

¿Cómo se enseña la última dictadura argentina a los jóvenes?

Prácticas escolares del pasado reciente en la ciudad de La Plata

VIVIANA PAPPIER*

Resumen

La disputa por la interpretación y uso en el presente de los hechos históricos sucedidos hace más de 40 años, luego del último golpe de Estado en la Argentina, ha sido uno de los ejes por los que ha transitado y transita nuestra vida democrática. La escuela como espacio de construcción de memoria colectiva no estuvo ajena a estos procesos de transmisión del pasado reciente el cual forma parte de las últimas reformas educativas y se encuentra presente como contenido en los diseños curriculares de la materia Historia de quinto y sexto año del nivel secundario de la Provincia de Buenos Aires. Este artículo analiza la compleja trama de las prácticas de enseñanza y aprendizaje del pasado reciente argentino en las clases de Historia de sexto año de una escuela secundaria de la ciudad de La Plata luego de estas reformas curriculares.

Palabras claves: prácticas escolares, pasado reciente, memoria, enseñanza de la historia

Recepción: 30-08-2020

Aceptación: 8-03-2021

How is the last Argentine dictatorship taught to young people? School practices of the recent past in the city of La Plata

The dispute over the interpretation and use in the present of the historical events that occurred more than 40 years ago, after the last coup in Argentina, has been one of the axes through which our democratic life has traveled and continues. High school as a space for the construction of collective memory has not been alien to these transmission processes of the recent past, which is part of the latest educational reforms and is present as content in the curricular designs of the subject History of fifth and sixth year of the secondary level of the Province of Buenos Aires. This article analyzes the complex fabric of teaching and learning practices of the recent Argentine past in sixth-year history classes at a secondary school in the city of La Plata after these curricular reforms

Keywords: school practices, recent past, memory, teaching history

Introducción

La disputa por la interpretación y uso en el presente de los hechos históricos sucedidos hace más de 40 años, luego del último golpe de Estado en la Argentina, ha sido uno de los ejes por los que ha transitado y transita nuestra vida democrática. Numerosas son las formas de recordarlo y evocarlas las cuales atraviesan una conflictiva línea que va desde la negación de su magnitud, hasta la identificación y señalamiento de continuidades en la actualidad. Esto se ha visto claramente en los últimos cambios de gobiernos con propuestas muy diferentes en torno a cómo pensar ese pasado reciente y su relación con el presente.

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

Ya desde la transición democrática de los ochenta esta temática fue muy discutida y comenzó a formar parte de la escuela en los años noventa con la Ley Federal de Educación. Luego se profundizó en el año 2006 con la Ley de Educación Nacional, primero desde las conmemoraciones escolares (actos del 24 de marzo, 2 de abril y 16 de septiembre) y luego con nuevos contenidos en los diseños curriculares. Así, por ejemplo, la historia reciente está presente como contenido en el diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires en la materia historia de quinto año del nivel secundario y en la materia historia de sexto año para las orientaciones de Ciencias Sociales y de Arte. En este último caso, se propone profundizarla con proyectos de investigación escolar centrados en la historia argentina desde los años setenta en adelante (PBA-DGCE, 2012).

Precisamente, a partir de la incorporación de este contenido en ese diseño curricular, este artículo se propone enriquecer los estudios sobre las modalidades concretas que asumen las prácticas escolares vinculadas a la enseñanza del pasado reciente argentino, en especial en las clases de historia, en el nivel secundario, a partir del análisis de registros de clases donde se aborda la temática en dos sextos años de una escuela pública de la ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires.

Ahora bien, el estudio de la temática elegida implica un doble desafío ya que tanto el pasado reciente como contenido escolar como las prácticas de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en las aulas constituyen objetos de análisis que presentan diferentes complejidades.

La enseñanza escolar del pasado reciente bajo la lupa

Respecto al pasado reciente como contenido, su incorporación desató numerosas discusiones que aún hoy continúan y entre ellas se encuentran las referidas a su conceptualización y enseñanza, problemas que motorizaron una vasta

* Magister en Historia y Memoria (Universidad Nacional de La Plata –UNLP– y Comisión Provincial por la Memoria). Coordinadora del Área de Ciencias Sociales para el nivel primario de la Escuela Anexa (UNLP). Docente de escuelas secundarias y de ISFD n°17 de La Plata. Jefe de Trabajos prácticos de la Cátedra de Planeamiento didáctico y prácticas de la enseñanza en Historia del Profesorado de Historia de la UNLP. Correo electrónico: vpappier@yahoo.com

producción académica siendo Dussel, Finocchio y Gojman (1997) y de Amézola (1999) los primeros trabajos que asumieron el desafío de pensar con los docentes las posibilidades y limitaciones de la enseñanza escolar de esta historia. Sin embargo, a pesar de ser un campo de estudio cuyas investigaciones han proliferado en los últimos años,¹ no son muchos los trabajos que analizan las prácticas concretas en las aulas de historia donde se enseña el pasado reciente. Algunas aproximaciones al respecto han sido las de Geoghegan (2008), Pappier y Morras (2008), Garriga, Morras y Pappier (2008), Billán (2013), Gasparini (2016) y González (2018). Otras investigaciones han entrado en la cotidianidad escolar observando prácticas escolares de enseñanza de la historia de modo más sistemático como Billán (2015), quien realiza un estudio de caso que posibilita conocer las prácticas escolares en sexto año en una institución y contexto urbano particular como es San Miguel y la guarnición militar de Campo de Mayo; mi tesis de maestría para una escuela de la ciudad de La Plata (Pappier, 2017) e Higuera Rubio (2010) en Ciudad de Buenos Aires. Por último, Legarralde (2018) profundiza la transmisión en general de la última dictadura militar en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires.

Varios son los factores que llevan a que no proliferen estudios centrados en las prácticas escolares. Pero fundamentalmente y acordando con González, el problema no solo es práctico sino también teórico porque el desafío radica en centrar la mirada en “un ejercicio de interpretación a la altura de la complejidad de lo cotidiano” (González, 2014b, p.5), que va mucho más allá de medir la práctica en términos de acercamiento o desviación de prescripciones curriculares, saberes académicos u orientaciones pedagógicas.

Las prácticas escolares bajo la lupa. Decisiones teórico -metodológicas

Precisamente para investigar las prácticas escolares de enseñanza y aprendizaje del pasado reciente se tomaron varias decisiones teóricas-metodológicas, las cuales están presentes en este artículo. La primera implicó visibilizar lo que no ha sido reconocido en general en la investigación educativa que son las prácticas escolares cotidianas retomando los aportes de Certeau (2007) y de A. M. Chartier (2000) quien sostiene que “las prácticas ordinarias de los docentes son variables, ignoradas, no controladas o no documentadas por la investigación educativa. Más aún son pensadas como las banalidades de las reiteraciones prácticas, consideradas insignificantes y triviales” (Chartier, 2000, p. 162 en González, 2014a). Así, lo que en general se dice sobre la enseñanza son supuestos que no llegan a visibilizar ni reconocer la complejidad de las prácticas, porque las mismas se analizan desde lo que se debe hacer según los discursos didácticos y no sobre lo que efectivamente ocurre dando cuenta de los “haceres ordinarios” que tienen lugar en la vida cotidiana escolar (Chartier A.M., 2000).

.....
1 Para conocer los trabajos que analizan estas producciones se puede consultar el libro de María Paula González (2014)

En segundo lugar es necesario considerar las prácticas escolares como prácticas sociales situadas (Jackson [1968] 1998, Edelstein, 2011). De este modo la historia reciente como contenido se construye y reelabora en las mismas prácticas escolares según las apropiaciones de los sujetos educativos en Historia como disciplina, en una particular cultura escolar y en la ciudad de La Plata en el contexto actual. Así, al concebir las prácticas escolares como prácticas sociales situadas en un espacio y tiempo específico asumo un enfoque teórico con algunos conceptos que considero claves tales como apropiación (Rockwell y Ezpeleta, 1983; Chartier, R., 1991 y Chartier, A.M., 2004), cultura escolar (Julia, 2001 y Viñao Frago, 2002) y código disciplinar (Cuesta Fernández, 1997).

Estos conceptos que destaqué posibilitan atender a la complejidad de las prácticas considerando a los sujetos en un rol activo, pero sin dejar de tener en cuenta que actúan en disciplinas y contextos específicos –tanto dentro como fuera de la escuela– que están regulados fuertemente por tradiciones que los mismos sujetos reproducen en sus acciones cotidianas. Pero también son quienes en determinadas circunstancias logran generar cambios porque van más allá de las normas y son quienes se las apropian y resignifican. De este modo, para poder comprender cómo se enseña el pasado reciente en la actualidad en las aulas secundarias donde se dicta Historia, es ineludible conceptualizar a las escuelas como lugares productores de cultura donde se conforman saberes propios en espacios atravesados por tradiciones que regulan los modos de hacer y de pensar, que condicionan la configuración de los sentidos y significados particulares de los sujetos que intervienen en ellas.

En cuanto al contexto espacial elegido este se centra en una escuela de la ciudad de La Plata, una de las ciudades más golpeadas por la última dictadura, donde transcurrieron numerosas historias de luchas y resistencias, de silencios y testimonios que atravesarán las prácticas de enseñanza y aprendizaje del pasado reciente en la escuela elegida. Esta presenta una cultura escolar caracterizada por una fuerte valoración de la escuela pública, de la participación que implica su defensa y la permanente apuesta a la construcción de una identidad que retoma el pasado reciente para unir diferentes generaciones, en las cuales los jóvenes tienen un destacado rol. Los registros aquí compartidos forman parte de una investigación más amplia realizada en el año 2014 en una coyuntura en la cual la propia escuela en uno de sus cursos –sexto año B– se encuentra reconstruyendo su pasado al investigar la propia historia de la institución y los alumnos se encuentran con historias de lucha y organización para establecer el turno nocturno en la escuela en los años 70 y finalizan su investigación con la construcción de un sitio de Memoria. Por otro lado, considerar el contexto temporal implica hablar de la preponderancia de la “narrativa del Nunca Más” como memoria oficial (Gonzalez, 2014a; Crenzel, 2008)² la cual sostiene valores de respeto por las instituciones democráticas y los

.....
2 Autores como Cerrutti (2000), Lorenz (2002), Lvovich y Bisquert (2008) y Crenzel (2008) analizan la conformación de diferentes narraciones sobre el pasado reciente (discurso militar, teoría de los dos demonios, “Nunca Más”, memorias militantes) que se han ido construyendo a lo largo de estos últimos treinta años.

derechos humanos y está en las mismas normativas escolares. Y también es importante destacar el desarrollo de políticas públicas de memoria activas por parte de los gobiernos kirchneristas, de las cuales forman parte las normativas educativas y curriculares entre muchas otras.

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

Las prácticas áulicas en historia como objeto de estudio

Dentro de las prácticas escolares de enseñanza del pasado reciente se pueden considerar por un lado, las conmemoraciones en tiempos de efemérides y por otro, las prácticas de enseñanza-aprendizaje que se dan en disciplinas escolares. De las mismas nos centraremos en la enseñanza de la historia, siguiendo a Cuesta Fernández y su concepto de código disciplinar, quien lo define como:

(...) conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso y tácito) que a menudo se traducen en discursos legitimadores y lenguajes públicos sobre el valor educativo de la historia, y que orientan la práctica profesional de los docentes. En suma el elenco de ideas, discursos y prácticas dominantes en la enseñanza de la Historia dentro del marco escolar. (1997, p. 86)

En su conceptualización aparecen las tradiciones históricamente constituidas pero también las acciones de los sujetos educativos, es decir las prácticas cotidianas de los docentes y alumnos que hacen que esas tradiciones tengan perdurabilidad pero que no se transformen en inmutables. Este concepto de Cuesta es útil justamente para mostrar estos cambios y continuidades que se dan en la enseñanza de la historia, los cuales se pueden ver a través de diferentes fuentes que el autor considera como “visibles” e “invisibles” a la hora de reconstruir la sociogénesis de la historia. Las primeras fuentes son los discursos sobre la enseñanza, los diseños curriculares, los mismos libros de textos, entre otras. Las segundas se corresponden con las mismas prácticas áulicas y los contextos donde se llevan a cabo, las cuales han sido relegadas en las investigaciones.

A su vez estas prácticas se dan dentro de una cultura escolar. Este concepto permite ver por un lado, las apropiaciones del pasado reciente que realizan los sujetos en las prácticas áulicas y cómo en ellas perviven tradiciones disciplinares e institucionales arraigadas y por otro, el lugar que tienen dentro de dichas prácticas las posibles innovaciones o transformaciones curriculares y pedagógicas. Por lo tanto el análisis de las prácticas escolares supone pensar en su espacialidad, temporalidad y materialidad en un contexto histórico particular. Por razones de extensión desplegaré en este artículo la dimensión material de las prácticas escolares que constituye uno de los aspectos más tangibles y concretos de ser registrados y analizados –aunque no siempre se haga– y si bien no permiten reconstruir la totalidad de las prácticas escolares, sí constituyen una huella, una evidencia de la cultura

escolar, permitiendo acercarnos a los “haceres ordinarios” de los que habla Charrier (2002) y reconstruir la dimensión material de la vida cotidiana escolar (Gvirtz, 1996; Pappier, 2005 y 2006; González, 2014b y 2014c). En los casos estudiados aquí el material analizado se compone de registros de actividades, tanto en carpetas de clase (incluyendo trabajos enviados por mail), como a través de exámenes. Esta materialidad de la práctica no es evidente por sí misma y en algunos casos requiere de ver la clase y escuchar a los docentes y estudiantes. Por ello también se suman registros de clase al análisis realizado.³

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

En sexto año se trabajó con el pasado reciente durante todo el año escolar como plantea el diseño curricular. Fernando y Cristina son los docentes que estuvieron a cargo de estos cursos. Están próximos a jubilarse, llevan más de veinte años dando clases con estudiantes secundarios, tienen varios cursos en el establecimiento y ambos son profesores egresados de la Universidad Nacional de La Plata, donde dictan o han dictado clases también. La particularidad de Cristina, la docente de sexto año B, es que es al mismo tiempo vicedirectora de la escuela y las temáticas vinculadas con el pasado reciente argentino las enseñaba antes de que formaran parte de las normativas curriculares. A su vez siempre promovió y participó en la escuela de diferentes proyectos vinculados con los Derechos Humanos por lo que puede considerarse como una “empresaria de memoria” (Jelin, 2002).

Si nos detenemos en las prácticas registradas, en sexto año A tiene un lugar prominente el cuestionario, como una gran continuidad dentro del código disciplinar de la historia, pero este promueve nuevas formas y recursos para construir el conocimiento: se utilizan materiales de páginas web, textos académicos muy actualizados sobre la historia, la memoria y el pasado reciente, recursos audiovisuales que se distancian del viejo código disciplinar más apegado al manual. En una de las clases observadas realizan el trabajo titulado “Los métodos del terrorismo de Estado”, el cual suponía la lectura de un texto informativo elaborado sobre la base de Pilar Calveiro (2006) y el Informe Nunca Más y tenía como consignas “¿Cuáles era los objetivos del Terrorismo de Estado?, ¿Cuál era el objetivo de desaparecer a las personas? Y por último ¿Qué eran y cómo funcionaban los Centros Clandestinos de detención?”. El desarrollo del registro será acompañado por algunos comentarios analíticos.

En esta clase no hubo una introducción al tema o, específicamente, al trabajo que tenían que hacer y sus consignas. Esto se fue dando a medida que los alumnos llamaban al profesor que quedó sentado en su escritorio o si preguntaban en general desde el banco.⁴

.....

3 Cabe aclarar que por razones de espacio no se incluyen las voces de docentes y estudiantes en las entrevistas realizadas para la investigación.

4 Se transcribe registro de clase de Sexto año A. Con P se identifica al profesor. Los alumnos no pudieron ser individualizados por ello aparecen como A, sin distinciones. Entre paréntesis se indican algunos comentarios de quien registra.

(Después de una hora reloj empiezan con la puesta en común.)

P: ¿Cuáles eran los objetivos? ¿Qué pusieron?

A: Lograr el disciplinamiento de la sociedad eliminando físicamente a todos los que se opusieran.

P: ¿Qué quiere decir eso?

A: Qué generaba miedo.

P: ¿Qué quiere decir disciplinar?

A: Imponer.

P: ¿Imponer qué?

A: Imponer miedo.

A: El terror.

A: Pero no sería controlar profe?

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

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

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

P: Vamos con la segunda pregunta.

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

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

A: Las torturaban para que hablen.

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

A: Claro, dejaban de hacer lo que hacían.

A: Hoy en día pasa lo mismo.

P: En algunos casos.

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

P: Pero podés hacer las dos cosas (Hablan de estar en política o no.)

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

(Hablan del desinterés, que está mal.)

P: Bueno, son tiempos distintos.

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

Al mismo tiempo tampoco se apela al sentido de la desaparición como método explicado por el mismo Videla, ni qué hubiera pasado si las muertes eran visibles o si los militantes eran encarcelados. Lo que aparece con mucha claridad es que no hay fundamentaciones ni desarrollo de las respuestas.

Según diversos autores como Lorenz (2006); Carretero y Borrelli (2008), entre otros, este abordaje del pasado reciente –específicamente de la última dictadura– centrándose en un relato del horror es el que ha predominado en la enseñanza del tema y, especialmente, en la conmemoración de efemérides como el 24 de marzo y el 16 de septiembre. Consideran que este tipo de relato centrado en el horror induce por un lado a una identificación del receptor con el sufrimiento de las víctimas y al rechazo moral a las violaciones de los Derechos Humanos, sin una reflexión acerca de *por qué* ocurrió. Pero por otro lado puede llevar a una parálisis que se traduce en el miedo a participar, a comprometerse y actuar en la realidad en términos políticos. En este sentido el registro muestra pervivencias de la dictadura que deberían ser discutidas y analizadas en la clase como por ejemplo cuando el padre de uno de los alumnos no quiere que su hijo esté en el centro de estudiantes. Preguntar el sentido de aquella negativa podría haber sido un modo de problematizar cómo han quedado miedos en relación a la participación política o por qué Fernando puede decir con tanta naturalidad “podés hacer las dos cosas”. El sentido común aparece a través de la voz de los alumnos cuando afirman que las prácticas represivas en el terrorismo de Estado eran como ahora. Allí el profesor trata de relativizar y decir que “eran tiempos distintos”, pero no se profundiza por qué afirma esto, ni dónde podemos advertir continuidades o reconocer transformaciones.

También en las intervenciones los estudiantes hablan de los “vuelos de la muerte” y que los desaparecidos eran arrojados al río desde un avión. Lo relacionan con pruebas que hace la gente tirándose desde la altura. Comentan sobre el golpe o que morían cuando los tiraban. En el caso de los llamados “vuelos de la muerte” el docente no expone las condiciones en que eran arrojados ni busca que repongan esa información relejendo el texto entregado en la primera hora de clase que lo explicita con mucha claridad. Tampoco los contextualiza ni cuestiona la comparación que están haciendo, diferenciándolos de las pruebas acrobáticas o juegos con las que parece que los relacionan los alumnos. Como dice Pilar Calveiro:

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

Me parece oportuno entonces pensar ¿para qué enseñar el pasado reciente? ¿Qué sentidos tiene para estos jóvenes esta clase? El transmitir un relato del pasado centrado en el horror sin considerar como necesaria una interpelación a los alumnos puede llevar a una banalización del mismo, “perdiendo todo su potencial

de resignificación y construcción de puentes entre el pasado y el presente” (Morras y Pappier, 2008, p.185).

Ya promediando el año se realiza una prueba donde las consignas fueron las mismas que estuvieron trabajadas en las guías de lecturas. Se identificaron relaciones de causas y consecuencias entre procesos (inicio de la dictadura, guerra de Malvinas, finalización de la dictadura), análisis del lugar de la sociedad en la dictadura, los objetivos del terrorismo de Estado entre otras cuestiones. Todas fueron aprobadas, algunas demostraban una buena comprensión de los temas y muchas estaban incompletas, con respuestas confusas. Un problema bastante generalizado estuvo presente en relación a la pregunta “¿Qué formas de resistencia se generaron desde la sociedad por el accionar represivo de la dictadura?”

Algunas de las respuestas de los alumnos fueron: “(...) surgieron varios organismos guerrilleros y organismos como las Madres de Plaza de Mayo que buscaban el paradero de sus hijos”.

Esto es interesante porque efectivamente las ven como una consecuencia de la dictadura, dando cuenta de sus dificultades para conceptualizar la violencia política e identificar que la formación de las organizaciones armadas es anterior a la dictadura y cómo existieron formas de represión en el mismo gobierno justicialista, elegido democráticamente. Y eso efectivamente forma parte de un problema en la enseñanza de la historia donde no están presentes las causas del golpe de Estado, sino que se está limitando a reforzar una memoria oficial, centrada en el relato del Nunca Más, en casos particulares con algunos elementos de las memorias militantes, que no explica históricamente la última dictadura.

En síntesis, en sexto año A si bien el trabajo con bibliografía específica es muy interesante, la continuidad de las tradiciones escolares se presenta cuando el cuestionario se utiliza únicamente como guía de preguntas y respuestas que se copian acríticamente, no interpela la voz de los jóvenes, ni se ponen en juego sus propias representaciones frente a temas tan polémicos como el pasado reciente.

Por su parte sexto año B desarrolló a lo largo del año un proyecto de investigación que continuó del año anterior, como ya mencioné. Para que los alumnos tengan algunas herramientas conceptuales mínimas sobre el pasado reciente argentino la docente les da un primer trabajo práctico donde les propone comparar los gobiernos militares desde 1955 hasta 1976. Entre las respuestas se notan algunas de “copie y pegue” de información extraída de internet y algunas confusiones conceptuales como por ejemplo considerar organizaciones armadas y militares como los mismos sujetos, confundiendo ideologías y proyectos políticos.

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

En el marco del proyecto de investigación realizaron diversas actividades al centrarse en la biografía de “Machocha” Tolosa⁵ exalumna de la escuela detenida-desaparecida, realizando una entrevista a su hermano.

El trabajo con la entrevista les permitió conocer que mientras investigaban sobre los desaparecidos de la escuela, se estaba llevando a cabo el juicio por apropiación ilegal de los mellizos Reggiardo-Tolosa. De hecho, días después se conoció la sentencia, una de las alumnas estuvo allí y logró charlar con uno de los mellizos contándole que estaba investigando sobre su madre y que habían hecho con sus compañeros y docente un Jardín de la Memoria para recordar a estos exalumnos, entre los que se encontraba ella. Luego esta experiencia fue compartida con toda la clase y contribuyó a que los alumnos pudieran ver que conocer sobre el pasado reciente también implicaba pensar el presente y podía relacionarse con ellos mismos. Allí hablaron de la importancia de sentirse parte de la historia, de conocer a las personas y sus propias vidas y comentaron lo involucrados que se sentían con la investigación que era mucho más interesante que trabajar con un manual. También cuestionaron que la justicia tardara tantos años en llegar y a una alumna le pareció vergonzoso que después de tantos años de democracia recién hoy, en algunos casos como el que vieron, pudiera hablarse de justicia.

En la última clase la docente devuelve los trabajos finales y sigue resaltando como un problema generalizado que los alumnos confunden la AAA con las organizaciones armadas como Montoneros o ERP, no pudiendo caracterizarlas y diferenciarlas, entre otras cuestiones, tal como vimos en otros casos analizados.

También aparece como una limitación para este tipo de proyectos las tradicionales prácticas de realización de cuestionarios que apelan a la mera búsqueda de datos, prácticas propias del viejo código disciplinar que los mismos alumnos tienden a reproducir porque supuestamente creen que es lo que se espera de ellos en la materia historia. Si bien no está presente la memorización de datos, el modelo de pregunta y respuesta de cuestionarios pervive sin duda como parte del viejo código disciplinar.

Como la finalidad de la investigación es crear un sitio de memoria en la escuela, ellos deben visitar, registrar y analizar de diferentes sitios de memoria, para proponer cómo construir el propio que inaugurarán en la conmemoración de “La noche de los lápices”. Algo central en esta práctica fueron las discusiones fundamentadas relacionando el pasado y el presente en el aula con un docente

.....
5 “María Rosa nació en la ciudad de La Plata el 31 de diciembre de 1952. Su familia la llamaba “Machocha”. Militaban en la organización Montoneros junto a Enrique, su marido. La joven fue secuestrada el 8 de febrero de 1977 en la localidad de Florencio Varela, provincia de Buenos Aires. Estaba embarazada de seis meses y esperaba mellizos. La pareja fue vista en el CCD “La Cacha” y, posiblemente, hayan pasado por el CCD “Pozo de Arana”. Próxima a su fecha de parto María Rosa fue trasladada a la Cárcel de Olmos donde el 27 de abril de 1977 dio a luz dos varones. El 16 de mayo de 1977 los niños fueron entregados a sus apropiadores quienes los inscribieron como hijos propios con esa fecha de nacimiento. Luego de una ardua búsqueda de Abuelas de Plaza de Mayo, en noviembre de 1991, la justicia les restituyó su verdadera identidad. En <https://www.abuelas.org.ar/caso/reggiardo-tolosa-matias-angel-265>. En el año 2014 se realizó el juicio por los delitos cometidos en el centro Clandestino de Detención denominado La Cacha donde dieron su testimonio los mellizos y familiares de Machocha.

que habilitaba la palabra, cuando no ha sido esta una práctica tradicional de la enseñanza de la historia ni de la cultura escolar. Citaré y analizaré algunos de los fragmentos registrados en esa clase previa a la inauguración de Jardín de la memoria en la cual docente y estudiantes dialogaron acerca del sentido de la construcción del sitio y de las relaciones entre el pasado reciente, los militantes de los setenta, el presente y ellos.

D: ¿Para qué les parece construir este sitio, este lugar de memoria?⁶

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

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

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

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

(Discusión entre ellos)

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

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

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

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

A: Es importante para respetar los derechos humanos hoy.

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

A: El país cambió, estamos mejor.

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

A: Pero también hay continuidades.

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

A: Eso ya sabemos que pasa.

A: Pero es triste que se vuelva natural.

A: Pasa en todas las comisarías.

A: Pero ¿te parece normal?

A: A los jóvenes los siguen maltratando

A: Esas son las continuidades.

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

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

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

La conversación da cuenta de la multiplicidad de voces que aparecen en el aula, habilitadas por un docente que entiende que los alumnos interpretan el

.....

6 Fragmentos de Registro de clase de 6to año. B. Miércoles 10 de septiembre de 7:30 a 9:30 hs. Se identifica con D al docente y con A los alumnos ya que no fue posible distinguir sus nombres propios ni identificarlos con diferentes números.

pasado desde su propio presente y busca que expliciten sus puntos de vista, que argumenten y desarrollen la criticidad. El docente no deja de lado su lugar como tal ni como “sujeto político” explicitando su punto de vista sobre el tema, pero este no es impuesto a los jóvenes, permanentemente los interpela y los anima a participar y a discutir. Abre sentidos preguntando sobre para qué realizan el sitio de memoria, los invita tender puentes entre el pasado y el presente y los alumnos logran hilarlo con el futuro al “pensar en las próximas generaciones”.

Por otro lado, la realidad aparece cuestionada en sus palabras: López no aparece, en la comisaría los maltratan... Sin duda aparecen continuidades con el pasado represivo, pero no todos las ven como tales. Se cuele un discurso donde se niega la posibilidad de que estos derechos sean reconocidos como universales.

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

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

D: ¿Qué querían modificar?

A: Defender sus derechos

A: Muchos motivos

D: ¿Qué había? ¿Cómo era el país?

A: Se milita por muchos motivos

D: ¿Como cuáles?

A: Justicia social y algunos problemas que también están hoy

(...)

D: Claro podemos pensar que todavía hay continuidades. (...)

Resulta sumamente apasionante ver el nivel de discusión que se presenta en el aula ante las preguntas del docente y la posibilidad que les deja de expresarse en un clima de respeto. Sin duda se apropian del espacio aúlico y resignifican las luchas de los militantes de los setenta pero en relación a qué pasa hoy, identificando cuáles son los problemas actuales. Conceptos como justicia social, militancia, derechos no parecen quedar vacíos, son cuestionados y hay un intento por historizarlos a través de las actividades que propone el docente a lo largo del año. Sin embargo pareciera que hay una idealización de los jóvenes de los setenta, caracterización que podría vincularse con la significación biográfica que tiene para Cristina y el sentido formativo que le otorga a la enseñanza de este tema.

Pero lo que me interesa resaltar aquí es cómo en la clase la docente abre la posibilidad para que los jóvenes estudiantes relacionen el pasado reciente con su presente y específicamente con los ex alumnos militantes de la década del setenta

al construir el sitio de memoria en la escuela. Sin duda esta es una clase de historia particular donde se hilvana claramente con la construcción de la memoria al legar a las futuras generaciones un sitio que dé cuenta de la huella de estos alumnos, pero también de los jóvenes de los setenta que transitaron por esta institución educativa. A través de esta experiencia Cristina ha logrado incentivar y habilitar los “trabajos de la memoria” (2002) promoviendo su construcción desde lugares activos que involucran a los alumnos a pensar y pensarse al mismo tiempo, buscando el sentido del pasado en su propio presente pero también pensando en el futuro. Viendo esta escena son pertinentes las palabras de Hassoun cuando habla de que en la ética de la transmisión los docentes deberían cumplir el rol de “pasadores” (1996, pp. 144-145), rol asumido por Cristina quien con sus diferentes propuestas también se convirtió en “emprendedora de memoria” (Jelin, 2002).

Entre herencias e invenciones, viejos y nuevos desafíos.

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

También dichos conceptos me ayudaron a comprender que estas prácticas escolares están reguladas por fuertes tradiciones de enseñanza, que los sujetos intervinientes las actualizan y ponen en acto en los propios procesos de enseñanza aprendizaje cotidianos. Pero al ser la cultura escolar y el código disciplinar construcciones históricas, así como presentan continuidades de viejas tradiciones escolares, también en las prácticas escolares se pueden ver cambios. En relación con la enseñanza de la historia los docentes siguen el diseño curricular y enseñan el pasado reciente a pesar de lo complejo y problemático, buscando nuevas formas de trabajarlo en el aula aunque en un sexto se realiza un trabajo de investigación y en otro no. Pero más allá de esta diferencia es importante resaltar que estamos frente a una institución que posibilita que se trabajen estos temas, que frecuentemente aparecen preguntas e intervenciones de diferentes miembros de la comunidad con relación a la defensa de los derechos humanos y que se encuentre habilitada la reflexión sobre los mismos en numerosas ocasiones. También es importante resaltar que en ambos casos estudiados hay cuestionamientos al viejo código disciplinar que se caracterizaba por el patriotismo, lo moralizador y los aprendizajes memorísticos, entre otras características. El código que lentamente se configura se puede ver en estas prácticas analizadas donde aparece la historia reciente, el valor de la democracia, una historia más explicativa y conceptual, diversos textos y prácticas de lectura, otros lenguajes como los testimonios o las imágenes, diferentes propuestas de actividades que invitan –de modo desigual según describimos en este trabajo– a que los alumnos participen de la construcción del pasado reciente y del sentido del mismo.

Sin embargo es importante resaltar que el pasado reciente se aborda más desde la memoria que desde la historia, centrándose en la memoria del Nunca más (González, 2014a; Crenzel, 2008) lo cual por supuesto que es loable que ocurra pero no suficiente. Precisamente, porque no se profundiza la posibilidad de indagar y construir una explicación histórica, porque para ahondar en cómo fue posible el terrorismo de Estado, no se puede soslayar la conflictividad política de los años setenta y la violencia revolucionaria. Y tal como se ve en las clases esta temática les ocasiona a los alumnos serias dificultades de comprensión llegando a afirmar que las organizaciones armadas son posteriores a la última dictadura, por ejemplo. Así las explicaciones, análisis y discusiones de la historia quedan relegadas, generalizándose una enseñanza vinculada más con la transmisión de la memoria del Nunca Más, la cual a su vez aparece superponiéndose con otras memorias.

En definitiva en estas prácticas se pueden ver claramente aspectos emergentes y residuales como planteaba Williams (1980): se introduce el pasado reciente pero no incluye pensar históricamente ni compararlo con el presente identificando cambios y continuidades; se utilizan canciones, imágenes o películas, pero a veces no se contextualizan ni se analizan críticamente, se rescata el valor de la libertad y pluralidad de voces pero no siempre estas son habilitadas en el aula o se permite que aparezcan memorias en conflicto o lo que piensan los jóvenes sobre su presente y se busca alguna relación con el pasado que se quiere enseñar. Sin embargo en el curso donde se realiza una investigación durante todo el año que concluyó con la construcción de un Jardín de la Memoria, aunque los estudiantes tienen serias dificultades para pensar históricamente, se logra la transmisión del pasado reciente. El psicoanalista egipcio Hassoun precisa esta idea de transmisión entendida como dar y recibir: “[r]ecibir las voces de quienes ya están muertos y dar paso a las voces del porvenir, es ni más ni menos que tramitar una herencia” (2002). En este curso fueron consideradas las generaciones que heredaron ese pasado, con sus propios tiempos, enseñándoles desde la escuela la posibilidad de dudar y de interrogar a ese pasado desde sus preguntas del presente. En sus prácticas se hacen presentes debates sobre los derechos humanos en la actualidad, lecturas e interpretaciones sobre lo que es vivir en democracia, inquietudes en relación a cómo sentirse parte de un grupo, escepticismos por la justicia que tarda en llegar, pero también aparece el orgullo de llevar adelante una investigación que les permite reconocerse como alumnos comprometidos con la transmisión de la memoria colectiva. Por otro lado, allí se ve un docente emprendedor de memoria con un rol central en la transmisión de este pasado reciente, reconociendo su lugar como sujeto político, acompañando a estos jóvenes y brindándoles la posibilidad de interpelar a la memoria para que el relato del pasado se complete con sus propias preguntas y sentidos. Como señala Guelerman: “sólo una transmisión lograda podrá brindar al heredero la posibilidad de abandonar el pasado, para reencontrarlo en un espacio de verdadera libertad” (2001, p. 43).

Sin duda queda mucho camino por andar en la enseñanza y aprendizaje del pasado reciente argentino para que pueda dar respuestas a los problemas y necesidades del presente desplegando todo su potencial. Pero para ello resulta central

reconocer la complejidad que implican las prácticas escolares al ser “contingentes, oportunas y situadas (...) atravesadas por variables escolares y también por narrativas sociales (...). Estas prácticas (...) muestran que no son reproducciones de algo que ocurre fuera de los espacios escolares sino algo que se produce dentro de estos (...) más allá de la racionalidad de las teorías pedagógicas, de los saberes académicos y de los diseños curriculares” (Gonzalez, 2011).

Y es que estas prácticas plurales dan cuenta de los modos particulares de apropiación del pasado reciente tanto de los docentes como de los alumnos, procesos que se dan en la cotidianidad de una escuela pública concreta con sus limitaciones pero también con todas sus potencialidades. El reconocer los elementos que configuran la compleja trama de dichas prácticas permite comprenderlas e identificar por un lado los problemas y riesgos de una oficialización del pasado reciente y, por otro, las potencialidades que habilita el concepto de transmisión en las clases de Historia posibilitando la profundización de alternativas tanto pedagógicas como políticas.

Bibliografía

- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)*. Madrid: Morata
- Billán, Y. (2013, agosto). *La historia reciente y la práctica educativa: nuevos acercamientos y diálogos desde la mirada adolescente*. Ponencia presentada en Primeras Jornadas sobre historia reciente del Conurbano Norte y Noroeste. General Sarmiento, Argentina.
- Billán, Y. (2015). *Enseñar Historia Reciente Argentina en el ex partido de General Sarmiento. Un estudio de caso* (tesis inédita de maestría). Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires, Argentina.
- Calveiro, P. (2006). *Poder y desaparición. Los campos de concentración en Argentina*, Buenos Aires: Colihue.
- Carretero, M. y Borrelli, M. (2008). Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿Cómo enseñar historia reciente en la escuela? *Cultura y Educación*, 20, 201-215.
- Cerruti, G. (2000). La historia de la memoria. *Revista Puentes*, 1, 3, 14-25.
- Chartier, A. M. (2000). Fazeres ordinarios da classe: uma aposta a pesquisa e para a formação. *Educação e Pesquisa*, 26(1), 157-168.
- Chartier, A. M. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, R. (2007). *La historia o la lectura del tiempo*. Barcelona: Gedisa.
- Crenzel, E. (2008). *La historia política del Nunca Más. La memoria de las desapariciones en la Argentina*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Cuesta Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- de Amézola, G. (1999). Problemas y dilemas de la enseñanza de la historia reciente. *Entrepasados, Revista de Historia*, 17, 137-162.
- de Certeau, M. (2007). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*, t. I. México: Universidad Iberoamericana.
- Dussel, I., Finocchio, S. y Gojman, S. (1997). *Haciendo memoria en el país de Nunca Más*. Buenos Aires: Eudeba.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Finocchio, S. (2007). Entradas educativas en los lugares de la memoria. En M. Franco y F. Levin (comps.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. (pp. 253-257). Buenos Aires: Paidós.
- Finocchio, S. (2009b). Historia, memoria y educación en Argentina. De aprender de memoria a enseñar para la memoria la historia argentina reciente. En J. Pagés y M. P. González (comps.), *Historia, memoria i ensenyament de la historia. Perspectives europees i llatinoamericanes* (pp. 83-101). Barcelona: Servei de Publicacions UAB.
- Garriga, C., Morras, V. y Pappier, V. (2008, septiembre). *La reconstrucción del pasado reciente en la escuela*. Ponencia presentada en Primer Congreso de Didácticas Específicas, San Martín, Buenos Aires, Argentina.
- Geoghegan, E. (2008). La enseñanza de la historia reciente en las escuelas medias de la provincia de Buenos Aires. El partido de Morón. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 12, 109-122.

González, M. P. (2014a). *La historia reciente en la escuela. Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*. Los Polvorines: Ediciones UNGS.

González, M. P. (2014b, agosto). *La conformación de las prácticas docentes: una propuesta de análisis desde la historia argentina reciente*. Ponencia presentada en Jornadas de Trabajo sobre historia Reciente.

González, M. P. (2014c). Enseñanza de la historia en el nivel secundario en Argentina: herencias, rupturas, invenciones e inercias. *Revista Passo Fundo*, 21(2).

González, M. P. (2018). La última dictadura argentina en el aula: entre materiales, textos y lecturas. *História Hoje*, 7(13), 60-82.

Gosparini, J. I. (2016). Entre fuentes, voces y saberes: una mirada a la conformación del saber escolar desde la materialidad de la enseñanza de la Historia argentina reciente. *Clio & asociados, Clio & Asociados. La Historia Enseñada*, 23, 51-61.

Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.

Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Paidós.

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

Gvirtz, S. (1996). *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina: 1930-1970* (tesis inédita de doctorado). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la Memoria*. Buenos Aires: Ediciones de La Flor.

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, 1, 9-43.

Kruger, M. y Carretero, M. (2010). Enseñanza de la historia e identidad nacional a través de las efemérides escolares. En M. Carretero y J. Castorina (comps.), *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades* (pp.55-80). Buenos Aires: Paidós.

Legarralde, M. (2018). *Combates por la memoria en la escuela: La transmisión de la última dictadura militar en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires (2008-2013)* (tesis inédita de maestría). Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.

Lorenz, F. (2002). ¿De quién es el 24 de marzo? Las luchas por la memoria del golpe del '76. En E. Jelin (comp.), *Las conmemoraciones: las disputas en las fechas "in-felices"*. Madrid: Siglo XXI.

Lorenz, F. (2006). El pasado reciente en la Argentina: las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria. En Carretero, Mario; Rosa, Alberto y González, María Fernanda. (comps.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. (pp.277-295). Buenos Aires: Paidós.

Lvovich, D. y Bisquert, J. (2008). *La cambiante memoria de la dictadura. Discursos públicos, movimientos sociales y legitimidad democrática*. Buenos Aires: Editorial Universidad Nacional de General Sarmiento.

Pappier, V. y Morras, V. (2008). La construcción de la memoria en la escuela. Una mirada a los actores y conflictos que genera la conmemoración del 24 marzo. *Clio*

& Asociados. La historia enseñada, 12, 173-192.

Pappier, V. (2017). *La historia reciente en las aulas de nivel secundario. Prácticas escolares en torno a la última dictadura argentina* (tesis inédita de maestría). Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.

Pagés, J. (2008). El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 55, 43-53.

Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983). La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso. Ponencia presentada en reunión de CLACSO, Sao Paulo, Brasil.

Williams, R. (1980). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.

Fuentes primarias

PBA-DGCE (2012). Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. *Historia 6to año Escuela Secundaria Orientada Ciclo Superior, Ciencias Sociales*. La Plata: Publicaciones de la Dirección General de Cultura y Educación.