

**XII JORNADAS INTERESCUELAS DEPARTAMENTOS DE HISTORIA  
2011 - CATAMARCA**

**MESA 99**

**La historia enseñada: investigaciones e innovaciones en diferentes contextos**

- **Título de la Ponencia:**

**Entre Memorias y Olvidos. Las tensiones en la enseñanza de la Historia Reciente Argentina en la escuela secundaria del oeste del conurbano bonaerense. Una aproximación a partir del estudio de dos casos.**

*Prof. Marisa D`Aquino*

UBA - CBC

ISFD 45 "Julio Cortázar"

ISFD 111 "Dr. Mariano Moreno

Capacitadora (ETR) Región VIII - Prov. Buenos Aires

Investigadora proyectos INFOD 2007-2008-2009

Doctoranda Facultad de Filosofía y Letras-UBA

marisa\_del60@hotmail.com

**Introducción**

Esta ponencia se encuentra inscripta dentro del marco de varios proyectos de investigación <sup>1</sup> vinculados al mismo tema, que se propone demostrar las múltiples dificultades didácticas que se manifiestan , en la actualidad, a la hora de enseñar Historia Reciente Argentina en la escuela secundaria . Para ello hemos comenzado a realizar un registro de observación de las prácticas docentes (en una institución pública del oeste del conurbano bonaerense, la EEM N° 206 del Partido de Moreno) de los espacios curriculares del área de las ciencias sociales, tendiente a analizar el papel que juega la memoria por un lado y, la historia reciente, por el otro, desde la praxis docente y los contenidos abordados en las mismas.

Hemos seleccionado las efemèrides del 24 de marzo y del 2 de abril para hacer el registro observacional que analizamos y presentamos aquí.

Como sabemos, el relato de la historia construye continuidades en el sujeto, permite "hilar" recortes de la realidad y ponerlos en construcción. Así, las vivencias propias del individuo, más los relatos y las interpretaciones de la realidad que le ha

---

<sup>1</sup> La autora ha participado y sigue participando de Proyectos de Investigación financiados por el INFOD a los Institutos Superiores., en el año 2007 como docente investigadora por el ISFD 45, en el 2008 como Directora de Proyecto por el ISFD 111 y en el 2009 como docente investigadora por el ISFD 45.

proporcionado su pertenencia a ámbitos significativos de desarrollo (principalmente la familia y la escuela), van formando parte de una historización de los hechos. Desde esta perspectiva es pertinente preguntarse ¿Qué marcas dejó en los docentes la historia reciente que se ponen de manifiesto en el relato de dicha historia, cuando ellos mismos transmiten esta historia?

La historia reciente está “teñida de subjetividades”, está impregnada de las interpretaciones de los “otros significativos”, interpretaciones de la realidad construidas por los modos en los que ellos han participado de esa historia. Es por eso que la distancia entre el sujeto (tanto el que la enseña como el que la aprende) y los contenidos de historia reciente no están exentos de sus propias construcciones subjetivas sobre esa misma historia reciente. Este es un punto importante a tener en cuenta dado que la enseñanza de la Historia reciente suele ser un “tema incómodo” para muchos de los docentes que tienen la tarea a su cargo. Por lo tanto, la enseñanza de este tema pone de manifiesto aspectos subjetivos mucho más que otros contenidos curriculares.

Así, la interpretación que el docente haga de los contenidos que conforman a la temática de la “historia reciente” está compuesta no solamente por el marco teórico referencial, sino por los relatos y las construcciones que conforman su propio “imaginario” y parte del imaginario “social” e “institucional” acerca del tema, de manera que es necesario tener en cuenta este factor para analizar los modos en los que los docentes enseñan estos contenidos. Sin embargo, cabe destacar que el docente del nivel de Educación Secundaria muchas veces carece del mencionado marco teórico referencial, simplifica, a falta del mismo, o reduce el mismo, amparándose falazmente en el destinatario del discurso. Estas opciones, a veces didácticas, otras ético-políticas y otras ideológicas, constituyen la riqueza y complejidad de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia reciente en su relación con las memorias en conflicto.

Pero para ello consideramos precisar y diferenciar ciertos conceptos fundamentales para poder establecer los ejes estructurantes en torno a los cuales girará este proyecto.

En primer lugar, consideramos necesario precisar el término *‘historia reciente’* o, también denominada del *‘tiempo presente’*:

Segùn Gonzàlo de Amèzola.<sup>2</sup> se habla de *la historia del tiempo presente* como el perìodo cronològico màs cercano a nuestro presente, condicionado por el hecho de que sus consecuencias se encuentran aùn vigentes en el presente que nos atraviesa. “*Es una forma de historiar lo coetáneo.*” esgrime el autor; mientras que para las historiadoras especialistas en este tema (Marina Franco-Florencia Levin) la denominaciòn pasa por *historia reciente*, vinculada inexorablemente al dolor, a un pasado abierto, de algùn modo inconcluso, “*...cuyos efectos en los procesos individuales y colectivos se extienden hacia nosotros y se nos vuelven presentes*”. Se trata de un pasado actual en permanente proceso de actualizaciòn y no necesariamente tiene una fijaciòn cronològica precisa.

Lo cierto es que la historia reciente, como parte del currículum escolar tiene corta vida. Más precisamente, y como -tambièn- señala Emilio Tenti Fanfani, los programas escolares han tenido desde siempre una “*alergia a la actualidad*”, puesto que ésta ha quedado asociada “*con el reino de las pasiones e intereses inmediatos*” inadmisibles para una escuela entendida como espacio para inculcar conocimientos y valores “*racionales*” cuya verdad y vigencia estàn fuera de discusiòn. Lo concreto es que la currìcula presente en los nuevos diseños dispuestos en la provincia de Buenos Aires, cuentan con contenidos referidos a la enseïanza de ese pasado reciente<sup>3</sup>. Pasado reciente que, como dice Franco-Levin,

*“Màs allà de lo traumático...la historia reciente se caracteriza por la convivencia del pasado con el presente: la supervivencia de actores y protagonistas del pasado en condiciones de dar su testimonio de lo vivido, la existencia de una memoria social sobre ese tiempo transcurrido, la contemporaneidad entre la experiencia del historiador y el pasado del cual se ocupa... En definitiva, se trata de problemas y hechos ya pasados que se caracterizan por su presencia y actualidad en nuestro presente...”*<sup>4</sup>

En segundo lugar, consideramos necesario diferenciar y asociar los conceptos de memoria e historia.

---

<sup>2</sup> Amèzola, Gonzalo de. La historia que no parece historia: La enseïanza escolar... **Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales**. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre. N° 8 (2003): 7-30.

<sup>3</sup> Es màs, para el ùltimo aïo de la Escuela Secundaria (6° aïo) se prevee en las orientaciones de Humanidades y Sociales y Arte una materia llamada “*Proyectos de investigaciòn en Historia Reciente*”. Para ello recomendamos ver [www.abc.gov.ar](http://www.abc.gov.ar) (Diseïos Curriculares)

<sup>4</sup> Mariana Franco, Florencia Levin, La historia reciente en la escuela. nuevas preguntas y algunas respuestas en [www.riehr.com.ar](http://www.riehr.com.ar)

Si bien ambas refieren al pasado, no forman parte del mismo concepto. Mientras que la memoria se vincula con la experiencia personal (es decir como acontecimientos vividos o como relatos percibidos), la historia va mucho más allá del carácter individual o plural del sujeto que la recuerda (Carretero, 2006). Es cierto, entonces, que podemos hablar de memoria colectiva (Nora, 2004) para referirnos a procesos de recuerdo y de olvido producidos por las sociedades que se apoyan tanto en objetos materiales (monumentos, lápidas...) como en mediadores literarios (relatos, mitos...) o rituales (efemérides, conmemoraciones...). Todos estos instrumentos actúan como representación de algo desaparecido pero que tiene -por alguna razón- significatividad en el presente. Estos actos del recuerdo, estas representaciones, están al servicio de las acciones presentes y, por eso, la memoria colectiva también está hecha de olvidos, de olvido de lo que en cada momento no se considera digno de ser registrado, de lo que no resulta memorable, por irrelevante, doloroso o incómodo. Por eso un colectivo tiene necesariamente que negociar su memoria. Por ende, qué recordar, qué olvidar.

En esta dirección, actualmente, los estudios sobre la memoria colectiva constituyen un campo interdisciplinario y por ello sostenemos el carácter narrativo de la experiencia pedagógica y el carácter reproductivo de las prácticas pedagógicas, especialmente de las prácticas de la memoria. Cuando se utiliza la forma narrativa se asigna un sentido a los acontecimientos y se les impone coherencia, integridad, valor, finalidad, etc. Así, las narraciones de experiencias pedagógicas contienen las estrategias y categorías de la producción y transmisión de esa memoria pedagógica y, asimismo, de su reproducción. Sin embargo, no todas los discursos pedagógicos constituyen narraciones pedagógicas. Las planificaciones, las propuestas didácticas, los programas curriculares, etc., constituyen discursos “oficiales”, es decir, documentos dichos y escritos en el lenguaje requerido por la administración y gestión de los sistemas educativos y, por lo tanto expresan fundamentalmente las reglas y las normas del sistema con el mismo lenguaje aséptico, científico y técnico que éste impone. Consecuentemente, las prácticas docentes entendidas como conjuntos sistemáticos y coherentes de acciones de enseñanza, de concepciones de aprendizajes implícitos en la misma práctica, sólo pueden reconocerse bajo la lógica propiamente práctica. Por estas razones, la documentación narrativa de experiencias pedagógicas resultan no sólo un recurso para la investigación educativa sino también una estrategia para la formación de docentes. De este modo, la aproximación al objeto investigado a través de la

intervención pedagógica permite el reconocimiento de esta lógica práctica propiamente en la acción, en el proceso de elaboración de la memoria.

Desde el campo de la historia, encontramos varios análisis vinculados a la transmisión, educación y memoria del pasado reciente. Federico Lorenz (Carretero, 2006) propone que el recuerdo del pasado -fundamentalmente cuando éste evoca el horror- por ejemplo de la última dictadura argentina o de la guerra de Malvinas- busca huir de las formas ritualizadas y, tiende a promover, la reflexión histórica sobre aquél y sobre el presente. Silvia Finocchio, en su trabajo titulado “Entradas educativas en los lugares de la memoria”, en la compilación de Franco y Levin (2007) plantea que la historia reciente no fue abordada durante muchos años en la escuela porque no cumplía con la condición de lejanía, pensada como garantía de neutralidad. Así, muchos docentes además de no tener demasiados materiales para su tratamiento, se encuentran con el rechazo de parte de algunos alumnos y/o padres para estudiar la Dictadura, porque su lectura impugnatoria estaría sesgando su análisis. Vale decir, se espera neutralidad por parte de la historia y también de la escuela.

Desde la psicología social, Manzi (Carretero, 2006) afirma lo expuesto, a partir de una encuesta realizada en la Región Metropolitana de Chile en la que encuentra que el recuerdo se modula de forma diferente según la orientación ideológica y política de los sujetos. Y si bien, hay algunos aspectos de esos mismos recuerdos que son valorados de modo similar, la tendencia apunta a diferenciar las memorias en función de los posicionamientos ideológicos de los narradores encuestados.

Esto nos lleva a esgrimir que la memoria colectiva es fruto de las mediaciones, punto de entrecruzamiento y de integración de memorias diversas en el cual el individuo desempeña un papel activo, desde el momento en que organiza su propio depósito personal de informaciones “memorizadas”. La memoria se hace identidad individual e historia colectiva, por tanto legitimación pero también conflicto ( Montesperelli, 2004; Jelin 2005) y de ahí la intensa relación entre memoria y significado. La memoria se convierte en un instrumento de interpretación y un recurso hermenéutico en donde memoria y olvido (los “silencios de la memoria”) constituyen objeto de significación. Cuando en un discurso narrativo o en una entrevista el sujeto no recuerda algo, este hecho reviste de una significación importante (por ejemplo una censura del inconsciente, un tabú cultural, un trauma personal) o porque el olvido responde a lo que la memoria colectiva le atribuye un bajo grado de relevancia o por la “amenidad” al

suceso o por un proceso de mentira consciente (ya sea por su posicionamiento ideológico o por su vivencia personal).

Además puede suceder que un acontecimiento pasado, en tanto conjunto indeterminable de actos y trama compleja de sentido puede ser recordado atribuyéndole significados todas las veces distinto (polisemia). En tal caso no es el acontecimiento en sí lo que interesa, no se trata de construirlo objetivamente desde un ideal punto de vista imparcial sino, al contrario, de reconocerlo así como se presenta al individuo para comprender el grado de significación que contiene para él.

Puntualmente nuestra investigación parte de la base que las memorias son procesos de construcción subjetiva, ancladas en experiencias y en marcas simbólicas y materiales además de reconocer a las memorias como objeto de disputas, conflictos y luchas, lo cual hace poner el énfasis en el rol activo y productor de sentido de los participantes en esas luchas, enmarcadas en relaciones de poder. (Jelin, 2002)

La memoria colectiva de cada individuo se inscribe en marcos referenciales colectivos, como el lenguaje principalmente, y le permite a partir de la conformación de su propia identidad la integración dentro de un determinado grupo social. Así, las prácticas de la memoria desarrolladas durante el proceso de formación docente de los alumnos se encuentran precedidas y condicionadas por una serie de saberes prácticos de su propia memoria colectiva y, de este modo, se descubre una pedagogía previa, substrato de su formación docente.

La historia argentina está atravesada por múltiples acontecimientos que interpelan a la memoria y que por lo tanto, requieren un abordaje áulico que tienda a reposicionar la relación entre docentes y alumnos en el proceso de construcción de conocimientos. En este sentido, entendemos que para una cabal comprensión del pasado reciente y sus consecuencias en la actualidad, es fundamental alentar la construcción de espacios de debate y reflexión, en donde los alumnos puedan apropiarse del pasado, no como espectadores, sino como sujetos históricos. De esta manera, la capacidad de resignificar el pasado para comprender su propio presente, propiciará la formación de sujetos capaces de intervenir en la historia pasada, presente y futura.

La construcción de la subjetividad es un proceso que se realiza en un contexto social, cultural e histórico. Es necesario indagar, entonces, sobre las huellas que nuestra Historia reciente ha dejado en las subjetividades de los sujetos docentes-comunidad

educativa en general, para poder entender las complejidades presentes en la enseñanza de la Historia reciente. El proceso de subjetivación permite mostrar a la pedagogía como un dispositivo que media la relación del sujeto consigo mismo. Lo que posibilita saber cómo se produce la subjetivación no son las ideas ni los comportamientos sino la experiencia de sí que los hace posible. *“Lo importante no es ver cómo el conocimiento representa lo real sino conocer lo que un determinado conocimiento produce en la realidad; la intervención en lo real”*. (de Sousa Santos 2006: 26-27). La racionalidad que subyace en las prácticas de enseñanza de la Historia reciente ha configurado una realidad a la que se considera única y exclusiva, generando negaciones, ausencias y silencios, a partir de un doble olvido: el primero sobre los hechos recientes y el segundo vinculado a la memoria de los propios sujetos enseñantes que han negado su propia memoria invisibilizando la experiencia social vivida, y al mismo tiempo, naturalizando esta omisión. Se ha producido junto con el “desperdicio de experiencia social” (de Sousa Santos), un desperdicio de saberes y sujetos que estarían participando en la comprensión crítica del mundo social y, concomitantemente, en su transformación. Se trata de poner en tensión todas aquellas ideas, prácticas y supuestos con los cuales se han enseñado los hechos de la Historia reciente a los alumnos-residentes y los mecanismos de reproducción del discurso hegemónico.

### **El registro y las prácticas de la enseñanza**

La metodología que implementamos en esta muestra es fundamentalmente cualitativa. Por lo tanto, las prácticas de la enseñanza de la historia reciente como universo de estudio, nos impone un análisis de la información de tipo inductivo. La muestra del proyecto está constituido por profesores y alumnos en tanto nos proponemos indagar no solamente por la reconstrucción de la memoria sobre lugares, figuras emblemáticas del Proceso Militar, momentos políticos sociales y culturales específicos, sino también, por las condiciones que dan cuenta de la posibilidad de hablar, decir y representar estos hechos a través de la cotidianidad de las prácticas pedagógicas, ya que éstas últimas implican posiciones ideológicas, éticas, estéticas, morales, sociales y políticas en las que se ponen en tensión diferentes modos de nombrar hechos u objetos.

Al alentar la reflexión sobre este período indirectamente estaremos refiriéndonos a muertos, desaparecidos, fantasmas, olvidos... en definitiva a la memoria, vehiculizada a través del lenguaje, entendiendo que *“el ámbito discursivo más que armónico y desinteresado es un ámbito de disputas polifónicas, ya que existe siempre la posibilidad de que se pongan diferentes acentos sobre un mismo referente”* Voloshinov (1976). De este modo, la unidad de análisis del material empírico no será establecida a priori ni debería responder a la lógica de la investigación, es decir, será la generación inductiva de categorías de análisis propias del proceso de construcción de la memoria la encargada de establecer los esquemas y criterios de clasificación de la información recogida. Por lo tanto, las estrategias de análisis de la información constituirán un proceso recursivo entre los datos y las dimensiones propias del universo discursivo de la memoria. Este enfoque metodológico, no sólo permite descubrir la lógica de las prácticas sino también establecer un constante control epistemológico sobre la investigación, el investigador y su producción de conocimiento.

. En este sentido, nuestro objeto de estudio se ofrece desde una doble perspectiva, por una parte, desde las prácticas docentes que constituyen esa serie de acciones pedagógicas y determinan esas modalidades de transmisión de la Historia reciente y, por otra parte, desde el carácter narrativo de las memorias en conflicto, ya que las vivencias constitutivas del sujeto emergen por la puesta en práctica de esos recuerdos, es decir, por la transmisión de ese pasado reciente. De este modo, nuestro objeto de estudio estará atravesado y constituido principalmente por las elecciones ético-políticas de los docentes y los criterios ideológicos correspondientes a su propia determinación subjetiva.

El registro se estableció a partir de las observaciones que todo el equipo de investigación (desde la Directora del Proyecto hasta alumnos-investigadores del ISFD 45) realizó durante las cuatro primeras semanas en la EEM N° 21 de Moreno, confluyendo con las conmemoraciones el 24 de marzo y 2 de abril fundamentalmente, aunque, se comenzó con el mismo en la primer semana de clases ( 8 de marzo de 2010).

El primer indicio claro es que, frente a nuestra observación, la mayor parte de los docentes del área de sociales (Sociología, Historia, Espacios Institucionales sobre problemas sociales...) de los distintos años de la escuela secundaria, contempla en el trabajo àulico clases dedicadas a la última dictadura.



En realidad, nos encontramos con el hecho de que la efeméride del 24 de Marzo no era abordada de una manera prioritaria como parte del proyecto institucional. Sin embargo, la circunstancia de que nosotros fuéramos a observar las clases como parte de nuestra tarea de investigación, generó todo un movimiento en la Escuela, de modo que muchos docentes abordaron el tema de la última dictadura militar así como también la guerra de Malvinas en sus clases, a pesar de que no tenían programado hacerlo, así como otros eligieron continuar con su programa. En todo caso, todos los profesores observados hicieron alguna aclaración acerca del por qué de su postura, dejándonos ver de este modo, que habíamos causado alguna especie de “alteración” en el desenvolvimiento institucional cotidiano.

Uno de los principales obstáculos explicitados por los profesores fue el hecho de que la conmemoración de la fecha coincidía con la primera semana de clase, con lo cual, para muchos se presentaba la disyuntiva entre hacer la introducción a su materia, o dedicarse al tema a conmemorar; muchos aludían a que el tema no era específico de su materia, contando con el hecho de que fuera abordado por otros docentes, otros tomaron esta situación como una oportunidad para abordar una temática que claramente los implicaba de una manera muy personal, dando cuenta de una postura ideológica y, en algunos casos, de una “militancia activa”.

Estas diferentes posturas de los docentes nos permiten de alguna manera, preguntarnos acerca de los diferentes imaginarios desde los que se ha respondido en relación al tema, de modo que ninguna respuesta, favorable o adversa para nuestra investigación, está exenta de una posición ideológica, y en tanto tal, subjetiva (y en tanto tal, también ética).

¿Qué queremos afirmar con esto? La historia reciente está “teñida de subjetividades”. Es por eso que la distancia entre el sujeto (tanto el que la enseña como el que la aprende) y los contenidos que hacen a la historia reciente están impregnados de sus propias construcciones subjetivas sobre esa misma historia. Este es un punto importante a tener en cuenta dado que, como señaláramos anteriormente, la enseñanza de la Historia reciente suele ser un “tema incómodo” para muchos de los docentes que tienen la tarea a su cargo. Por lo tanto, la enseñanza de este tema pone de manifiesto aspectos subjetivos mucho más que otros contenidos curriculares.

Para poder abordar esta cuestión nos parece pertinente tomar las palabras de Piera Castoriadis – Aulagnier:

*“Al adherir al campo social, el sujeto se apropia de una serie de enunciados que su voz repite; esta repetición le aporta la certeza de la existencia de un discurso en el que la verdad acerca del pasado está garantizada, con el corolario de la creencia en la posible verdad acerca de las previsiones sobre el futuro”*<sup>5</sup>

El planteo de la autora nos permite pensar en los discursos de los que se han apropiado y que han reproducido con el carácter de “certeza”, ya que permiten definir y explicar la realidad que el sujeto habita, lo docentes que se encuentran hoy, en la situación de tener que explicar como un “hecho de la historia reciente”, situaciones, vivencias y relatos que han formado parte de su propia vida, que en muchos casos, produjo grandes conmociones y que por ende, los atraviesa de manera muy particular. Estos hechos que hoy forman parte de la historia reciente, son hechos que se han “inscripto” en las subjetividades de los docentes de modos variados y particulares, con la propiedad que tienen estos discursos de definir al mismo tiempo, una proyección a futuro, basada en las certezas acerca de su pasado.

Retomando a Aulagnier, la autora plantea que

*“El discurso del conjunto le ofrece al sujeto una certeza acerca del origen, necesaria para que la dimensión histórica sea retroactivamente proyectable sobre su pasado, cuya referencia no permitirá ya que el saber materno o paterno sea su garante exhaustivo y suficiente. El acceso a una historicidad es un factor esencial en el proceso identificador, es indispensable para que el Yo alcance el umbral de autonomía exigido por su funcionamiento”*.<sup>6</sup>

Este es punto importante a pensar: aquellos docentes que hoy tienen en sus manos la tarea de “historizar” estos hechos, aquellos que tienen para con los estudiantes, la responsabilidad de ofrecer un discurso que permita enriquecer, cuestionar o complementar, el discurso ofrecido por sus padres, estos mismo docentes que tienen que tomar una posición con respecto a un tema tan delicado a enseñar, son sujetos que han crecido, se han educado y han proyectado su vida, en tiempos de dictadura o en tiempos inmediatamente posteriores, donde los efectos eran todavía “sentidos” con un carácter de presencia muy particular.

---

<sup>5</sup> Piera Castoriadis – Aulagnier., *La violencia de la interpretación*. Ed. Amorrortu. Buenos Aires. 2004. Pág. 162

<sup>6</sup> Op. Cit. Pág. 164.

Así, en las observaciones de las clases hemos escuchado diferentes alusiones de los docentes, como por ejemplo:

***“Hay gente de mi edad que no conoce sus orígenes, yo soy del 77 “***

***“Treinta años es muy poco tiempo, yo tenía 4 años cuando sucedió...”***

***“Yo concurrí a los Juicios por Campo de Mayo, me produjo mucha admiración por los testimonios que escuché. Esa fue una experiencia personal”.***

Excepto un sólo docente de 4º año (ex primer año de Polimodal) que esgrime no tratar el tema directamente porque *“muchos docentes lo van a hacer”*, el resto le dedica las dos primeras clases (en general de 2 horas) a la problemática, abordada, como veremos desde distintos ángulos.

En lo que respecta al profesor anteriormente mencionado, está claro que al decidir no trabajar el tema para *“no superponerse con otros profesores”* está generando un implícito más que evidente acerca de la enseñanza de la historia reciente. Se trata de un docente relativamente joven (25-30 año aproximadamente) más preocupado por mantener la disciplina en el aula. Lo llamativo del tema es que eligió tratar la historia reciente desde el perfil internacional, comenzando a trabajar a partir de varios libros a disposición del alumnado, con la Segunda Guerra Mundial; tema por cierto traumático y doloroso pero, a nuestro juicio, más lejano en el tiempo, menos *“comprometido”* con nuestra historia y nuestro presente y, por ende, más fácil de ser objetivado. Creemos que es importante tomar este ejemplo porque el tema elegido por el profesor responde a uno de los períodos más siniestros de la historia del Siglo XX, sin embargo no conlleva el mismo tipo de implicación subjetiva, de manera que pueden objetivarlo hasta hacer de estos hechos, casi una *“abstracción”* despojada de sentidos ideológicos, éticos y políticos.

La estrategia didáctica en las dos clases observadas fue la misma, cuestionario que sigue la secuencia del libro de texto y paseo por los grupos. No hubo trabajo con fuentes ni tampoco análisis teórico, ejemplificación, explicación, comentario, debate o preguntas más que las referidas a la contestación del cuestionario.

Remitirnos a los modos en los que los docentes se han implicado con respecto a la enseñanza de la Historia reciente, e incluso preguntarnos sobre la ausencia de

mención sobre el tema de algunos otros, nos permite pensar de qué manera lo que Silvia Bleichmar llama “bipartición de la sociedad” se hace presente en esa institución escolar.

En las antípodas del profesor antes analizado, nos encontramos con otra docente, con varios grupos a su cargo, que fue observada varias veces y, que causó sensación entre nuestros alumnos observantes. Su militancia, su “bajada de línea”, su postura rígida y dicotómica, hace que presente la historia reciente como la historia de “los buenos y los malos”, “obreros, sectores populares, jóvenes vs empresarios, militares, capitalismo”. Pero esta historia, teñida de experiencias, subjetividades, posicionamiento ideológico vinculado al marxismo, no da lugar a preguntas, su posición es dar cátedra, no permite la intervención de los alumnos, no trabaja fuentes ni textos, ni diarios, ni material teórico. Sabe cuál es su público (campo popular) y es por ello que todo el tiempo hace hincapié en la dicotomía “clases altas” reivindicando de este modo la “lucha popular” pasada y presente.

Llama la atención el tratamiento particular que esta docente hizo sobre el tema, aludiendo al mismo como una “lucha de clases”, utilizando conceptos tales como “burgués” y “proletariado” para caracterizar a la Argentina de los 70, apelando a la “memoria del pueblo para no olvidar a los desaparecidos, pero sobre todo, no olvidar sus luchas, la bandera que levantaron, ya que el peor error que podría cometerse sería vaciar de contenido la lucha de la militancia política y sindical, de aquellos que por su militancia fueron secuestrados y desaparecidos (...) no hay que caer en frases como ‘algo habrán hecho’, y que en todo caso ‘claro que hicieron algo, claro que por algo se los llevaron, los secuestraron por pelear por una sociedad más justa, por eso hay que recordarlos a ellos, pero por sobre todo a su lucha”. Un modelo didáctico diferente encontramos en las clases de la mencionada profesora. En ésta, la docente reconoce su estrategia didáctica como “*más expositiva, más tradicional, más relato*”, y se justifica diciendo que debe desarrollar conceptos que los alumnos no conocen. Utiliza todo el pizarrón para la realización de un cuadro sinóptico que le sirve de apoyo al desarrollo teórico. Hace algunas preguntas muy sencillas, cuya respuesta surge del mismo interrogante que plantea, esto es: no representan ningún esfuerzo ni ameritan ninguna reflexión por parte de los alumnos. Relaciona contextos socio-económicos con la actualidad. Sin embargo, y como señaláramos anteriormente, a pesar de manifestar querer que “*los alumnos razonen, no que lo repitan*” en toda su exposición, su discurso

no deja espacio para el cuestionamiento, ni para la construcción compartida. Su discurso alude - a veces, implícita y otras, explícitamente- a posiciones antagónicas como “*buenos y malos*”, “*clases altas-clases bajas*”, e incluye a los militares dentro las clases altas. Utiliza conceptos que no explica como el de “pseudo-democracia” (para referirse a la realidad social actual).

Podemos decir que hay una forma especial de conocimiento que es de incumbencia propia del docente y constituye una especial amalgama de contenidos y pedagogía. En este sentido, Basabe y Cols también señalan que:

*“El conocimiento que el docente tiene de su materia y la relación que establece con ese saber se inscriben en su historia como sujeto y, por lo tanto, están acompañados de representaciones identitaria y teñidos de valoraciones, emociones y afecto de diferente signo. Su biografía personal, escolar y profesional, aporta la matriz experiencial sobre la cual el docente construye una serie de sentidos en torno a esos objetos de saber”.*<sup>7</sup>

Al mismo tiempo, podemos pensar, casi como contraste a los dichos de otro profesor, que decía en relación a lo que era y la función que cumplió la ESMA: **“Los desaparecidos no eran tales, sino que estaban detenidos”**.

Estas dos posturas son reflejo de una bipartición de la sociedad que pone en evidencia una fractura de una ética de la igualdad entre los seres humanos, ahí donde el otro se convierte en alguien prescindible en aras de la justificación de la propia supervivencia. Así, en la postura de la profesora que reivindica la lucha de los desaparecidos, se termina haciendo una simplificación del problema: se trata de la lucha de dos posiciones y una prevalece sobre la otra. En todo caso, lo que queda oculto es el verdadero planteo ético que lo ocurrido en la dictadura militar obliga a pensar. Tal como Bleichmar afirma:

*“Una ética universalista tiene un punto de partida en los siguientes postulados: Todo individuo que pueda reconocerse a sí mismo como humano, es humano. Y en razón de ello, todos los individuos que se reconocen como humanos reconocen a su vez una humanidad que es definida como el reflejo de sí mismo en todos los hombres. De tal modo, si un individuo se define a sí mismo como humano, ese individuo es un reflejo de nosotros mismos fuera de nosotros.”*<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> Basabe, Laura y Cols, Estela (2007): “La enseñanza”, en: El saber didáctico. Paidós Editorial.

<sup>8</sup> Silvia Bleichmar. *La subjetividad en riesgo*. Ed. Topía. Buenos Aires. 2007. Pág. 14

Es esta ética universalista la que nos lleva a afirmar la importancia de enseñar la Historia Reciente, ya que lo que está en juego es la valoración del otro en tanto semejante, cuya existencia debe ser garantizada aún cuando pueda poner en peligro a los propios intereses o la causa que el sujeto persiga.

Por último, retomando la cuestión de la producción de la subjetividad, nos parece necesaria una reflexión con respecto a los estudiantes, destinatarios de las explicaciones de los docentes cuyas narrativas hemos analizado. Debemos pensar que varios de los docentes, cuyos discursos fueron tan disímiles y que respondían a diferentes imaginarios en relación al tema, son profesores de los mismos cursos, de manera que los alumnos han recibido esa variedad discursiva. Así, se abre del lado de los estudiantes, la posibilidad de contrastar, interrogar y reformular esos discursos, construyendo su propia experiencia a partir de ello. Citando a Bleichmar, podemos afirmar que:

*“Si la producción de subjetividad es un componente fuerte de la socialización, evidentemente ha sido regulada, a lo largo de la historia de la humanidad, por los centros de poder que definen el tipo de individuo necesario para conservar el sistema y conservarse a sí mismo. Sin embargo, en sus contradicciones, en sus huecos, en sus filtraciones, anida la posibilidad de nuevas subjetividades. Pero éstas no pueden establecerse sino sobre nuevos modelos discursivos, sobre nuevas formas de re-definir la relación del sujeto singular con la sociedad en la cual se inserta y a la cual quiere de un modo u otro modificar.”<sup>9</sup>*

En este sentido, se habilita para los estudiantes una posibilidad de resignificar, redefinir y reformular los hechos que los docentes les han transmitido, que para ellos tiene el estatuto de histórico, ya que hablamos de otra generación, que conoce los hechos desde los relatos, ya no desde la vivencia directa, produciéndose esa distancia necesaria para que ciertos sentidos y (¿por qué no?) sinsentidos encuentren un lugar y un modo de expresión para que algo del orden de lo nuevo comience a construirse.

Como vemos, la enseñanza no es una práctica neutral, sino que está en estrecha relación con el modelo didáctico que prevalece en cada momento histórico. El modelo didáctico es una representación de la realidad, que tiende a brindar una explicación a todo aquello vinculado al hecho educativo. Está en consonancia con una determinada

---

<sup>9</sup> Op. Cit. Pág. 84.

concepción pedagógica y con un marco teórico o paradigma que enmarca y sostiene la práctica.<sup>10</sup>

En un primer acercamiento al análisis de las acciones pedagógicas y las estrategias didácticas que los docentes de esta escuela han puesto en juego en la enseñanza de la Historia reciente nos conduce a señalar ciertas diferencias entre ellos, que estarían dando cuenta de distintos dispositivos pedagógicos que trataremos de analizar brevemente.

En todos los niveles del sistema educativo, pero especialmente en la enseñanza media, se ha extendido el uso de la fotocopias, siendo la mayoría de las veces, llevadas por el propio profesor en el momento de la clase. Fotocopias, que no tienen referencias bibliográficas (autor, texto, editorial, ente otros datos), y que se entregan para su lectura –tal como hemos observado- con el mero propósito de responder un cuestionario. Este último, no presentó a los alumnos ningún tipo de dificultad para encontrar la correspondencia entre la pregunta y la respuesta explicitada en la fotocopia y que fue copiada casi textualmente (“de acá hasta acá”). Esto significaría, que los alumnos no tuvieron la oportunidad de una lectura previa, para poder plantear dudas, por ejemplo; o bien, para servir como disparador de una situación problemática. El recurso del texto fotocopiado le aseguraría al docente que los alumnos tengan un material bibliográfico para leer durante su clase, por un lado. Por otra parte, -tal como se ha observado- el recurso de la fotocopia sólo se intentaría -a partir de la lectura y la interpretación hecha por el estudiante-, la sustitución del vacío de una explicación del tema por parte del docente. Explicación, que partiendo de la fundamentación en el marco teórico pertinente, no se quede en el mero verbalismo sino que provoque la *pedagogía de la pregunta*, (en términos freireanos), aliente la explicitación de opiniones y provoque la confrontación de lo viejo-conocido con lo nuevo-en construcción.

En otros casos, y siguiendo casi la misma lógica que el precedente, la estrategia pedagógica del docente se apoyó en el relato anecdótico de alguna experiencia personal

---

<sup>10</sup> En palabras de Ruth Harf, (1995): “*es en el Modelo didáctico, y en la definición de los componentes didácticos que plantea, donde se ponen de manifiesto las concepciones pedagógicas que lo vertebran: a qué se denomina proceso de enseñanza, qué teorías del aprendizaje apoyan las decisiones pedagógico-didácticas, qué concepto de hombre se sustenta, a qué tipo de sociedad se tiende, qué lugar se da a la relación con el contexto, cuáles son los criterios que se considerarán al seleccionar y organiza objetivos, contenidos y actividades, etc. Es decir, se juegan marcos teóricos y los encuadres didácticos (la teoría y la práctica), en un inter-juego permanente de retroalimentación y análisis*”. *La planificación didáctica*. Ediciones Puerto Creativo.

o familiar, o de figuras públicas reconocidas por los alumnos<sup>11</sup>. Se trataría de relatos que evocan deliberadamente situaciones dramáticas, que buscan la persuasión del oyente-alumno valiéndose de recursos metafóricos, frases o imágenes elocuentes en los que se clausura el espacio para la duda. Desde allí, el análisis o la confrontación con otros hechos aparecen inhibidos, en tanto y en cuanto el poseedor de la experiencia es el propio docente, por ello, su narración asume la categoría de una descripción “verdadera”, y por lo mismo “científica”. Este tipo de dispositivo, Larrosa lo define como *“la novela pedagógica”, por cuanto “no son ‘verdaderas’ ni la historia ni la literatura histórica que nos dan una imagen comfortable, convencional y no problemática del pasado, ni las que nos la dan en términos de espectáculo anecdótico y trivializado (...). No son ‘verdaderas’, en definitiva, ni la historia, ni la literatura que nos dan una experiencia del pasado completamente inofensiva”*<sup>12</sup> (2000, p. 133). Como en la observación anterior, no hay un docente que enseña contenidos y comparte información, ni se ponen al alcance de los alumnos estrategias adecuadas para su aprendizaje. La intencionalidad pedagógica aparece desdibujada porque lo que prevalece es el relato anecdótico del docente.

Otros docentes, optaron por pedir a los alumnos que busquen material sobre el tema para trabajar en el aula. Si bien la consigna fue cumplida, la clase se organizó a partir de la exposición oral del docente, sin que se desarrollen estrategias didácticas para el análisis de los materiales traídos por los alumnos. El profesor dejó deslizar algunos juicios de valor<sup>13</sup>, que a su vez dieron pie a generalizaciones por parte de los alumnos (como “los militares son los peores”). El docente, en su exposición, utilizó palabras como *“esgrimían”* o aludió a que los militares habían *“cometido excesos”*, pero no explicó qué quería significar con ellas. Es decir, ninguna de las frases fue tomada para su problematización, la clase estuvo organizada en base a la exposición oral. En este sentido, Pérez y Gimeno Sacristán señalan que:

*“La oralidad da cuenta del pensamiento práctico y en él anidan nuestros prejuicios, nuestras creencias, nuestras representaciones, nuestras ideologías. Muchas veces, sin ser conscientes de ello, afloran en nuestro discurso y se convierten en*

---

<sup>11</sup> (Por ejemplo la referencia a grupos musicales como “La Versuit” o “Los Pericos”, ampliamente conocidos por los alumnos).

<sup>12</sup> Larrosa, Jorge (2000): “Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad formación”. Edu/causa. Ediciones Novedades Educativas

<sup>13</sup> El docente, durante su exposición dice *“infame guerra de Malvinas”*, sin agregar ninguna explicación.



*verdaderos obstáculos para el aprendizaje de los alumnos. (1988).* El profesor no utilizó el recurso del pizarrón para la realización de un cuadro o esquema de contenidos que destacara los principales conceptos, guiando la reflexión de los estudiantes. No se retomaron ideas o conceptualizaciones previas de los alumnos, simplemente se dieron por supuestos. Propuso la realización de afiches con la consigna de “expresar libremente” y sugirió que *“incluyan la información buscada para otra ocasión”*. Señala Freire, que

*“una concepción tal de la educación hace del educando un sujeto pasivo y de adaptación. Pero lo que es más grave aún, desfigura totalmente la condición humana del educando. Para la concepción “bancaria” de la educación, el hombre es una cosa, un depósito, una ‘olla’. Su conciencia es algo especializado, vacío, que va siendo llenado por pedazos del mundo digeridos por otro, con cuyos residuos pretende crear contenidos de conciencia”*.<sup>14</sup>

Desde un dispositivo diferente se organizó la clase de Sociología. La profesora repartió fotocopias y comenzó con el desarrollo del tema pero señaló a los alumnos que podrían participar con preguntas o aportando lo que sepan. Los alumnos rápidamente comenzaron a hacer algunas preguntas. La docente respondió profundizando las ideas surgidas del grupo. Estableció comparaciones (sobre la preparación y los recursos que tenían las tropas de Gran Bretaña en contraste con los jóvenes e inexpertos soldados nuestros). Contextualizó históricamente y refirió a la simultaneidad de otros procesos similares en América Latina. En su explicación dialógica, introdujo anécdotas y apeló a la comprensión empática de los alumnos (“uno tiene que ponerse en el lugar del otro”, “imagínense, chicos de su edad”). Explicó conceptos que presumía los alumnos no conocían como el de *“carta de lectores”*, y sugirió la indagación de relatos orales (de familiares que hayan vivido el proceso de la dictadura) alentando a que *“pregunten sobre lo que pasó”* [a sus abuelos, o parientes mayores], porque en ellos *“tienen la historia viva”*. Al cierre de la clase, pidió a los alumnos el relato de una síntesis con aquellas cosas *“que les llamó la atención, qué cosas no sabían o no tenían claro y qué sensaciones les provocó hablar de esto”*. Podríamos decir, que en las dos clases observadas de esta profesora encontramos una preocupación por el desarrollo de estrategias cognitivas para lograr el aprendizaje de los alumnos mediante la implicación

---

<sup>14</sup> Freire, Paulo (2009): “La educación como práctica de la libertad”, p. 18, 19. Siglo veintiuno editores. Buenos Aires.

de estrategias de elaboración tendientes a construir estructuras de sentido al interior de los materiales a aprender, la integración de un nuevo material con el saber ya almacenado y la transferencia de lo aprendido.

Tal como señala Litwin *“la actividad cognitiva –esto es el pensar- implica un conjunto de representaciones o conocimientos, afectos, motivaciones, acerca de algo que relaciona al ser humano con el mundo. Pensar críticamente implica enjuiciar las opciones o respuestas, en un contexto dado, basándose en criterios y sometiendo a crítica los criterios. (...) . Para la escuela, el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico implica la búsqueda de conocimientos y acuerdos reconocidos como válidos en el seno de una comunidad de diálogo”* (1996, 110).<sup>15</sup>

Cabe señalar, que a excepción de una docente, el resto de los profesores pidió a los alumnos la realización de afiches para pegar en la galería del patio el día del acto. En los mismos aparecen recortes de revistas y frases altisonantes, -producto del discurso mediático- que apelan más a la memoria emotiva que a reflejar la forma del abordaje del tema en el aula. No hay, por ejemplo, ningún cuadro o esquema conceptual que relacione conceptos, o línea de tiempo, que incluya a la Guerra de Malvinas como parte del mismo Proceso Militar iniciado en el 76.

Hasta aquí, hemos analizado a grandes rasgos las observaciones de las clases registradas. Están aún pendientes de análisis los dos actos realizados, y la profundización de la lectura de los afiches realizados para esas dos fechas específicamente.

### **A modo de conclusión.**

Consciente o inconscientemente, los individuos y las sociedades siempre dieron y dan forma a las representaciones del pasado en función de lo que está en juego en el presente. La complejidad del proceso radica, justamente, en los distintos niveles posibles de significados a partir de las múltiples formas de recuerdo y de olvido que se registran en las narrativas de las experiencias pedagógicas. Esto da cuenta que es imposible intentar imponer una visión del pasado o construir un consenso (generalmente mínimo) entre actores sociales y conduce a la reflexión que requiere la legitimación de

---

<sup>15</sup> Litwin, Edith (1996): “El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda”, Editorial Paidós.

los espacios de disputas por las memorias que aparecen reflejadas, en este caso, en las prácticas pedagógicas.

De todo lo dicho se desprende que para la historia reciente de nuestras sociedades es imposible establecer una *historia oficial*, un canon prearmado sobre el pasado, que oriente qué y cómo debe ser enseñado y transmitido en las escuelas; de ahí las múltiples experiencias pedagógicas. Los casos presentados dan muestra de ello. Es imposible establecer un relato cerrado y concluyente, nuestro pasado está lleno de heridas abiertas, de memorias en conflicto y muy cargado políticamente hasta el día de hoy. Versión incabada, subjetiva, polémica y política. Y de allí se derivan importantes dificultades para su enseñanza y abordaje en el aula.

### **Bibliografía**

ALVAREZ GALLEGO, Alejandro, **La educación popular y la memoria activa del saber pedagógico**, en **De Freire a nosotros y de nosotros a Freire**, Novedades Educativas, Año 20, N° 209, Mayo 2008

AROSTEGUI, Julio (2002), "Ver bien la propia época. Nuevas reflexiones sobre el presente como Historia" en **Sociohistórica** N° 9/10, pp. 13-43 - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Bs. As.

AULAGNIER, Piera. **La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado**. Amorrortu Editores. Buenos Aires. 2004.

BLEICHMAR, Silvia. **La subjetividad en riesgo**. Editorial Topía. Buenos Aires. 2007.

CARRETERO, Mario, ROSA, Alberto y GONZÁLEZ, Ma. Florencia [comps.] **Enseñanza de la historia y memoria colectiva**, Piados, Buenos Aires, 2006

CANDAU, Joel, **Antropología de la memoria**, Buenos Aires; Nueva Visión, 2006

CAMILLONI, Alicia R.W. de y otros, **El saber didáctico**, Buenos Aires, Paidós, 2007.

DE AMÉZOLA, Gonzalo, "La historia que no parece historia: La enseñanza escolar de la Historia del presente en la Argentina", en: **Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales**, N° 8, Mérida, enero-diciembre, 2003, págs. 7-30.

Versión electrónica: [http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/Teoria ydidacticaCS/revista8\\_03/gonzalo\\_amezola.p.df](http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/Teoria_ydidacticaCS/revista8_03/gonzalo_amezola.p.df).

DUSSEL, Inés, FINOCCHIO, S., GOJMAN, S. **Haciendo memoria en el país del Nunca Más**, Buenos Aires, Eudeba, 1997

FREIRE, PAULO. **La educación como práctica de la libertad**, Buenos Aires, Siglo veintiuno editores, 2009.

FRANCO, Marina-LEVIN, Florencia, **Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción**, Buenos Aires, Paidós, 2006

-----, "La historia reciente en la escuela. nuevas preguntas y algunas respuestas" en [www.rierh.com.ar](http://www.rierh.com.ar)

GRINVERG, Silvia, LEVY, Esther, **Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro**, Universidad Nacional de Quilmes Editorial, Buenos Aires, 2009

GONZÁLEZ, MARIA PAULA; "La historia argentina reciente en la escuela media: un inventario de preguntas" en <http://www.rierh.com.ar>

GUELERMAN, Sergio J. [comp.] **Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio**, Buenos Aires, Norma, 2001

HARF, Ruth, **La planificación**, Documento interno M.C.B.A, 1995

JELIN, Elizabeth, **Los Trabajos de la Memoria**, Buenos Aires, Siglo XXI, 2002

JELIN, Elizabeth, LORENZ, Federico Guillermo (comps.), **Educación y memoria. La escuela elabora el pasado**, Madrid, Siglo XXI, 2004

LARROSA, Jorge, **Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación**, Edu/Causa. Ediciones Novedades Educativas, 2000

LE GOFF, Jacques, **El orden de la memoria. El tiempo como imaginario**, Barcelona, Paidós, 1991

LITWIN, Edith. **El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda**, Editorial Paidós, 1996.

NORA, Pierre, "Memoria colectiva", en LE GOFF, J., CHARTIER, R. y REVEL, J. (dirs.). *La nueva historia*, Bilbao, Mensajero, 1988

MACCHIAROLA de SIGAL, Viviana, **El conocimiento práctico del profesor**, en *El maestro que aprende*, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 1998.

MONTESPERELLI, Paolo, **Sociología de la Memoria**, Buenos Aires, Nueva

Visión, 2005

RICOUER, Paul, **La memoria, la historia, el olvido**. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2008

ROSSI, Paolo, **El pasado, la memoria, el olvido**, Buenos Aires, Nueva Visión, 2003

TENTI FANFANI, Emilio, **La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay**, Buenos Aires, Siglo XXI, 2005.

TENTI FANFANI, Emilio, **El oficio de docente, vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI**, Buenos Aires, Siglo veintiuno editores, 2006.

TODOROV, Tzvetan, **Los abusos de la memoria**, Barcelona, Paidós.(2000)