiantes cuando se enseña historia reciente, quienes se involucran, participan y hasta toman partido en la confrontación de memorias y representaciones:

“Las actitudes de ellos [por los estudiantes], depende del criterio de cada uno, porque vos te enfrentás en un curso a que **algunos a Perón lo idolatran y otros lo odian, lo mismo vos hablás del proceso y algunos te dicen ‘a Videla hay que matarlo’ y otros te dicen ‘¡pero nooo!, no es así’ y te lo defienden.** Yo les digo poné tu punto de vista yo también lo voy a dar, pero siempre que vos das tu punto de vista tenés que tener con qué fundamentarlo, ‘yo te voy a respetar tu punto de vista si vos me fundamentás, el proceso fue bueno fundamentámelo por qué, a mí no me vas a poder convencer porque yo ya tengo mi idea formada’, **pero yo no le puedo decir ‘está mal lo que estás diciendo’, ‘pero fundamentame por qué un proceso, un hecho de la historia fue bueno, o malo, fundamentame, nada más’.** Se puede debatir la historia y hay algunos chicos que no son excelentes en los exámenes pero te hacen unos aportes que vos decís, este chico mínimamente leyó algo de Historia Argentina.

(...) para evitar esto, uno trata de mostrar, yo siempre les digo ‘yo les puedo contar qué pasó pero desde mi óptica’, **yo siempre digo ‘para fundamentar hay que saber, hay que leer, infórmense, pregúntenle a sus papás’, yo trato que ellos se formen su propia opinión,** siempre les digo que es lindo hablar con una persona que sabe, es tan lindo escuchar a un joven que se sepa expresar, que sepa. (...) tratar de que ellos piensen, elijan, sepan discernir, que lean, que pregunten en la casa, que formen su propia opinión, que no tomen mi punto de vista, yo les digo ‘yo no me voy a callar’ (...)” (E5).

Cierro este análisis con el testimonio de Mirta porque resulta interesante a la luz del tipo de debate que presenta con los estudiantes. Es evidente que la enseñanza de esta historia moviliza tanto a la docente como a los estudiantes por el tipo de discrepancias que se generan, más aún si tenemos en cuenta que se trata de una escuela a la que concurren hijos de militares.

Mirta tiene una forma muy peculiar de llevar adelante el debate. Ella deja entrar al aula las diferentes memorias sobre el pasado reciente, las cuales dejan ver claramente el conflicto y las disputas que se presentan a la hora de resignificar el pasado referido a las últimas décadas de la historia Argentina, poniendo en tensión esa historia desde las propias memorias. De ahí que inste a los estudiantes a sostener sus puntos de vistas con argumentos, y para ello solicita que se informen, que lean, que pregunten a sus padres acerca del pasado reciente y luego, poder sacar sus propias conclusiones.

En este aspecto, quiero remarcar en primer lugar, que ese delegar a las familias o padres la tarea de brindar información sin tener en cuenta que el testimonio, como cualquier otro discurso, hay que someterlo a la crítica, puede contribuir al fortaleciendo de la memoria literal, puesto que al no someterse a un análisis reflexivo, queda encerrado en la experiencia misma. El segundo, tiene que ver con la necesidad de acompañar a los estudiantes en la lectura de la historia, mucho más cuando es historia reciente por el carácter controversial, porque como lectores no están preparados - indican quienes trabajan este tema-; razón por la cual, no es aconsejable que los estudiantes saquen sus propias conclusiones en soledad.

Otra cuestión a considerar es la presencia de una historia maniquea de sujetos “buenos” y “malos” que los estudiantes traen al aula con sus memorias en conflicto. En este tipo de historia, refieren Carretero y Borrelli (2012), los sujetos suelen estar involucrados cognitivamente en explicaciones binarias referidas al pasado, proponiendo una visión más de tono moralista, prestando más atención a las anécdotas personales y de gobierno que a las causas históricas.

Me parece central para este análisis, el posicionamiento de Mirta respecto al debate que intenta en torno de las opiniones (memorias) que tienen algunos estudiantes sobre el pasado y la historia reciente. La clave está en poder analizar críticamente, con argumentos históricos la (im)posibilidad de sostener esas opiniones que minimizan las violaciones sistemáticas a los derechos humanos por parte del Estado Argentino, instando al reconocimiento de que ese Estado cometió crímenes de lesa humanidad, situación que se vuelve innegable porque está probada judicialmente.

Es tarea del docente intervenir cuando las discusiones llevan a posiciones relativistas que tienden a negar u obturar parte del pasado reciente. Ello establece los límites en los

que se dará la discusión y son un piso en el cual se puede discutir y dialogar. Si el despliegue de las discusiones se da dentro de fines pedagógicos-didácticos, los debates conflictivos son articulados con los contenidos y conceptos históricos enseñados, sostienen Carretero y Borrelli (2012), a la vez que remarcan que resulta sumamente positivo analizar y contraponer explicaciones fundadas históricamente con otras basadas en el sentido común o acercamientos a los hechos poco críticos, a la par de que la posición del docente debe ser incluida como parte de la discusión sin obturar el intercambio de perspectivas que puedan fluir en el aula.

En todos los relatos queda de manifiesto que la enseñanza de la historia reciente no resulta indiferente, ni a los estudiantes que los involucra más que otros temas, ni a los docentes que toman diferentes actitudes cuando llevan estos contenidos al aula. Así, por ejemplo, Enrique y Marcela remarcan el horror que les genera a los estudiantes y que se traduce en “asombro”, Mario indica que moviliza hasta los más apáticos. En tanto que María continúa preocupada por la realidad de los estudiantes, más que por cómo reaccionan frente a estos contenidos; Mirta intenta que los estudiantes modifiquen sus puntos de vistas y sus opiniones sobre el pasado reciente al intentar dejarlos sin argumentos respecto a sus propios posicionamientos.

De esta manera he intentado presentar el panorama que pude observar en los relatos y testimonios de los docentes entrevistados respecto a la enseñanza de la historia reciente en la ciudad de Paraná. Lo que sigue es un balance de los puntos hasta aquí presentados que considero claves en el desarrollo de este análisis.

Conclusiones

En esta investigación me propuse poner la mirada en las prácticas de enseñanza que realizan los docentes sobre historia reciente en las escuelas secundarias de la ciudad de Paraná con el fin de examinar sus saberes y representaciones sobre este tipo de historia conjuntamente con el relato que privilegiaban en función de sus memorias, experiencias y biografías personales. Por otra parte, analizar las actividades y recursos que utilizan para transmitírsela a los estudiantes en función del recorte de contenidos y de los propósitos que plantean cuando enseñan historia reciente.

Las conclusiones de la presente tesis, si bien se convierten en un aporte a la comprensión del tema, de ninguna forma lo agotan, por lo tanto tienen un carácter provisorio. En estas conclusiones intentaré reflejar aquellos puntos que considero claves y centrales expuestos en los capítulos 4 y 5 que concentran el análisis de las entrevistas, a lo que voy a sumar los aportes surgidos a la luz de la lectura e interpretación de los cuestionarios, carpetas de estudiantes y programas de estudios⁶¹.

En el capítulo 4 intenté dar cuenta del tipo de memoria que portan los docentes sobre la historia reciente y las características que adopta cuando se convierte en contenido de enseñanza, a la vez que hice hincapié en las decisiones que toman los profesores, al mismo tiempo que ilustré, en los casos consultados, el acompañamiento o rechazo institucional que suele generar.

De esta manera, me encontré con **diferentes memorias circulando en el espacio institucional**, las que portan los docentes, pero también diferentes actores del sistema educativo y que entran en juego a la hora de desarrollar los contenidos de historia reciente en las propuestas áulicas.

⁶¹ Recordemos que se trata de veintisiete cuestionarios aplicados a docentes de diferentes escuelas de la ciudad de Paraná que enseñan historia reciente, tres carpetas de clase de estudiantes y cuatro programas de cátedra que corresponden a los profesores que fueron encuestados o entrevistados.

Una de esas memorias tiene que ver con el canon del Nunca más. Lo pude observar en los testimonios cuatro, cinco y seis correspondientes a las entrevistas de Marcela, Mirta y María respectivamente. Este tipo de posicionamiento tiene su correlato en el diálogo que se establece con la historia. Primero porque la memoria del Nunca más se circunscribe específicamente al régimen dictatorial de los años 1976-1983 despolitizando a sus “víctimas” y desresponsabilizando a la sociedad en general; y segundo porque no se avanza en un examen crítico del contexto en el cual el terrorismo de Estado fue posible.

La otra, se refiere a una memoria crítica, reflexiva que pone en cuestión justamente aquello que la memoria del Nunca más no hace. En este caso se trata de una memoria menos frecuente, ya que la detecté específicamente en el testimonio de Mario. En este caso, la singularidad radica en que se trata de un docente que ha realizado un proceso de autocrítica y autorreflexión que le ha generado cuestionamientos por parte de sus colegas y directivos. Su propuesta tiende a promover en los estudiantes un tipo de aprendizaje que contextualiza la violencia de los años ‘60/’70, buscando explicaciones sobre ¿por qué la dictadura fue posible en nuestro país?, contribuyendo de este modo al desarrollo del pensamiento histórico. A la vez, este docente trae a colación en varias oportunidades la memoria sobre la guerra de Malvinas. Esta memoria crítica, no la pude observar en ningún otro testimonio de las entrevistas ni tampoco de los cuestionarios, por lo que resulta ser una excepción digna de subrayar.

Los posicionamientos descriptos, seguramente no agotan el tema de las lecturas sobre el pasado reciente, pero son los que aparecieron durante el análisis de las entrevistas realizadas. De esta manera observo una yuxtaposición de memorias, que tienen que ver con las vivencias y experiencias personales pero también con los contextos institucionales, llevando a los docentes a recortar, ponderar o dejar afuera el pasado reciente, por su componente controversial y cargado de connotaciones políticas y éticas abiertas en el presente.

En lo que respecta a **la historia reciente**, es evidente que conceptual e historiográficamente esta historia es compleja dadas las características del pasado objeto de estudio y porque se expresan dificultades a la hora de plantear el período que contempla. Así, a lo largo del trabajo he manifestado en reiteradas oportunidades que el carácter inacabado de la historia reciente lleva a que, por un lado, muchas veces los

docentes prefieran trabajar con períodos cerrados, concluidos ya que se sabe de antemano cómo concluye el proceso histórico que se pretende abordar, privilegiando entonces en el recorte de contenidos la primera mitad del siglo XX. Hecho que pude analizar también, en las carpetas de los estudiantes, en las cuales prevalecen los años que van desde 1870/1880 a 1950/1960.

Por el otro lado, a la hora de plantear qué es historia reciente, los docentes no escapan a determinadas dificultades que tienen que ver con la delimitación del comienzo y el cierre de este período. Para algunos docentes el comienzo puede ser el tercer peronismo, para otros el inicio de la dictadura militar en 1976. Los mismos inconvenientes se presentan cuando es necesario establecer hasta cuándo llega esta historia. Mayoritariamente los profesores plantean un recorte que excede la transición democrática e incluyen los primeros años del siglo XXI. Sin embargo, lo que sí es seguro, vinculan y relacionan a la historia reciente con los años 1976-1983. Me parece claro, en este sentido, el aporte que realizan Franco y Levín para el campo historiográfico pero que también resulta ilustrativo en el ámbito docente:

“(…) si esto parece ‘evidente’ es porque en muchos casos el ciclo se delinea y se construye a partir de una problemática específica que tiene que ver con la violencia, el terrorismo de Estado y su ‘resolución’. Es decir, con ciertas preocupaciones muy fuertes de época, más que con decisiones o preocupaciones profesionales” (Franco y Levin, 2007: 57).

Sin dudas, esta situación genera un involucramiento que produce en los docentes diferentes reacciones frente a la enseñanza del pasado reciente que van desde los miedos, la autocensura y la exclusión total en la propuesta de clase al compromiso de enseñarlos responsable y críticamente. Este posicionamiento del docente frente al pasado reciente, deviene muchas veces en una serie de *cuestionamientos* por parte de colegas, directivos, padres y de los propios estudiantes.

Los cuestionamientos que reciben los docentes presentan diferentes matices. A los ya mencionados en esta tesis como el de Mario a quien se le objetó la presentación del documental “Malvinas, historia de traiciones”, el de los padres militares que suelen condicionar las prácticas de enseñanza del pasado reciente en la escuela secundaria o el caso de Marcela que recibe por parte de sus colegas el calificativo de “subversiva”

por incorporar este tipo de contenidos en sus propuestas de enseñanza en una escuela católica, se suman otros del análisis de los cuestionarios.

Estos casos también son muy heterogéneos y pasan por el planteo de una profesora que manifiesta haber sido “discriminada” por estar casada con un militar (Cuestionario 23) a la situación que denota un entredicho con un padre militante de los años '70 en una escuela católica (Cuestionario 7), finalmente se reiteran las expresiones de los debates y discusiones entre los estudiantes y entre éstos y los profesores, a la vez una docente comunica haber sido censurada en una escuela pública por la propia Rectora del establecimiento que “no deja enseñar el último golpe de estado, especialmente en lo relacionado a la semana de la memoria” (Cuestionario 20).

Queda claro que, los cuestionamientos, omisiones y censuras no se refieren exclusivamente a las escuelas de gestión privada confesional, especialmente las ligadas a la Iglesia católica, sino también a las escuelas públicas. Por lo que son los docentes, en definitiva quienes deciden el cómo y cuándo enseñar historia reciente.

Como sea, este tipo de historia produce en los diferentes actores del sistema educativo incomodidades, algunas manifiestas directamente, otras insinuadas. En estas reacciones de docentes, directivos, padres y estudiantes entran, sin dudas, en juego un sinnúmero de experiencias producto de sus propias biografías, memorias y lecturas del pasado reciente, pero también se cuelan elementos que tienen que ver con la cultura escolar y el código disciplinar que tradicionalmente deja afuera los temas controversiales privilegiando los componentes de objetividad y neutralidad en la enseñanza de la historia, ligados a cuestiones vinculadas a la nación y a valores de corte moralista y patrióticos.

Puede decirse también que, al tratarse de temas controversiales y con memorias en disputa, la enseñanza de la historia reciente queda reducida muchas veces a un tratamiento superficial, en el cual no se le da prioridad (Cuestionario 15), respecto a otros contenidos o se lo trabaja como si fuera un tema más (Cuestionario 19) sin tener un lugar central en la currícula (Cuestionario 12).

Sin embargo, **se abren intersticios y posibilidades que parten de las decisiones de los docentes en forma individual, como también del espacio institucional.** En el primer caso -decisión individual-, lo puedo observar en Marcela que tiene que desafiar

una cultura institucional muy apegada a la objetividad por tratarse de una escuela católica, en Mario que ha decidido enfrentar reiteradamente los cuestionamientos de colegas y directivos optando por una enseñanza del pasado reciente en la que circulan diferentes memorias e interpretaciones subjetivas puestas a debates históricamente o en Enrique que, a diferencia de otros docentes, él prefiere enseñar en el quinto año, solo historia argentina.

En el segundo, determinados espacios institucionales apoyan y fomentan la enseñanza de la historia reciente, como sucede en el caso de Natalia, quien se ve obligada al desafío de innovar año tras año su propuesta de clase para dar cumplimiento a las expectativas de la institución educativa donde trabajar el pasado reciente es parte de un proyecto general escolar. Nuevamente, en este caso me encuentro frente a una situación que representa una excepcionalidad, porque ningún docente me manifestó este tipo de particularidad.

En el quinto capítulo me planteé adentrarme en las propuestas de clase específicamente, de ahí que analicé la tensión que se genera entre la enseñanza del pasado traumático con los principios del sistema educativo relacionados con la objetividad y neutralidad. Razón por la cual, indagué en la formación académica de los docentes entrevistados y encuestados, en función de ellos, el recorte de contenidos que realizan, las actividades y recursos que emplean cuando enseñan historia reciente como asimismo los objetivos que buscan que logren sus estudiantes. Finalmente, cierro el análisis de la tesis con algunas apreciaciones que surgen de los profesores respecto a la representación de los estudiantes sobre el pasado reciente.

Cuando recuperé los dichos de los profesores encuestados y entrevistados respecto de la **formación disciplinar en lo que respecta a la historia reciente**, el cien por ciento me manifestó que fue insuficiente o nula. Como ya lo expresé -cuando trabajé este punto en la tesis- ello se debe a que estos contenidos no estaban -y en algunos casos todavía no están- presentes en los planes de estudios de los diferentes profesorados en los que se formaron los docentes en cuestión. Algunos de ellos buscaron diferentes vías de actualización a través de la continuidad de los estudios, aunque a veces fuera del campo de formación específica pero que en definitiva les aportaron elementos y herramientas para afrontar la enseñanza de la historia reciente como es el caso de Natalia, otros, en diferentes lecturas académicas actualizadas sobre los debates

historiográficos como lo manifestó Mario o en la realización de cursos y seminarios de formación docente.

No obstante, tal lo expresado en los cuestionarios, cuando se trata de lecturas historiográficas, éstas son de carácter general y no específicas de la historiografía reciente. Por ejemplo, cuando consulté las obras leídas recientemente me nombraron autores como Luis Alberto Romero, Mario Rappoport, Daniel Aspiazu o Felipe Pigna, a la par de que una parte de estos docentes no me respondió este punto del cuestionario y otra, solo se limitó a responder que sí había leído pero no consignó cuál o cuáles obras.

En este sentido, puedo concluir que cuando se trata de temas referidos a la historia reciente, sus desafíos metodológicos, sus vinculaciones con la memoria y las políticas de memoria, hay una gran ausencia en la formación inicial y continua y ello tiene implicancias en los diferentes modos de abordajes didácticos que los docentes realizan en sus propuestas de enseñanza sobre el pasado reciente.

Entonces, aunque se plantean propuestas que tienden a una renovación de la enseñanza de la historia, aparecen **elementos característicos del currículo residual**. Uno de ellos tiene que ver con la organización y selección de los contenidos, que parafraseando a González, recupera una tradición arraigada desde la incorporación de la disciplina en la escuela a partir de un criterio cronológico, que la mencionada autora denomina la “dictadura de la cronología”, a la vez que “demuestra la potencia de la cadena causal temporal por la que los profesores manifiestan no poder ‘saltar’ ciertos períodos o la necesidad de encadenar temporalmente los procesos históricos (...)” (2014: 152). Así queda demostrado cuando los seis docentes entrevistados dan cuenta de la selección de contenidos, como también en el análisis de las carpetas de los estudiantes, los programas de las asignaturas y las respuestas de los cuestionarios.

Este tipo de ordenamiento cronológico relega los contenidos de la historia reciente al final de los programas, y por ende, al final de cada ciclo lectivo. Razón por la cual, me encontré con propuestas de Historia Argentina para el quinto año de la escuela secundaria que parten de 1810, otras de 1880, en todas ellas, el pasado cercano se materializa en la/s última/s unidad/es. Entonces, otra de las constantes es que la historia reciente entra al aula pero, con diferentes matices que van desde un desarrollo

“no tan detallado” (Cuestionario 2), “como un disparador para la cátedra” (Cuestionario 4), “en marzo hablamos algo” (Cuestionario 3), “no tan en profundidad” (Cuestionario 22) o simplemente “el lugar es marginal” (Cuestionario 6), “ocupa muy poco espacio por la extensión de los contenidos” (Cuestionario 9) o directamente “no se le da prioridad” (Cuestionario 15). Las situaciones mencionadas y analizadas son diversas y heterogéneas en cada docente. En cada una de ellas se entrecruzan sus experiencias personales, sus memorias, la historia de la enseñanza de la historia, tanto como las trayectorias institucionales donde llevan a cabo la tarea de enseñar el pasado reciente.

Sin embargo, nuevamente aparecen las excepciones. Así queda demostrado en el caso de Natalia cuando manifiesta que la enseñanza de la historia reciente es parte de un proyecto institucional y este tipo de historia se trabaja en profundidad o cuando Marcela, a pesar de las censuras que se le imponen desde la institución por tratarse de una escuela católica, avanza año a año en el desarrollo de los contenidos sobre historia reciente. Finalmente, como lo testimonia Mario, quien decide enseñar el pasado más cercano desde una mirada crítica, compleja y problematizadora buscando generar en los estudiantes un razonamiento histórico contextualizado. En cuanto a los docentes encuestados, dos de ellos manifiestan que los contenidos de historia reciente los trabajan y completan conjuntamente con los de otro espacio curricular como es el de Educación Cívica (Cuestionario 13 y 27).

En tanto, la dimensión política sigue siendo constitutiva de las propuestas de clases a la par de la mención de sujetos individuales, tal el caso de diferentes presidentes como lo manifiestan en reiteradas oportunidades Mirta y Enrique, aunque este último incorpore aspectos económicos y sociales, situación que también quedó plasmada en una respuesta en los cuestionarios (Cuestionario 23). Asimismo este esquema de presentación de los contenidos lo vi reflejado en los programas y carpetas de estudiantes.

En todos estos casos, se pone de manifiesto la ausencia de planteos conflictivos y la casi inexistencia de un análisis problemático, que conlleva omitir la escala de violencia iniciada antes del 24 de marzo de 1976, los apoyos manifiestos o implícitos de diferentes sectores sociales o los diferentes niveles de complicidades y responsabilidades otorgados al gobierno militar (González, 2014). De todas maneras,

también hay excepciones, como los planteos de Natalia y Mario que fueron ampliamente analizados en los capítulos 4 y 5.

En lo que respecta a **los recursos y actividades**, los docentes se desenvuelven en situaciones muy dispares. En ellas entra en juego su falta de formación académica disciplinar en historia reciente que muchas veces los mantiene apegados al currículo residual, pero también a las características de la cultura institucional que privilegia los principios de objetividad y neutralidad cuando de enseñanza de la historia se trata.

En este aspecto, me encontré con propuestas de clase que conllevan un trabajo pasivo de los estudiantes, centrado en la resolución de cuestionarios y por ende, de transcripciones de textos acrícticas, es lo que yo llamo “copiar y pegar”. Un copiar sin sentido, sin generar aprendizajes y sin despertar interés en el estudiante por lo que está estudiando. Esta es la situación que me relató María, que de una u otra manera no reflexiona sobre el compromiso ético-profesional que implica enseñar historia, aunque la situación le sea adversa. Esta situación también la corroboré en otra docente (Cuestionario 21). Ambas propuestas coinciden en que se trata de contextos institucionales atravesados por la pobreza y la precariedad laboral que deviene según las docentes en una “falta de interés” y “desmotivación” de los estudiantes en cuanto al aprendizaje de la historia.

Pero a la par que se presentan este tipo de propuestas tendientes a naturalizar la falta de interés y la desmotivación vinculándolas a causas relacionadas con la pobreza en la que viven y se desenvuelven los estudiantes o la falta de conocimientos previos sobre cuestiones históricas recientes, existen otras, como las que relatan Natalia y Mario, donde clase a clase buscan un desarrollo complejo y problemático de los contenidos de enseñanza, proponiendo un aprendizaje crítico y reflexivo.

Más allá de estas situaciones, la gran mayoría de los docentes -tanto entrevistados como encuestados- dice utilizar diversos recursos para trabajar el pasado reciente, los que más se mencionan son el cine o elementos de la época –revistas, diarios, diferentes imágenes-, en tanto que el debate, la lectura y análisis de documentos - fuentes primarias- o la palabra testimonial son utilizados como estrategias del desarrollo de actividades. Sin embargo, es necesario retomar lo ya expresado en el transcurso de la tesis respecto de la necesidad de contextualizar los recursos didácticos mediante la

guía del docente que medie entre los conocimientos que el estudiante posee y los que se obtienen en las diferentes fuentes, además que se vuelve indispensable que canalicen las opiniones que surjan en los diferentes debates. La pregunta es si los docentes entrevistados y encuestados están en condiciones de llevar adelante esta tarea. Obviamente la respuesta no es muy alentadora, salvo casos puntuales como el de Mario o Natalia.

En lo que respecta a los **libros de texto**, los docentes manifiestan que usan los que se encuentran disponibles en las escuelas, que seleccionan capítulos según como estos libros representan los contenidos a trabajar. En ocasiones, se utiliza un único manual que los estudiantes compran o alquilan, también hay docentes que indican no usarlos, aunque en este caso sean los menos (Cuestionarios 9 - 27). Por lo que este recurso es el más utilizado en el aula, a pesar de que los docentes entrevistados y encuestados mencionen trabajar fuentes primarias, cine, elementos de época o imágenes varias.

En este aspecto, muy pocos profesores realizan una análisis crítico de los libros de textos en relación a cómo éstos presentan los contenidos. A los ya mencionados por Mario, solo una profesora encuestada sostiene que “los libros agregan muchas veces cronologías y no hay información” (Cuestionario 20). Mientras que un docente que trabaja en una escuela confesional indica que solo utiliza textos de orientación católica (Cuestionario 6).

En lo referido a las **finalidades que cada docente le atribuye a la enseñanza de la historia**, especialmente a la historia reciente, aparece muy fuertemente la idea de formar ciudadanos, fomentar valores democráticos o reflexionar sobre el presente. Además, tanto en las entrevistas como en el cuestionario, a estos propósitos se le suman valores relacionados con la convivencia democrática.

En su conjunto, estas finalidades retoman los objetivos de las reformas educativas desde la Ley Federal a la Ley Nacional de Educación que proponían y proponen acercar a los estudiantes a la historia contemporánea y más reciente, asimismo refuerzan los ideales que se establecieron inmediatamente después de 1983, tendientes a la defensa y difusión de los derechos humanos, la revalorización del sistema democrático y la recuperación de la república, tal como lo manifesté en el capítulo 2 de la tesis.

Finalmente cierro esta síntesis con las **actitudes y representaciones que tienen los estudiantes sobre la historia reciente**, según lo que cada profesor observa, mira, vivencia en el aula. A excepción, de dos docentes (María y en el Cuestionario 21) el resto manifiesta que la enseñanza del pasado reciente moviliza a los estudiantes - aunque a veces y no a todos de la misma manera-, por lo que se trata de un contenido que despierta mayor interés e inquietudes respecto de otros períodos históricos, incluso contrariamente a lo que les sucede a algunos profesores que prefieren eludir el tema o trabajarlo en forma superficial. A la par que hay estudiantes que reclaman por qué no se les enseñó estos contenidos antes, en los años previos al quinto y último de la enseñanza secundaria, tal como manifestó Enrique en la entrevista.

En medio del interés y las inquietudes, surgen los diferentes posicionamientos y visiones que tienen los estudiantes del pasado reciente, los cuales se entrelazan con los de los docentes. Así hay profesores que dejan entrar las diferentes representaciones y memorias sobre el pasado reciente que tienen sus estudiantes y las debaten y contextualizan como lo hace Mario. Por otra parte, están aquellos docentes que discrepan con los estudiantes porque indican que éstos traen saberes previos erróneos producto de lo que escuchan en otros espacios o del sentido común. Otros en cambio, indican que a pesar de ser un tema que interesa, resulta bastante incomprendible porque los estudiantes son “hijos de la democracia” (entrevista a Marcela) o que les gusta pero que “lo viven como algo alejado, que no les ocurrió, que les cuesta entender que fue aquí, por ejemplo en la ciudad que viven sus padres” (cuestionario 20).

Las actitudes y representaciones de los estudiantes, según manifiestan los docentes, son variadas y heterogéneas. Frente a ellas, el pasado reciente y las memorias en disputa toman diversos sentidos. Como sea, los profesores de historia tienen -y tenemos- la responsabilidad de trabajar ese pasado en la escuela, a partir de la polifonía de voces y multiplicidad de interpretaciones y/o representaciones sobre la historia reciente, de propiciar el ejercicio crítico de la memoria de los hechos traumáticos. En este sentido es muy interesante citar en extenso a González:

“Y aunque la revisión de las condiciones que hicieron posible la dictadura esté pendiente; aunque las responsabilidades civiles recién hayan comenzado a estudiarse y debatirse hace muy poco; aunque resulta cada vez más urgente entamar una explicación más compleja que escape a la pura rememoración, la transmisión de la historia argentina reciente y la construcción de la memoria deben

estar presentes en las aulas y escuelas. (...) no es deseable dejar a los jóvenes solos frente a la historia debatiendo y sacando conclusiones; o en soledad frente a un texto escrito o fílmico. Estamos comprometidos en esta transmisión y muchos profesores así lo demuestran en sus testimonios (aunque algunos también la eluden bajo la supuestamente necesaria neutralidad en los docentes) (González, 2014: 186).

Palabras claves y acertadas que permiten abrir un espacio para la reflexión cuando de enseñar historia reciente se trata en el ámbito de la ciudad de Paraná.

Bibliografía

Águila, G. (2008). "La dictadura militar argentina: interpretaciones, problemas, debates". En *Revista Páginas*. Nro.1, pp. 9-27.

Águila, G. (2010). "Los historiadores, la investigación sobre el pasado reciente y la justicia". En Cernadas, J. y Lvovich, D. (Edt.). *Historia, ¿para qué? Revisitas a una vieja pregunta* (pp. 69-87). Buenos Aires, Universidad Nacional General Sarmiento.

Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (1995) (Comp.). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires, Paidós.

Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (1998) (Comp.). *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*. Buenos Aires, Paidós.

Alonso, L. y Falchini, A. (2009) (Ed.). *Memoria e Historia del pasado reciente. Problemas didácticos y disciplinares*. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.

Alonso, L. (2008). "Sobre la existencia de la historia reciente como disciplina académica. Reflexiones en torno a Historia Reciente. Perspectivas y desafíos de un campo en construcción, compilado por Marina Franco y Florencia Levín". En *Prohistoria*. Nro. 11, pp. 191-204.

Alonso, L. (2009a). "Historia reciente y trauma social". En Alonso, L. y Falchini, A. (Ed.). *Memoria e Historia del pasado reciente. Problemas didácticos y disciplinares* (pp. 79-86). Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.

Alonso, L. (2009b). "Memorias sociales y Estado en Santa Fe, Argentina, 2003-2008". En *Revista Política y Cultura*. Nro. 31, pp. 27-47.

Alonso, L. (2010). "Definiciones y tensiones en la formación de una Historiografía sobre el pasado reciente en el campo académico argentino". En Bresciano, J. (coord.). *El tiempo presente como campo historiográfico. Ensayos teóricos y estudios de casos* (pp. 41-64). Montevideo, Ediciones Cruz del Sur.

Amieva, A.; Arreseygor, G.; Finkel, R. y Salvatori, S. (2009). "Cine y memoria (1983-2006)". En Raggio, S. y Salvatori, S. (Coord.) *La última dictadura militar en la Argentina. Entre el pasado y el presente. Propuestas para trabajar en el aula*. Rosario, Homo Sapiens.

Andelique, M. (2011). "La Didáctica de la Historia y la formación docente: ¿Qué profesor de historia necesitan las escuelas?". En *Clío & Asociados*. Nro.15, pp. 256-269.

Arévalo, M. y Ertola, F. (2011). "La historia reciente/presente y su enseñanza. Un caso de investigación cualitativa". En *VII Jornadas de Investigación en Educación: Encrucijada de la educación: saberes, diversidad y desigualdad*. Córdoba.

Aróstegui, J. (2001). *La historia del presente, ¿una cuestión de método?* Madrid, Universidad Complutense de Madrid.

Aróstegui, J. (2004). *La historia vivida. Sobre la historia del tiempo presente*. Madrid, Alianza.

Benadiba, L. (2007). *Historia oral, relatos y memorias*. Buenos Aires, Maipue.

Carnovale, V. y Larramendy, A. (2010). "Enseñar la historia reciente en la escuela: problemas y aportes para su abordaje". En Siede, I. (Coord.). *Ciencias Sociales en la Escuela* (pp. 239-267). Buenos Aires, Aique.

Carretero, M.; Rosa, A. y González, M. F. (2006). "Introducción: enseñar historia en tiempos de memoria". En Carretero, M.; Rosa, A. y González, M. F. *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 13-38). Buenos Aires, Paidós.

Carretero, M.; Rosa, A. y González, M. F. (2006) (Comp.). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires. Paidós.

Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria en el mundo actual*. Buenos Aires, Paidós.

Carretero, M. y Borrelli, M. (2012). "La historia reciente en la escuela: propuestas para pensar históricamente". En Carretero, M. y Castorina, J. *La construcción del conocimiento histórico* (pp.101-130). Buenos Aires, Paidós.

Cernadas, J. y Lvovich, D. (2010) (Ed.). *Historia, ¿para qué? Revisitas a una vieja pregunta*. Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Coudannes Aguirre, M. (2004). "Una propuesta crítica para el uso en la enseñanza de la Historia de materiales ofrecidos en soporte virtual". En *Contexto educativo: revista digital de investigación y nuevas tecnologías*. Nro. 30, pp s/d.

Coudannes Aguirre, M. (2006). "Recorriendo el laberinto: historia regional santafesina y enseñanza". Disponible en http://anphlac.fflch.usp.br/sites/-anphlac.fflch.usp.br/files/mariela_coudannes.pdf. (Con ingreso en mayo de 2008).

Coudannes Aguirre, M. (2007). "Pasados idealizados, presentes incomprendidos. La reflexión necesaria sobre el pasado reciente en el aula". En *Novedades Educativas*. Nro. 202, pp. 100-110.

Coudannes Aguirre, M. (2014). "Historiografía y políticas de memoria en la argentina (1977-2013)". Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=824686>. (Con ingreso en febrero de 2015).

Crenzel, E. (2008). *La historia política del Nunca más. La memoria de la desaparición en la Argentina*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Cuesta Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona, Palmares-Corredor.

Da Silva Catela, L. (2010). "Pasados en conflictos. De memorias dominantes, subterráneas y denegadas". En Bohoslavsky, E. y otros, *Problemas de historia reciente*

del cono sur, Vol. 1 (pp. 99-123). Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento.

De Amézola, G. (2000). "Problemas y Dilemas en la Enseñanza de la Historia Reciente". En *EntrePasados*. Nro. 17, pp. 137-162.

De Amézola, G. (2002). "Una Historia Incómoda. La enseñanza escolar de la historia del tiempo presente". En *Quinto Sol*. Nro. 6, pp. 155-170.

De Amézola, G. (2003). "La historia que no parece historia: la enseñanza escolar del presente en la Argentina". En *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Nro. 8, pp. 7-30.

De Amézola, G. (2005). "Los historiadores proponen como cambiar la enseñanza: la reforma educativa argentina en las fuentes para la transformación curricular". En *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Nro. 10, pp. 67-99.

De Amézola, G. (2008a). *Esquizohistoria. La historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.

De Amézola, G. (2008b). "Currículo oficial y memoria. El pasado reciente en la escuela argentina". En *Enseñanza de las ciencias sociales*. Nro. 7, pp. 47-55.

De Amézola, G. (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*. Nro. 8, pp. 9-26.

De Amézola, G. (2012). "Memoria, Historia Reciente y Escuela. Luces y sombras en la enseñanza escolar de la última dictadura militar". En *Question*. Nro. 33, pp. 19-27.

De Amézola, G.; Carlos, M. y Geoghegan, E. (2006). "La dictadura en la escuela". Disponible en <http://www.riehr.com.ar/investigacion.php>. (Con ingreso en agosto de 2008).

De Amézola, G., Cerri, L. (2007). "La Historia del Tiempo Presente en las Escuelas de Argentina y Brasil". En *las XI Jornadas Interescuelas/Departamento de Historia*. Tucumán.

De Amézola, G y D'Achary, C (2009). "Memorias para armar. Las conmemoraciones del 24 de Marzo en escuelas primarias del conurbano bonaerense". En *Quinto Sol*. Nro. 13, pp. 153-175.

De Amézola, G.; Dicroce, C. y Garriga, M. C. (2009). "La enseñanza de la historia reciente y las relaciones pasado-presente en el aula. Una aproximación desde los discursos didácticos". En *Clío y asociados*. Nro. 13, pp. 104-131.

Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires, Paidós.

Dussel, I. y Pereyra, A. (2006). "Notas sobre la transmisión del pasado reciente de la Argentina". En Carretero, M.; Rosa, A. y González, M. (Comp.). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 253-275). Buenos Aires, Paidós.

Dussel, I., Finocchio, S. y Gojman, S. (1997). *Haciendo memoria en el país de nunca más*. Buenos Aires, Eudeba.

Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación: iniciación a la docencia*. Buenos Aires, Kapelusz.

Enz, D. (2008). *Rebeldes y Ejecutores. Historias de militancia, violencia y represión en Entre Ríos, en la década del '70*. Reconquista, Impresora del Nea.

Ertola, F. y Jara, M. (2007). "Presencias, silencios, tensiones y hiatos en la enseñanza de lo reciente/presente en escuelas rionegrinas. Los casos de Cipolletti y Bariloche". En *XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Tucumán.

Finocchio, S. (1993). *Enseñar Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Troquel.

Finocchio, S. (2007). "Entradas educativas en los lugares de la memoria". En Franco, M y Levín, F. (Comp.). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (pp. 253-277). Buenos Aires, Paidós.

Franco, M. (2005). "Reflexiones sobre la historiografía argentina y la historia reciente de los años '70". En *Nuevo Topo*. Nro.1, pp. 141-141.

Franco, M y Levín, F. (2007) (Comp.). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires, Paidós.

Funes, G. (2006). "La enseñanza de la historia reciente/presente". En *Escuela de historia*. Nro. 5, pp. 91-102.

Funes, G. y Pullella, N. (2007). "Los profesores y la historia reciente/presente". En *XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Tucumán.

Funes, G.; Zorzoli, A. y Ertola, F. (2007). "La temporalidad en la enseñanza de la historia reciente/presente. Avances de una indagación en los 5tos años de las escuelas medias de San Carlos de Bariloche". En *Espacio Regional*. Nro. 4, pp. 37-46.

Geoghegan, E. (2008). "La enseñanza de la Historia Reciente en las escuelas medias de la provincia de Buenos Aires. El partido de Morón". En *Clío y Asociados*. Nro. 12, pp. 109-122.

Godoy, C. (2000). "El aula entre la memoria y la historia". Disponible en http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/bitstream/1/2468/1/CLIO_5_2000_pag_76_111.pdf. (Con Ingreso en diciembre de 2011).

González, M. P. (2005). "La historia argentina reciente en la escuela media: un inventario de preguntas". En *Entrepasados*. Nro. 28, pp. 83-100.

González, M. P. (2008). "Los profesores y la transmisión de la historia argentina reciente: entre el currículum y el contexto". En *Praxis Educativa*. Nro. 1, pp. 17-28.

González, M. P. (2011). "Los profesores y la Historia argentina reciente. Saberes y prácticas docentes de secundaria de Buenos Aires". En *Primeras Jornadas de Difusión de Tesis sobre Memoria y Pasado Reciente*. Buenos Aires.

González, M. P. (2012). "Historia y memoria del pasado reciente en la escuela: una mirada a la propuesta oficial". En *Quinto Sol*. Nro. 2, pp. s/d.

González, M. P. (2013). "Las escuelas y la historia argentina reciente: "atmósferas de transmisión". En el *V Congreso Regional de Historia e Historiografía*. Santa Fe.

González, M. P. (2014). *La historia reciente en la escuela: saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*. Buenos Aires, Universidad Nacional General Sarmiento.

Halbwachs, M. (1992). *On collective Memory*. Chicago, Chicago University Press (Prólogo traducido).

Higuera Rubio, D. (2007). *Lo que todos sabemos ¿no?. Jóvenes y memoria: las representaciones sobre la última dictadura militar en la escuela*. Tesis de maestría. Buenos Aires, Flacso.

Jara, M.; Blanco, L. y Muñoz, M. (2006). "Mundos de vida en el tiempo. La historia reciente/presente en el C.B.U. rionegrino". En *Escuela de Historia*, Nro. 5, pp. s/d.

Jelin, E. (2002a). "Los sentidos de la conmemoración". En Jelin, E. (Comp.). *Las conmemoraciones: las disputas en <<fechas in-felices>>* (pp. 245-251). Buenos Aires, Siglo XXI.

Jelin, E. (2002b). "Memorias de la violencia". En <http://www.auschwitzinstitute.org/wp-content/uploads/2014/10/Jelin-Historia-y-Memoria-Social-2002.pdf>. (Con ingreso en marzo de 2014).

Jelin, E. (2005). "Exclusión, memorias y luchas políticas". En Mato D. *Cultura, política y sociedad Perspectivas latinoamericanas* (pp. 219-239). Buenos Aires, CLACSO.

Jelin, E. (2010). "Perspectivas y desarrollos convergentes: derechos humanos, memoria y género en las ciencias sociales latinoamericanas". En Bohoslavsky, E. y otros, *Problemas de historia reciente del cono sur*, Vol. 1 (pp. 57-80). Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Jelin, E. y Lorenz. F. (2004). *Educación y memoria: Entre el pasado, el deber y la posibilidad en Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Julia, D. A. (2001). "Cultura escolar como objeto histórico". En *História da Educação*. Nro. 1, pp. 9-44.

Kaufmann, C. (2007). *El Fuego, el agua y la historia. La dictadura en los escenarios educativos: memorias y desmemorias*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.

- LaCapra, D. (2005). *Escribir la historia, escribir el trauma*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- LaCapra, D. (2009). *Historia y memoria después de Auschwitz*. Buenos Aires, Prometeo.
- Levín, F. (2007a). "El pasado reciente en la escuela, entre los dilemas de la historia y la memoria". En Schujman, G. y Siede, I. (Coord.). *Apuntes para la enseñanza de la formación ética y ciudadana* (pp. 157-178). Buenos Aires, Aique.
- Levin, F. (2007b). "El pasado reciente, entre la historia y la memoria". En curso de posgrado *La historia reciente como desafío a la investigación y el pensamiento en Ciencias Sociales* bajo la dirección de Kriger, M. CAICYT Conicet (pp. 1-14). Disponible en <http://ecursos.caicyt.gov.ar>.
- Levín, F.; Clérico, M. L.; Manfredini, A. M.; Erramouspe, P. y Schujman, G. (2007). "La última dictadura militar según los alumnos del nivel Polimodal. Algunas reflexiones críticas sobre educación, historia y memoria". En *Clío & Asociados*. Nro. XI, pp. 89-107.
- Lorenz, F. (2002). "¿De quién es el 24 de marzo?. Luchas por la memoria del golpe de 1976". En Jelin, E. (Comp.). *Las conmemoraciones: las disputas en "fechas in-felices"* (pp. 53-100). Buenos Aires, Siglo XXI.
- Lorenz, F. (2006). "El pasado reciente en la Argentina: las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria". En Carretero, M.; Rosa, A. y González M. F. (Comp.). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 277-295). Buenos Aires, Paidós.
- Lorenz, F. (2013). *Unas islas demasiado famosas: Malvinas, historia y política*. Buenos Aires, Capital Intelectual.
- Lvovich, D. (2007). "Historia reciente de pasados traumáticos. De los fascismos y colaboracionismos europeos a la historia de la última dictadura argentina". En Franco, M. y Levín, F. (Comp.). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (pp. 97-124). Buenos Aires, Paidós.
- Lvovich, D. y Bisquert, J. (2008). *La cambiante memoria de la dictadura. Discursos públicos, movimientos sociales y legitimidad democrática*. Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Maidana, C. (2011). "La práctica política en la juventud peronista entrerriana, 1971-1976". En *IV Congreso Regional de Historia e Historiografía*. Santa Fe.
- Martínez Bonafé, J. (1998). *Trabajar en la escuela. Profesorados y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid, Miño y Dávila.
- Mudrovic, M. I. (2000). Algunas consideraciones epistemológicas para una "HISTORIA DEL PRESENTE". En *Hispania Nova*. Disponible en <http://hispanianova.rediris.es/antiores/antiores-1.htm>. (Con ingreso en junio de 2012).

Muñoz, M. E. y Jara, M. (2013). "Representaciones sobre la enseñanza de la HRP: Discursos y prácticas". En el *V Congreso Regional de Historia e Historiografía*. Santa Fe.

Nora, P. (1984). "Entre la memoria y la historia". En Pierre N. *Lugares de la memoria* (pp. 23-43). París, Gallimard.

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 de marzo". En *Clío y Asociados*. Nro.12, pp. 173-192.

Pereyra, A. (2010). "Las representaciones sociales sobre el pasado reciente. Desde la educación en la obediencia hacia la educación en la memoria". En Bergalli, R. y Rivera Beiras, I. *Memoria colectiva como deber social* (pp. 77-101). España, Anthropos.

Pittaluga, R. (2007). "Miradas sobre el pasado reciente argentino". En Franco, M. y Levín, F. (Comp.). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (pp. 125-152). Buenos Aires, Paidós.

Pittaluga, R. (2010a). "Notas sobre la historia del pasado reciente". En Cernadas, J. y Lvovich, D. (Ed.). *Historia, ¿para qué?. Revisitas a una vieja pregunta* (pp. 119-143). Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Pittaluga, R. (2010b). "El pasado reciente argentino: interrogaciones en torno a dos problemáticas". En Bohoslavsky, E. y otros (Comp.). *Problemas de historia reciente del cono sur* (pp. 23-35). Vol. 1. Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Raggio, S. (2004). "La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula". En *Clío & Asociados*. Nro. 8, pp. 123-133.

Raggio, S. (2012a). "¿Historia o memoria en las aulas?" En Raggio, S. y Salvatori, S. (Coord.). *Efemérides en la escuela. 24 de marzo, 2 de abril, 16 de septiembre* (pp. 13-30). Rosario, Homo Sapiens.

Raggio, S. (2012b). "Historia y memoria de la <<noche de los lápices>>. Modos de narrar". En Raggio, S. y Salvatori, S. (Coord.). *Efemérides en la escuela. 24 de marzo, 2 de abril, 16 de septiembre*. Rosario, Homo Sapiens.

Raggio, S. y Salvatori, S. (2009) (Coord.) *La última dictadura militar en la Argentina. Entre el pasado y el presente. Propuestas para trabajar en el aula*. Rosario, Homo Sapiens.

Raggio, S. y Salvatori, S. (2012) (Coord.). *Efemérides en la escuela. 24 de marzo, 2 de abril, 16 de septiembre*. Rosario, Homo Sapiens.

Reta, M. y Pescader, C. (2002). "Representaciones del pasado reciente. Análisis de los textos escolares de nivel medio". En *Clío & Asociados*. Nro. 6, pp. 50-70.

Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración*. México, Siglo XXI.

Ríos, M. del C. (2008). "Rememoraciones en el Bicentenario. El mundo de los historiadores entrerrianos". En *Proyecto Bicentenario. Entre Ríos. Identidades y Patrimonios* (pp. 117-156). Buenos Aires, Dunken.

Sagastizabal, M y Perlo, C. (2006). *La Investigación-acción. Cómo investigar en las instituciones educativas*. Buenos Aires, Ediciones Stella-La Crujía Ediciones.

Siede, I. (2010). "Ciencias Sociales en la escuela: sentidos de la enseñanza ". En Siede, I. (Coord.). *Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza* (pp. 17-46). Buenos Aires, Aique.

Terigi, F. (2008). "*Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*". Tesis de Maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Traverso, E. (2007). "Historia y memoria. Notas sobre un debate". En Franco, M y Levín, F. (Comp.). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (pp. 67-98). Buenos Aires, Paidós.

Traverso, E. (2010). "Memoria, olvidos, reconciliación: el uso público del pasado". En Cernadas, J. y Lvovich, D. (Ed.). *Historia, ¿para qué?. Revisitas a una vieja pregunta* (47-69). Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Todorov, T. (2000). "La memoria amenazada". Disponible en [www.cholonautas.edu.pe / Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales](http://www.cholonautas.edu.pe/BibliotecaVirtualdeCienciasSociales), pp. 11-12. (Con ingreso en junio de 2011).

Valles, M. (1997). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Madrid, Síntesis.

Vezetti, H. (1999). "Construcción y transmisión de la memoria social". En *Encuentro Nacional de Historia Oral*, Centro Cultural San Martín. Buenos Aires.

Vezzetti, H. (2002). *Pasado y presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid, Morata.

Documentos Oficiales:

Consejo General de Educación (1998). Diseños Curriculares para la Educación Polimodal.

Decreto N° 5085/91. Plan de Estudios para el Ciclo Básico Común. Consejo General de Educación.

Decreto N° 781/94. Plan de Estudio del Ciclo Superior de la Enseñanza Media. Consejo General de Educación.

Decreto N°964/04 del Poder Ejecutivo Nacional, por el cual se estableció "La semana de la memoria".

Decreto N° 314/98 del Poder Ejecutivo Nacional que dispuso la realización anual del análisis crítico del golpe de Estado del 24 de marzo de 1976.

Ley Federal de Educación N° 24.195/93.

Ley de Educación Nacional N° 26.206/06.

Ley de Educación Provincial N° 9330/01.

Ley de Educación Provincial N° 9890/08.

Ley N° 25.633/02 que instituyó el 24 de marzo como “Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia”.

Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de 2004.

Resolución 165/06 Consejo General de Educación. De normalización del ciclo superior en las instituciones educativas de nivel medio.

Resolución 849/07 Consejo General de Educación. De normalización del ciclo superior en las instituciones educativas de nivel medio.

Anexos

1- Modelo de Cuestionario

1- Observaciones personales- profesionales:

- a- Título/s
- b- Edad
- c- Sexo
- d- Antigüedad total en la docencia
- e- Antigüedad en el curso (donde enseña Historia Reciente Argentina)
.....
- f- Situación de revista (marcar con una x) Titular..... Vacante..... Suplente....
Interino..... Otro..... (en este último caso especificar cuál)

2- Observaciones de contexto:

- a- Nombre de la Institución
- b- Dependencia (marcar con una x) Pública..... Gestión Privada.... Particular
....Laica..... Religiosa.... (en este último caso especificar congregación religiosa)
.....
- c- Modalidad en el nivel medio
- d- Curso
- e- División
- f- Turno
- g- Cantidad de alumnos
- h- Características del contexto urbano en el que se encuentra ubicada la
Institución (marcar con una x la/s opciones necesarias) Ubicación en zona
Céntrica.... Periférica.... Marginal....

3- Observaciones sobre el currículum:

- a- ¿Qué lugar ocupa en la currícula (planificación) la Historia argentina reciente?
⁶²
- b- ¿Cómo organiza y selecciona los contenidos? (marque con una x la/s opción/es necesaria/s) por ejes..... por problemáticas..... por unidades temáticas Otros.... (en este último caso especificar cómo)

- c- En relación con el resto de los contenidos curriculares que debe enseñar, ¿qué tiempo le dedica a la enseñanza de la Historia argentina reciente (en horas cátedra y/o módulos)?
- d- Las mejores actividades para enseñar la Historia argentina reciente son
- e- Los mejores recursos para trabajar en el aula estos contenidos son
- f- Usa libros de textos para trabajar los contenidos en el aula, ¿puede especificar cuáles?

4- Observaciones sobre el aprendizaje de los alumnos:

- a- ¿Qué actitud asumen los alumnos cuando se les enseña Historia argentina reciente?
- b- ¿Qué competencias se propone lograr en los alumnos?. Justifique
- b-1 Cognitivas.....
- b-2 Históricas
- b-3 Otras
- c- ¿Un buen aprendizaje sería?.....

5- Observaciones sobre la práctica docente

- a- ¿Cuáles son sus expectativas al enseñar Historia argentina reciente en el nivel medio?
- b- ¿Puede describir brevemente qué es para Usted la enseñanza de la Historia argentina reciente?

⁶² Los espacios entre cada punto son eliminados respecto a la versión original del cuestionario que se les presentó a cada docente por una cuestión de organización en el presente anexo.

c- ¿Encuentra ciertas dificultades a la hora de enseñar Historia argentina reciente? (si la respuesta es afirmativa, mencione cuáles)

d- De los ítems que se marcan a continuación, ¿cuál de ellos cree que necesita ser reforzado desde su propia práctica? Justifique.

d-1 En cuanto a los contenidos a enseñar

d-2 En cuanto al planteo teórico-didáctico

d-3 En cuanto a la formación teórica-académica que posee.....

d-4 Otros

e-1 ¿Ha debido afrontar alguna situación problemática y/o delicada a la hora de enseñar Historia argentina reciente? si..... No..... En caso afirmativo, mencione cuál

y con qué actores: Directivos..... Docentes Padres..... Alumnos.....
(marque con una x la/s opción/es necesaria/s)

e-2 Si respondió afirmativamente, ¿cómo superó la situación problemática y/o delicada al enseñar Historia argentina reciente o aún se mantiene vigente?

f- ¿Una buena práctica docente sería?

g- ¿Cree que la formación académica inicial de los docentes proporciona las herramientas teórico-metodológicas suficientes para la enseñanza de la Historia argentina reciente?

h- Ha leído bibliografía específica sobre:

h-1 Historia argentina reciente: sí... no..... ¿puede especificar cuál/es?
(título de la obra o autores)

h-2 Enseñanza de la Historia argentina reciente: sí... no..... ¿puede especificar cuál/es? (título de la obra o autores)

i- Considera conveniente para la práctica docente y la enseñanza de la historia argentina reciente la realización de: (enumere en orden de preferencia y justifique)

i-1 Encuentro de debate y reflexión

i-2 Jornadas y/o congresos

i-3 Seminarios de capacitación

j- Agregue otros comentarios, sugerencias y aportes que crea necesarios.....

k- ¿Estaría dispuesto a ampliar este cuestionario mediante una entrevista anónima personalizada? Sí.... No.... Horarios de preferencia Dónde(especifique lugar de la entrevista).

Muchas gracias.

2- Modelo de Entrevista

A- Indicadores sobre la situación laboral- institucional. (Parte estructurada)

1 Títulos

2 Edad

3 Sexo

4 Antigüedad total

5 Antigüedad en el curso donde enseña Historia Reciente Argentina (HRA)

6 Situación de revista

7 Curso, división y turno.

8 Cantidad de alumnos promedio en el curso.

9 Características de la Institución (privada, pública o particular; religiosa o laica).

10 Breve descripción del contexto donde está inserta la institución educativa.

11 Breve caracterización de los alumnos (según nivel socio-económico y educativo-cultural).

B- Indicadores sobre la enseñanza de la HRA (Parte semiestructurada)

1 ¿Podría definir qué entiende por HRA?

- 2 ¿Qué aspectos de esa historia reciente considera “pueden” o “deben” ser enseñados en las aulas de las escuelas de nivel medio?
- 3 ¿Cuánto tiempo hace que trabaja este tipo de contenidos en el nivel medio? ¿Por qué piensa que antes no se trabajaban?
- 4 ¿Qué diferencia encuentra al trabajar en el aula con HRA de otros contenidos de historia?
- 5 ¿Cuál cree Usted es el propósito del abordaje del pasado reciente en el aula: enseñar historia o inculcar la memoria?
- 6 ¿Los alumnos manifiestan alguna actitud en particular cuando desarrolla temas más recientes de otros contenidos de historia más tradicionales? ¿Si las hay, cómo podría explicar esas diferencias?
- 7 ¿Cuáles son los valores que Ud. quisiera que los alumnos deben desplegar a partir del abordaje del pasado cercano en el aula?
- 8 ¿Qué competencias cognitivas planifica desarrollar en los alumnos cuando trabaja la HRA?
- 9 ¿Qué ventajas y/o resistencias encuentra en la comunidad educativa para abordar estos temas?
- 10 Podría decirme con qué criterios y/o fundamentos selecciona los contenidos en esta temática.
- 11 ¿Cuáles cree son las actividades y recursos más convenientes para su abordaje?
- 12 Al momento de planificar estos contenidos, ¿tiene en cuenta la cantidad de alumnos en el curso y las características de la Institución anteriormente descriptas?
- 13 ¿Cómo planifica estos contenidos de acuerdo al tiempo que dispone para desarrollarlos en sus clases?
- 14 Esto que Ud. manifiesta es lo que hace en la clase, ¿está conforme con ello?
- 15 ¿Cuáles cree Ud. son sus principales logros en cuanto a la enseñanza de la HRA?
- 16 Su formación inicial y específica en el ámbito de la historia/ciencias sociales, ¿le han brindado las herramientas teórico/metodológicas necesarias para abordar en el nivel medio este tipo de contenidos? ¿Puede decir, por qué?

17 ¿Qué tipo de capacitación cree que sería conveniente deben recibir los docentes de nivel medio para trabajar en el aula este tipo de contenidos?

18 ¿Le parece que sería más sencillo abordar este pasado en otras instituciones escolares o de otra índole o bien en otras instancias de formación del alumno? ¿Podría decir por qué?

19 Si pudiera cambiar/mejorar/reformular algo sobre la enseñanza de la HRA, ¿qué cambiaría/mejoraría/reformularía?

20 ¿Desearía agregar algo más a la entrevista?

Muchas gracias.