

Trabajos, Comunicaciones y Conferencias

**Actas de las VIII Jornadas
de Trabajo sobre Historia Reciente**

Laura Luciani y Cristina Viano
(coordinadoras)



FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Actas de las VIII Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente

Rosario, agosto de 2016

Laura Luciani y Cristina Viano
(coordinadoras)

Diseño: D.C.V. Federico Banzato
Diseño de tapa: D.G.P. Daniela Nuesch
Editora por la Prosecretaría de Gestión Editorial: Leslie Bava
Imagen de tapa: 24 de marzo, Manuel Costa

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723
Impreso en Argentina
©2018 Universidad Nacional de La Plata

ISBN 978-950-34-1694-5

Trabajos, comunicaciones y conferencias ; 36

Cita sugerida: Luciani, L. y Viano, C. (Coords.). (2018). *Actas de las VIII Jornadas de trabajo sobre Historia Reciente* (2016 : Rosario). La Plata : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Trabajos, comunicaciones y conferencias ; 36). Recuperado de <https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/129>



Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
(Atribución-No comercial-Compartir igual)

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Decana

Prof. Ana Julia Ramírez

Vicedecano

Dr. Mauricio Chama

Secretario de Asuntos Académicos

Prof. Hernán Sorgentini

Secretario de Posgrado

Dr. Fabio Espósito

Secretaria de Investigación

Dra. Laura Rovelli

Secretario de Extensión Universitaria

Mg. Jerónimo Pinedo

Prosecretario de Gestión Editorial y Difusión

Dr. Guillermo Banzato

Índice

Palabras preliminares.....17

MESA 1

Problemas conceptuales y metodológicos de la historia
y la memoria del pasado reciente..... 19

Producción de subjetividad en familiares de desaparecidxs
a partir de las políticas de la memoria inauguradas en 2003
Guadalupe I. Aguirre 21

Corpus: un recorrido posible por los archivos audiovisuales
del Juicio a las Juntas y del Juicio por la Verdad de La Plata
Claudia Bacci..... 37

Ejes principales de una crítica teórica a las interpretaciones
de las luchas por DDHH en Argentina
Laura Eugenia Huertas..... 57

Temporalidad, amor y lectura reparativa. Aportes al campo
de estudios de la memoria desde el giro afectivo
Lucas Gerardo Saporosi 77

La *zona gris* como categoría historiográfica. Una mirada crítica
desde la historia reciente
Fernando Damián Maximiliano Vilar..... 91

Historia reciente y resistencias sociales en Nuestra América.
Una propuesta de acompañamiento desde las epistemologías
del Sur
Diego Wacker 119

MESA 2

Memoria y usos públicos del pasado 133

“La libertad es una fiesta”. Reflexiones sobre las puestas
en escena del bicentenario de “independencia” en Quito
María Laura Amorebieta y Vera 135

El problema de la periodización en las leyes reparatorias.
La ley 26.564 y las transformaciones en el régimen
de memoria vigente
Cynthia Balé 153

Dinámicas e impactos de la represión en territorios rurales
del nordeste argentino
Claudia Calvo 171

Aproximaciones al testimonio en la prensa escrita:
Cromañón en Clarín
Laura Codaro 193

Los usos del poder. Violencia política, democracia y justicia
Gloria Di Rienzo y María Verónica Canciani Vivanco 207

<u>Hacia una “memoria de la política” en la Escuela de Filosofía (FFyH-UNC). Sentido(s) de la política y perspectivas disciplinarias durante la transición a la democracia</u>	
<u>Carolina Alejandra Favaccio.....</u>	<u>229</u>
<u>Conmemoraciones y reapropiaciones en torno a una marca de memoria, 2013-2016. Un relato fotográfico</u>	
<u>Juan Ignacio González</u>	<u>241</u>
<u>Cien años en dictadura. La conmemoración del centenario de la fundación de Formosa desde la mirada del diario <i>La mañana</i>, 1979</u>	
<u>Javier Maximiliano Nuñez</u>	<u>259</u>
<u>No habrá más penas ni olvido (1983): un estudio sobre la construcción cinematográfica de la memoria sobre el pasado reciente</u>	
<u>Mariana Piccinelli, Florencia Dadamo y Leandro Della Mora</u>	<u>275</u>
<u>“Juicio al edificio Diego Portales ¿Salvarlo o reemplazarlo?”. Las huellas del discurso dictatorial en la reconversión del Centro Cultural Gabriela Mistral de Santiago de Chile (2006-2010)</u>	
<u>Elías Gabriel Sánchez González</u>	<u>293</u>
<u>Néstor Kirchner poeta, Joaquín Areta presidente</u>	
<u>Emiliano Tavernini.....</u>	<u>311</u>

MESA 3

Enseñanza de la historia reciente 321

La historia reciente en los actos escolares de escuelas secundarias

Sergio Carnevale..... 323

Memoria, historia reciente. Su enseñanza en la escuela primaria

Ignacio D'Asero 341

El relato del pasado en la escuela. Los sitios de memoria
a cuarenta años del golpe militar de 1976

María Cristina Garriga, Cecilia Linare y Viviana Pappier..... 349

Memoria que es vida abierta. Diálogo de saberes a 40 años
de la huelga general contra el golpe de Estado de 1973 en Uruguay

Carola Godoy, Verónica García, Gabriela Rak, Marcelo Pérez..... 365

Enseñanza de la Historia reciente en las escuelas. Una mirada
en torno a los textos y lecturas sugeridos en el diseño curricular

Juan Ignacio Gosparini..... 383

MESA 4

Mundo del trabajo y procesos económicos..... 399

Conflitos de classes nos processos decisórios do Tribunal Superior
do Trabalho (1946-1968)

Alessandra Belo A. Silva 401

Las luchas por la orientación de la CUT. El período de Clotario Blest (1953-1962)

Paola Orellana.....425

MESA 5

Organizaciones políticas y movimientos sociales.....443

El Movimiento Social Campesino en Paraguay. Reflexiones de su participación en la crisis presidencial del año 2012

Ezequiel Barolín.....445

Apuntes para una historia del movimiento estudiantil de la Universidad Tecnológica Nacional frente al golpe de Onganía

Pablo Bonavena463

Notas sobre sensibilidad y sentimientos en el comunismo argentino durante los sesenta-setenta

Paola Bonvillani.....481

El Operativo Dorrego. La política de Montoneros hacia las FF. AA. en 1973

Guillermo Martín Caviasca495

El Partido Comunista Revolucionario y el camino de la revolución en Argentina. El debate sobre la lucha armada en los orígenes de un partido de la nueva izquierda (1967-1969)

Juan Manuel Cisilino515

<u>¿Qué hacer? Las tareas revolucionarias en el programa de la Organización Comunista Poder Obrero 1969-1976</u>	
<u>Ana Costilla.....</u>	<u>531</u>
<u>Activismo artístico y militancia partidaria entre la última dictadura y la posdictadura argentina</u>	
<u>Malena La Rocca</u>	<u>543</u>
<u>El exilio exiliado, las zonas de conflicto en la elaboración del pasado del Movimiento de Liberación Nacional - Tupamaros</u>	
<u>Carla Larrobla</u>	<u>561</u>
<u>El camino hacia la Juventud Trabajadora Peronista. Los antecedentes del frente sindical montonero (1970-1973)</u>	
<u>Guido Lissandrello.....</u>	<u>579</u>
<u>El movimiento estudiantil de la UNLP frente a la “laica o libre”. Una reconstrucción de las luchas reformistas en las calles platenses (septiembre-octubre de 1958)</u>	
<u>Nayla Pis Diez.....</u>	<u>597</u>
<u>Lejos del incendio. Las disidencias montoneras y las miradas retrospectivas sobre los años setenta</u>	
<u>Daniela Slipak.....</u>	<u>619</u>
<u>La experiencia del FAS. Política y prensa de la alternativa a las armas que propició el PRT-ERP</u>	
<u>Carolina Wild.....</u>	<u>637</u>

MESA 6

Cultura e intelectuales.....653

Entre la plata y el bronce. El superhéroe y la crisis del discurso
norteamericano en los 60 y 70 a través de *Green Lantern/Green
Arrow y Justice League of America*

Federico Pablo Angelomé.....655

Amigos solapados. La prensa hegemónica, Estados Unidos
y el anticomunismo en la guerra fría latinoamericana

Juan Alberto Bozza667

Las Jornadas del Color y de la Forma como experiencia artística
(Buenos Aires, 1975-1981)

Lucía Cañada.....687

Los films de la Escuela Documental de Santa Fe. Una aproximación
al nuevo cine latinoamericano de los años 60 y 70

Alejandra Cecilia Carril707

Intelectuales y política popular en dictadura. La trayectoria
de Gabriel Salazar

Renato Dinamarca Opazo.....727

Los usos políticos del pasado en las intersecciones campo
cultural/campo político durante la década del sesenta.
El caso de *La hora de los hornos*

Emilce Fabricio.....745

<u>Dos lecturas ficcionales de la violencia de los años 70: <i>Museo de la Revolución</i>, de Martín Kohan y <i>La aventura de los bustos de Eva</i>, de Carlos Gamerro <i>María Elena Fonsalido</i></u>	<u>757</u>
<u>Experiencias configuradoras de institucionalidad universitaria. El caso de las Cátedras Nacionales (1967-1971) y la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires (1973-1974) <i>Sergio Friedemann</i></u>	<u>771</u>
<u>Secularización y renovación académica frente al bloqueo tradicionalista. La carrera de Sociología en la Universidad Católica Argentina (1958-1966) <i>Anabela Ghilini</i></u>	<u>795</u>
<u>Escritores y dictadura: rupturas y continuidades en la sociabilidad literaria. El caso del grupo de la revista <i>El ornitorrinco</i> <i>Federico Iglesias</i>.....</u>	<u>813</u>
<u>Izquierda, literatura y nación en <i>Realismo y Realidad en la narrativa argentina</i>, el primer libro de Juan Carlos Portantiero <i>Ailén Alejandra Longhi</i>.....</u>	<u>835</u>
<u>Teatro Abierto (1981- 1983). Un testigo cultural de la transición democrática <i>Ramiro Alejandro Manduca</i>.....</u>	<u>845</u>
<u><i>Shooting Dogs</i>. El cine y las heridas del genocidio de Ruanda <i>Viviana Andrea Narcisi</i></u>	<u>863</u>

<u>La permanencia del orden natural. Una lectura de las bases ideológicas de la dictadura</u>	
<u>Marta Philp</u>	879

MESA 7

<u>Estado y políticas públicas</u>	895
--	-----

<u>Santa Fe y Rosario en dictadura. Aproximaciones a la comparación de políticas urbanas</u>	
<u>Julieta Citroni</u>	897

<u>No solo dispositivo de control y prohibición. La productiva política cultural de la última dictadura militar en Argentina</u>	
<u>Laura Schenquer</u>	913

MESA 8

<u>Modalidades y efectos de la represión</u>	927
--	-----

<u>Ditadura, mídia e universidade. A repressão da ditadura civil-militar brasileira para a Universidade Federal de Santa Catarina (ufsc) nas páginas do jornal <i>O Estado</i> entre 1964-1979</u>	
<u>Gabriel Roberto Dauer</u>	929

<u>Entre el activismo y la academia. El problema de conceptualizar las modalidades de la represión política</u>	
<u>Santiago Garaño</u>	947

<u>Narrativas (des)humanizadoras. Figurações do refugiado latino-americano na ditadura militar brasileira</u>	
<u>Gonçalves, Marcos.....</u>	<u>971</u>
<u>Politización, militancia, conflicto y violencia política en la educación. Práctica social genocida como estrategia en la contraofensiva social</u>	
<u>Labourdette Lorenzo Javier</u>	<u>987</u>
<u>El Cóndor en el Río de la Plata</u>	
<u>Magdalena Figueredo, Fabiana Larrobla</u>	<u>1011</u>
<u>Razzias contra la homosexualidad y el travestismo en la apertura democrática, 1983-1986</u>	
<u>Fedra López Perea</u>	<u>1029</u>
<u>Un caso de intervención militar en las universidades chilenas. Delación, depuración y normalización en la Universidad de Concepción, 1973-1980</u>	
<u>Danny Gonzalo Monsálvez Araneda.....</u>	<u>1047</u>
<u>MESA 9</u>	
<u>Problemas de géneros</u>	<u>1065</u>
<u>Questões de gênero e história. Breve análise das personagens femininas em A Guerra do Fim do Mundo de Mario Vargas Llosa</u>	
<u>Oliveira, Daniela Barbosa de Oliveira.....</u>	<u>1067</u>

<u>Las mujeres de las Ligas Agrarias. Historia de dos encuentros de mujeres en el nordeste argentino</u>	
<u>Leonardo Hernán Fernández</u>	<u>1081</u>
<u>Política represiva y violencia sexual en el periodo selectivo de la represión (Chile, 1974-1978)</u>	
<u>Javiera Robles Recabarren</u>	<u>1099</u>
<u>Mujeres, poder y dictadura. Los inicios del Movimiento de Madres de Plaza de Mayo y la violencia expresiva</u>	
<u>Dolores San Julián</u>	<u>1115</u>
 <u>MESA 10</u>	
<u>Sociedad y vida cotidiana</u>	<u>1127</u>
<u>História e biografia: a trajetória de João Havelange (1916-2016)</u>	
<u>Lívia Gonçalves Magalhães</u>	<u>1129</u>
<u>La guerra de Malvinas vista desde los diarios del interior del país: Crónica y El Patagónico de Comodoro Rivadavia</u>	
<u>María Laura Olivares</u>	<u>1145</u>
 <u>MESA 11</u>	
<u>Justicia y activismo en derechos humanos</u>	<u>1165</u>
<u>Narración, género y testimonio. Una revisión a 30 años del Juicio a las Juntas</u>	
<u>Claudia Bacci</u>	<u>1167</u>

<u>La memoria de los testigos. Una reconstrucción del pasado local a partir de los testimonios</u>	
<u>Marina Paola Casartelli</u>	<u>1183</u>
<u>Se hace camino al andar. Estrategias de demanda de justicia en Madres de Plaza 25 de Mayo e HIJOS Rosario</u>	
<u>Agustina Cinto.....</u>	<u>1199</u>
<u>El Partido Comunista de Argentina y la Liga Argentina por los Derechos del Hombre. Alcances y límites en la defensa de los derechos humanos durante la última dictadura cívico-militar</u>	
<u>Gastón Claudio Guzmán.....</u>	<u>1225</u>
<u>Los exiliados argentinos y la justicia. Desde la denuncia de la vulneración del derecho al debido proceso a la lucha por un “Núremberg” (1976-1981)</u>	
<u>Silvina Jensen.....</u>	<u>1235</u>
<u>La formación de la filial Rosario de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH)</u>	
<u>Marianela Scocco.....</u>	<u>1265</u>

Palabras preliminares

Estas actas recogen algunas de las más de ciento veinte ponencias¹ presentadas en el año 2016 en las VIII Jornadas de Trabajo de Historia Reciente realizadas en la Universidad Nacional de Rosario, coorganizadas por un colectivo de instituciones cada vez más amplio y que para esta versión se hallaba constituido por: Escuela de Historia y Centro Latinoamericano de Investigaciones en Historia Oral y Social (CLIHOS) de la Universidad Nacional de Rosario; Asociación Civil Memoria Abierta; Centro de Documentación e Investigación de la Cultura de Izquierdas en la Argentina (CeDInCI) de la Universidad Nacional de San Martín; Centro de Estudios Sociales Interdisciplinarios del Litoral (CESIL) de la Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral; Centro de Investigaciones Sociohistóricas (CISH). IDIHCS/CONICET/Universidad Nacional de La Plata; Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur; Instituto de Altos Estudios Sociales (IDAES) de la Universidad Nacional de San Martín; Instituto de Estudios Socio-Históricos –FCH– Universidad Nacional de La Pampa; Instituto del Desarrollo Humano, Universidad Nacional de General Sarmiento; Núcleo de Estudios sobre Memoria del Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES). Se incorporaron en este encuentro la Escuela de Historia de la Universidad Nacional de Córdoba y el Departamento de Historia de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco – sede Trelew.

Queremos destacar que las Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente constituyen un espacio (cuya continuidad desde aquel lejano primer encuentro en el 2003) ha podido garantizarse por el sostenido esfuerzo de un

¹ Agradecemos a la profesora Mariana Bortolotti (UNR) que se encargó de la preparación de las ponencias para esta edición.

conjunto cada vez mayor de historiadorxs y científicos sociales provenientes de universidades públicas donde confluyen sistemáticas iniciativas de investigación, difusión e intervención en el ámbito académico y político, y que la octava versión estuvo marcada por la profundización de iniciativas que vincularan al consolidado campo de estudios de Historia Reciente en Argentina con las investigaciones realizadas en distintos espacios de América Latina. Ello se tradujo en la conferencia inaugural dictada por la doctora Pilar Calveiro de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México: “Reconfiguraciones del Estado y sus violencias en el neoliberalismo actual” y en la realización de los paneles: “Argentina y Brasil hoy: los nuevos gobiernos de la derecha” a cargo de Rodrigo Patto Sa Motta de la Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil y Sergio Morresi de la Universidad Nacional de General Sarmiento–CONICET, y “La Historia Reciente en el Cono Sur. Balance y perspectivas” a cargo de Silvina Jensen de la Universidad Nacional del Sur–CONICET, Rolando Álvarez Vallejos de la Universidad de Santiago de Chile y Aldo Marchesi de la Universidad de la República, Uruguay.

Las coordinadoras

Cristina Viano (Directora de la Escuela de Historia, UNR)

Laura Luciani (Directora CLIHOS, UNR)

MESA 3

Enseñanza de la historia reciente

Coordinadoras y relatoras: Talia Meschiany, Mariana Ponisio

La historia reciente en los actos escolares de escuelas secundarias

Sergio Carnevale
UNGS e ISFD N.º 42

Introducción

Los actos patrios fueron incorporados al sistema educativo a fines del siglo XIX como parte del dispositivo de consolidación del Estado Nacional. Desde esa época se realizan de manera ininterrumpida, razón por la se los considera como uno de los componentes de la cultura escolar.

Ante la perdurabilidad de los actos patrios en las escuelas y su permanente realización a lo largo de más de cien años surge como inquietud observarlos y analizarlos, para explorar de qué manera se procesa el pasado reciente mediante el dispositivo acto escolar.

La escuela secundaria es portadora del mandato social de conmemorar el pasado reciente y a la vez es productora de sentidos mediante las dinámicas de trabajo y de acción que en ella se producen. En este contexto interesa conocer cómo se procesa y cómo se desarrolla el mandato de conmemorar el pasado reciente mediante los actos escolares.

Para ello se analizaron tres actos realizados en escuelas secundarias de la zona de influencia de la UNGS durante 2015 y 2016, referidos a la efeméride del 24 de marzo, en conmemoración del Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia.

La escuela en general y la enseñanza de la historia en particular, tradicionalmente tuvieron como objetivo la formación de la identidad nacional y la exaltación del patriotismo en los jóvenes estudiantes (Amuchástegui,

2000). Al respecto Liliana Bertoni (2001) señalan que, tanto en las escuelas primarias como secundarias, los actos escolares y la enseñanza de la historia tuvieron entre sus objetivos la transmisión del amor a la patria, despertar en los estudiantes el nacionalismo y la identificación con la Argentina.

Ante esta perspectiva sobre el sentido y la finalidad de la enseñanza de la historia y la realización de los actos escolares cabe la pregunta acerca del sentido de la efeméride referida al 24 de marzo. Pareciera que la incorporación del pasado reciente a la vida escolar y al calendario oficial de efemérides le asigna a este acto escolar una función diferente a la que tradicionalmente tuvieron los actos escolares en el sistema educativo.

Esta situación permite plantear la hipótesis que en la actualidad en las escuelas se construyen nuevos significados para los actos escolares, que no constituyen únicamente rutinas que se repinten sin sentido, sino que es posible que tengan otro valor y que adquieran nuevos significados.

Las preguntas que orientan este trabajo son las siguientes, ¿Qué ideas y qué valores se transmiten en los actos escolares referidos al 24 de marzo? ¿Qué actores se mencionan y cómo se los caracteriza? ¿Aparecen en los discursos los desaparecidos, los organismos defensores de los derechos humanos, la lucha y la resistencia? ¿De qué manera se caracteriza a la dictadura?

¿Cuál es el sentido de la conmemoración, para qué se recuerda? ¿Se transmite lo sucedido de manera crítica o solo se hace un relato de los hechos ocurridos durante la dictadura?

¿Aparece la disputa y la polémica sobre la memoria y sobre el pasado reciente? ¿Se presenta al pasado reciente como un proceso cerrado, acabado, o se lo presenta como un pasado abierto, inconcluso que se vincula con el presente?

Esta investigación, al igual las etnográficas, no buscan evaluar si la realidad se ajusta a lo que dicen las normas, su objetivo es analizar y reconstruir la lógica de aquello que sucede en las escuelas, para conocer y comprender los actos escolares que se realizan en las mismas. Para ello es necesario un análisis cualitativo de la información recogida en la cotidianeidad escolar.

A partir de este marco etnográfico se trabajó sobre los actos escolares tomados como parte de la cultura escolar, como una creación que se produce dentro de las escuelas, para identificar si en ellos hubo cambios, resignificaciones y para observar cómo procesa la cultura escolar el mandato de conmemorar el pasado reciente.

Para el análisis de los actos escolares observados, dadas las limitaciones de la muestra, se utilizó la metodología cualitativa, al igual que en otras investigaciones del campo de la pedagogía y de la didáctica, entre las que se puede citar la investigación realizada por Silvia Finocchio (2005) sobre cuadernos escolares. Por esta razón los resultados y las conclusiones de esta investigación no pueden ser generalizables.

Lo que se pretende es problematizar una situación y analizar un número de casos limitado, para generar algunas aproximaciones al objeto de estudio que aporten información y reflexión a un posterior análisis más profundo y abarcativo sobre el tema.

Los discursos que se leyeron en los actos escolares son una fuente de información válida para atrapar el sentido de lo que en las escuelas se les transmite a los estudiantes, dado que reflejan una representación del mundo y un orden de cosas. De acuerdo con Van Dijk (1997) las representaciones socioculturales compartidas, los conocimientos, actitudes, normas, valores e ideologías están presentes en los discursos y hay que tomarlas en cuenta para analizarlos.

Este autor también sostiene que los discursos están relacionados con las estructuras sociales en las que se producen, por lo tanto se piensa a los discursos como portadores de una determinada representación de la historia y del presente.

Las nuevas efemérides en la escuela secundaria

Las fechas que constituyen el calendario anual de actos escolares son de mucha importancia para el Estado y para las autoridades que conducen el sistema educativo tanto a nivel nacional como provincial. Por eso los actos escolares son obligatorios en todos los niveles del sistema educativo, desde el inicial hasta el último año del secundario.

El pasado reciente entró a la escuela en un largo proceso que comenzó con la Ley Federal de Educación de 1993 y se consolidó con la sanción de la Ley de Educación Nacional de 2006, en la que tanto la enseñanza del pasado reciente como la construcción de la memoria cobraron mucha importancia (González, 2014). Además a partir de una serie de legislaciones y de normativas emanadas desde el Estado se incorporaron al calendario escolar nuevas efemérides vinculadas con el pasado reciente como son el 16 de septiembre,

como el día de los derechos del estudiante secundario, incorporado por la provincia de Bs. As. en 1988. El 24 de marzo, instaurado en 2002 como el Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia, en la que se conmemora el golpe de estado que dio inicio a la última dictadura que hubo en la Argentina. Por último está la efeméride del 2 de Abril, establecida como el Día del Veterano y de los Caídos en la Guerra de Malvinas. Si bien la efeméride referida a la afirmación de los derechos de la Argentina sobre las Islas Malvinas existe desde 1973 y el feriado nacional desde 1983, es desde el año 1992 que la efeméride se refiere a los veteranos de guerra, hasta que en el año 2000 se le dio la actual denominación.

Antecedentes

En el campo de las Ciencias Sociales los actos escolares fueron considerados como objeto de estudio recién en las últimas décadas del siglo XX, momento en el que se plantearon inquietudes sobre la importancia y el sentido que tenían para la escuela contemporánea y se realizaron las primeras investigaciones, desde diversas disciplinas.

La mayoría de las investigaciones tomaron como objeto de estudio a los actos escolares del nivel primario del sistema educativo, aunque sus conclusiones también pueden ser de utilidad para analizar los actos en el nivel secundario.

Entre ellas se encuentra la investigación de Anny Ocoró Loango (2010) sobre la representación de la negritud en la cultura escolar a través de los actos escolares correspondientes al 25 de Mayo. Las de Amuchástegui *et al.* (1999) y Olorón (2000) quienes sostienen que los actos constituyeron un dispositivo utilizado por el Estado Nacional para afirmar la identidad nacional frente a lo extranjero, para lograr la cohesión y el orden social.

En esa misma línea hay investigaciones que señalan que esa función se extendió a lo largo de todo el siglo XX y llega hasta la actualidad Eliezer (2006).

Otra de las investigaciones que analizaron actos escolares en escuelas primarias fue realizada por Gonzalo De Amézola, y Claudia D´Achary (2009) que investigaron sobre la conmemoración de la efeméride correspondiente al 24 de marzo, en escuelas primarias del partido de Malvinas Argentinas, ubicado en el conurbano bonaerense.

A partir de analizar los discursos que se dieron en los actos escolares dan cuenta de las diversas representaciones del pasado reciente que transmite la escuela primaria. Uno de los rasgos importantes que señalan es que no hay referencias a las narraciones que justificaron al golpe de estado como la “guerra sucia”, ni tampoco reivindicaciones de las agrupaciones militantes de la década del 70. El relato que predomina está vinculado a la narración del *Nunca Más*, aunque no en forma pura y directa. También señalan que en los discursos aparecen representaciones de la dictadura provenientes de otras etapas de la vida democrática.

Se pueden citar investigaciones desde las Ciencias de la Comunicación como la de María Rodríguez (2015) e investigaciones destinadas a reflexionar sobre las prácticas conmemorativas escolares que se desarrollaron en torno al bicentenario (Folco, 2010).

Los actos escolares también fueron investigados desde el campo de la psicología, como es el caso de Carretero y Krieger (2006). Estos investigadores sostienen que en la actualidad los actos escolares parecen cumplir con el mismo fin para el que fueron incorporados al sistema educativo, la formación de una identidad nacional homogénea.

La mayoría de las investigaciones arribaron a conclusiones similares, la más destacada está relacionada con la supervivencia de la tradición, se considera a los actos escolares como rituales que carecen de sentido, que no respetan la heterogeneidad, que apelan al sentimentalismo para la construcción de una identidad nacional esencialista y homogénea, que no atienden a las particularidades, no reconocen las diferencias, e invisibilizan a las minorías. Parece que luego de más de cien años de actos escolares estos aún conservan el mandato original de transmitir la nacionalidad apelando a la emoción.

Además de estas consideraciones, que ubican a los actos escolares como rituales sin sentido, poco relacionados con las nuevas identidades de los jóvenes que asisten a las escuelas y sin relación con el presente, algunas investigadoras como Amuchástegui (1999), Eliezer (2006) y Rodríguez (2015), señalan también que en los actos que analizaron se aprecian cambios y nuevos sentidos. Esto permite pensar que las comunidades educativas están repensando y reinterpretando los actos escolares.

Descripción y análisis de los actos observados

El primer análisis corresponde a un discurso leído en una escuela secundaria privada, confesional católica, en adelante se la denominará escuela A.

En la misma no se desarrolló el acto correspondiente a la efeméride del 24 de marzo, lo que se hizo fue leer el discurso que se analiza a continuación, escrito por uno de los directivos de la escuela.

Es interesante pensar los motivos por los que no se realizó el acto formal, tal como lo establecen las normas vigentes. Pareciera que en esta escuela la efeméride del 24 de marzo no es considerada tan importante como las demás, ya que no es algo común que no se realice el acto escolar formal en esta institución. Se podría pensar que las autoridades de la escuela no estarían del todo de acuerdo con el sentido que el Estado le ha otorgado a la efeméride.

En este discurso se hizo referencia a la dictadura militar, a la violencia política, a los crímenes cometidos durante la misma y al rol de la sociedad. Sobre esto último se dijo:

Pasados los años nuestra reflexión sobre la última dictadura militar debe ir más allá de los crímenes cometidos. A más de cuarenta años del inicio de la violencia política, no se ha dado un debate sobre la misma. No hemos podido pensar el rol de la sociedad civil en la instalación de gobiernos de facto (Discurso escuela A).

Esta afirmación parece no coincidir con las investigaciones realizadas desde el campo historiográfico y por los organismos de defensa de los derechos humanos sobre la violencia política y el rol que ocupó la sociedad civil en la instalación de la dictadura. Hay mucha información que da cuenta del rol de la sociedad civil, de los empresarios, de los partidos políticos y de la propia Iglesia Católica durante el golpe de estado y el desarrollo de la dictadura.

Lo que si se hizo, más allá de no utilizar el concepto de terrorismo de estado, fue señalar que desde el Estado se cometieron crímenes de lesa humanidad, aunque en el discurso no parecen haber ni víctimas, ni responsables de dichos crímenes. Tampoco hubo una condena abierta a quienes los perpetraron y a los que organizaron el plan sistemático de desaparición de personas, que no fue mencionado en ningún momento.

El discurso también se refirió a la necesidad de redefinir los conceptos de memoria y verdad mediante un debate que supere las memorias personales y sectoriales con una memoria histórica.

Aquí aparece soslayada la disputa y la polémica sobre el pasado, sobre las diversas memorias, y lo que se señala es que la historia debería ayudar a superar las polémicas. Lo que parece estar presente es una mirada de la historia objetiva, como si a través de la historia se pudieran superar las disputas respecto a las memorias en disputa.

En el discurso se señaló al Estado como garante de los derechos de los ciudadanos, pero no se mencionaron ni se reconocieron las políticas de memoria verdad y justicia llevadas adelante por el Estado Nacional en los últimos años.

Se dijo también que los derechos humanos no fueron violados únicamente en los años 70 y que la educación, la libertad, la vivienda, el trabajo, el agua potable y el respeto por los pueblos originarios, también son derechos humanos y que no se respetan en la actualidad.

Se ponen en consideración diversos aspectos de la sociedad y diferentes problemáticas que afectan a la sociedad en la actualidad y se las compara con el terrorismo de estado, con los crímenes de lesa humanidad y la desaparición forzada de personas, sin ningún tipo de aclaración respecto de los contextos en los que no se respetan unos y otros derechos. Pareciera que fueran equivalentes el terrorismo de estado y los problemas sociales y económicos del presente.

También se dijo que hay que construir un país democrático, con justicia, paz, tolerancia y concordia. En esta parte del discurso se puede apreciar como los deseos y anhelos del presente, así como los problemas y las inquietudes que afectan a la sociedad en la actualidad se ponen de manifiesto en el ritual escolar.

En este discurso no aparecen las violaciones a los derechos humanos, en términos de las torturas, ni tampoco lo ocurrido en los centros clandestinos de detención. Se resaltan los valores de la memoria, la paz, la tolerancia pero anclados en los problemas del presente y no en lo ocurrido en el pasado. Justamente esto último es el sentido del acto, rendir homenaje a las víctimas del terrorismo de estado, que en esta oportunidad parecen no estar presentes en el discurso y por lo tanto en el sentido del acto.

En segundo término se va analizar una propuesta que se desarrolló durante el año 2015, en una escuela secundaria de gestión estatal, ubicada en el mismo distrito escolar en el que se encuentra la UNGS, el de Malvinas Argentinas. En adelante escuela B.

La propuesta no tiene el formato de un acto convencional ya que se trató de un proyecto institucional llevado adelante por varios profesores de los departamentos de Ciencias Sociales y de Artes y Humanidades. Las actividades se desarrollaron en varias etapas, desde la difusión del proyecto hasta su concreción, lo que tomó casi dos meses de trabajo.

La propuesta para la conmemoración implicó la realización por parte de toda la escuela de un ejercicio de memoria que consistió en un trabajo de elaboración de fotografías y posterior análisis, de espacios locales de “Memoria Colectiva sobre la Historia Reciente en Argentina y la Identidad Adolescente”¹ desde una óptica de los estudiantes y docentes de la institución.

Los estudiantes debieron fotografiar los lugares de memoria del barrio, luego se seleccionaron las fotografías más representativas y el día de la conmemoración de la efeméride se realizó una muestra institucional y un posterior trabajo de análisis de las imágenes seleccionadas en el ámbito del aula, con el docente de cada curso.

Lo que se va a analizar no es la puesta en práctica del proyecto sino su planteo, su fundamentación y las características de las actividades que se desarrollaron, porque reflejan qué historia reciente se quiere enseñar y transmitir en la escuela.

En primer término es importante señalar que en la fundamentación del proyecto se refiere a la dictadura como cívico militar y que las consecuencias de lo ocurrido afectan al presente e involucran a la vida cotidiana de los estudiantes, dado que las huellas que dejó están presentes en la comunidad a la que ellos pertenecen. Esto da cuenta que lo que se busca es involucrar a los estudiantes en la conmemoración de la efeméride, para que se piensen como parte del proceso histórico por el que transita el país.

Sacar fotos de las huellas de la dictadura que hay en el barrio implica que se familiaricen con el pasado cercano y que vean como los interpela a diario,

¹ Proyecto escuela B.

a partir de una presencia en sus vidas cotidianas. Esto implica aprender a leer la realidad que los rodea desde una clave histórica.

En referencia a esto la fundamentación

Recordar es importante para sumar a los mismos en un relato que los incluya como herederos y partícipes de un cuerpo social y colectivo, donde a partir de reconocerse, logren introducir sus propias interpretaciones y valoraciones (Proyecto escuela B).

Esto también parece dar cuenta que la imagen de la historia que se quiere enseñar y transmitir es la de un relato que no está cerrado y acabado. Se propone que los estudiantes se involucren en la conmemoración de la efeméride, que puedan dar sus propias interpretaciones y valoraciones sobre el pasado cercano. Esto implica transmitir una historia con un relato abierto, del que los jóvenes pueden participar.

Al referirse a la memoria en la fundamentación se mencionan las disputas por la misma, lo que implica hacer visible que existen diversas interpretaciones sobre lo ocurrido en la etapa dictatorial comprendida entre 1976 y 1983.

También se destacó la importancia de interpretar el pasado, para comprender el presente y proyectar el futuro. Aquí lo que se aprecia es la finalidad de la conmemoración, que no es solo recordar, sino que apunta a la construcción de una memoria que intente comprender el pasado y que permita la construcción de la conciencia histórica, que pone en relación al pasado con el presente y a su vez con la proyección hacia el futuro.

Otro de los objetivos que están planteados en la fundamentación se relaciona con la idea de pensar a la escuela como un espacio propicio para la formación de ciudadanos, conscientes de sus derechos y obligaciones y comprometidos con la democracia como sistema de gobierno y de organización social.

El tercer acto analizado se realizó durante 2016, en una escuela de gestión pública, de las más antiguas del distrito de San Miguel, ubicada en el centro del mismo, en adelante escuela C.

En la presentación del acto la profesora que leyó las glosas hizo referencia a las características ilegales del gobierno dictatorial y a la violencia ejercida desde el Estado. También señaló que las consecuencias generadas por el

golpe de estado y la dictadura militar están presentes en la sociedad actual, en el dolor por los desaparecidos, por los asesinados y en el reclamo de justicia. Se caracterizó a la dictadura como un hecho traumático que dejó huellas que no se borran y que afectan a la sociedad en la actualidad.

En este acto hubo un discurso que estuvo a cargo de una profesora quien señaló que desde 1930 en adelante todos los golpes de estado contaron con cierto consenso de la sociedad civil, al tiempo que atropellaron las libertades individuales de los ciudadanos.

Esta afirmación es muy interesante ya que permite pensar al golpe de estado de 1976 no como un hecho aislado, sino como parte de una dinámica política, de un proceso más amplio que lo incluye y que de alguna manera implica una continuidad con lo ocurrido en ocasiones anteriores. Lo enmarca en un proceso histórico.

Además hace clara referencia al apoyo de la sociedad. Esta perspectiva pone la responsabilidad de lo ocurrido, además de en las FFAA, en el conjunto de la población, aunque no se plantea ninguna reflexión al respecto.

En otra parte del discurso la profesora dijo que la dictadura que comenzó el 24 de marzo no tiene precedente en lo que hace a la violación de los derechos humanos, que prohibió toda participación política, acalló la protesta social, usó un accionar clandestino para sembrar el terror. Creó una cultura del miedo, censuró los medios de comunicación y controló a la educación. Además señaló que todo esto dejó a la sociedad sin respuestas.

Esta es una caracterización de la política de represión y terror llevada adelante por las FFAA que implicaron la imposición del miedo para poder controlar a la población. Además señaló que la sociedad se quedó sin respuesta y en este caso no se reconoce el accionar de los organismos defensores de los derechos humanos, como el servicio de Justicia y Paz y las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo, que comenzaron a actuar y a reclamar durante el transcurso de la dictadura militar.

También señaló que el gobierno militar contó con el miedo y la indiferencia de la población y con el apoyo de grandes organizaciones empresariales, que se favorecieron con su política económica.

En otra parte del discurso fueron señaladas las consecuencias de la dictadura, con treinta mil desaparecidos a manos de grupos de tareas de militares,

policías y civiles, que fueron torturados, asesinados y desaparecidos. Además que sus hijos fueron apropiados.

En uno de los últimos pasajes del discurso la docente dijo:

Pasaron 40 años del golpe de Estado que transformó la economía y política en la Argentina. Muchas de sus consecuencias estamos padeciendo todavía. Por eso resulta indispensable hoy en la escuela y en toda la sociedad continuar con el pedido de memoria verdad y justicia para avanzar en el camino del respeto a los derechos humanos (Discurso escuela C).

En este fragmento se puede apreciar que la docente se refirió a varios aspectos de la dictadura no solo a la represión, sino a la cuestión política y económica y a las graves consecuencias que generaron las medidas tomadas por los dictadores. También se puede ver una relación entre el pasado y el presente en el hecho que todavía es necesario continuar con el pedido de memoria, verdad y justicia. Aunque no se hace ninguna aclaración sobre el sentido y el significado de estos conceptos, parecen repetirse como un slogan que implicaría la adhesión moral a la política llevada adelante por el estado al respecto.

A continuación un grupo de estudiantes de 4.º y 5.º año Primera Sociales leyó un discurso sobre Memoria, Verdad y Justicia, que trabajaron previamente.

La primera estudiante que habló comenzó su discurso con la siguiente frase:

Muchos conocerán la importancia del 24 de marzo ya que dejó una muy profunda marca en la historia argentina y en el corazón de cada uno de nosotros (Discurso escuela C).

En esta pequeña frase se pueden apreciar varias cosas. En primer término que la estudiante, que no vivió el período al cual se refiere, habla en primera persona lo cual puede señalar que se siente identificada con lo ocurrido y que se asume como parte de la sociedad que sufre las consecuencias de la política llevada adelante por los dictadores.

Hay una identificación con las víctimas que quizás impida tomar distancia, pensar y analizar lo ocurrido en términos más histórico, políticos o de conflictividad social e ideológica.

La estudiante explicó el concepto de memoria, habló de la represión y del miedo que sentían las personas ante la violencia. Se hizo referencia a las víctimas de la represión pero sin utilizar el concepto de terrorismo de Estado, se habló de la represión sin dar más especificaciones. Además tampoco se identificó a las víctimas, ni se las caracterizó, solo se señaló que hubo víctimas y miedo, pero no se dieron características de sus ideologías políticas o su militancia.

En otra parte del discurso se aprecia que los objetivos de la conmemoración son dos, valorar la democracia como forma de gobierno, como estilo de vida y garantía de los derechos humanos y para que no vuelva a suceder lo ocurrido durante la dictadura.

Otra estudiante explicó el concepto de Verdad y para ello dijo

Los verdaderos hechos deben ser develados tal como son (...) las familias fueron destruidas y no deben ser olvidadas si es que nosotros las víctimas somos realmente seres humanos (Discurso escuela C).

Nuevamente se aprecia que los estudiantes se expresan en primera persona y en esta oportunidad se identifican con las víctimas. La estudiante habló como si hubiera sido víctima del terrorismo de estado. El pasado se mezcla con el presente, parece haber una continuidad entre uno y otro, en el que desde el presente hay una absoluta identificación con el pasado.

También se refiere a los verdaderos hechos como, si ante las disputas por la memoria hubiera una verdad absoluta e irrefutable.

Otra estudiante se refirió al concepto de Justicia. Se preguntó ¿qué significa, si se aplica para todos, si se aplica como se debe? Dio características teóricas de la justicia y dijo que hay que luchar por ese derecho.

En esta parte del discurso de los estudiantes es interesante que se hayan planteado preguntas sobre algún concepto, que se aclare cuál es su sentido y cómo se lo entiende.

También parece ponerse de manifiesta cuál es la intencionalidad de la acto, que sería luchar por el derecho a la justicia, es necesario estar alertas para que sea respetada como derecho.

Se retiró la bandera de ceremonias y luego estudiantes de diversos cursos leyeron diversos textos referidos a la última dictadura. Uno de ellos señaló

a la junta militar como la que realizó el golpe de estado. Mencionó a Videla como presidente, se refirió al terrorismo de estado y a la Triple A como antecedente, como ensayo de la represión. Dijo que todos fueron víctimas de la represión y que se reprimió para controlar a la sociedad, sentar las bases del modelo económico, dismantelar el aparato productivo y subordinar la economía a manos extranjeras.

Es interesante la mención a la Triple A ya que este dato permite pensar en una elaboración y conocimiento del período histórico por parte de los estudiantes que escribieron lo que leyeron. Además coloca a la represión dictatorial en un marco de violencia más amplio, en un proceso histórico en el que la violencia parecía ser moneda corriente y que el terrorismo de estado fue su máxima expresión.

Otra estudiante leyó sobre la violación de los derechos humanos en la actualidad, dijo que la modalidad represiva no terminó con la dictadura, hubo 197 detenidos y desaparecidos en democracia, lo que representa la continuidad de la violencia institucional.

El cierre del acto estuvo a cargo de la directora quien se dirigió principalmente a los estudiantes a quienes invitó a reflexionar sobre una fecha que los convoca, aunque ellos sean nacidos en democracia. Dijo que la escuela tiene la responsabilidad de construir memoria y que es solidaria con un pasado reciente y trágico, que dejó huellas que se van a superar en forma colectiva.

Conclusiones

En las conmemoraciones observadas, más allá de cumplir con las características tradicionales del ritual acto escolar, hubo algunas novedades en relación al tratamiento de la efeméride, a los objetivos y en el caso particular de la escuela B, al formato.

La propuesta desarrollada en la escuela B rompe con el esquema y la organización de un acto escolar tradicional, al tiempo que plantea la participación de los estudiantes y de toda la institución en la actividad conmemorativa. Es muy interesante que para una efeméride se plantee un ejercicio de memoria, esto implica la incorporación novedosa de un concepto.

Trabajar para la construcción de la memoria e involucrar a los estudiantes implica pensarla como un proceso abierto, que no está acabado (Jelin, 2007).

Es importante destacar que en todos los actos se planteó a la historia como un proceso abierto, cuyas consecuencias afectan al presente. En el caso de la escuela B se propuso que los estudiantes construyan su mirada sobre el pasado, que sean partícipes de la construcción de la memoria sobre un pasado que no está cerrado.

En los tres actos analizados se puso de manifiesto la relación entre el pasado y el presente, los discursos y las glosas hicieron referencia a los hechos históricos y se los relacionó con la actualidad. Pareciera que el pasado sirve como articulador de un relato que hace referencia a los problemas y las inquietudes que tiene la sociedad en la actualidad, en este caso vinculados con la violencia institucional.

En los actos observados en las escuelas A y C, cuando se hizo referencia a las víctimas, no se los identificó. En ninguno de los discursos leídos se señaló la militancia política y la ideología de aquellos que fueron víctimas de terrorismo de estado. Solo se dijo que el pueblo argentino fue presa de la represión ejercida por el Estado. Tampoco se mencionaron los organismos defensores de los derechos humanos como actores del proceso histórico conmemorado.

Si bien hubo algunas pocas referencias a la situación en la que se realizó el golpe de estado, en general no se analizaron las causas, los motivos, o las circunstancias en las que se produjo. No se hizo referencia a los conflictos ideológicos, o a las luchas sociales, solo se señaló que en la Argentina hubo un estado represor. Esta representación del pasado parece coincidir con el relato del *Nunca Más*, en el que no hay referencias a la militancia de las víctimas, a su participación en organizaciones armadas o movimientos políticos y sociales. Pareciera que las víctimas estuvieron desideologizadas y al margen de cualquier lucha social y política.

En este marco es interesante destacar que una característica común a todos los discursos fue que no hubo referencias a las narraciones que justificaron el golpe de estado como la que habla de “guerra sucia”, ni tampoco reivindicaciones de las agrupaciones militantes de la década del 70. Esta representación del pasado también parece coincidir con el relato del *Nunca Más* en el que tampoco se hace referencia a estos aspectos.

En la mayoría de los discursos hay referencia al tema de las diputadas por la memoria y al conflicto que se produce alrededor de esa situación. Esto se pudo apreciar tanto en la escuela A, como en la B.

En el discurso que se leyó en la escuela A, se reconoció la dificultad que representa la mirada sobre un pasado cercano y traumático, pero se planteó superar esas disputas mediante la objetividad de la historia, sin tomar en cuenta que también está atravesada por las diferencias conceptuales e ideológicas que involucran a la sociedad en su conjunto. El historiador, tal como lo sostiene Traverso (2007), está condicionado por el contexto social y cultural al que pertenece.

En uno de los discursos que se leyó en la escuela C al referirse a la memoria, se la asoció con la verdad, como si los recuerdos no estuvieran atravesados por matices, o por las circunstancias en las que se producen, sino que representarían lo que pasó tal cual fue. Parece que la memoria es garantía de la verdad. No hay ningún tipo de relativización de los recuerdos. Esto se aleja de la historia, que si bien se nutre de la memoria no la toma tal cual es, sino que la problematiza, la contextualiza y trabaja sobre ella.

Esta idea sobre la memoria parecería estar relacionada con el relato del *Nunca Más* y con el juicio a las juntas dado que los testimonios de los sobrevivientes, basados en sus memorias, se tomaron como pruebas verdaderas para condenar a los represores.

En los discursos también se observa que se estableció una relación entre el pasado y el presente, pero con diversos objetivos. En la escuela A parece que fue más para criticar a las políticas de memoria y justicia del gobierno nacional y señalar su desacuerdo con las mismas, que para generar conciencia sobre la importancia de la defensa y la valoración de los derechos humanos. Por el contrario en la escuela B fue para involucrar a los estudiantes en la elaboración del pasado reciente, para que puedan dar sus valoraciones y opiniones sobre ese proceso. En la escuela C fue para colaborar en la construcción de la memoria.

Esta situación podría reflejar los diversos objetivos con los que se realizaron los actos escolares y las actividades conmemorativas del golpe de Estado de 1976.

Otro punto importante a destacar es que al no haber demasiadas referencias a la situación y las condiciones en las que se produjo el golpe de estado y la represión, esto no genera dudas e inquietudes para tratar de comprender por qué y cómo se llegó a esa situación. Uno de los objetivos de la enseñanza de la historia y uno de los mandatos que recibe la escuela en relación al pa-

sado reciente, está relacionado con la comprensión de los hechos y procesos históricos y en esta oportunidad el tratamiento que se le da a la efeméride no colabora con ese sentido.

La tarea de la historia es inscribir la singularidad de la memoria, de la experiencia en un contexto histórico para esclarecer las causas y relacionarlas con la estructura a la cual pertenece la experiencia narrada, para tratar de comprender lo ocurrido (Traverso, 2007).

Esto aparece poco en los discursos, se observa principalmente que recurren a la descripción, a la identificación con las víctimas, a una condena moral, pero no a la problematización ni al análisis de las causas y los por qué de los acontecimientos que se conmemoran.

Como se puede apreciar conviven diversas representaciones sobre la dictadura, pero lo que prima en los relatos es la imagen de un período traumático, violento, con consecuencias que se viven en el presente.

En los discursos de los actos observados se puede apreciar una ruptura con los actos escolares tradicionales. Aquí no se pretendió rendir homenaje al “panteón de héroes nacionales”, resaltar el nacionalismo, o construir una identidad nacional. Lo que se buscó está relacionado con nuevos objetivos que se ha planteado el sistema educativo y también la enseñanza de la historia, como pueden ser colaborar en la construcción de una memoria colectiva, que busca comprender los sucesos históricos que se conmemoran. También en la construcción que hacen los jóvenes de la conciencia histórica, para formar ciudadanos comprometidos con su realidad y con los valores democráticos.

En este sentido en todos los actos se puso de manifiesto una representación del pasado que colaboró con la construcción que los estudiantes hacen de la misma.

En los actos escolares se buscó resignificar el pasado, encontrarle un sentido a la efeméride, Finocchio (2010) al buscarle una relación con el presente, con la vida cotidiana de los estudiantes. En este sentido se observa que la escuela recibe en su seno las características de la sociedad y que en los actos escolares se genera el espacio para expresarlas.

La escuela parece estar en la búsqueda de un sentido nuevo para los actos escolares y en esa construcción da lugar a la participación de los estudiantes, quienes además de recibir una imagen también tienen espacio para construir su propia representación sobre el pasado reciente.

Referencias bibliográficas

- Amézola, G. de y D'Achary, C. (2009). Memorias para armar. Las conmemoraciones del 24 de marzo en escuelas primarias del conurbano bonaerense. *Quinto Sol*, 13, 153-173.
- Amuchástegui, M. (2000). El orden escolar y sus rituales. En S. Gvirtz (Comp.), *Textos para repensar el día a día escolar* (pp. 59-78). Buenos Aires: Santillana.
- Amuchástegui, M., Carli, S., Karol, M. y Lezcano, A. (1999). *De la familia a la escuela*. Buenos Aires: Santillana.
- Bertoni, L. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Eliezer, M. (2006). *La nación en la escuela. Un análisis de los actos escolares en contexto de crisis* (Tesis de Maestría). Escuela de Educación, Universidad de San Andrés, Victoria (Bs. As.), Argentina.
- Finocchio, S. (2005). La ciudadanía en los cuadernos de clase. *Enseñanza de las Ciencias Sociales, Revista de investigación*, 4, 3-10.
- Finocchio, S. (2010). Nación ¿Algo para recordar? ¿Algo para celebrar? En I. Siede (Comp.), *Ciencias Sociales en la escuela* (pp. 49-61). Buenos Aires: Aique.
- Folco, M. (2010). Reflexiones sobre los festejos escolares del Bicentenario en La Pampa. *Quinto Sol*, 14, 167-191.
- González, M. P. (2014). *La historia reciente en la escuela. Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Jelin, E. (2007). La conflictiva y nunca acabada mirada sobre el pasado. En M. Franco y F. Levín (Comps.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (pp. 307-310). Buenos Aires: Paidós.
- Ocoró Loango, A. (2010). *Afroargentinidad y memoria histórica: La negritud en los actos escolares del 25 de Mayo* (Tesis de Maestría). FLACSO, Buenos Aires, Argentina.
- Olorón, C. (2000). Imágenes de unos rituales escolares. En S. Gvirtz (Comp.), *Textos para repensar el día a día escolar* (pp. 79-102). Buenos Aires: Santillana.
- Rodríguez, M. (2015). *Formato para (re)pensar la (a)puesta en escena de las*

efemérides patrias. Ponencia presentada en la Jornada de Investigadores 2015. Universidad Nacional de Misiones. Recuperado de <http://www.comhum.com.ar/jinvestigadores/wp-content/uploads/2015/12/RODRIGUEZ-Itati-Ponencia-Jornadas-SINVyP-2015.pdf>

Traverso, E. (2007). Historia y Memoria. En M. Franco y F. Levín (Comps.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (pp. 69-80). Buenos Aires: Paidós.

Van Dijk, T. (1997). Historias y Racismo. En D. Mumby (Comp.), *Narrativa y control social: perspectivas críticas*. Buenos Aires: Amorrortu.

Memoria, historia reciente. Su enseñanza en la escuela primaria

Ignacio D'Asero

Centro de Capacitación, Investigación e Información Educativa de Pilar,
DFC, DGCyE, Buenos Aires

Planteando el problema, en búsqueda de la pregunta

Hemos transitado intensos años de transformación en las relaciones que los distintos actores sociales entablan con la noción de memoria; o, con mayor propiedad, con las nociones de memorias que han entrado en lucha simbólica en la arena de las representaciones.

Junto a Florencia Levín podemos recorrer el devenir de la *cuestión* de la memoria, aparecida a partir de los crímenes perpetrados por el terrorismo de Estado en la última Dictadura, desde las narrativas que justificaron el accionar de las Fuerzas Armadas, como la idea de ‘Guerra Sucia’, hasta estos últimos años, donde se ha desarrollado un proceso de ‘estatización de la memoria’, en términos de Ludmila da Silva Catela (Catela, 2011, p. 179), donde el ‘Deber de la Memoria’ penetra distintas instituciones, siendo la fundamental que nos interesa en este caso, la Escuela Primaria.

En este mismo sentido, la incorporación de la Historia Reciente en los distintos Diseños Curriculares ha puesto de manifiesto múltiples conflictos tanto historiográficos y políticos como pedagógicos.

Exploraremos, aprovechando el curso “Efemérides y Contemporaneidad en la enseñanza de las Ciencias Sociales” dictado en febrero de 2014 en el C. I. I. E. de Pilar, dependiente de la Dirección de Formación Continua de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires,

cuáles son las representaciones que un grupo de docentes de la Escuela Primaria tienen en torno a las nuevas efemérides en relación a la Memoria, la Historia Reciente y su trabajo en las aulas.

El ‘deber de la memoria’ se hace presente en la Escuela como un deber externo que llega a esta institución, en la propia revisión de su historicidad, sus tensiones, sus conflictos.

Las encargadas de llevar adelante esta tarea son maestras, en primera y última instancia en las aulas. Muchas de ellas no tuvieron en su formación inicial esta problemática como un contenido; así como tampoco nociones de Historia Reciente.

Podemos detectar allí una brecha entre los Diseños Curriculares y la formación inicial docente, especialmente aquellos que cursaron hacía ya unos años.

Atendiendo a este ‘deber’ y esta ‘falencia’ en la formación inicial, distintas jurisdicciones y niveles de formación han puesto en marcha dispositivos que tiendan a brindar a las maestras las herramientas necesarias para la tarea encomendada.

Dentro de esta política de formación continua, en la Provincia de Buenos Aires se ofrecen cursos en servicio durante el mes de febrero, gratuitos y de libre acceso a partir del trabajo territorial de los Centros de Investigación e Información Educativa de cada Distrito.

Para febrero de este año, el Equipo de Ciencias Sociales diseñó un curso que toma como eje central las que llamaremos ‘nuevas efemérides’ y su vinculación con las nociones de Historia Reciente y Memoria.

El presente trabajo se vale de este dispositivo para explorar en las representaciones que las maestras concurrentes construyen en torno a estas problemáticas y, a modo de bosquejo, veremos cómo esto puede traducirse en actividades dentro de las aulas.

Trabajaremos con las producciones de veintinueve maestras del Distrito de Pilar que cursaron en servicio tres encuentros donde se reflexionó con diversa bibliografía, recursos y estrategias propuestas desde la Dirección de Formación Continua.

Memoria en el aula, nuevas efemérides. Analizando un problema de enseñanza

Desde el inicio del período democrático, una vez concluida la Dictadura

Cívico – Militar que perpetró horrendos crímenes mediante una metodología que definimos como *Terrorismo de Estado*, la memoria se ha vuelto una cuestión, atravesando la Escuela y las aulas, tanto como a los actores que participan en el sistema educativo.

Ha sido la escuela una institución fundamental en la formación de la identidad nacional y la enseñanza de la Historia tuvo allí, en gran medida, su *leit – motiv* por un largo tiempo.

Esta tarea tradicional, compuesta por rituales para las efemérides, llena de múltiples tensiones desde el *esencialismo* de la Nación hasta posturas críticas a partir de la renovación en las Ciencias Sociales; de alguna manera, podemos aventurar que la Escuela tiene las herramientas y el conocimiento necesario (aunque rutinarios y, quizás, vetustos) para agenciarlas. Cabe aclarar que esto ocurre con mayor o menor éxito (en términos de aprendizaje), pero solventada en experiencias de larga data.

Ahora bien, como señala Raggio, el ‘deber de la memoria’ se impuso en la Escuela de ‘afuera hacia adentro’. Es posible observar que no hubo un cambio cultural escolar desde el interior de las escuelas espontáneamente, sino que leyes, resoluciones, normativas de todo tipo han determinado que la Escuela vuelva a tener un lugar central en esta construcción identitaria teniendo en cuenta que la magnitud de los crímenes de la Dictadura y la conmoción que dio lugar a un nuevo régimen de memoria social, en términos de Vezzetti (2007). A tal punto que en el centro no hay héroes, sino víctimas, provocando un agujero negro ético y político.

Encontramos en esta reflexión un primer punto de partida para el trabajo con las maestras. Las ‘nuevas efemérides’ corresponden a hechos que identificaremos como traumáticos, un aspecto novedoso para la generación de experiencias de aprendizaje en las aulas.

También, aparece aquí el primer pliegue a tomar. Dentro del plan de extermínio llevado adelante por la Dictadura se contempló la borrada de esos crímenes para producir el olvido de los mismos.

Entonces, como plantea Sandra Raggio, el primer acto educativo que puede la Escuela es, justamente, *reponer la huella borrada*; para esto, se torna vital la investigación en las propias comunidades educativas para lograr encontrar esas *huellas borradas*.

El primer trabajo a realizar en los encuentros de capacitación para las maestras fue que tomaran tres fotos donde pudieran aparecer estas huellas.

Tomaremos ahora para el análisis dos experiencias.

Un grupo de maestras eligió dirigirse al Cenotafio a los Caídos en la Guerra de Malvinas, ubicado en Pilar, como reproducción del Cementerio Argentino de Darwin (Is. Malvinas). Allí realizaron la recolección fotográfica solicitada y entrevistaron al encargado del lugar. Hicieron una valoración positiva de la existencia de este lugar, que hasta este momento habían desconocido.



Así, se nos aparece una precaución y un desafío, el concepto de *Memoria Completa*. Esta idea atiende a los argumentos de los militares implicados en lo que llamaron “guerra contra la subversión” y que intenta justificar su accionar criminal. En esta línea, muchos han esgrimido la “causa Malvinas” como reivindicación de su lealtad patriótica y su razón de ser. Entonces, acercarnos a Malvinas y a sus recordatorios, es también evidenciar estas tensiones.

Una maestra realizó una experiencia distinta. Podríamos pensar en un “cambio de mirada” que concluyó en un “descubrimiento” de la *Memoria Militante*.

Recorriendo las calles de José C. Paz descubrió dos murales. Uno, en la plaza. Otro, en la estaciones de trenes que había transitado numerosas veces. Uno, con imágenes de reclamos por los desaparecidos. Otro, con el gauchito del Mundial ‘78, una calavera de pelota, un Kempes que corre a festejar el gol y una silueta, en alusión a los desaparecidos, corriendo en sentido opuesto. Imágenes de fuerte carga simbólica y un peso que influye en el espacio de manera contundente.



Esas *Memorias Militantes* tienen como novedad la participación activa de nuevas generaciones y la búsqueda de la memoria de quienes militaron en diversas organizaciones durante los años setenta.

Entre las acciones llevadas adelante, podemos destacar, como en este caso, la realización de nuevas marcas urbanas, huellas que den cuenta del Terrorismo de Estado a la par que vitalizan la situación traumática, transmitiendo y formando identidades.

Los espacios interpelan a los sujetos, la conformación de su identidad y la relación con un pasado común. Las nuevas generaciones se involucran en la construcción de esta memoria colectiva.

Como dice Díaz "...Uniendo cada uno de estos puntos es posible detectar que las marcas del horror y las marcas de la vida conviven en los espacios urbanos dando lugar a una topografía de la memoria..." (Díaz, 2002).

Huellas, marcas, traumas, memoria, son nociones que las maestras cursantes se van apropiando, desgajando, desarmando para volver a armarlas en clave de imperativo ético y político en su tarea educativa.

Las maestras dijeron...

Al finalizar los Encuentros, luego de lecturas, intercambios dialógicos y la composición de secuencias didácticas; las maestras concurrentes realizaron un breve ejercicio reflexivo para poder poner en palabras todo lo trabajado.

Se reflexionó en torno a las complejidades de la memoria colectiva y su construcción, tanto como a los propósitos de enseñanza que atañen a la misma

La vinculación memoria – democracia aparece como un imperativo para la enseñanza.

“Ejercitar y construir la memoria con el objeto de generar en los alumnos reflexiones y sentimientos democráticos y defensa del Estado de Derecho...”

“Revalorizar y reivindicar la democracia del presente y recordar aquellos hechos para que no vuelvan a ocurrir...”

En este punto, la llamada *Memoria del Nunca Más* se revela resistente

“Para que no vuelva a repetirse en nuestra sociedad y en ninguna...”

“Para que ya no vivamos más en una sociedad aterrada por causa del Estado el cual debería brindarle seguridad para que no sean vulnerados los derechos humanos ni un gobierno o dictadura cometa crímenes de lesa humanidad...”

Continúa aquí un vestigio de la “*Teoría de los Dos Demonios*”, al plantear a la sociedad como ajena a lo ocurrido entre el “*demonio subversivo*” y el “*demonio del terrorismo de Estado*”. Esta mirada es una línea que recorre los años de finales de la Dictadura y el inicio de la democracia en los ochenta.

Al mismo tiempo, otras maestras ponen énfasis en la relación conflictiva entre Memoria y su lugar en la Escuela, tanto como la construcción de la subjetividad docente y cómo es interpelada por la propia historia, tanto personal como institucional.

“Enseñar el pasado reciente se revela como una tarea compleja, tal vez sea porque los docentes estamos marcados por la experiencia...”

“Es difícil asumir en la escuela cuando se trabaja el pasado de la dictadura es el conflicto que está implícito en el proceso de construcción de su memoria y la constatación aún más problemática para la institución educativa de la naturaleza política del conflicto...”

Resultó destacada la relación entre memoria, olvido y justicia.

“... tener presente que lo significativo no es solo aquello que se recuerda sino también aquello que se silencia...”

“La memoria social cobra mucho peso ya que va de la mano de la Justicia...”

Fue rescatada también la idea de delitos de lesa humanidad al referirse a los crímenes del Terrorismo de Estado ya que se cometieron.

“... quitándoles la condición de seres humanos...” (a los desaparecidos)

En estas reflexiones queda reflejada la idea de Gonzalo de Amézola

(2003) en relación a la superposición de memorias, incluso más allá del recorrido teórico realizado en el curso.

Las propuestas de trabajo en el aula que más aparecieron fueron imaginación histórica, juegos de simulación, argumentación, confrontación de ideas, lectura de cuentos y análisis de fuentes. Uno de los objetivos más nombrados fue la necesidad de generar empatía en los alumnos con quienes padecieron el Terrorismo de Estado.

Una de las maestras propuso "... visitas a museos, monumentos o plazas, entendidos como 'sitios de memoria' tienen un gran valor simbólico..." en consonancia con el planteo de los Encuentros en torno a la reposición de la huella borrada.

Fueron fuertemente reivindicadas las actividades que implican intercambio y diálogo

"... generando espacios institucionales donde el encuentro intergeneracional sea el punto de partida..."

"... construyendo espacios de diálogo..."

Uno de los objetivos centrales de los Encuentros fue logrado en la enunciación de las maestras que reivindicaron el papel de las efemérides en diálogo a una enseñanza de las Ciencias Sociales renovada, ya que consideraron que se podía trabajar la memoria "A través de las efemérides, porque podemos repensar temas como la libertad, la independencia, la democracia, los derechos humanos, la política, el cuidado del medio ambiente y todo lo que nos permite pensarnos como parte de un colectivo social..."

Reconociendo el valor de la memoria colectiva y la importancia en la construcción de identidades

"Se cuenta a través del ejercicio de la memoria pública, es decir, la memoria concebida como una cuestión de estado..."

Resignificando el papel de la historia en la enseñanza y su vinculación con el presente

"Un pasado de la propia comunidad se cuenta no homogeneizando contenidos sino encontrando significaciones que puedan ser leídas desde el presente..."

A modo de conclusión (muy provisoria)

A lo largo del trabajo se cartografió, una experiencia de Formación Continua en el C. I. I. E. de Pilar.

Las docentes participantes fueron transformándose a medida que avanzaron en el trabajo y en los Encuentros, un recorrido que las interpeló en su tarea cotidiana y puso en juego variables tanto pedagógicas como políticas.

La Memoria, la Historia Reciente y sus problemas didácticos y epistemológicos aparecieron vinculados a las realidades de las aulas. Así, fueron construidas propuestas didácticas muy apropiadas para la complejización de la enseñanza de las Ciencias Sociales y resignificar las efemérides en una renovada mirada en las Escuelas.

Ha sido esta una experiencia nutritiva para todas y todos quienes participaron, sin dudas, ni más ni menos que un inicio.

Referencias bibliográficas

- Amézola, G. de. (2003). Una Historia incómoda. La enseñanza escolar de la Historia del Tiempo Presente. En C. Kaufmann (Dir.), *Dictadura y Educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Vezzetti, H. (2007). Conflictos de la memoria en la Argentina. Un estudio histórico de la memoria social. En A. Perotin-Dumon (Dir.), *Historizar el pasado vivo en América Latina*. Recuperado de www.historizarelpasadovivo.cl/downloads/vezzetti.pdf

El relato del pasado en la escuela. Los sitios de memoria a cuarenta años del golpe militar de 1976

María Cristina Garriga, Cecilia Linare y Viviana Pappier
Universidad Nacional de La Plata

Introducción

En un contexto de debate en torno a la manifestación espacial de las memorias donde las “marcas que los esfuerzos de memorialización estampan en la superficie urbana componen un texto privilegiado donde se leen las valoraciones e interpretaciones colectivas de las memorias” (Schindel, 2009, p. 68), en el marco de nuestra tarea de investigación en la cátedra de Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Historia de la Universidad Nacional de La Plata, analizamos desde un enfoque etnográfico las prácticas de diversos actores en torno a la construcción de un sitio de memoria en la Escuela Normal Número 2, “Dardo Rocha”¹, Unidad Académica que alberga diferentes niveles de enseñanza inicial, primario, secundario y terciario de formación docente para profesores en educación inicial, sita en la ciudad de La Plata, Provincia de Buenos Aires, República Argentina. Para ello observamos y registramos una serie de actividades ligadas a la reflexión sobre el terrorismo de Estado que supuso la construcción de un sitio de memoria, al que se denominó Jardín de la Memoria, la presentación de un libro de poemas de una ex alumna desaparecida, ambos actos realizados durante el ciclo

¹ La Escuela Normal Superior Número 2 “Dardo Rocha” de la Ciudad de La Plata, fundada el 8 de mayo de 1943 es transferida a la Provincia de Buenos Aires en 1993, (Ley de Transferencia N.º 24.049 del año 1993), cambiando su denominación al de “Unidad Académica Número 96”. Recupera su nombre original “Escuela Normal Nacional Número 2” en el año 2005.

lectivo 2014, el proyecto denominado Jardín de la desmemoria iniciado en el año 2015 a propósito del deterioro del sitio de memoria construido y, una experiencia de trabajo conjunto entre estudiantes del Profesorado de Educación Inicial y de Geografía, Instituto de Formación Docente Número 96 (Normal 2) con los estudiantes del Profesorado de Historia y Sociología de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de La Plata, que supone una reflexión sobre los sitios de memoria.

En este trabajo hacemos foco en el relato de la experiencia en la que participamos como docentes de la cátedra de Prácticas de la enseñanza en Historia y el Instituto de Formación Docente. De todos modos describiremos sucintamente las actividades desarrolladas por la escuela en el ciclo lectivo 2014 y 2015 con el objetivo de generar otra relación con el pasado reciente, de modo que la experiencia mencionada pueda ser “leída” en ese *continuum*.

Escuela y sitios de memoria

En primera instancia la escuela desarrolla un proyecto denominado “Setenta años haciendo historia” referido a la historia de la Institución, en la que se indaga especialmente sobre las ex alumnas desaparecidas y se decide la construcción de un lugar de memoria, el “Jardín de la Memoria” que recuerda a los ex alumnas y una docente que fueron víctimas del Terrorismo de Estado de los años ‘70. La noción de lugar de memoria acuñada por Pierre Nora (1984) hace referencia a los símbolos en los cuales se encarna la memoria tales como emblemas, fiestas, monumentos, libros y museos dentro de los cuales se encontraría el Jardín de la Memoria de la escuela dado que plasma una mirada sobre el pasado y define “aquello que es común a un grupo y lo diferencia de los demás, fundamenta y refuerza los sentimientos de pertenencia y las fronteras socioculturales” (Capasso y Jean, 2012). El jardín de la memoria se constituye un símbolo activo que contribuye a la elaboración de conocimiento, la transmisión de herencia y de saberes (Da Silva Catela, 2009) intentando vincular pasado, presente y futuro al objetivar y materializar la memoria y estructurar “las identidades sociales, inscribiéndolas en una continuidad histórica y otorgándoles un sentido, es decir, una significación y una dirección” (Traverso, 2007, p. 69).

La inauguración del jardín permite “comprender desde otras dimensiones, huellas y marcas; prácticas sociales, políticas y religiosas ligadas a obje-

tos materiales concretos, que pasan a ser definidos y significados como símbolos activos para interpelar a la Nación sobre sus muertos y desaparecidos” (Da Silva Catela, 2006).

El 16 de septiembre de 2014 se inaugura el “Jardín de la Memoria” con la presencia de estudiantes de todos los niveles de la institución, docentes, autoridades municipales, escolares, familiares y amigos de desaparecidos, y demás miembros de la comunidad educativa.

El evento comenzó en el patio del jardín de infantes donde un profesor narró, a los niños de 3 a 5 años, el cuento *El hombrecito verde y su pájaro* de la autora Laura Devetach, quien fue prohibida por la dictadura militar.

Luego, en la vereda de diagonal 78 entre 4 y 5, la subsecretaria de Derechos Humanos de la Municipalidad de La Plata² coloca una baldosa como parte del programa municipal, aprobado por la ordenanza N.º 11.163, del 10 de septiembre de 2014 denominado “Baldosas Blancas de la Memoria, hacia una cartografía de la memoria platense”, con las que se pretende señalar los sitios donde fueron secuestrados, desaparecidos y/o asesinadas personas en el marco del terrorismo de Estado.

Una vez colocadas las baldosas se ingresa al Jardín de la Memoria donde la vicedirectora de la Institución pronuncia un discurso en el que hace referencia a la necesidad de recordar como ejemplo de la “representación del pasado construida como conocimiento cultural compartido por generaciones sucesivas y por diversos/as «otros/as” reforzando la cohesión afectiva de la comunidad” (Pollak, 2006, pp. 18-19).

Seguidamente, en el Jardín de la Memoria en el que estudiantes, docentes y ex alumnas habían colocado diversas flores, se descubre la placa de cerámica con los nombres de las ex-alumnas desaparecidas. Descubierta la placa los asistentes ingresan al patio de la escuela secundaria en el que la vicedirectora de la Institución hace uso de la palabra dando cuenta del recorrido hasta llegar a la realización del Jardín de la Memoria y enfatiza la defensa de la escuela pública como un compromiso del ayer y del hoy (Imagen 1).

En agosto de 2015 se presenta en el Normal 2 el libro de poesías *La niña que sueña con nieves* de Luisa Marta Córica, nacida el 26 de agosto de 1944, ex alumna del Normal 2, asesinada por la Alianza Anticomunista Argentina

² Marta Vedio.

(o Triple A)³ el 7 de abril de 1975. Asisten a la presentación las autoridades de la Institución, docentes, ex compañeros de Luisa Marta y dos alumnos de la escuela secundaria. En dicha presentación mientras se proyectan imágenes de Luisa, su hija Andrea lee algunas poesías de su madre y dice, entre otras cosas

Releer los poemas me permitió pasar una temporada con mi madre y vivir un intercambio de roles: la hija ayudando a su madre a concretar su sueño... Si estamos hechos de palabras, mi madre ha nacido nuevamente en cada una de ellas. Y se ha hecho presencia poética. Abrazadora. Cada palabra suya es un mundo nuevo al que me lanzo con enorme placidez. Vuelvo a estar en él. Con ella. Y por ella (Imagen 2).

Al iniciarse el ciclo lectivo 2015 se presenta al Normal 2 un desafío para seguir pensando la memoria. En el jardín las flores se han secado y los yuyos invaden el cantero en que se encuentra la placa conmemorativa de las ex alumnas desaparecidas, pareciera que el cuidado del sitio de memoria no es responsabilidad de nadie. Situación que impulsa a un grupo de docentes a presentar un proyecto en el marco de la política de Derechos Humanos de la Dirección General de Cultura y Educación, para promover el debate sobre los derechos humanos, el pasado reciente y la revitalización del Jardín de la Memoria para que todos los actores de la comunidad educativa se asuman como sujetos históricos y no meros espectadores.

En ese sentido, consideran que el espacio del Jardín de la Memoria del Normal 2, transformado por la indiferencia en el denominado “Jardín de la Desmemoria” puede ser un buen punto de partida para indagar sobre la historia institucional, recuperar viejas voces, enunciar nuevas y colocar en el centro de la escena el derecho a la educación y la defensa de la escuela pública, no como simple slogan sino como compromiso cotidiano. Las actividades que se presentan en el proyecto buscan no sólo concientizar sobre la importancia de una educación que promueva los Derechos Humanos, sino también que ésta se vea reflejada en acciones prácticas concretas en la vida cotidiana institucional y social.

³ Grupos terroristas paramilitares vinculados a la extrema derecha que hace su aparición en la escena argentina hacia fines de 1973, ejerciendo a partir de allí una metodología de persecución y exterminio. Tras la muerte de Perón en julio de 1974 estos grupos iniciaron una verdadera cacería de brujas contra la oposición de izquierda.

El proyecto se inicia a mediados de 2015 y propone diversas instancias de trabajo y sensibilización, que involucre al colectivo institucional para poder pensar en conjunto la variable temporal como un *continuum* entre pasado – presente – futuro. Las actividades van desde trabajos en el marco curricular de los diferentes niveles educativos, propuestas de intervención espacial y artística, talleres, ciclos de debate, visita a diferentes sitios de memoria y radio abierta.

A cuarenta años del golpe, un trabajo conjunto sobre sitios de memoria

Por una iniciativa de la cátedra a la que pertenecemos y en el marco del mencionado proyecto “Jardín de la Desmemoria” se organiza un trabajo conjunto con los profesorados de Educación Inicial y de Geografía del Instituto Superior de Formación Docente Número 96 (Normal 2) durante el desarrollo del curso de ingreso para los estudiantes que inician ambas carreras en el mes de marzo de 2016. La jornada se replicó en ambos turnos, por la mañana se trabajó con los estudiantes ingresantes del profesorado de Educación Inicial y por la tarde con los del Profesorado de Geografía. Asimismo, se invitó a participar en cada una de las jornadas a los estudiantes del Profesorado en Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP que inician sus prácticas docentes (Imagen 3).

Los propósitos del encuentro consistieron en

- Abrir la discusión en torno a la enseñanza/rememoración de la historia reciente en la escuela, en especial el Normal 2 “descubriendo” las marcas de la memoria para reflexionar en torno a la propia historia y a la historia nacional.
- Compartir un recorrido y espacio de trabajo interinstitucional como modo de pensar otras formas de habitar la escuela y la Universidad.

El registro que presentamos en esta oportunidad corresponde al realizado durante la jornada de trabajo en el turno mañana. En total asistieron 23 estudiantes del Profesorado de Inicial y 10 del Profesorado en Historia.

El primer momento del encuentro se inició con una breve presentación de nuestra pertenencia institucional y de los objetivos de la jornada, y con

la apertura de un espacio de intercambio oral en el cual conversamos con los estudiantes acerca de aquellos recuerdos o escenas de la propia biografía vinculadas con el pasado reciente por haberlas vivido personalmente o por haber sido relatadas/contadas/compartidas por algún miembro de la familia.

En un segundo momento, propusimos a los estudiantes realizar un recorrido por el Normal 2 en busca de huellas/sitios de memoria a partir de las siguientes preguntas: ¿A qué pasado nos remiten? ¿Qué nos dicen de ese pasado? ¿Cuál es el estado de esas marcas (cuidado/descuidado)? ¿Qué preguntas efectuaría cada uno de Uds. a ese sitio/marca del pasado? (Imagen 4).

Iniciamos el recorrido observando murales y pintadas en uno de los patios abiertos de la escuela. El primero de ellos es un homenaje realizado por estudiantes en el año 2001 a los ex combatientes de la guerra de Malvinas, el segundo es una frase pintada en una de las paredes realizado en el año 2005 y en muy mal estado por falta de mantenimiento que alude al para qué de la memoria (Imágenes 5 y 6). En el patio cerrado nos detuvimos a observar dos placas que recuerdan a docentes de la institución. La primera de ellas recuerda a la profesora Irma Ángela Zucchi, detenida desaparecida el 17 de noviembre de 1976 (Imagen 7), mientras que la segunda, es un homenaje la docente Tomasa Larrosa Covian realizado por sus ex alumnas en el año 2011 Por último, nos dirigimos al Jardín de la Memoria, lugar al que pudimos acceder luego de solicitar las llaves del portón al portero de la institución, ya que las rejas que posibilitan el acceso estaban cerradas con llave (Imágenes 8 y 9).

Resulta importante aclarar que mientras recorríamos los diferentes espacios institucionales, los niveles primario y secundario desarrollaban sus actividades con normalidad. Esto hizo posible observar además cómo esos lugares de memoria se insertan en una cotidianeidad escolar y cómo los diferentes actores conviven y se relacionan con dichos lugares. Durante el recorrido escuchamos a niños cantar en su clase de música, un gran barullo al pasar por otro salón, presenciamos el recreo de los estudiantes secundarios quienes sacaron parlantes al patio y se pusieron a bailar. También nosotros nos sentimos observados por ellos.

De vuelta en el aula, iniciamos una breve puesta en común para reflexionar en torno a lo observado y que los estudiantes expresaran sus opiniones. El intercambio oral que quisimos promover no fue muy fluido. Una estudiante del Instituto comentó que habían realizado el recorrido por la institución con

anterioridad pero de manera más superficial. Otra estudiante del profesorado de Historia expresó que le resultaba muy bueno el hecho de que en la institución hubiera un lugar como el Jardín de la Memoria ya que ella era de la ciudad de Viedma y allí “estas cosas no se ven, se usa ir a escuelas privadas” y en las que para ver la película *La noche de los lápices* tenían que pedir autorización a los padres. Se les preguntó a los estudiantes si conocían o habían leído en sus escuelas cuentos o libros prohibidos durante la dictadura a lo que los estudiantes respondieron que no.

Un estudiante tomó la palabra para dar cuenta de lo que entendía como una contradicción manifestando que: “la escuela parece un centro de detención sin planificación, el espacio se ve opresivo y sin embargo se respira un aire de libertad, (...) los estudiantes lo resignifican” en alusión a esa cotidianidad escolar que se mencionó más arriba. Le llamó la atención los varios carteles del centro de estudiantes colgados en el patio los que le recordaron a su facultad y mencionó que mientras hizo su secundaria nunca hubo un centro. Otra de sus reflexiones giró en torno a la siguiente pregunta que se hizo y nos hizo a todos “¿qué sentido tiene haber hecho el lugar [Jardín de la Memoria] si siempre está cerrado?”, lo que habilitó una interesante discusión sobre la apropiación y uso de ciertos espacios públicos que por iniciativa de las autoridades municipales comenzaron a encerrarse con rejas por “seguridad”.

Otros estudiantes también repararon en la variedad de carteleras temáticas colgadas en todo el edificio.

A continuación proyectamos el audiovisual *La construcción de la memoria* de la serie *Pensar Malvinas*, documental producido por Canal Encuentro⁴ el cual da cuenta de aquellos procesos históricos que permiten entender la construcción de una memoria colectiva sobre la guerra de Malvinas a partir de un recorrido por algunos monumentos dedicados a los caídos en la guerra que permiten pensar las diferentes memorias y disputas por los sentidos acerca del qué recordar y cómo hacerlo.

Luego de su proyección se inició un breve intercambio oral con los estudiantes para analizar el audiovisual como fuente, es decir, quién lo había producido, cuando, para qué, etc. En el marco de las Ciencias Sociales se les sugirió analizar el audiovisual a través de las categorías de tiempo, espacio

⁴ http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/programas/ver?rec_id=103495

y sujetos sociales para pensar la relación entre la historia y la memoria. A su vez, se intentó poner en diálogo sus reflexiones con lo observado en el recorrido institucional sobre las marcas y sitios de memoria en la escuela.

Durante este momento, también proyectamos fotografías de la inauguración del Jardín de la Memoria en el Normal 2, y se invitó a una ex alumna y a la vicedirectora a comentar su participación en dicha experiencia, pudiendo ampliar información acerca de cómo surgió el proyecto, por iniciativa de quiénes y con qué preocupaciones y objetivos, cómo se fue materializando el Jardín, con intervención de qué organismos civiles y gubernamentales, qué participación tuvo la comunidad educativa, con qué obstáculos se encontraron antes, durante y después de la concreción del proyecto, entre otras cosas.

A continuación transcribimos un fragmento del diálogo entre los estudiantes y la vicedirectora:

E: ¿Por qué los directores estaban tan reacios a saber qué pasó en aquellos años?

V: No les preocupaba, fue iniciativa de un grupo de docentes.

E: ¿Por qué un lugar que pretende evocar la memoria tiene rejas y está cerrado?

V: esas rejas estaban desde antes. Es complicado. Se pensó en sacar la reja pero no se puede por el vínculo con el afuera la escuela es muy vulnerable.⁵

E: Cuando se habla de esos temas ¿cómo responden los chicos?

V: Fue evolucionando. Hacia 1987 fue interesante como respondían los estudiantes y los colegas. Había mucho debate y también terror de hablar del tema. Hoy es diferente, el chico discute, se ha perdido el miedo.

La frase “se ha perdido el miedo” es dicha con mucho entusiasmo y a partir de ella rememora la experiencia de trabajo con los estudiantes en el 2003 en que participaron del programa Jóvenes y Memoria de la Comisión Provincial por la Memoria. También hace hincapié en la defensa de la escuela pública y cómo en esa defensa está implícito el pasado reciente. De esta intervención se desprende su práctica como “emprendedora de memoria”, no

⁵ La referencia a la vulnerabilidad de la escuela se relaciona con la circulación de droga y actos de vandalismo que la misma ha sufrido.

solo se presenta a dialogar con los estudiantes sino que es quien promovió y dirigió la investigación de los estudiantes de sexto año sobre las ex alumnas desaparecidas y la construcción del Jardín de la memoria.

Esta apasionada intervención de la vicedirectora y la llaves que “encierran” la memoria, que no solo discuten los estudiantes de los profesorados, sino también, los estudiantes del secundario cuando sostienen que no pueden usar el biciclero que se encuentra en el Jardín de la memoria y argumentan que “la mejor forma de conmemorar algo como eso es poniendo una bicicleta que demuestre que hay actividad en la escuela”, se conjugan con las preguntas con que finaliza la jornada: ¿Qué diálogo/s podrían establecerse entre esas marcas y el presente? ¿Es posible apropiarnos de esas marcas? ¿A qué debates dan lugar? ¿Qué acciones pueden desarrollarse para que las marcas/sitios de memoria del Normal 2 sean responsabilidad de todos y cada uno de los actores de la comunidad educativa?

Quedando pendiente para un próximo encuentro el Trabajo práctico a realizar por los estudiantes de la Facultad de Humanidades organizados en pequeños grupos⁶, que consiste en el diseño de una cartelera a partir de las reflexiones compartidas a lo largo de la jornada realizada en el Instituto de Formación Docente Número 96, que provoque (interpele, suscite dudas, preguntas, respuestas, etc.) a los destinatarios.

Consideraciones finales

La jornada de trabajo colectivo, en especial el recorrido por las marcas de la memoria en la institución dialogó con las subjetividades de los estudiantes al evocar recuerdos sobre los diversos dispositivos que funcionan como activadores de la memoria y transmiten un relato del pasado, desde la película *La noche de los lápices* o la ausencia (silencios y olvidos) en torno a la lectura de cuentos prohibidos durante la dictadura, o inexistencia de los centros de estudiantes.

En las diferentes voces que convocó el trabajo fue posible leer el estado de la/s memoria/s, los actores, los conflictos y aspiraciones que la animan (Schindel, 2009, p. 70) y evidenciar los vínculos entre las diferentes generaciones que construyeron el espacio e invitaron a tender puentes entre

⁶ Grupos de entre cuatro y cinco estudiantes.

el pasado y el presente. Justamente la memoria implica una operación desde el presente porque “lejos de la idea de un archivo, que fija de una vez y para siempre su contenido, la memoria se encarga de deshacer y rehacer sin tregua aquello que evoca” (Calveiro, 2005, p. 11).

Las conversaciones compartidas durante la jornada pusieron en diálogo las biografías, tanto las nuestras como las de los estudiantes, y nos dejan pensando las preguntas que nos inquietan en este presente.

Enseñar Historia nos invita a preguntarnos nuevamente sobre el para qué, qué y cómo. Qué contenidos seleccionar para tejer la trama de las luchas sociales por la construcción de un mundo más justo. Y en esa trama convocar las experiencias de los años setenta, para desde esas biografías portadoras de proyectos habilitar el diálogo con las biografías de los jóvenes, de modo que estos se acerquen a preguntarles, discutirles, no a sentirse herederos de la heroicidad sino a considerarse parte de esa historia colectiva, que no se inicia ni concluye allí. Preguntas, discusiones que no se hacen en soledad sino con los adultos de toda la comunidad educativa con los que conviven y no se responden desde los slogans televisivos sino desde la escucha de las voces de los diferentes actores de ese pasado, escucha para la cual es necesario el trabajo con la temporalidad en la búsqueda de los argumentos que sostuvieron esos proyectos para buscar los hilos que se entretejen en el presente.

Las transmisiones entonces como un diálogo inter e intra generacional. Habilitar un tiempo y un espacio para nosotras/os y para las nuevas generaciones. Construir una filiación en el tiempo, una filiación simbólica. Las dictaduras militares como las guerras mundiales entre sus infinitos males intentaron destruir los diálogos entre generaciones. De lo que se trata es de reanudar, volver a anudar nuestras conversaciones (Wainosztok, 2014, p. 1).

Referencias bibliográficas

- Calveiro, P. (2005). *Política y/o violencia. Una aproximación a la guerrilla de los años 70*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Capasso, V. y Jean, M. (2012). Memoriales en la UNLP. *Aletheia*, 2(4), 6-19.
- Crenzel, E. (2008). *La historia política del Nunca Más. La memoria de las desapariciones en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Nora, P. (1984). Entre Memoria e Historia. La problemática de los lugares. En P. Nora (Ed.), *Les Lieux de Mémoire*. París: Gallimard.
- Pollak, M. (2006). *Memoria, olvido y silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite*. La Plata: Al Margen.
- Schindel, S. (2009). Inscribir el pasado en el presente: memoria y espacio urbano. *Política y Cultura*, 31, 65-87.
- Traverso, E. (2007). Historia y Memoria: Notas sobre un debate. En M. Franco y F. Levín (Comps.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.
- Vezzetti, H. (2002). *Pasado y presente. Guerra, dictadura y sociedad en Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Wainsztok, C. (2014). *De nombres y pedagogías*. Ponencia presentada en el XIX Congreso Pedagógico UTE. Recuperado de <http://congresoute2014.blogspot.com.ar/2014/09/denombres-y-pedagogias-por-carla.html>

Anexo

Imagen 1. Jardín de la Memoria



Imagen 2. Tapa del libro de poemas



Imagen 3. Jornada de trabajo con los estudiantes del ISFD N° 96 y de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación



Imagen 4. Recorrido con los estudiantes por la institución



Imagen 5. Mural a los ex combatientes de la Guerra de Malvinas en el patio abierto



Imagen 6. Mural sobre pared del patio abierto en mal estado



Imagen 7. Placa recordatoria a Irma Angela Zucchi en patio interno



Imagen 8. Placa recordatoria de ex alumnos y personal de la escuela víctimas del Terrorismo de Estado. Jardín de la Memoria



Imagen 9. Intercambio oral con los estudiantes en el Jardín de la Memoria



Memoria que es vida abierta. Diálogo de saberes a 40 años de la huelga general contra el golpe de Estado de 1973 en Uruguay

Carola Godoy, Verónica García, Gabriela Rak
Liceo N.º 58 Mario Benedetti, Consejo de Educación Secundaria -
Administración Nacional de Educación Pública

Marcelo Pérez
Programa Integral Metropolitano
Universidad de la República

Introducción

El proyecto “Memoria que es vida abierta” fue un trabajo multidisciplinario e interinstitucional, centrado en la conmemoración y el estudio de la Huelga General como respuesta al golpe de Estado de 1973 en Uruguay. Uno de sus principales objetivos fue territorializar dicho proceso histórico en los barrios próximos al liceo Mario Benedetti del Concejo de Educación Secundaria (CES) y donde actúa el Programa Integral Metropolitano (PIM) de la Universidad de la República (UdelaR), en la periferia de Montevideo (barrios de matriz obrera, punto neurálgico durante la huelga de 1973). Esta Huelga fue la respuesta organizada del movimiento sindical uruguayo y otras organizaciones sociales (estudiantiles, cooperarías y vecinales) al golpe de Estado. Resuelta en 1964, en el momento de la creación de la Convención Nacional de Trabajadores (que unificará a todo el movimiento sindical de nuestro país) y organizada para ser ejecutada ante la eventualidad de un golpe, luego de la experiencia de Brasil.

La propuesta de trabajo comenzó conjugando la propuesta de la primera Sala de Historia de 2013 en dialogo con el equipo docente del PIM¹ y actores sociales, dado que ese año se cumplían los 40 años del último golpe de Estado en el Uruguay. En dicha sala de historia, las profesoras Gabriela Rak, Carola Godoy y Verónica García (docentes de Historia de cuarto año) empezaron a trabajar sobre la idea de reconstruir la historia barrial en dicho momento histórico, y cómo se organizó la participación de la zona en la Huelga.

El espacio en el que está emplazado el centro educativo corresponde a los barrios montevideanos de Curva y Flor de Maroñas, Bella Italia, Punta de Rieles, Villa García. En sus orígenes fueron barrios obreros, conformando uno de los más importantes núcleos fabriles durante la implantación del modelo ISI (Industrialización por Sustitución de Importaciones) desde la década de 1930 hasta mediados de la de 1950. Los que transitan o viven en la zona conviven con las ruinas² de aquellas grandes fábricas que albergaron en su apogeo a más de 30.000 obreros y numerosos sindicatos, y que fueron en los años 60 y 70 centros de resistencia a la escalada autoritaria y al golpe de Estado militar de 1973.

A partir de esta idea inicial se comenzó a estructurar el trabajo en dos áreas paralelas:

¹ *El texto hace referencia mayoritariamente a una publicación existente: http://extension.edu.uy/system/files_force/memoria_en_baja_10-04-2015.pdf, y se puede reproducir citando la fuente (Copyleft).

Cabe destacar que desde el año 2011 el Liceo Benedetti trabaja con el Programa Integral Metropolitano, a partir de un proceso de construcción de demanda respecto a las problemáticas de la comunidad educativa inicialmente identificadas por la institución como necesidades que requerían ayuda psicológica, el cual devino luego en un Espacio de Formación Integral (dispositivo de curricularización de la extensión de la Udelar) denominado “Dialogo de Saberes entre enseñanza media y secundaria” donde por intermedio del PIM se vincularon el Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes y la licenciatura en Ciencia de la Educación de la Universidad de la República; y se trabajó en la incorporando herramientas metodológicas de vinculación con el territorio a partir del aula.

² La estructura productiva de la zona que combino en el modelo de Sustitución de Importación con la actividad agropecuaria hacia el área rural de dicho territorio, a partir de los años ochenta y noventa con la instauración del modelo neoliberal dio lugar al cierre de las fábricas o su reconversión con la instalación de empresas logísticas tanto en el área urbana como rural que modificó la matriz socio-política de la zona (Mendy, González, 2011).

1. Coordinación interdisciplinaria con otras asignaturas.
2. Articulación de las actividades entre el equipo docente del liceo, extensión universitaria perteneciente a la Universidad de la República (que posee fuerte afianzamiento en la zona) y organizaciones barriales (sindicatos, cooperativas, revistas barriales, etc.).

Uno de los valores fundamentales de este trabajo radicó en el esfuerzo de trabajo entre varias instituciones y el hecho de colocar a las instituciones educativas públicas trabajando con los actores del territorio. Dichos centros fueron:

- Liceo N.º 58 “Mario Benedetti”, Consejo de Educación Secundaria (CES).³ (Docentes de Historia, Filosofía y alumnos de 4to y 6to).
- El Programa Integral Metropolitano (PIM) de la Universidad de la República (UdelaR),⁴ programa territorial permanente que articular la relación universidad-sociedad, a partir del cual se incorporaron: a) Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes (IENBA);⁵ b) la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación (LICCOM). Con el Prof. Federico Pritsch se coordinó la realización de cuatro audiovisuales-documentales, con la participación de estudiantes universitarios y alumnos de 4to - 6to del liceo Mario Benedetti; c) Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Udelar. El profesor Pablo Martinis y sus estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación siguieron y sistematizaron el proceso del proyecto.
- Complejo de viviendas Cooperativa Juana de América que tanto a través de sus referentes como de los diversos espacios contribuyó.⁶

³ Las profesoras Gabriela Rak, Verónica García, Carola Godoy y Mariana Segovia. Este grupo de docentes coordinó y llevó adelante las actividades en las que participaron alumnos de cuarto y de sexto Artístico junto a docentes de distintas asignaturas (Literatura, Educación Visual y Plástica, Fotografía, Historia del Arte, etcétera).

⁴ Los docentes Marcelo Pérez, Agustín Cano, Laura Valle Lisboa y Leticia Musto. Coordinaron las actividades con otras instituciones universitarias, sindicales y vecinales.

⁵ El docente Martín Iribarren junto a egresados y estudiantes del taller “Artes del Fuego” estudiaron, entrevistaron, realizaron en base a cerámica piezas escultóricas que fueron instaladas en los lugares que forman parte del patrimonio de la resistencia.

⁶ Esteban Núñez, cooperativista, ex obrero, militante sindical y político. Propuso

- Vecinos y protagonistas de los hechos históricos: Leonor Albagli (dirigente sindical y política en los años sesenta y setenta), Severino Carballal (obrero, integrante del sindicato textil durante la huelga de 1973), Anahit Aharonian (presa política, militante social), Alicia Jaime (maestra, militante política en los años 60 y 70, viuda de Ramón Peré). Este grupo de trabajo propuso y coordinó una agenda de actividades para 2013 y se encargó de ampliar la participación y difundir las actividades.
- Esa conjunción de actores entre docentes de secundaria y universitarios juntos a los protagonistas fueron conformando lo que denominamos el “grupo motor”⁷ del proyecto “Memoria que es vida abierta”. Además, de los mismos participaron y apoyaron las actividades realizadas diversos actores en diversas instancias que hicieron posible las propuestas:
- La Intendencia de Montevideo a través del Programa Esquinas de la Cultura y el Municipio F. Apoyó tanto las actividades del Día del Patrimonio en las que participó el proyecto como posibilitó el armado técnico del evento de cierre artístico cultural del 25 de octubre de 2013.
- Plenario Intersindical de Trabajadores-Convención Nacional de Trabajadores. A través de los sindicatos (Asociación de Empleados Bancarios del Uruguay, Federación Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria-Asociación de Docentes de Enseñanza Secundaria, Unión Nacional de Obreros y Trabajadores del Transporte, Unión Nacional del Metal y Ramas Afines, Sindicato de Obreros y Supervisores de FUNSA) participaron en algunos casos dando su testimonio o participando de los homenajes, en otras dando su apoyo económico o imprimiendo materiales.
- Revista barrial *La Torta Frita*. Organización social que realiza múltiples actividades entre la revista, donde publicaron los alumnos del li-

actividades y conmino a antiguos militantes sindicales y sociales a participar en la propuesta de trabajo.

⁷ Tomamos el concepto de “grupo motor” de la educación popular y las metodologías participativas para significar el espacio colectivo que tracciona el proceso de trabajo y propicia las sinergias de las actividades hacia un objetivo compartido.

- ceo en torno a la conmemoración del día de los Mártires Estudiantiles.
- SODRE⁸ proveyó de material fotográfico y sonoro para la muestra del Día del Patrimonio.
 - La participación de músicos populares y allegados en cada uno de los homenajes a protagonistas individuales y colectivos de la zona.

El espacio de encuentro acordado del proyecto fue el liceo “Mario Benediti”, y el principal objetivo del grupo motor estuvo centrado en las actividades a partir del proceso de trabajo con los estudiantes de cuarto año (16 años de edad aproximado), a los que se les propusieron las siguientes actividades:

1. Elaboración de trabajos escritos a partir del análisis de bibliografía sobre el tema (los cuales se articulaban con las pruebas escritas realizadas en la asignatura de Historia).
2. Trabajar en historia oral, recopilando testimonios de los obreros y vecinos del barrio que participaron en la huelga. Los estudiantes de once grupos de cuarto año, divididos en grupos de tres a cuatro participantes, realizaron esta actividad. En los equipos, cada integrante debía encargarse de una etapa preparatoria del trabajo, que se subdividían en: taller de entrevistas (se trabajó sobre los conocimientos básicos para realizar una entrevista de historia oral); taller de fotografía (teórico-práctico); taller de análisis documental (se trabajó con especialistas de la Biblioteca Nacional); participación en los recorridos barriales por las antiguas fábricas de la zona (guiados por las docentes de Historia y ex obreros que participaron en la huelga).
3. Realización de cuatro cortos documentales⁹ junto a docentes y estudiantes de ciencias de la comunicación de la UdelaR.
4. La realización de un libro en base al acopio documental y fotográfico que se logró a partir del trabajo de los grupos de estudiantes y docentes

⁸ SODRE es el Servicio Oficial de Difusión, Radiotelevisión y Espectáculos, dependiente del Ministerio de Educación y Cultura del Uruguay, dedicado a la difusión y generación de información, arte y cultura en general.

⁹ Para ampliar información se puede consultar: http://www.youtube.com/watch?v=m_gS19t-DF8 <https://www.youtube.com/watch?v=sRpOBd40wYw>

el cual sirvió de base para el posterior libro *Memoria que es vida abierta. Diálogos de Saberes a 40 años de la Huelga General de 1973*, en el que se analizó y reflexión sobre el proceso educativo e historiográfico llevado adelante, Dicho libro fue realizado y compilado de forma conjunta entre el liceo y el PIM, con el financiamiento del CES y la UDELAR y presentado en mayo de 2015.

A las actividades anteriores vinculadas estrictamente a la currícula, se propuso a los estudiantes participaran juntos a otros actores en las otras actividades trazadas dentro del proyecto: a. homenajes a militantes estudiantiles y sindicales de referencia en la zona (Ramón Peré, León Duarte y Susana Pintos) en las cuales se combinaron un recordatoria da su figura y el colectivo a través de diversos lenguajes artísticos, en particular mediante instalaciones artísticas territoriales en base a cerámica por parte del IENBA; b. preparación de la Muestra de la Resistencia, organización y participación en el recorrido del Día del Patrimonio; c. elaboración del libro *Memoria que es vida abierta*, con la participación de todos los protagonistas, los estudiantes estuvieron a cargo tras un taller de redacción, de unos de los capítulos del libro.

Objetivos

Los principales objetivos que se plantó el equipo de trabajo para la realización de este proyecto fueron:

- Trabajar sobre la base de un eje transversal (la conmemoración de los 40 años de la Huelga General) y generar un grupo de trabajo interinstitucional, interdisciplinario, abierto a la comunidad y centrado en la participación de los estudiantes del liceo Mario Benedetti.
- Ofrecer una amplia gama de propuestas de trabajo para que cada estudiante pueda elegir según sus intereses y gustos la manera de participar en el proyecto.
- Lograr la apropiación del conocimiento por parte de los estudiantes al participar en actividades en las que asuman un rol propositivo y creativo.
- Reivindicar el trabajo en equipo, generando lazos de compromiso y solidaridad.
- Generar apropiación y sentido de pertenencia (por lo tanto, de identi-

dad) con el barrio, reivindicando su pasado obrero, y de lucha en contra de la dictadura.

- Propender a la educación intergeneracional a partir del trabajo con los entrevistados, posibilitando la formación de un legado histórico, identidad social y fortalecimiento de lazos humanos.
- Trabajar desde y para el territorio, involucrando a los estudiantes y sus familias en la recuperación de la historia barrial.
- Recuperar la memoria y la historia, rechazando cualquier estigma de “esencialidad” sobre los espacios y las personas.

Marco teórico: transmisión, enseñanza, aprendizaje

Este proyecto abarcó muy ambiciosamente, el trasiego por diversos saberes y disciplinas, sólo posible gracias al trabajo codisciplinario.

En cuanto a los aspectos didáctico-pedagógicos

Sin duda muchos posicionamientos teóricos, ideológicos y políticos pausaron nuestro hacer. Ya que defendemos la postura de un profesional definido y comprometido y no en una falsa asepsia ideológica. Los fácilmente identificables y narrables en este texto, así como aquellos que laten dentro de nuestra formación y de nuestra praxis profesional gracias al trayecto de años de trabajo. Quizáselijamos algunos para transmitir aquí. Uno de ellos tiene que ver con valorar lo que queda vinculado a lo afectivo en el proceso de enseñar, en la tarea del docente; y en la tarea de aprender del estudiante. Algo de lo que autores franceses y argentinos han trabajado como la “relación con el saber”.

Tomando varios estudios de los que se han dedicado a pensar acerca de la transmisión transgeneracional e intergeneracional (Kaës, 1996) nos ilustran acerca de la importancia de las políticas y prácticas de construcción de “memoria”. Esta transmisión se da cuando una de las generaciones se apropia del pasado. “En este sentido, los especialistas en memoria transgeneracional y legado histórico planean la importancia del trabajo en la llamada tercera generación. Ellos analizan que en múltiples circunstancias las sociedades, los individuos y los grupos viven una especie de “latencia” que habilita ciertos silencios, quizás como consecuencia del trauma; así como por el dolor que genera la puesta en palabras.” (Godoy, Rak, 2015, p. 133) Algo de este “pro-

blema” y “responsabilidad”, tomamos los actores involucrados, sobre todos los adultos profesionales y no, en cuanto al papel que ocupan las políticas actuales a favor del silencio y el olvido, y nuestro deber en la construcción de “Memoria”. Kaës y Piera Aulagnier remarcan que la transmisión siempre existe, puede darse la de lo más mortífera y fanática, dañando a muchos de los directamente involucrados, silenciando voces y tergiversando la Historia. Tomamos el compromiso en la transmisión que opere como continuidad narcisista de los miembros de una comunidad, de diálogo entre generaciones y de políticas de Verdad y Justicia. En esta dirección es vital hacer el puente entre el pasado y las nuevas generaciones. En ese nicho de trabajo es que dialogan estudiantes de 15 a 17 años con adultos mayores de más de sesenta años, mediados por diversos relatos.

Las psicoanalistas argentinas Diana Kordon y Lucía Edelman plantean que

olvido y perdón son, por lo tanto, no solamente actos privados, íntimos, sino elemento utilizados como herramientas políticas, constituyendo muchas veces estrategias desde el Estado para garantizar el encubrimiento y la impunidad en sus actos (...). La dictadura y los gobiernos sucesivos también implementaron políticas de olvido en cuanto a la presión política (Kordon y Edelman, 2007).

Y por esto de que la memoria no siempre habilita, pues puede funcionar como obturador pues el anclaje en el pasado puede generar la sola repetición de dolor y no la re-significación. Trabajamos sobre esa reconstrucción de relatos de los “viejos”, los actores directos, atravesándole la reconstrucción de los estudiantes a través del tamiz de la historiografía. El trabajo

con los recuerdos de los actores directos de la Huelga General, implicaba el movimiento de ir al encuentro de otra subjetividad. Cuando los estudiantes indagan sobre la época estudiando la historia-disciplina, cuando transitan por el proceso que haría un historiador, se preparan para ese encuentro (...) (Godoy y Rak, 2015, p. 135).

Los estudiantes se inscriben en un nuevo relato más vital, por más que refiera a un período doloroso de la Historia Uruguaya y Latinoamericana. Los acerca al homenaje a la resistencia, a la solidaridad y la lucha puesta en

marcha por el Movimiento Obrero ante el advenimiento de las Dictaduras Fascistas del setenta.

Martinis, Cano y Paleso remarcan, acerca de este trabajo y tomando las ideas de los psicoanalistas uruguayos Marcelo Viñar y Maren Ulriksen, como los efectos del terrorismo de Estado produce “fracturas de memoria”, que ofician como operaciones duraderas de escisión violenta del tejido social. La tarea realizada en este trabajo de un año entero funcionó como “... dispositivo de recuperación de fragmentos fracturados en la genealogía del barrio y sus habitantes vecinos y familiares de los alumnos” (Martinis, Cano, Paleso, 2015, p. 149).

El énfasis estuvo marcado por la búsqueda de un verdadero “aprendizaje significativo” para lograr la apropiación del conocimiento y su aplicación en la comprensión de la realidad que nos rodea: lugares, historias de vida, recuerdos familiares, información periodística, etcétera. ¿Qué entendemos por “aprendizaje significativo”? Ausubel comenta al respecto:

es el proceso a través del cual una nueva información se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva con la estructura cognitiva de la persona que aprende [...] el significado lógico del material de aprendizaje se transforma en significado psicológico para el sujeto [...] es el mecanismo humano, por excelencia, para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas e informaciones representadas en cualquier campo del conocimiento (1963, p. 58).

El aprendizaje significativo es una integración constructiva entre pensamiento, sentimiento y acción. Toda teoría de la educación debe considerar por consiguiente que los seres humanos realizan estos procesos en el momento del aprendizaje. Es por ello que insistimos, basados en Novak, Gowin y Otero (1988), en que aprender pone en juego no sólo los elementos racionales y cognitivos, también las emociones y los sentimientos, además de las acciones.

Con respecto al aprendizaje de la historia

El encuentro con el pasado puede ser la más fútil de las empresas si la inquietud que lo anima no tiene que ver con el esfuerzo de significar la peripetia presente. Hacer inteligible el hoy está en la base misma del sentido de la historia. Esta concepción de la disciplina y de su enseñanza es la que anida en

nuestro proyecto. Desde esta perspectiva, asumir el desafío de propiciar ese enriquecedor diálogo entre “la historia” y “la memoria” no es una opción sino un deber, considerando a la memoria no solo como “recuerdo del pasado” sino como motor de la historia al decir de Portelli:

la memoria no apenas como preservación de la información, sino también como señal de lucha y como proceso en andamiento. Encaramos la memoria como un hecho de la historia; memoria no apenas como un lugar donde uno ‘recuerda’ la historia, sino memoria ‘como’ historia (2000, p. 69).

La herramienta más adecuada para lograr este objetivo fue la unificación del análisis de los monumentos-documentos (los esqueletos de las fábricas), los testimonios orales de los protagonistas de la huelga y el aporte de bibliografía y documentos escritos. Este enfoque de investigación permite el trabajo interdisciplinario, acercar los hechos históricos a los estudiantes, promover la memoria y la identidad individual y colectiva, y construir y revalorizar la historia local, sobre todo una historia de resistencia contra la opresión.

En lo que respecta a la historia oral usada como recurso para que la memoria no sea olvidada, permite el registro de experiencias de personas “comunes”, como afirma Paul Thompson: “una vez que la experiencia de vida de las personas de todo tipo pueda ser utilizada como materia prima, la historia gana nueva dimensión” (1992, p. 25), posibilitando investigar grupos humanos cuya experiencia no está registrada en documentación oficial. A pesar de esto, como afirma Constantino, es importante que continuemos “insistiendo asimismo en el hecho de que la memoria es un proceso, algo que está ocurriendo ahora y de lo cual todos participamos” (2004, p. 57). De esta manera, los estudiantes no son ajenos a los hechos que estudian, en buena medida son parte de ellos al reconstruirlos junto con los protagonistas.

Con respecto a la construcción de memoria e identidad

Esta recuperación no sólo tiene consecuencias en el desarrollo del relato histórico, sino que forma parte de la reconstrucción activa de la memoria colectiva y de la propia identidad. Utilizamos la idea de Le Goff sobre la relación existente entre la memoria y la identidad: “[...] la memoria es un elemento esencial de lo que se acostumbra a llamar identidad, individual o colectiva, cuya búsqueda es una de las actividades fundamentales de los indi-

viduos y de las sociedades” (Le Goff en Demasi, 2004, p. 10).

Existen diferentes maneras de representar otros mundos: el que fue dejado atrás en el pasado, otro encontrado en el presente y aun otro en el que lo antiguo y lo nuevo están siendo negociados. “La historia de la experiencia es también un acto de imaginación y negociación creativa. Estos relatos transforman el pasado en presente y la memoria en realidad” (*op cit.*, p. 13). La participación activa de estudiantes, docentes, vecinos, familiares, organizaciones sociales, instituciones y protagonistas de los hechos hace que todos los integrantes de este proyecto formen parte del resultado final que convirtió a los recuerdos en parte de la construcción del presente con proyección al futuro.

Actividades en orden cronológico



Abril de 2013. **Formación y primeras reuniones del grupo motor**, puesta en común de objetivos del proyecto y calendario de actividades.

Fuente: Fotografía: Taller sobre Ramón Peré con Alicia Jaime (viuda) y estudiantes de cuarto año, para la elaboración de material para el homenaje.

Mayo-junio de 2013. **Homenaje a Ramón Peré**¹⁰ en dos espacios (actual y futura Facultad de Veterinaria de la UdelaR). Inauguración de las instala-

¹⁰ Ramón Peré fue docente de secundaria y estudiante de veterinaria, militante estudiantil asesinado durante la huelga general a manos del aparato represivo del Estado.

ciones realizadas por estudiantes y docentes de bellas artes. Participación de estudiantes del liceo Mario Benedetti (discurso, coro liceal y proyección de un video homenaje que se puede ver en <http://www.youtube.com/watch?v=T9trgRNpQ-4>).



Palabras de familiares y discurso a cargo del doctor Álvaro Rico, decano de FHCE.

Fuente: Fotografía de discurso del doctor Álvaro Rico frente a la instalación realizada en homenaje a Ramón Peré.

Realización de cuatro cortos audiovisuales, con la coordinación de docentes y estudiantes de ciencias de la comunicación junto con docentes y estudiantes de cuarto y sexto del liceo Mario Benedetti. El tema fue la Huelga General de 1973, en la voz de sus protagonistas desde cuatro perspectivas diferentes. Esta actividad se desarrolló y evaluó desde el 22 de mayo (cuando se formaron los grupos de trabajo), hasta el 25 de octubre, (cuando se proyectaron los cortos). Este proyecto correspondió al segundo parcial para los estudiantes que participaron.

Recorridos históricos. De mayo a octubre. Los últimos recorridos se realizaron el Día del Patrimonio. Para que alumnos y docentes se familiarizaran con la zona y con los protagonistas de la Huelga General se realizaron cuatro recorridos en los que participaron docentes y alumnos de Bellas Artes, docentes y alumnos de Ciencias de la Comunicación, docentes y alumnos del liceo Mario Benedetti junto a Leonor Albagli, Esteban Núñez, Severino Carballal y Hugo Guelmo (ex obreros de la zona). Este recorrido

fue guiado por los protagonistas de la huelga, que relataron su testimonio de los hechos.



Se descubre la obra Instalación en homenaje a León Duarte.

Homenaje a León Duarte¹¹. El 13 de julio en la Cooperativa Juana de América, con la participación de vecinos, militantes sociales y sindicales, integrantes del PIM, alumnos y docentes del liceo Mario Benedetti. Se descubrió una instalación realizada por estudiantes de bellas artes.

Homenaje a Susana Pintos¹². El 14 de agosto, a cargo de estudiantes del liceo Mario Benedetti, integrantes del PIM, militantes sindicales y barriales, familiares y amigos. Los estudiantes tuvieron dos instancias de preparación: un taller informativo con Esteban Núñez, que fue compañero de militancia de Susana y dio testimonio sobre ella; elaboración grupal, en un taller literario a cargo del profesor José Carrasco, de un cuento que fue leído por un estudiante de cuarto el día del homenaje.

¹¹ León Duarte fue militante político, integrante del movimiento sindical a través de la Federación del Caucho (Sindicato de FUNSA) y del movimiento cooperativo, siendo unos de los impulsores de las cooperativas que conforman el Complejo Juana de América. Duarte fue detenido y asesinado en 1976 Argentina por una operación conjunta entre los represores de ambos márgenes del Río de la Plata.

¹² Susana Pintos fue militante política, integrante del movimiento estudiantil y sindical, además de vecina del barrio Bella Italia donde se ubica el liceo Mario Benedetti. Fue asesinada durante una movilización estudiantil en el periodo previo al golpe de estado en 1968.

Armado de la muestra del Día del Patrimonio

Diferentes momentos de la muestra: los estudiantes fueron los encargados de guiar la muestra a los visitantes.

- Día del Patrimonio. 5 de octubre de 2013. El liceo propuso al CCZ 9 que el liceo Mario Benedetti participara en la programación oficial. La propuesta fue aceptada y la actividad se denominó “El patrimonio de la resistencia: a 40 años de la Huelga General en el barrio”. Constó de dos partes: recopilación de materiales (fotografías, periódicos, cartas, objetos, etcétera) con los que se elaboró una muestra sobre el golpe de Estado y la Huelga General.

Se ofrecieron tres recorridos por las zonas fabriles, donde estudiantes de cuarto año, junto a protagonistas de la huelga, relataron los hechos a los visitantes.

Diferentes momentos de los tres recorridos realizados el Día del Patrimonio. Los guías fueron ex obreros que participaron en la Huelga General; los estudiantes completaron la información ofrecida con datos historiográficos sobre el hecho.

Todos los visitantes recibieron un tríptico con la información y ruta del recorrido; fue realizado por estudiantes de cuarto año, con el apoyo de las profesoras de Educación Visual y Plástica.



Plano zonal para día del patrimonio



Momentos de la visita barrial con vecinos en el Día del Patrimonio.



Diferentes momentos de los tres recorridos realizados el Día del Patrimonio. Los guías fueron ex obreros que participaron en la Huelga General; los estudiantes completaron la información ofrecida con datos historiográficos sobre el hecho.

Todos los visitantes recibieron un tríptico con la información y ruta del recorrido; fue realizado por estudiantes de cuarto año, con el apoyo de las profesoras de Educación Visual y Plástica.

A modo de cierre

El trabajo realizado en “Memoria que es vida abierta” no sólo cumplió con los objetivos y expectativas planteados, consideramos que los sobrepasó.

Los estudiantes se volcaron a las actividades propuestas, tanto a las obligatorias académicamente como a las opcionales, que no suponían una calificación. Se logró acercar a las familias y vecinos, y abrir el trabajo a todo el colectivo docente. Logró también dar voz a los protagonistas de la Huelga General y de esta manera revalorizar sus historias de vida y compartirlas con las nuevas generaciones. Entre todos, creemos que hicimos historia, generamos memoria colectiva y apropiación del aprendizaje, construimos identidad social y cultural.



Afiche e invitación para el cierre de la actividad de 2013 en donde se presentaron al público los cuatro cortos documentales y se realizó un cierre musical.

Algunas apreciaciones de estudiantes de cuarto año acerca de la experiencia:

(...) el proyecto 'Memoria que es vida abierta' marcó algo muy importante en mi proceso para cuarto año, no sólo en el sentido de aprender porque es una materia más, sino que me ayudó a hacer la realidad de este país más tangible y poder... no sé si entender, pero tratar de explicarme a

mí misma qué cosas pasaron hace 40 años en este país en él que vivo hoy, y comprender por fin la historia que oía de tantas personas que vivieron ese proceso (Sofía Rivero, estudiante de 4° 6).

Esta experiencia fue algo que nunca había vivido, nunca me había involucrado tanto; creo que significó mucho para mí por toda la gente que se involucró, como la gente del PIM, estudiantes de la Facultad de Humanidades y de Bellas Artes, los mismos estudiantes y docentes del liceo, etcétera. Y también por lo que significó para la gente, principalmente [la gente] mayor, ver cómo observaban, cómo se interesaban y cómo se emocionaban (Carolina Muslera, estudiante de 4° 1).

Referencias bibliográficas

- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Gruneand Stratton.
- Constantino, N. S. (2004). Teoría da História e Reabilitação da oralidade: convergência de um proceso. En M. H. Abarháo y Menna Barreto. *A aventura (Auto) Biográfica: teoria e empíria*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Demasi, C. (2004). *La lucha por el pasado. Historia y nación en Uruguay (1920-1930)*. Montevideo: Trilce.
- Cano, A., Martinis, P. y Paleso, A. (2015). Diálogo de saberes entre la Universidad y la Enseñanza Media: búsqueda y fundamentos de un espacio de formación integral. En V. García, M. Pérez y G. Rak, *Memoria que es vida abierta. Diálogo de Saberes a 40 años de la Huelga General de 1973*. Montevideo; Extensión Libros- CES/ANEP.
- Godoy, C. y Rak, G. (2015). Consideraciones sobre la enseñanza. En V. García, M. Pérez y G. Rak, G., *Memoria que es vida abierta. Diálogo de Saberes a 40 años de la Huelga General de 1973*. Montevideo: Extensión Libros- CES/ANEP.
- Kaës, R. (1996). *Transmisión de la vida psíquica entre generaciones*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kordon, D. y Edelman, L. (2007). *Por-venires de la memoria. Efectos psicológicos multigeneracionales de la represión de la dictadura: hijos de desaparecidos*. Recuperado de www.eatip.org-textos-porveniresdelamemoria.pdf

Novak, J. D., Gowin, D. B. y Otero, J. (1988). *Aprendiendo a aprender*.
Barcelona: Martínez Roca.

Thompson, P. (1992). *A voz do Passado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Enseñanza de la Historia reciente en las escuelas. Una mirada en torno a los textos y lecturas sugeridos en el diseño curricular

Juan Ignacio Gosparini

Universidad Nacional de General Sarmiento

Desde la reforma educativa abierta por la Ley Federal de Educación de 1993, la enseñanza de la historia se ha transformado en sus contenidos, objetivos, estrategias y desafíos (De Amézola, 2008 y 1999). Tales modificaciones se intensificaron con la sanción de la Ley Nacional de Educación de 2006, en particular a partir de la incorporación de la enseñanza de la historia reciente argentina como un contenido específico. Asimismo, otros cambios que atraviesan esta asignatura escolar devienen de otras modificaciones generales del sistema educativo que no se pueden desatender al momento de pensar la enseñanza de la historia: la masificación del nivel –por la aplicación de su obligatoriedad–, la fragmentación de la oferta educativa (Tiramonti, 2004) y las interrogaciones sobre el sentido del nivel secundario en general (Tiramonti y Montes, 2008) entre muchos otros. A su vez, en los últimos años se han registrado modificaciones importantes en relación a la materialidad y prácticas relacionadas con los materiales para la enseñanza de la historia (Massone, 2012; Romero, 2011).

La investigación¹ que llevo adelante pretende analizar los cambios en los

¹ El proyecto de investigación “Libros, textos y lecturas en la enseñanza de la Historia en el nivel secundario: materialidad, usos y prácticas” es llevado a cabo en el marco de la Maestría en Historia Contemporánea de la UNGS. La investigación llevará adelante una estrategia exploratoria y una metodología cualitativa previendo utilizar diversas fuentes y herramientas de indagación. La misma se desarrolla entre profesores y escuelas del área de influencia de la

materiales, los textos y las lecturas en la enseñanza de la historia en secundaria tomando particularmente el caso de la historia reciente argentina². La indagación buscará analizar no sólo los materiales sino también los usos y apropiaciones que despliegan los profesores y por eso tomará en cuenta el contexto en el que los docentes desarrollan su tarea. Además, explorará los materiales y textos que los profesores proponen y generan a partir de sus propias búsquedas y creaciones.

La presente ponencia se propone analizar un aspecto específico relacionado a este tema: el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires. El objetivo es indagar acerca de los materiales propuestos desde la normativa y las orientaciones didácticas sugeridas para su uso, así como también qué saberes se ponen en juego en las aulas de Historia. El trabajo estará dividido en cuatro apartados: el primero desarrollará la importancia de la normativa como parte de la cultura escolar; el segundo abordará el Diseño Curricular (D. C.) y los materiales sugeridos; el tercero analizará los saberes históricos, lenguajes y soportes que aparecen en estos materiales. Finalmente, la ponencia se cerrará con un balance que permitirá observar la diversidad de materiales presentes en las aulas de historia y la multiplicidad de saberes y prácticas que se despliegan a partir de esto.

Historia reciente, textos y lecturas

Para comenzar, podemos introducir el debate respecto del lugar donde se construye hoy el saber escolar, en particular en torno a la enseñanza de

UNGS, esto es, los partidos de Malvinas Argentinas, San Miguel y José C. Paz. Por lo mismo, atenderá al desarrollo de la enseñanza en esta jurisdicción educativa que sigue las prescripciones de carácter nacional pero que ha desarrollado también su propia dinámica. A su vez, la investigación forma parte del proyecto *“La enseñanza de la historia en secundaria hoy: saberes y prácticas docentes”*, que se desarrolla en el Instituto de Desarrollo Humano de la Universidad de General Sarmiento y del proyecto *“Desafíos teóricos, historiográficos y didácticos del abordaje del pasado reciente en Argentina”*. Sede: Instituto del Desarrollo Humano, UNGS. Entidad acreditadora y financiadora: FONCyT, Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica. Director: Daniel Lvovich. Ref.: PICT 2013-1160 (2014-2016) del cual participo como miembro del grupo colaborador.

² Cuando hablamos de historia reciente argentina hacemos referencia a un campo historiográfico no exento de debates en torno a su periodización y delimitación (Franco y Levín, 2007). A los efectos de este trabajo, se tomará como marco temporal el período posterior a 1955. Esto permite abordar, según el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires, los contenidos que se enseñan en 5° y 6° año de la Secundaria Superior en la Provincia.

la historia reciente argentina. Para esto es necesario retomar el concepto de cultura escolar propuesto por Julia quien lo define como un “conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión y la asimilación de dichos saberes y la incorporación de estos comportamientos” (Julia, 2001, p. 9). Esta definición nos permite tomar los saberes escolares como una creación propia de la escuela y no como una simplificación de un “saber sabio” o del saber historiográfico. La importancia que tiene el análisis del Diseño Curricular, siguiendo a Escolano, es que forma también parte de la cultura escolar. Según este autor, la profesión docente se construye a partir de tres culturas: la pedagógica, que se inventa desde la experiencia; la profesional, los procedimientos empíricos y las reglas y la normativa, de la que forman parte los Diseños y los programas de las materias. Siguiendo con esta idea de creaciones propias de la escuela podemos definir el concepto de disciplinas escolares. Las mismas fueron estudiadas “como creaciones socio históricas que se han ido configurando y modificando a lo largo de siglos” (Goodson, 1995; 1991; Chervel, 1991)” (González, 2014, p. 28). Los estudios de André Chervel fueron muy útiles para problematizar la cuestión, en especial en función del debate que se dio en torno del concepto de “transposición didáctica”. El mismo, divulgado en el campo de la didáctica de las matemáticas por Yves Chevallard, fue adoptado luego por la enseñanza de la historia. Según el autor, la enseñanza se construye a partir de la selección de algunos saberes como contenidos a enseñar. Generalmente estos saberes provienen de la producción académica. Por esta razón, aquellos saberes a enseñar deben pasar un proceso de transformaciones adaptativas para que puedan ser enseñados. André Chervel, por su parte, afirma que el conocimiento escolar tiene una entidad propia: no es una vulgarización científica sino una “creación histórica de la escuela, por la escuela y para la escuela” (1991, p. 65). A diferencia de Chevallard, Chervel resalta la importancia que tiene la escuela en la conformación de un saber propio, generado a través de un proceso de creaciones y apropiaciones. Para dar cuenta de esto destaca el valor que tienen las disciplinas escolares, que son productos generados enteramente por la escuela y que recortan, adaptan y crean nuevos saberes. A su entender, “las disciplinas constituyen hasta cierto punto el código que dos generaciones han elaborado lenta y minuciosamente de común acuerdo para permitir que una

de ellas transmita a la otra una cultura determinada” (Chervel, 1991, p. 111). En su análisis, el autor observa que las disciplinas poseen distintas dimensiones: su origen (de donde provienen los saberes); su función (cuáles son sus objetivos) y su funcionamiento (las prácticas que despliegan los docentes). Este autor nos permite pensar los saberes escolares como una construcción que se realiza en las aulas, que comienza en las prescripciones curriculares y en el cual los docentes tienen un papel fundamental a partir de la selección de materiales. Por otra parte permite superar la “idea, ampliamente compartida en el mundo de las ciencias humanas y por el público en general, de que la escuela es, por excelencia, el lugar de la inercia, la rutina y el conservadurismo” (Chervel, 1991, p. 66). Problematizar el concepto de “saber escolar”, nos permite analizar muchas variables importantes al momento de comprender lo que sucede dentro de las aulas. Suponer que el mismo proviene de un “saber sabio” o que es una vulgarización del saber académico limita la posibilidad de rescatar las creaciones que suceden en la escuela.

La enseñanza de la historia, como afirmamos más arriba ha sufrido una serie de importantes cambios a partir la Ley Federal de Educación de 1993. Sin embargo, nos detendremos en un aspecto específico que es la incorporación de la enseñanza de la “historia reciente argentina” como un contenido específico a enseñar luego de la Ley Nacional de Educación de 2006. La historia argentina reciente entró en los currículos escolares (de manera oficial y a nivel nacional) con la sanción de la Ley Federal de Educación 24.195 de 1993. Si bien los temas que abarcan este período ya estaban presentes tiempo atrás en los contenidos, las condiciones de la enseñanza eran distintas. El trabajo de Gonzalo de Amézola (1999) fue pionero en señalar los desafíos y problemas de esa incorporación. Sin embargo la situación actual dista mucho de los análisis anteriores ya que hoy en día la enseñanza de la historia reciente está incluida en el diseño curricular. En este sentido es interesante abordar la enseñanza de la historia reciente no sólo desde el aspecto formal sino también observando cómo se lleva a cabo la propuesta curricular en las escuelas. Al respecto, para Amézola (1999, p. 158) “no basta con que se enseñe la historia reciente para que ello pueda efectivamente ser llevado a la práctica”, es decir, debemos analizar las condiciones en que se enseña esta historia y de qué manera se cristaliza en la práctica. El artículo citado es muy crítico del papel marginal que la “corporación de los historiadores” le daba en ese momento

(en los años 90) a la historia reciente y advertía sobre los riesgos que esto implicaba ya que no existía mucho material sobre el que los docentes podían realizar una transposición didáctica ni capacitaciones docentes que traten este tema, lo que podía generar que los profesores terminen tomando perspectivas de abordaje del tema que deriven en visiones maniqueas. Sin embargo, hoy podemos observar un cambio ya que “las agendas política y educativa han movilizadо ciertos saberes en relación al proceso escolar del pasado traumático” (Finocchio, 2014, p. 30). Para analizar el contexto en el que se desarrolla hoy la enseñanza de la historia reciente argentina, tomaremos a continuación el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires deteniéndonos en los materiales, lecturas y usos que recomiendan.

Textos y lecturas en la normativa

El presente apartado pretende darle una mirada a un aspecto específico de la enseñanza de la historia como lo es la “propuesta oficial” (Finocchio y Lanza, 1993). Esto es también, de acuerdo a la autora citada, uno de los distintos “ámbitos” que constituyen la práctica docente. Tomaremos este aspecto ya que sirve para analizar un conjunto de contenidos temáticos, así como los recursos y estrategias que proponen los sectores que dirigen el sistema educativo.

A continuación, se presentarán los materiales didácticos sugerido en lo diseños curriculares de 5° y 6° año de la Educación Secundaria, en particular los temas referidos a la enseñanza de la historia reciente argentina.

Diseño de 5.º año

El Diseño Curricular de 5° año propone dentro de su introducción trabajar a partir de “La historia social” como una forma de volver a posicionar a los sujetos en un lugar privilegiado dentro de la historia. A partir de esta perspectiva, la enseñanza de la Historia “implica una proliferación de temáticas y recursos que enriquecen la propuesta de trabajo y recuperan la práctica concreta, empírica, del análisis e interpretación de fuentes históricas como uno de los aspectos a tener en cuenta” (D. C., 2011, p. 9). Así, se observa que desde el marco teórico adoptado, sugiere el análisis de fuentes históricas. En relación a los materiales, el diseño propone a los docentes que en función de su propia experiencia construyan “un banco de fuentes, una secuencia de

escenas de una o varias películas, la selección de obras literarias, imágenes y fotografías vinculadas, así como también fragmentos de estudios históricos” (D. C. 2011, p. 9). Si bien sugiere materiales que presentan diversos registros y sugieren diferentes formas de lectura (como las películas, las imágenes y las fotografías), al ser la introducción, no hace alusión a un período determinado. Sin embargo, esto se modifica cuando uno analiza las unidades del diseño. Por ejemplo, en la unidad 3 llamada “Las crisis del petróleo en los 70: el final del Estado de bienestar, la radicalización política y los estados burocráticos autoritarios” si se hace referencia no sólo a tipos de materiales sino que sugiere algunos en particular. De esta forma, dentro del diseño se propone “formar un banco de fuentes del periodismo político donde se registren discursos, notas de analistas y el humor gráfico” (D. C. 2011, p. 18), para analizar las caricaturas publicadas en las revistas *Tía Vicenta* y *Primera Plana*. A su vez, propone agregar un “anexo documental de *Autoritarismo y Democracia* de Marcelo Cavarozzi” (D. C., 2011, p. 19). En este punto se observan materiales tan diversos como el humor gráfico y un libro proveniente del saber historiográfico. Algo interesante de este apartado es que incorpora el objetivo que se busca con estos materiales que es el de “comparar y distinguir los mensajes producidos por las Fuerzas Armadas y el humor gráfico, haciendo hincapié en las formas de comunicación, públicos destinatarios e ideas o ideologías expuestas” (D. C., 2011, p. 19). Es decir, trabajar desde la multiperspectividad con estas fuentes (artículos de opinión en periódicos, discursos de personalidades de la política, el ámbito militar, caricaturas, entre otros), para comprender las condiciones históricas que hicieron posibles un golpe de Estado en la Argentina” (D. C., 2011, p. 19). Por último, esta orientación “contribuye a la elaboración de una propuesta didáctica en la que se pongan en juego estrategias de investigación en historia, a partir del trabajo con fuentes” (D. C., 2011, p. 19).

El panorama respecto de los materiales se modifica rotundamente cuando avanzamos hacia la próxima unidad “Neoliberalismo, dictaduras militares y el retorno democrático” donde “se propone el abordaje de la historia del rock en los años 80” sin sugerir materiales o dar orientaciones. Queda aquí a consideración del docente elegir las fuentes con las que va a trabajar.

A continuación, en la unidad 5 “Los legados de una época”, el diseño incorpora materiales distintos como son los diccionarios enciclopédicos y

los manuales escolares para buscar información. Es interesante aquí la incorporación del manual escolar ya que en investigaciones anteriores hemos podido observar que se incluyen allí “voces de diversos ámbitos y distintos tipos de texto ya que, por ejemplo, pueden aparecer apartados con fuentes primarias (discursos; proclamas; proclamas de agrupaciones políticas; decretos; monólogos de TV; entrevistas), imágenes (portadas de álbumes y de diarios; pintadas; obras de arte; humor gráfico) o citas de textos académicos (provenientes de disciplinas como la Historia, la Economía y la Sociología)” (Gosparini, 2015). Sin embargo, el diseño prescribe el uso del mismo para buscar información, cuando el uso del manual escolar no se restringe sólo a esto. Por otra parte y en referencia al tema referido a las identidades políticas de los jóvenes durante la represión, “se propone partir de la proyección del documental *Los irrecuperables. Historias de militancia y represión*” (D. C., 2011, p. 22).

Por último, el diseño incorpora un apartado sobre “Lectura y escritura en la enseñanza de Historia”. Destacando que la lectura es una forma de aprender la disciplina, no incorpora herramientas para leer en Historia ni sugiere la lectura, por parte de los docentes, de textos de referencia que aborden este tema. Lo que si propone el diseño, a partir de la lectura, es

discutir sus lecturas, sus posturas políticas, identificar géneros discursivos conforme a sus reglas, reconocer supuestos e hipótesis de trabajo en los textos de corte académico, analizar voces de autores y argumentos, examinar posturas epistemológicas, filosóficas y políticas, y vincular dichas lecturas con otras e identificarlas con sus supuestos y contenidos (D. C., 2011, p. 23).

Por su parte, afirma que la escritura es importante ya que “requiere, por parte de los alumnos, de un proceso de apropiación y resignificación de los saberes aprendidos en el ámbito escolar y en el propio medio cultural” (D. C., 2011, p. 24). Para lograr esto, se sugiere trabajar con consignas problemáticas que habiliten a la reflexión por parte del alumno, buscando la “producción de conocimiento en historia”. Este apartado incorpora el rol del docente “como mediador de los sentidos y los saberes puestos en circulación a partir de las posibles lecturas” (D. C., 2011, p. 23).

Diseño de 6.º año

En relación al Diseño Curricular de 6.º año, el mismo retoma los contenidos de la Historia Reciente argentina para trabajarlos en proyectos de investigación escolar. De este modo, se profundiza el estudio del pasado reciente desde una perspectiva que incorpora al estudiante como protagonista de sus propias indagaciones y búsquedas. Dentro de su introducción, se propone trabajar sobre prácticas de lectura en las que se promueva el análisis de argumentos, hipótesis y conclusiones y fomentar prácticas de escritura que propongan la elaboración de distintos géneros tales como informes, comentarios bibliográficos, ensayos, entre otros. Dentro de este contexto, el diseño estimula a la construcción, por parte de los alumnos, de distintos proyectos de investigación en articulación con otros espacios curriculares (Geografía y Proyectos de Investigación en Ciencias Sociales). Dividido en 3 unidades, los materiales que se sugieren son muy diversos, a excepción de la Unidad I. En la misma, titulada “*Ejes historiográficos para una mirada de la Historia Reciente en la Argentina*”, el diseño establece que “cada profesor podrá introducir la propuesta de trabajo mediante un estado del arte acerca de la Historia Reciente y los componentes propios de la investigación” (D. C, 2012, p. 42). Si bien se trabaja sobre un marco conceptual retomando a algunos historiadores (M. Franco, F. Levín, A. Portelli y P. Burke), no se orienta a los docentes sobre qué materiales pueden utilizar para realizar ese estado del arte. Lo mismo sucede respecto de la Historia Oral y su uso en la historiografía y como herramienta que los alumnos utilizarán en sus proyectos. Resulta preciso, en este punto, indagarse acerca de los materiales y fuentes que los docentes utilizan en sus clases de Historia para dar este tema. Aquí el foco puede ponerse en el tipo de materiales que usan, de dónde toman esas referencias o cómo los utilizan en sus clases. Por su parte, en la Unidad 2: “*Los años 70. Movilización social y represión. Problemas de investigación*” se proponen materiales de diversos ámbitos. Una de las sugerencias de esta unidad es la elaboración de los alumnos de un proyecto de investigación retomando un contenido específico de los vistos en la misma. Resulta interesante que para realizar este trabajo los alumnos deban “buscar información en distintos soportes y formatos que documenten aspectos del objeto de estudio” (D. C, 2012, p. 44). Podemos observar aquí cómo desde el mismo Diseño Curricular se está alentando a los docentes y los alumnos a trabajar no sólo con distintos materiales

sino también que los mismos sean en diversos formatos. Dentro de todos los temas que presenta la unidad, el Diseño propone a los docentes trabajar con algunos materiales para algunos temas específicos. Así, por ejemplo para trabajar sobre “La cultura del miedo”, sugiere tomar fragmentos del texto de Mariana Caviglia *Dictadura, vida cotidiana y clases medias. Una sociedad fracturada* y a su vez, el video ensayo-documental *Cámara fría: cine/ vida cotidiana en las películas de la última dictadura militar (1976-1983)* de Marcos Martínez y Hernán Lucas. Aquí podemos observar cómo se introducen materiales que no sólo tienen distintos formatos (un libro y un material audiovisual) sino también que uno proviene del ámbito académico. A su vez, para trabajar sobre la Guerra de Malvinas, se presenta la posibilidad de trabajar con distintos libros de textos escolares. Sin embargo, la diferencia aquí respecto del tipo de uso tradicional que se le da a este objeto, es que los alumnos deben analizar distintos libros de textos editados en los últimos 20 años para “indagar con los estudiantes qué tipo de tratamiento se le da a la Guerra de Malvinas” (D. C., 2012, p. 45). Se intenta analizar este material en función de algunas cuestiones específicas como los actores sociales, el papel de la sociedad y los medios de comunicación y el uso de fotografías entre otras. A continuación, el Diseño plantea la posibilidad de comparar estas miradas con la literatura advirtiendo que “la literatura como fuente no traduce un depósito de saberes históricos. Pues la literatura acerca al tono de una época en términos que no son explícitos” (D. C., 2012, p. 46). Para realizar esta actividad, sugiere tres textos literarios que pueden ser utilizados. Nuevamente vemos en este punto el uso de dos materiales distintos, esta vez trabajados de manera conjunta. Por último, el cierre de la secuencia puede ser la producción, por parte de los alumnos, de una reseña literaria del libro *Los pichiciegos* de Ricardo Fogwill. En esta actividad, se propone la producción escrita de un nuevo texto, en un ejercicio que no es común en las clases de Historia. Es decir, el uso de la literatura en esta Unidad se puede complementar con la redacción de una reseña literaria, un género que no es muy utilizado y que implica, para los alumnos, un esfuerzo por incorporar un registro de escritura diferente. La última Unidad “*Los años 80 y 90. El regreso de la democracia, la crisis del Estado y neoliberalismo. Problemas de investigación*”, pone el acento en la multiperspectividad y en la multivocidad de la historia. En este sentido, propone acceder a la lectura crítica de fuentes, normativas jurídicas,

informes y registros sobre procesos judiciales. Las fuentes que sugiere utilizar provienen de diferentes ámbitos e implican el uso de discursos y voces distintas. A diferencia de otros materiales, aquí se orienta la búsqueda hacia algunas páginas de Internet, textos escolares y textos académicos. Respecto de las primeras, se incorporan los links de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos, la Comisión Provincial por la Memoria, la Red Nacional de HIJOS, el sitio Memoria Abierta, y la Revista Pensamiento Penal. A su vez, la información obtenida puede ser relacionada con fuentes periodísticas, incorporando al trabajo un nuevo registro. Por otra parte, para el trabajo en clase, el profesor podrá elegir tres textos de origen académico. “Además, el profesor podrá plantear el desafío de enseñar a citar y a referenciar con claridad voces de autores, en otras palabras, a trabajar la escritura académica” (D. C., 2012, p. 46). Nuevamente se plantea aquí el esfuerzo por incorporar la escritura incorporando referencias provenientes del mundo académico. Por último, se encuentra presente en el diseño la propuesta de “seguir explorando distintos géneros y formatos que los contenidos históricos y sociales pueden adquirir” (D. C., 2012, p. 46), para introducir el uso del cine en las clases de Historia. Para esto, se sugieren una serie de distintos films producidos entre 1999 y 2004 para analizar la crisis del 2001 y sus consecuencias. Lo que incorpora el diseño respecto del cine y su uso en las clases de Historia, es un apartado metodológico que orientan a los docentes respecto de la potencialidad que tiene este material y las actividades que se pueden plantear para su análisis.

En suma, a partir de este registro denso de los materiales sugeridos en los Diseños Curriculares de 5.º y 6.º año para la materia Historia, podemos advertir algunos aspectos: la incorporación de una gran número de materiales didácticos; el desarrollo de algunos apartados metodológicos que orientan a los docentes respecto de los usos dentro del aula y la confluencia de distintas voces que incorporan nuevos saberes que no provienen del campo historiográfico. Respecto de este punto, el próximo apartado buscará analizar más en detalle estos saberes escolares, los lenguajes que implican y los soportes en los que circulan.

Saberes y referencias en construcción en los textos y lecturas

Sin embargo podemos observar un doble movimiento respecto de la relación entre el saber escolar y el saber historiográfico. Si bien en el diseño

de 6.º año se propone en la primera unidad trabajar a partir del concepto de “Historia reciente”, incorporando a las aulas de Historia debates que se dan en el ámbito historiográfico, no todos los materiales que se proponen provienen de este campo de estudio sino que también se incorporan textos y lecturas que pertenecen a otras disciplinas de las ciencias sociales. Existe un esfuerzo por trabajar en 6.º año con textos académicos, promoviendo no sólo su lectura sino su análisis a partir de la búsqueda de las hipótesis y argumentos, al tiempo que se promueve la producción de textos propios por parte de los alumnos que se acercan más a los producidos en el nivel superior. Pero por otro lado el diseño amplía su mirada al utilizar materiales que contienen registros muy diversos. Históricamente asociado a un saber historiográfico, el análisis del diseño nos aporta indicios de la existencia de materiales muy diversos provenientes no sólo de la Historia sino de otras disciplinas. En palabras de Andrade, se incluyen “una diversidad de lenguajes que no necesariamente se motorizan desde el campo disciplinar” (Andrade, 2014, p. 176).

En suma, se puede observar en este caso que los materiales que se usan para la enseñanza de la Historia reciente son muy variados, lo que nos hace poner especial atención en los lenguajes que se utilizan en cada uno de ellos. Es decir, cada uno de estos materiales implica una forma de lectura distinta, con reglas propias. En este sentido se puede encontrar: textos producidos para la escuela (textos de los libros de texto); textos académicos (provenientes de distintas ramas de las ciencias sociales, no sólo la historia); fuentes primarias (documentos oficiales); historia oral (reproducción escrita de testimonios); prensa (artículos y tapas de diarios); Humor gráfico; materiales que se relacionan con las luchas por la memoria (Nunca Más; HIJOS); materiales audiovisuales (films de ficción); materiales audiovisuales de divulgación producidos en la actualidad (documentales y programas de TV) y el uso de la literatura. En este marco, existe un “componente multimedial a partir del empleo de diversos lenguajes además del tradicional lenguaje textual” (Masone, 2012, p. 8). En este sentido, no sólo cambia la información o el contenido sino que también se modifican las formas de lectura de los textos. Cuando hacemos referencia a estas modificaciones, también advertimos que

se hace necesario no sólo ahondar en las narrativas que se difunden desde el cine, la música, la fotografía o la pintura y en cómo interpretan o refle-

jan un determinado proceso histórico, sino poner la mirada en la propia construcción de cada lenguaje (Andrade, 2014, p. 176).

En este punto el Diseño presenta algunos apartados donde aportan a los docentes referencias (provenientes del campo historiográfico) y consideraciones acerca del uso de estos materiales (el cine por ejemplo) en las clases de Historia. Por último, y en coincidencia con lo señalado por Massone (2012), en los libros de historia de secundaria (y para los temas de historia reciente) se observa una clara incitación al uso de Internet como fuente de información, ya que los propios manuales proponen la profundización o investigación de un tema o la búsqueda de algún material o fuente específica. En este sentido, nuevamente se infiere una modificación en las formas de lectura ya que la información se encuentra fragmentada y supone que el alumno deba recurrir al libro y a la pantalla de la PC. Aquí se puede observar, además, el impacto que tienen las nuevas tecnologías en la enseñanza de la historia ya que atraviesan la mayoría de los libros de textos.

Por último, y en relación con los soportes en los que se producen estos materiales, nuestro estudio preliminar permite señalar que también se están produciendo cambios en este aspecto y que dentro de las aulas circulan: el libro en su formato normal; el mismo libro entero pero fotocopiado; el libro de texto “fragmentado” en fotocopias seleccionadas por el docente o un “dossier” de fotocopias armado por el docente con distintos textos de distintos libros. A partir de lo observado en los materiales propuestos por el diseño, se puede advertir la presencia ya no sólo del libro de texto o sus variantes en el aula, sino también diferentes soportes: textos escritos, testimonios, materiales audiovisuales, imágenes, música. Esto también nos refuerza la idea de modificaciones en las prácticas de lectura, ya que no es lo mismo este ejercicio realizado en un libro que en una PC o una TV. Así, y teniendo en cuenta que es una primera aproximación de la investigación, se puede afirmar que existen hoy en día varios cambios en los materiales didácticos en las aulas de historia.

Conclusiones

A partir de todo lo analizado se pueden establecer algunas ideas para un balance preliminar que abren líneas que nos invitan a seguir inves-

tigando en relación con los usos y apropiaciones y en relación con la conformación del saber escolar y las múltiples fuentes que concurren en su construcción actual.

La multiplicidad y diversidad de textos y materiales de la que hemos dado cuenta en el desarrollo de este trabajo, se observa que el saber escolar, históricamente asociado a la historiografía académica, hoy se constituye en el cruce de diversos saberes y narrativas como por ejemplo: los testimonios; otras ciencias de referencia; prácticas culturales (cine, fotografía, música) y de producciones que provienen a las luchas por la memoria (Nunca Más; HIJOS). Así como antiguamente el libro de texto era el único insumo que se usaba en las clases de Historia y el mismo estaba estructurado en base a un texto central, hoy el docente cuenta que otras herramientas que, como vemos, incorporan distintas voces.

Por otra parte, la investigación propone analizar dentro de las aulas las formas en las que esta diversidad de soportes y lenguajes condicionan las prácticas de lectura. Coincidimos con Marisa Massone en que “han cambiado las formas en que se lee y se escribe, pero no ha cambiado el carácter privilegiado de estas prácticas” (Massone, 2011, p. 171). En este sentido, un trabajo de tipo etnográfico dentro de distintas clases nos puede dar una buena aproximación. La proyección de realizar observaciones de clases se funda en la importancia que tiene la práctica docente y la reflexión sobre ella en la formación de los docentes. A su vez, nos permite analizar cuáles de todos los materiales descriptos utilizan los docentes; de qué manera lo hacen (total, parcial, reformulando consignas) y la manera en que los alumnos trabajan con él. Si bien debemos tener en cuenta que “las mutaciones en el orden de las prácticas suelen ser más lentas que las revoluciones de las técnicas” (Chartier, 2007, p. 87), es sólo a partir de un trabajo en las aulas de historia lo que nos permitirá ver la manera en que estos materiales son utilizados y apropiados por docentes y alumnos. Para eso, y como señala Elsie Rockwell (1986), tomaremos a la lectura como una práctica cultural, es decir, como una práctica realizada en un espacio intersubjetivo, conformada históricamente, en el cuales los lectores comparten dispositivos, comportamientos, actitudes y significados. Retomando a Chartier, en este aspecto es conveniente analizar “el proceso por el cual los lectores (...) dan sentido a los textos (o a las imágenes) de los que se apropian” (Chartier; 2007, p. 52).

Referencias bibliográficas

- Amézola, G. de. (1999). Problemas y dilemas de la enseñanza de la historia reciente. *Entrepasados. Revista de Historia*, 17, 137-162.
- De Amézola, G. (2008). *Esquizohistoria. La historia que se enseña en la escuela, la que interesa a los historiadores y un cambio posible de la historia escolar*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Andrade, G. (2014). Materiales multimediales para la enseñanza de la Historia. En M. F. S. Dias, S. Finocchio y E. Zamboni, *Peabiru. Um camino, muitas trilhas*. Florianópolis: Letras Contemporâneas.
- Chartier, R. (2007). *La historia o la lectura del tiempo*. Barcelona: Gedisa.
- Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de educación*, 295, 59-111.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Diseño Curricular para la Educación Secundaria 5.º año: Historia (2011). La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Diseño Curricular para la Educación Secundaria 6.º año: Orientación Ciencias Sociales (2012). La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Finocchio, S. (2014). Saberes escolares históricos en movimiento. En M. F. S. Dias, S. Finocchio y E. Zamboni, *Peabiru. Um camino, muitas trilhas*. Florianópolis: Letras Contemporâneas.
- Finocchio, S. y Lanza, H. (1993). ¿Cómo se conforma la práctica docente? Una aproximación a los ámbitos que constituyen el discurso de los profesores de historia del nivel medio. En *Currículo presente, Ciencia ausente. La enseñanza de la Historia en la Argentina hoy*. Buenos Aires: Flacso/Ciid.
- González, M. P. (2014). *La historia reciente en la escuela. Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*. Buenos Aires. Editorial UNGS.
- Goodson, I. (1991). La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la Historia del currículo. *Revista de Educación*, 295, 7-37.
- Gosparini, J. I. (2015). *Libros de textos y saberes escolares. Una mirada desde*

- la enseñanza de la historia reciente*. Ponencia presentada en Segundas Jornadas de Historia Reciente del Conurbano Bonaerense. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, 1, 9-43.
- Massone, M. (2011). Los jóvenes, la escuela y las transformaciones en la apropiación de los saberes. En S. Finocchio y N. Montes (Comps.), *Saberes y prácticas escolares* (pp. 153-173). Rosario: Homo Sapiens.
- Massone, M. (2012). *La nueva generación de libros de texto de historia: cambios en la fuente de creación del conocimiento. Aportes para la formación docente*. Ponencia presentada en Jornadas de Jóvenes Investigadores en Educación, Flacso, Argentina.
- Rockwell, E. (1986). La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela. *Memorias del Tercer Seminario Nacional de Investigaciones en Educación*, 15-29.
- Romero, N. (2011). Nuevos usos del texto escolar en la escuela primaria. En S. Finocchio y N. Montes (Comps.), *Saberes y prácticas escolares* (pp. 117-151). Rosario: Homo sapiens.
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. y Montes, N. (Comps.) (2008). *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial.

La Historia Reciente se ha consolidado en forma significativa en la última década, en parte como producto de los avances y debates que hemos producido al interior del ámbito disciplinar quienes nos dedicamos a su estudio. No desconocemos, sin embargo, que las coyunturas políticas y sociales actuales presentan nuevos desafíos que convocan a la redefinición de ejes problemáticos, ampliación de perspectivas y recuperación de debates hasta hace un tiempo considerados saldados o estabilizados. Como parte de esa constante tarea, este libro reúne algunas de las ponencias presentadas en la VIII Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente realizadas en la Universidad Nacional de Rosario en el 2016. Como es habitual, los trabajos presentan balances y desarrollos en curso que evidencian el amplio crecimiento de la investigación en el campo. En esta ocasión se reúnen aquellas ponencias cuyxs autorxs han aceptado su publicación y refieren sólo a una parte de los ejes que se desarrollaron en el encuentro.