

Trabajos, Comunicaciones y Conferencias

ACTAS DE LAS VII JORNADAS DE TRABAJO SOBRE HISTORIA RECIENTE

*Patricia Flier
(coordinadora)*



FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

ACTAS DE LAS VII JORNADAS DE TRABAJO SOBRE HISTORIA RECIENTE

Patricia Flier
(coordinadora)

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

2015

Las Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente se encuadran en una persistente preocupación por abordar tanto desde perspectivas teórico-metodológicas como histórico-concretas las problemáticas que este fructífero campo está generando. Las VII Jornadas aspiran a acrecentar y consolidar el amplio desarrollo que ha tenido este ámbito de estudios en los últimos años. Para ello se proponen formas organizativas que propicien aún más el desarrollo de los debates e intercambios, así como otras actividades para la difusión de las problemáticas abordadas en nuevos formatos que alcancen ámbitos no estrictamente universitarios.

Diseño: D.C.V Celeste Marzetti

Tapa: D.G. P. Daniela Nuesch

Asesoramiento imagen institucional: Área de Diseño en Comunicación Visual

Foto de tapa: Alejandra Gaudio

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723

©2015 Universidad Nacional de La Plata

Actas de las VII Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente

ISBN 978-950-34-1232-9

Colección Trabajos, Comunicaciones y Conferencias 21

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

Decano

Dr. Aníbal Viguera

Vicedecano

Dr. Mauricio Chama

Secretario de Asuntos Académicos

Prof. Hernán Sorgentini

Secretario de Posgrado

Dr. Fabio Espósito

Secretaria de Investigación

Dra. Susana Ortale

Secretario de Extensión Universitaria

Mg. Jerónimo Pinedo

ÍNDICE

MESA I: Problemas conceptuales y metodológicos de la Historia y la Memoria del pasado reciente. Coordinadores y comentaristas: Florencia Levin, Roberto Pittaluga, Mauricio Chama.	13
<u>Los alemanes y la Shoah en Colombia, un ejercicio de Historia Oral.</u> <i>Cardona González, Lorena.</i>	15
<u>Sobre la categoría de “trauma histórico” para pensar la memoria social. La perspectiva de Dominick LaCapra.</u> <i>Garbarino, Maximiliano Alberto.</i>	31
<u>El estudio de la historia reciente y la memoria colectiva.</u> <i>Colosimo, Ayelén.</i>	43
<u>Memoria y espacio biográfico en el peronismo. Un estudio de caso: Cómo cumplí el mandato de Perón de Héctor J. Cámpora.</u> <i>Boetto, María Belén.</i>	53
<u>Esbozos para una epistemología de la historia reciente.</u> <i>Levin, Florencia.</i>	69
MESA II: Memoria y usos públicos del pasado. Coordinadores y comentaristas: Patricia Flier, Silvina Jensen, Luciana Seminara.	79
<u>El reeslabonamiento de la resistencia”. Memorias militantes de la Casa de 30.</u> <i>Espinosa, Florencia.</i>	81
<u>Fotos de la DIPBA en el Museo de Arte y Memoria: análisis de dos casos.</u> <i>Larralde Armas, Florencia.</i>	103
<u>Carnaval: anclajes para la memoria histórica de la ciudad de La Plata.</u> <i>Alegrucci, María Daniela.</i>	125
<u>A favor de la disidencia: el rock argentino y su desempeño durante la dictadura cívico militar (1976-1983).</u> <i>Secul Giusti, Cristian.</i>	145
<u>Políticas de Memoria en la post dictadura: Los efectos de una Transición consensuada.</u> <i>Salinas Rivas, Tamara.</i>	161
<u>Memorias en disputa: Militares y funcionarios radicales en torno a la consulta popular por el Beagle.</u> <i>Zurita, María Delicia.</i>	175
<u>Memoria y conmemoración: El 11 de septiembre de la elite de izquierda en tiempos de dictadura, 1974-1988.</u> <i>Dinamarca Opazo, Renato.</i>	191
MESA III. Enseñanza de la Historia reciente. Coordinadores y comentaristas: Gonzalo de Amézola, María Paula González, Carlos Di Croce.	211
<u>Malvinas como relato escolar. Las islas y la memoria en el sistema educativo argentino (2003-2012).</u> <i>Belinche Montequin, Manuela.</i>	213

<u>“Repensando actos escolares y efemérides: dos relatos de cómo arriba la Historia Reciente a la escuela secundaria”</u> . <i>Breccia, Sofía y Gregorio, María de los Ángeles</i>	233
<u>Paseo de la Memoria de Berazategui. El uso de la memoria por parte del Estado</u> . <i>Facciolo, Juan Manuel y Troncoso, Mariana Edith</i>	245
<u>Enseñar historia argentina reciente: diálogos entre la normativa, el contexto y las prácticas cotidianas</u> . <i>Billán, Yésica</i>	259
<u>Notas para pensar la transmisión y enseñanza del pasado reciente en Argentina</u> . <i>Saguas, Rodrigo Edgar</i>	283
<u>La Historia Reciente Latinoamericana en las aulas. Estrategias de abordaje para el análisis de las dictaduras del Cono Sur</u> . <i>Poniso, Mariana</i>	295
MESA IV: Mundo del trabajo y procesos económicos. Coordinadores y comentaristas: Pablo Ghigliani, Alejandro Schneider y Silvia Simonassi	317
<u>Un estado de la cuestión acerca del “Industriicidio” en (de) Tucumán y su impacto en el mundo del trabajo rural azucarero entre los años 1966 y 1970</u> . <i>García Posse, Pedro</i>	319
<u>Proletarización y militancia fabril del PRT – La Verdad (1968 – 1972)</u> . <i>Mangiantini, Martín</i>	339
<u>Elementos para la discusión sobre la formación de una vanguardia obrera revolucionaria en la transición histórica argentina (1969-1976)</u> . <i>Koppmann, Walter</i>	359
<u>Para una historia reciente de la UOCRA La Plata</u> . <i>Farace, Rafael</i>	373
<u>Migrantes limítrofes y su inserción en el mercado laboral del sector de la construcción</u> . <i>Paoletti, María Eleonora</i>	397
MESA V: Organizaciones políticas y movimientos sociales. Coordinadoras y comentaristas: Vera Carnovale, Laura Lenci y Natalia Vega	413
<u>“Queremos autonomía y no tiranía”. La lucha estudiantil durante 1966 tras la intervención de la Universidad de Buenos Aires</u> . <i>Califa, J. Sebastián</i>	415
<u>“Las disputas en la autonomía universitaria en la UBA entre 1966-1973”</u> . <i>Seia, Guadalupe</i>	433
<u>Las repercusiones de la “Masacre de Trelew” en Bahía Blanca y Punta Alta</u> . <i>Dominella, Virginia</i>	457
<u>La Revista Siguiendo La Huella del Movimiento Rural de ACA (1958-1972)</u> . <i>Fernández, Leonardo Hernán</i>	481

<u>Configuraciones del Movimiento Cromañón: nuevas estructuras de participación y derechos humanos.</u> <i>Codaro, Laura.</i>	495
<u>“Lo que hicimos desde las bases, lo podíamos hacer desde arriba”. La experiencia de la Tendencia Revolucionaria del Peronismo en la gobernación bonaerense (1973-1974).</u> <i>Tocho, Fernanda.</i>	511
<u>Un período breve en un pequeño lugar.1973-1975 en Tres de Febrero.</u> <i>Mingrone, Luciana.</i>	535
<u>Infancia y revolución en el PRT-ERP.</u> <i>Peller, Mariela.</i>	553
MESA VI: Cultura e intelectuales. Coordinadores y comentaristas: Adrián Ce- lentano, Jorge Cernadas y Patricia Funes.	579
<u>¿Intelectuales para la contrainsurgencia? Camelot: investigación social y anticomunismo en Chile en los años sesenta.</u> <i>Bozza, Alberto.</i>	581
<u>“Los intelectuales liberal-conservadores argentinos ante el ocaso del ‘Proceso’ y la transición democrática”.</u> <i>Vicente, Martín.</i>	607
<u>La recepción cristiana de Paulo Freire en Argentina (1968-1974). Tierra Nueva y la divulgación de una pedagogía latinoamericana en clave ecuménica.</u> <i>Brugaletta, Federico.</i>	627
<u>Doctrina de la Seguridad Nacional y representaciones de la figura del ‘sub-versivo’ en “Las muñecas que hacen ¡pum!”.</u> de Gerardo Sofovich (1979). <i>Ferradás Abalo, Eliana Laura.</i>	647
<u>Arte y militancia: el proyecto cultural desarrollado por la juventud comunista en Argentina durante la post-dictadura.</u> <i>Ermosi, Débora.</i>	665
<u>“Que todos los chicos ‘se metan’, opinen, intervengan”.</u> Un estudio sobre “El Diario de los Chicos” publicado por el Ministerio de Cultura y Educación de la Argentina entre 1973 y 1974. <i>Abbattista, María Lucía.</i>	687
<u>Violencia y represión en el humor gráfico de Chaupinela y HUM® (1974-1980).</u> <i>Burkart, Mara.</i>	709
<u>“No hay revolución sin canciones”. El arte y la política en la Nueva Canción chilena (1970-1973).</u> <i>Alonso, Jimena.</i>	727
<u>“El cumpleaños de Juan Ángel”, un punto de quiebre en la vida y obra de Mario Benedetti.</u> <i>Martínez Ruesta, Manuel.</i>	745
<u>La Palabra Armada: analizando discursivamente la conceptualización de la violencia en la revista Militancia peronista para la liberación (1973-1974).</u> <i>Stavale, Mariela.</i>	763
<u>Reforma curricular, intelectuales y perfiles docentes en la Escuela de Visitadoras de Higiene Social y Enfermería de la UNLP entre 1960 y 1969.</u> <i>Arrúa, Néstor.</i>	787

MESA VII. Estado y políticas públicas. <i>Coordinadores: Paula Canelo, Laura Graciela Rodríguez, Ma. Florencia Osuna y Santiago Garaño.</i>	805
<u>La formación de docentes universitarios durante la última dictadura civil-militar. Estrategias, enfoques y prácticas en la UNLP (1976 -1983).</u> <i>Paso, Mónica L.</i>	807
<u>La Universidad Nacional de Córdoba y la “formación de las almas” durante la dictadura de 1976.</u> <i>Philp, Marta.</i>	831
<u>El proceso de normalización universitaria en la Universidad Nacional del Sur. El caso del Departamento de Humanidades (1983-1986).</u> <i>Zanetto, Rocío Laura.</i>	857
MESA VIII. Modalidades y efectos de la represión. <i>Coordinadores y comentaristas: Emmanuel Kahan, Gabriela Águila, Luciano Alonso.</i>	877
<u>La batalla de Ensenada. El golpe de estado de 1955 en un enfoque local.</u> <i>Illanes, Marina.</i>	879
<u>Complicidad civil y represión hacia los trabajadores durante la última dictadura militar argentina. Una aproximación a partir del caso de Ford Motor Argentina.</u> <i>Lascano, Marina Florencia.</i>	899
<u>Prisión política y destierro en la Argentina dictatorial. Materiales y preguntas para la construcción de nuevos objetos de estudio.</u> <i>Jensen, Silvina y Montero, María Lorena.</i>	913
<u>Reflexiones historiográficas de nuestra historia reciente a partir de la doctrina de seguridad nacional y la injerencia norteamericana en Chile.</u> <i>Campos, Jorge.</i>	943
<u>Matilde Itzigsohn, violencia y represión. Trayectoria sindical de base en una fábrica de hombres, el Astillero Río Santiago (1973-1976).</u> <i>Barragán, Ivonne.</i>	967
<u>Soberanía, estado de excepción y nuda vida en el “teatro de operaciones” del Operativo Independencia (Tucumán, Argentina, 1975-1977).</u> <i>Garaño, Santiago.</i>	985
MESA X. Sociedad y Vida Cotidiana. <i>Coordinadores y comentaristas: Marina Franco, Daniel Lvovich y Soledad Lastra.</i>	1003
<u>Entre la “ofensiva” y el “ataque”. Las revistas Redacción y Somos ante las declaraciones de “los políticos” sobre el gobierno militar en noviembre de 1978.</u> <i>Borrelli, Marcelo.</i>	1005
<u>Rasgos de la cotidianeidad en dictadura: representaciones de ex-obreros que no estaban metidos en nada.</u> <i>Bretal, Eleonora.</i>	1031
<u>Regresos imposibles. Experiencias de la inmediata posguerra de los ex-combatientes del Apostadero Naval Malvinas.</u> <i>Rodríguez, Andrea Belén.</i>	1053

<u>Malvinas, entre el terrorismo de Estado y la apertura democrática. Un análisis sobre la vida cotidiana y la participación ciudadana en la ciudad de Comodoro Rivadavia durante el conflicto bélico.</u> <i>Olivares, María Laura y Martínez, Lorena Julieta.</i>	1081
<u>Roles tradicionales y prácticas innovadoras: el compromiso femenino en la Asociación de Ayuda y Protección al Discapacitado de General Sarmiento en los años '70 y '80.</u> <i>Ballester, Guadalupe Anahí.</i>	1101
Mesa XI. Justicia y activismo en Derechos Humanos. <i>Coordinadores y comentaristas: Hernán Sorgentini, Alejandra Oberti y Emilio Crenzel.</i>	1119
<u>El veredicto de las urnas: ritual ciudadano de resolución de conflictos. El caso del voto verde en el Uruguay.</u> <i>Larrobla, Fabiana y Figueredo, Magdalena.</i>	1121
<u>Concepción de Sujeto en la elaboración de los informes en el Área de Juicios de la Comisión Provincial por la Memoria (CPM).</u> <i>Carranza, Keyla.</i>	1139

MESA III

Enseñanza de la Historia reciente

Coordinadores y comentaristas:

Gonzalo de Amézola, María Paula González, Carlos Di Croce

Comentarista invitada:

Emilce Geoghegan y Mariela Coudannes

Malvinas como relato escolar. Las islas y la memoria en el sistema educativo argentino (2003-2012)

Belinche Montequin, Manuela

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

Palabras claves: Cuestión Malvinas, sistema educativo argentino, pasado reciente.

Introducción

El pasado próximo se ha convertido en los últimos años en un tema de creciente importancia en la agenda política argentina y en el ámbito de la opinión pública. También en objeto de estudio de investigaciones que provienen de diversas disciplinas de las Ciencias Sociales.

En palabras de Marina Franco y Florencia Levín la historia cercana hace referencia a aquel pasado inconcluso que se extiende hasta nuestro presente mediante sus efectos en los procesos individuales y colectivos. Un pasado que se forja tanto a partir de representaciones y discursos socialmente transmitidos como de vivencias personales rememoradas en primera persona.

Las fuertes implicancias de esa historia contigua en el presente suscitan que su abordaje se vea atravesado por una compleja e ineludible relación con los discursos provenientes de aquello que podríamos llamar memoria. En este sentido, las autoras advierten que los temas vinculados a la historia reciente en Argentina instauran un campo incipiente estrechamente vinculado con la explosión de la *memoria* como problemática de época.

Sin desconocer la heterogeneidad de trabajos que conforman este área de conocimiento, *se hará hincapié* en las investigaciones que versan sobre

el tratamiento escolar de tal pasado y la transmisión de representaciones y sentidos sobre ese tramo de la historia a las nuevas generaciones. En primer lugar, se encuentran aquellas producciones circunscriptas al análisis de manuales y textos escolares que buscan desentrañar las características que asume la transmisión de la historia cercana en la propuesta editorial (de Amézola, 2008; Alonso; Reta y Pescader, 2002; Romero, 2007). Un segundo grupo está constituido por escritos en los que se toma como referencia a las conmemoraciones de efemérides vinculadas al pasado reciente con la intención de ahondar en los mecanismos mediante los cuales el tema logra ingresar al espacio áulico (Raggio, 2004; D'achiary y de Amézola, 2009); . En tercer lugar, existe una serie de investigaciones centradas en el imaginario de los estudiantes acerca de la historia cercana (Quintana, 2009; Garriga, Pappier y Morras; Levín, Clérico, Erramouspe, Manfredini, Schujman 2008). Por último, encontramos un conjunto de análisis que versan sobre el rol asumido por los profesores frente a la introducción de este tipo de contenidos (Alonso y Rubinzal, 2004; Higuera Rubio, 2010; González, 2005).

Indudablemente, la teorización relacionada al tema que aquí nos ocupa es abundante y abarca problemas vastos. Aún así, se advierte que la mayor parte de estas investigaciones asumen la elaboración escolar del pasado inmediato haciendo eje en la forma en que se trabaja la última Dictadura militar en las escuelas, atiende a las tensiones que genera la conmemoración del 24 de marzo o indaga en el imaginario de jóvenes y docentes respecto del terrorismo de Estado.

La reflexión sobre las lecturas de Malvinas –como guerra y como causa–, la efeméride del 2 de abril y los sentidos en pugna que se ponen en juego para su enseñanza son asuntos que emergen de manera liminal –muchas veces a modo de breves comentarios– dentro del corpus teórico vinculado a historia, memoria y educación. Pero esta marginalidad del tema en el plano académico no parece corresponderse con su verdadera relevancia al interior de las escuelas. En su trabajo “La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula” (2004), Sandra Raggio señala la escasa relevancia que se le otorga a las conmemoraciones del 24 de marzo frente al lugar destacado que suelen ocupar las efemérides vinculadas a la Guerra de Malvinas en el calendario escolar. En la misma línea, Paula González sostiene:

Malvinas apareció recurrentemente en las entrevistas con profesores,

un tema tan problemático como interesante. Problemático puesto que la guerra de Malvinas es un tópico que permite eludir la historia reciente aún cuando parezca estar afrontándola: implica tratar la última dictadura desde su aspecto menos controversial ya que Malvinas ha quedado como símbolo del desquicio militar y el principio de su fin. Asimismo porque es un contenido en el que pueden hallarse ciertas persistencias nacionales y patrióticas.¹

En los próximos apartados se analizarán algunas de las representaciones acerca de la “causa Malvinas” que circulan en el imaginario escolar confrontando casos específicos de narraciones, relatos y discursos en torno a las ideas de Nación, soberanía, guerra y terrorismo de Estado expresadas en dos soportes diferentes: los documentos pedagógicos oficiales -nacionales y provinciales- y *los trabajos escolares resultantes de la propuesta educativa “Malvinas en un minuto” impulsada por la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires*, atendiendo a sus particularidades formales y entendiendo que éstas no son ajenas al enfoque con el que se conciben los contenidos en cada caso.

Los discursos oficiales a través de los materiales pedagógicos

Desde la vuelta a la democracia, en la escuela argentina se recuerda a los caídos y sobrevivientes de la Guerra de Malvinas mediante la conmemoración de las efemérides vinculadas al tema, la imposición de nombres a las instituciones y la presencia en las aulas de muchos ex combatientes que conversan con los alumnos en torno a su experiencia.

Actualmente, la reinscripción del debate sobre Malvinas es acompañada por la búsqueda de un cambio en el modo en que su abordaje ingresa en el espacio escolar. La nueva Ley de Educación Nacional 26.206, sancionada en el año 2006, establece la problemática como un contenido curricular común y, en su artículo 92, compromete al Estado nacional y las provincias a sostener el reclamo por la soberanía argentina en las Islas y a impulsar la enseñanza de la historia reciente.

En los últimos años, el Ministerio de Educación de la Nación asumió el tema Malvinas como uno de los ejes que definieron su política orientada

¹ M. Paula González, “La historia argentina reciente en la escuela media: un inventario de preguntas”. En: *Entrepasados, Revista de Historia*, año XIV, n°28, 2005, p. 100.

a la historia reciente, los derechos humanos, la restitución de derechos y su ampliación. Los tres ministros de Educación que se sucedieron en la última década –Daniel Filmus, Juan Carlos Tedesco y Alberto Sileoni– mantuvieron, cada uno con su impronta, una constante que podría caracterizarse en tres grandes líneas de acción: la presencia de Malvinas en el discurso político, la promoción de su debate en las escuelas y la edición de materiales específicos, su distribución gratuita y su presentación pública en congresos, actos protocolares e incluso en las mismas instituciones escolares.

En este marco, se examinaron algunos materiales pedagógicos producidos o avalados por el Ministerio de Educación de la Nación y la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires durante el lapso 2003-2012, entendiéndolos como un medio para conocer los discursos oficiales con relación a la temática.

Los materiales del Programa Educación y Memoria -dependiente de la Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Nación– se orientan, en general, a la formación docente y al trabajo en el aula y están compuestos por entrevistas, reseñas históricas, poemas, análisis de los materiales publicados durante la Dictadura o en otros gobiernos democráticos, testimonios de ex combatientes, fuentes fotográficas, consignas y propuestas para las clases, etcétera.

Fueron seleccionados para el análisis los libros, cuadernillos y afiches sobre Malvinas pensados para Secundaria: *Pensar Malvinas. Una selección de fuentes documentales, testimoniales, ficcionales y fotográficas para trabajar en el aula*; *Soldados. Cuadernillo para docentes y Malvinas: educación y memoria. Cuadernillo para docentes de escuelas secundarias*.

Los textos comparten una matriz conceptual que se despliega haciendo énfasis en diferentes aspectos según el caso. En ellos, la cuestión Malvinas es abordada a partir de un ejercicio de memoria en dos tiempos: por un lado, como causa de larga data que expresa 180 años de usurpación por parte de Gran Bretaña y un justo reclamo argentino de soberanía; por otro, como conflicto armado que se desencadena en el contexto del terrorismo de Estado con las consecuencias que eso conlleva.

La lectura de estas producciones no resulta teleológica. Pasado, presente y futuro aparecen ensamblados no por un ordenamiento lógico que tienda a eliminar las incertezas que el tema abre aún hoy, sino por un ir y venir entre lo

vivido y sus reflexiones, entre el registro visual y una narrativa que se permite saltos y retornos. Aunque con matices, el intento de tamizar y simplificar la información parece velado y esto hace que por momentos el lector esté, en el buen sentido de la expresión, “abandonado a su propia suerte”. Incluso se generan preguntas que los materiales no responden. Esto queda a exclusiva responsabilidad de quien lee y mira.

Algo similar ocurre con el afiche “Malvinas” que forma parte de una serie denominada “Afiches de la memoria” producido por el Programa Derechos Humanos y Educación -dependiente de la Subsecretaría de Educación de la Dirección General de Cultura y Educación-. Se trata de un póster cuya cara delantera está ilustrada por Pablo Bernasconi. En el dibujo se ve a un hombre con uniforme militar prendiendo fuego a las Islas Malvinas y a partir de ellas a toda la Argentina. El mapa del país está hecho con recortes de diarios y revistas en los que se leen frases como “Estamos ganando”, “The british attack”, “Desembarcaron en las Malvinas” y “Seguimos ganando”. El dorso del afiche presenta una narración del periodista y escritor Juan Duizeide titulada “Si uno se anima” y dentro de un recuadro, se propone una serie de interrogantes para trabajar con el relato: “¿quién narra esta historia?” “¿Cuándo y dónde transcurrieron los hechos?” “¿Por qué el personaje principal considera importante contar su historia ‘por ellos, por mí, por todos’?”². También se mencionan películas y textos alusivos y se sugiere que los estudiantes investiguen cómo se vive en Malvinas actualmente, cuántos habitantes hay en la isla, cuál es su procedencia, qué idioma hablan, cuáles son sus costumbres y cuántas cosas tenemos en común con ellos. Podría decirse que estas consignas intentan mantener ciertos enigmas cuyo desciframiento le corresponderá al docente o al estudiante.

Una vez más nos encontramos con un material que abre más de lo que cierra. Si bien es claro que el tópico a trabajar es la Guerra de Malvinas en el contexto de la Dictadura, esto no se anuncia ni se explicita. Sin ir más lejos, la palabra “Dictadura” no aparece mencionada en el afiche en ningún momento. Y aún así es posible establecer líneas de implicancia entre la ilustración de Bernasconi y la propuesta de trabajo que conducen a abordar ese eje. El

² Esta pregunta hace referencia al último párrafo del relato, en la que el protagonista reflexiona: “El negro fue de los que no se salvaron esa noche. Pero si yo estoy acá es por él, por él y por los compañeros. Por eso, cada vez que me piden de una escuela que vengamos a contar, yo vengo. Por ellos, por mí, por todos. Por ustedes también, por ustedes sobre todo”.

dibujo es portador de una clara intención metafórica e introduce elementos que no están allí casualmente pero que tampoco se subrayan. Es el caso del rol desempeñado por los medios de comunicación durante el terrorismo de Estado al que sin dudas alude de manera sutil aquella cartografía hecha de diarios y revistas. Tanto la ilustración como el relato ficcionalizan más de lo que informan, logrando que la ineludible carga dramática individual y colectiva pueda ser tamizada con cierta distancia.

Por su parte, “Malvinas en la historia. Una perspectiva suramericana” es un Manual Multimedia para la Escuela Secundaria elaborado por el Programa de Investigación y Desarrollos Pedagógicos del Observatorio Malvinas de la Universidad Nacional de Lanús. Este material fue realizado con el apoyo del Ministerio de Educación de la Nación, que luego retiró su sello por desacuerdos con relación al contenido de la propuesta. Se considera interesante incluir al manual dentro de esta selección por tratarse de una mirada que es parte de los discursos sobre Malvinas avalados oficialmente, teniendo en cuenta que la Universidad es una agencia estatal reconocida como productora legítima de conocimientos. La publicación va acompañada por el DVD Malvinas 1492-2010/Línea de Tiempo: una base de datos interactiva que recorre la historia de las Islas de manera cronológica.

El prólogo del escrito invoca la necesidad de un pensamiento crítico y complejo que contribuya a la afirmación de valores, propone un abordaje “(...) de las dimensiones histórica, geográfica, política, militar e identitaria de la cuestión Malvinas (...)” y advierte, ya en la tercera página, que asumir únicamente el punto de vista de la Guerra de Malvinas vinculada al fin de la Dictadura militar es un error. Esa sentencia, aunque en parte cierta, parece signar la diagramación de toda la obra.

La Guerra y el gobierno dictatorial están presentes en el subcapítulo N°16 denominado “El golpe cívico-militar de 1976”, desarrollado en tres carillas bajo los subapartados “¿Qué fue el llamado ‘Proceso de Reorganización Nacional’?”, “Proyección hemisférica de la dictadura argentina” y “Se estrecha la alianza con los Estados Unidos”. Pero el relieve de esta acotada referencia en un manual de tal envergadura que le dedica, por ejemplo, 15 páginas al subtema “Ambiente: recursos, problemáticas, características. Aspectos sociales, económicos y políticos” disuelve la importancia de ese tramo. La huella que deja la Guerra de 1982 es una parte de una marca más amplia, de una tragedia estruc-

tural para el país y para el pueblo; sus implicancias son recíprocas. El énfasis o el vigor con que son encarados algunos asuntos relevantes pero acaso menores respecto de ese tramo histórico –cuyos ecos y consecuencias aún no se han extinguido– morigera lecturas subyacentes sin las cuales es arduo el intento de comprender el despliegue que presupone este asunto en la actualidad.

En cuanto a las guías de trabajo, algunas de ellas parecen remitirse al lugar común escolar que interroga sobre cuál es el tema central, aún aplicado a veces a producciones donde ese tema central no existe o puede responderse con pocas palabras, por ejemplo: “¿Cuándo fue firmado el Tratado Interamericano de Asistencia Recíproca (TIAR) y cuál era su finalidad?” o “¿A qué conflicto se denominó Guerra Fría?”. Otras, en cambio, ameritarían formulaciones bastante más complejas. La pregunta “¿Cuál fue la reacción de la sociedad argentina ante la noticia de la recuperación de las Islas?” podría responderse de maneras diversas y hasta contrapuestas. La misma idea de “sociedad” como un estrato unificado, carente de matices, como un abstracto universalizado y homogéneo, traza un concepto un tanto instrumental para simbolizar, sobre todo en ese lapso aún difuso, sus alcances.

Como es esperable, este análisis no socava la integridad ni el compromiso académico de los responsables de la publicación. Resulta estéril no coincidir con buena parte de lo allí expuesto. El proyecto es en varios planos un aporte, fundamentalmente en el tratamiento de la cuestión de la soberanía. A su vez, incorpora profusa información y describe hasta el detalle aristas significativas de la “cuestión Malvinas”. El esfuerzo de sus autores entrega pasajes que brindan información relevante y aspira, con diferente éxito, a construir un relato total de la historia.

Análisis de producciones audiovisuales: discursos e imágenes escolares

En este apartado se analizarán los aspectos más significativos del análisis de las producciones audiovisuales resultantes de la convocatoria “Malvinas en 1 minuto”³ impulsada por la Dirección General de Cultura y Educación de

³ Mediante esta propuesta, docentes y estudiantes de toda la provincia de Buenos Aires fueron convocados a reflexionar sobre la Guerra y la ‘causa’ Malvinas y a asumir el reto de plasmar esas consideraciones en un minuto audiovisual, pudiendo tomar como referencia la alusión a alguno de los siguientes ejes: 1) Malvinas y Dictadura; 2) Malvinas y Soberanía; 3)

la provincia de Buenos Aires en el año 2012.

El análisis de los videos se realiza atendiendo a dos perspectivas que se consideran relevantes. En primer lugar, se utiliza el concepto de *forma* para abarcar las relaciones que se producen al interior de cada obra, las configuraciones que es posible advertir, el modo en que se vinculan entre ellas y las consecuencias que generan estas decisiones compositivas en el espectador. Así, no se entiende a la forma como el reverso del sentido, sino como un aspecto decisivo de la totalidad de la obra.

La otra perspectiva deriva del concepto de *análisis*, en una dirección similar. Se emplea esta categoría como una herramienta que transita los umbrales borrosos entre la tradición formalista o estructuralista del análisis del interior de las obras (qué dicen, cómo se articulan sus componentes, la palabra, la música, el encuadre, los créditos, etc.) y las tradiciones analíticas contextuales, hermenéuticas, cuyo interés radica en la recepción, el efecto, los sentidos, los contextos, el impacto sobre la subjetividad del espectador, las interpretaciones plurales. Se entiende que ambas líneas han atravesado sucesivas crisis, dando lugar en el presente a síntesis posibles en las que estas dos grandes vertientes se atañen. En consecuencia se intenta efectuar una aproximación a estas pequeñas obras sorteando la clásica oposición forma/contenido y producción/recepción.⁴

En primer lugar es posible distinguir un conjunto de videos que resultan difíciles de catalogar partiendo de tipologías fijas. Buena parte de ellos se encuentran en un punto intermedio entre lo que podría denominarse *recopilaciones de archivos* y aquello que se ha optado por llamar *video-perfor-*

Malvinas en tiempo presente; 4) Malvinas en mi pueblo/ciudad; 5) Los imaginarios de Malvinas. Como respuesta a esta iniciativa, se recibieron 225 trabajos de distintos distritos de la Provincia, treinta de los cuales fueron escogidos para su compilación en el DVD "A 30 años de la Guerra de Malvinas, 30 videominutos". La investigación hace hincapié en estos últimos, entendiendo que resultan representativos de la totalidad y que revelan además rasgos singulares y destacables que conjugan la temática propuesta con su tratamiento formal y compositivo.

⁴ Ver: Jorge Luis Borges, *Arte poética. Seis conferencias* (1980), Barcelona, Editorial Crítica, 2001; Eduardo A. Russo, *Diccionario de Cine*, Buenos Aires, Paidós, 1998; Umberto Eco, *Los límites de la interpretación*, Barcelona, Editorial Lumen, 1992; Ricardo Piglia, "Nueva tesis sobre el cuento". En *Formas Breves*, Buenos Aires, Tema Grupo Editor SRL, 1999; Jacques Rancière (1998), *La palabra muda*, Buenos Aires, Eterna Cadencia, 2009; María Nagore, "El análisis musical, entre el formalismo y la hermenéutica". En: *Músicas al Sur* N°1, Madrid, Universidad Complutense, 2004.

mance. Algunas constantes se reiteran permitiendo caracterizar a este grupo heterogéneo. Se trata de imágenes actuales de los estudiantes en las que no se intenta sustituir a otras personas ni representar otro tiempo. Son ellos mismos en el presente. Casi todos muestran carteles, lo que encarna en sí mismo un rasgo de época: el uso de la palabra como imagen —el graffiti, la leyenda. En general, esos carteles apelan a términos sueltos, mensajes contundentes y frases cortas: “Abandono”, “Esperanza”, “Soledad”, “¿Era necesario llegar a una guerra?”, “Recuperación”, “Secuestro”, “Secuelas”, “¿Cuál fue el rol de los medios de comunicación?”, “Derrota”, “Fracaso”, “Duelo”, “Pérdida”, “Dolor”, “Por siempre nuestras”. La modalidad de collage remeda ciertos procedimientos del lenguaje visual de imagen fija que años más tarde fue tomado por el cine y la música suele cumplir una función de enlace.

Un segundo grupo dentro de esta clasificación⁵ es el de los videominutos animados. Resulta llamativa la gran cantidad de producciones realizadas con la técnica *stop motion* (cuadro por cuadro) que consiste en simular el movimiento de objetos estáticos por medio de una sucesión de fotografías. La utilización de plastilina y play móviles que simulan ser personas es recurrente en estas realizaciones. La selección de estos materiales habilita un abordaje novedoso y en algún sentido más distante de temas que arrastran cierto desgaste, como la idea de que las Malvinas están unidas a la Argentina por tierra, o el sufrimiento y la soledad de los soldados en las Islas durante la Guerra. En muchos casos la factura técnica es despojada y sutil y se habla de la Guerra y la muerte sin mencionarlas de manera explícita.

Otro formato frecuentemente utilizado es el testimonial. Allí se apela a los relatos de los protagonistas entendidos como voces autorizadas para reconstruir el pasado que en todos los casos refiere al conflicto bélico. De ahí que algunos videominutos se construyan a partir de fragmentos de anécdotas o reflexiones sobre la Guerra narradas en primera persona por ex combatientes.

Por último, se encuentra un conjunto de videominutos que podrían denominarse de un modo muy genérico como “ficciones” —aunque a los 30 ejemplos les cabe esta calificación— y que comparten una construcción narrativa similar. Se trata en prácticamente todos los casos de dos momentos que

⁵ El agrupamiento escogido para el análisis no tiene pretensiones taxonómicas sino ordenadoras. Sin ir más lejos, dentro de la muestra se incluyen tres videos que destacan del resto por la originalidad de su factura y resisten a ser clasificados.

componen una misma historia: a veces se viaja de la Guerra al pasado, otras de la Guerra al presente.

Como se ha consignado, las dinámicas formales no funcionan de manera independiente al contenido, a lo que se quiere decir o mostrar. Por el contrario, estos elementos se integran y determinan recíprocamente. Aún así, resulta necesario condensar algunas reflexiones vinculadas específicamente a lo que se podría denominar como “los sentidos” sobre Malvinas presentes en estas obras.

En primer lugar, aunque no se trate del denominador común, las pequeñas pantallas no quedan libradas de estereotipos: las fotos de tumbas con cruces blancas y familiares llorando como metáfora de la muerte, el empleo de frases y letras muy explícitas que aluden al dolor, la soledad de los protagonistas, las heridas abiertas y la tendencia a enaltecer la figura de los veteranos y los caídos en combate como héroes o mártires. Esto último se refleja no sólo en los numerosos videominutos centrados en testimonios, sino también en las historias que se describen en las ficciones y las animaciones. Los combatientes, en general, son ex combatientes. Es decir, combatientes que ya no combaten y que sólo mantienen la vigencia de su relato, sus experiencias de vida, el retrato socavado de su juventud.

En segundo lugar, abundantes producciones dan cuenta de una elaboración en torno a las relaciones intrínsecas entre la Guerra y la Dictadura. El conocido discurso pronunciado por Leopoldo Fortunato Galtieri en Plaza de Mayo el 10 de abril de 1982 utilizado en reiteradas oportunidades, las imágenes de las madres y abuelas de Plaza de Mayo, la denuncia al rol de los medios de comunicación durante el conflicto, la utilización de canciones cuyas letras hacen referencia al terrorismo de Estado -como “Alicia en el país” de Charly García o “La memoria” de León Gieco-, e incluso una sugerente mención a la persecución política son recursos que aparecen en distintos videominutos para hacer alusión a las mutuas implicancias entre esos dos procesos. Este no resulta un dato menor si se tiene en cuenta el silenciamiento al que esa arista del asunto ha sido sometida a partir de la posguerra con el intento de “desmalvinizar” la esfera pública. Más allá de que algunas obras recaigan en lugares comunes, como por ejemplo entender la Guerra como producto de una decisión irresponsable o un “manotazo de ahogado” por parte de un gobierno dictatorial en crisis, el hecho de que ese contenido esté presente habla,

tal vez, de cierto avance en la elaboración escolar de la temática.

Aún así, en tercer lugar, se registra una ausencia de reflexiones que tomen la línea histórica en una dimensión más vasta y la “causa Malvinas” como un proceso de larga data. En estos proyectos las Islas parecieran existir recién a partir del conflicto bélico. Los 180 años de usurpación están ausentes y las propuestas que recuperan asuntos vinculados a los recursos en disputa –los mares, la fauna, las plataformas submarinas– son excepcionales.

Malvinas irrumpió en el escenario educativo como correlato de la retórica antiimperialista y la apuesta a una consolidación de la identidad nacional durante los años 30. En las décadas posteriores, más allá de las particularidades de los gobiernos que se sucedieron, las Islas fueron leídas en esa misma clave al interior del sistema educativo hasta llegar a convertirse en un emblema de la Nación. La reivindicación de esa causa impoluta lograría sostenerse incluso durante la gestión militar. Pero la Guerra, como se ha dicho, interrumpió esta linealidad. De allí en adelante, ya sea por acción u omisión, el conflicto bélico pasaría a erigirse como un hiato insoslayable en la historia de Malvinas. Por lo tanto, no resulta sorprendente que las representaciones en torno al tema en los casos examinados se restrinjan a la Guerra. Ésta sigue dibujando la silueta del imaginario colectivo y desde ese plano, el resto de la historia aparece como un entorno intrincado y borroso. En los videominutos, la reivindicación soberana sobrevuela. Pero las causas de la confrontación atañen a la propia circunstancia, entonces la soberanía funciona como una añadidura a la Guerra más que como un escenario de disputa que eventualmente la pudo haber provocado.

Consideraciones Finales

En estas páginas se seleccionaron dos grandes objetos de análisis: los materiales pedagógicos oficiales sobre Malvinas y los audiovisuales de alumnos de las escuelas secundarias en la provincia de Buenos Aires. Los ejes alrededor de los cuales se ha propuesto el estudio han intentado no desvincular los “contenidos” de su tratamiento formal. Pueden mencionarse como estructurales, por un lado, el tratamiento de la cuestión de la soberanía, de la Dictadura, de la Nación y del terrorismo de Estado y, por otro, el análisis de las categorías historiográficas puestas en juego, los asuntos enfatizados u omitidos, la factura técnica y estética de los mismos, el modo en que estas configuraciones se hacen

presentes y las relaciones que se establecen entre ellas.

En cierto modo, el vocabulario y la elaboración formal de asuntos tan espinosos como Malvinas parecen previstos de antemano, es como si se escribieran solos. La densidad emocional de la trama y el hecho de que estos temas se hayan mantenido ocultos durante tanto tiempo es una tentación al desborde y a la sobre argumentación. En los videominutos el interés se renueva cuando los discursos consiguen superar esos umbrales. Aquella búsqueda formal es acaso, con los atenuantes atribuibles a la edad, a los recursos básicos y a la inexperiencia de los autores, un mérito en varias de las creaciones analizadas. Hay segundas intenciones, alusiones, sustituciones y apelaciones simbólicas. La extrema concisión de la propuesta coopera probablemente con este fin. Obliga a la síntesis, evita penosos desarrollos y promueve un desplazamiento instalando un espacio vacío, una distancia que obliga a una percepción más compleja y más lenta. La incerteza en medio de discursos solemnes y taxativos. En todas las composiciones sobrevuela la pena, la pérdida y la muerte, pero no siempre se trata de una pena exacerbada. En oportunidades puede reconocerse una composición que invita a descubrir distintos planos en la imagen y en el relato. Historias que para ser comprendidas deben descifrarse en sus pliegues narrativos, los que habitan en la superficie y los que requieren el desciframiento de una segunda trama.

Los materiales auspiciados por el Ministerio de Educación de la Nación y la Dirección General de Cultura y Educación reivindican la soberanía sobre las Islas, caracterizan al período 73-83 como una Dictadura, rescatan a los soldados sin dejar de lado las distinciones pertinentes, proponen secuencias didácticas y preguntas para acercar el tema a los millones de alumnos del sistema educativo nacional. El texto de la Universidad de Lanús no se aparta completamente de esta línea aunque hace foco en elementos contextuales e históricos escasamente reconocibles en el resto de los materiales. ¿En qué difiere de los otros? Por momentos en el posicionamiento ideológico. Pero fundamentalmente en el afán de contar todo sin jerarquizar una lectura que repare más en las relaciones que en las cosas.

Estas producciones oficiales sobre Malvinas, al menos en teoría, se distribuyen en todas las provincias, en la mayor parte de los niveles de las escuelas, se realizan seminarios y cursos para interpretar sus contenidos y elaborar sus secuencias didácticas y se aprueban a nivel nacional en el Consejo

Federal de Educación. Sin embargo, esta presencia no se concreta de manera mecánica. Las dificultades que presuponen una escala que abarca todo el país, las tradiciones y prejuicios de algunas escuelas en torno a los temas “que pueden generar conflicto” y las ocasionales implicancias de los mismos textos pueden obturar las buenas intenciones y confinar los libros a un rincón de las bibliotecas escolares. Las aulas son espacios de enorme valor en el tejido social; también, por momentos, resultan inexpugnables. Así, el destino pedagógico de estos materiales discurre por senderos intrincados y cargados de sentidos y lecturas que pueden vascular entre el interés, la sobreinterpretación, la literalidad o la apatía.

Esta suerte de impermeabilidad institucional de la escuela la ha puesto a salvo, en otros procesos históricos, de formas de control social en el sentido foucaultiano. En la introducción de *Instituciones y formas de control social en América Latina 1840-1940* Ernesto Bohoslavsky y María Silvia Di Liscia señalan la importancia de analizar

(...) tanto las prácticas coercitivas de las dirigencias estatales y sociales como las prácticas de los sujetos sobre los que esta coerción se ejerció. Se habla de resistencias y de luchas, de negociaciones y de sumisiones. Así, aparecen en el escenario figuras que rara vez la historiografía atiende a la hora de hablar de instituciones de sujeción social.⁶

Si el sistema educativo en general y la escuela en particular, como unidad fáctica y conceptual de ese sistema, han funcionado -y acaso sigan funcionando- como herramientas de control social y, tal lo que plantean los autores, esta relación no puede leerse de manera mecánica, las resistencias a veces anónimas y en muchos casos colectivas suelen desviar el cauce que fluye desde el Estado hacia los individuos, originando fisuras y, en casos excepcionales, la inversión de esa direccionalidad.

¿Cómo vincular la aspiración legítima que pretende incluir el tema de la memoria reciente en su vasta complejidad en el mundo cotidiano de las escuelas con la lógica instrumental que muchas veces es característica en los establecimientos educativos? ¿Cómo se configura la relación entre el discurso

⁶ María Silvia Di Liscia; Ernesto Bohoslavsky, ed., *Instituciones y formas de control social en América Latina. 180-1940*. Una revisión, Buenos Aires, Prometeo, 2005, p. 13.

estatal sobre la “causa Malvinas” y las prácticas y concepciones que circulan en la escuela en torno a este asunto? Es indudable que los textos producidos por los Ministerios y las realizaciones escolares, en este caso audiovisuales, aparecen intermediados por códigos y estructuras muy diferentes. Los textos oficiales son sometidos a instancias de debate y es posible reconocer en su factura un posicionamiento respecto del pasado –en particular del pasado reciente. La escuela, descontando valiosas excepciones, es más proclive a una concepción histórica cuyos aconteceres supuestamente más relevantes se imponen sobre las condiciones contextuales en las que ellos se materializan.

Josefina Cuesta Bustillo señala, en referencia al pasado nazi, que “La experiencia de los campos de concentración, en particular, ha puesto de relieve cómo las vivencias, cuando son especialmente traumáticas, pueden arrastrar a la necesidad del recuerdo, en unos casos, o a la necesidad del silencio en otros.”⁷ La guerra de Malvinas parece imponerse actualmente en las aulas como una referencia inevitable que marca el rasgo más identificable de un tema que no se restringe a ella. La abrumadora elección en los videominutos de la cuestión de la guerra podría resultar en alguna medida esperable si se admite la mayor pregnancia de lo acontecimental por sobre el transcurrir de los procesos históricos que lo generan. Pero, al mismo tiempo, esa exaltación del episodio bélico obtura en muchos casos el abordaje de otras cuestiones nodales como el imperialismo, la soberanía territorial y las torturas en las Islas, en las que sí hacen hincapié los materiales oficiales analizados. Acaso resulte menos escabroso para algunos docentes hablar de la guerra en términos un tanto generales y abstractos que sumergirse en las aguas turbulentas de las relaciones entre militares y civiles y de la revisión del pasado por fuera de la historia clásica. En palabras de Inés Dussel:

La pregunta sobre cómo se recuerda hoy en la escuela no es (...) una pregunta cualquiera, que pueda prescindir de las discusiones actuales sobre las políticas de la memoria ni de los problemas y desafíos contemporáneos de las instituciones educativas argentinas (...) No es sólo un problema de los contenidos de la memoria, sino también de las formas que ella asume, de las relaciones con la cultura que propone,

⁷ Josefina Cuesta Bustillo, “La memoria del horror, después de la II Guerra Mundial”. En: Cuesta Bustillo, Josefina ed., *Memoria e historia*, Madrid, Marcial Pons, 1998, p.84.

de las formas institucionales en que se la ejercita, y de los diálogos que habilita con lo contemporáneo (...) como decía Walter Benjamin, cada generación tiene una cita propia y original con el pasado. Se plantea allí la cuestión: ¿qué lugar se le hace desde la escuela a que esa cita, ese encuentro donde cada uno se apropia y recrea ese pasado, tenga lugar?⁸

Dos breves comentarios sobre este párrafo. El primero tiene que ver con la interesante y superadora noción de temporalidad que no pretende sustituir a los actores de los hechos si no otorgarles significación en el presente. Si la presencia del Estado es heterodoxa y no constituye una totalidad homogénea⁹ ni tampoco impacta en sujetos unívocos y universales desde Tilcara hasta Tolhuin, desde los grandes centros urbanos a las escuelas rurales que a veces tienen un alumno, la memoria tampoco se puede concebir como una categoría universal y abstracta. En su conformación, las omisiones o los subrayados responden a reservorios individuales que se cimientan en la primera infancia y a otros colectivos cuyos gérmenes se remontan a las historias narradas en algunos casos por profesores y en otros por abuelos. Lo heroico y lo épico, entre ellos.

El segundo es el modo en que la autora emplea el siempre problemático término “forma” sin escindirlo del no menos viscoso “contenido”. Podría arriesgarse que Malvinas, como un fondo integrado a la idea de patria, está “siempre ahí”, aún si es olvidado porque siguiendo a Sigmund Freud lo olvidado no es destruido y nada de lo formado puede desaparecer jamás. Es justamente en la memoria, en las formas en que esta opere y en las políticas que se activen con ella donde se juegan las posibles lecturas e interpretaciones que se acumulen como materiales disponibles para las próximas generaciones. Comprender el pasado para que este no retorne en forma de pesadilla.

Esta reflexión por reiterada no debería resultar fatigosa. La dicotomía entre contenido y forma, entre ciertos imaginarios en el sentido más amplio del término y el modo en que estos son plasmados en lo que podría llamarse una obra (un texto, un manual, una producción audiovisual, una ilustración)

⁸ Inés Dussel, “A 30 años del golpe. Repensar las políticas de transmisión en la escuela”, Mimeo, 2006.

⁹ Germán Soprano, “Del Estado en singular al Estado en plural. Contribución para una historia social de las agencias estatales en la Argentina” En: *Cuestiones de Sociología. Revista de Estudios sociales*, N°4, UNLP, Prometeo, 2007

no delimitan planos indiferentes. No existen los “contenidos sociales” (la batalla, la muerte, la Dictadura, los jóvenes, la escuela, la patria, el territorio, la soberanía) y por otro lado los abordajes neutros (las palabras, los énfasis, los silencios, las interpretaciones, las imágenes, los créditos, los títulos). Ambas dimensiones son las que intervienen en la actual representación sobre Malvinas y más que sobre Malvinas sobre las identidades subjetivas y colectivas.

La importancia de estos asuntos con respecto a la investigación reside en que sus abordajes en el sistema escolar no devienen neutros. Si apenas fuera posible contribuir a la comprensión de que al contemplar los íconos que aluden a Malvinas no se está ante la percepción cartográfica de un mapa sino que, como ante cualquier imagen, se está ante el tiempo y en este caso ante las historias supervivientes que anidan en las representaciones actuales sobre Malvinas; si esto fuera posible, aunque modestas y circunscriptas a los límites de una ponencia, estas reflexiones podrían resultar una contribución.

Bibliografía

- Alonso, Fabiana; Rubinzal, Mariana, “Memorias y representaciones”. En *De Signos y Sentidos*, n° 2, Cuadernos de la Universidad Nacional del Litoral, 2004.
- Bertoni, Lilia Ana, *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2007.
- Bohoslavsky, Ernesto; Di Liscia, María Silvia (ed.), *Instituciones y formas de control social en América Latina. 180-1940*. Una revisión, Buenos Aires, Prometeo, 2005.
- Cuesta Bustillo, Josefina, *Memoria e historia*, Madrid, Marcial Pons, 1998.
- De Amézola, Gonzalo, “Problemas y dilemas en la enseñanza de la Historia reciente”. En *Revista Entrepasados* n°17, Buenos Aires, 2000.
- De Amézola, Gonzalo, “Currículo oficial y memoria. El pasado reciente en la escuela argentina”. En: *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Revista de investigación. N°7, 2008.
- De Amézola, Gonzalo; D’Achary, Claudia, “Memorias para armar. Las conmemoraciones del 24 de Marzo en escuelas primarias del conurbano bonaerense”. En *Quinto Sol* n°13, 2009.
- De Ipola, Emilio; Eliashev, Pepe y otros, “Malvinas una visión alternativa”, Documento público presentado en distintos medios de comunicación en febrero de 2012. [En línea].
- Dussel, Inés, Finocchio, Silvia, Gojman, Silvia, *Haciendo memoria en el país de Nunca Más*, 2ª ed., Buenos Aires, Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1997.
- Farías, Matías; Flachsland, Cecilia; Rosemberg, Violeta, “Las Malvinas en la escuela: enseñar la patria”. En: *Ciencias Sociales. Revista de la facultad de Ciencias Sociales/UBA* n°80, Buenos Aires, 2012.
- Franco, Mariana; Levín, Florencia (comps.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*, Buenos Aires, Paidós, 2007.
- Garriga, Pappier, Morras, “Los jóvenes entre la historia y la política. Primeras aproximaciones a las representaciones de la democracia, los gobiernos militares y la participación política de alumnos de la escuela secundaria”. En Dossier *Los jóvenes frente a la historia*. Clio & Asociados.
- González, M. Paula, “Los profesores y la transmisión de la historia reciente: entre el currículum y el contexto”. En *Trabajos y Comunicaciones*, 2ª

Época n° 30/31, 2005.

- González, M. Paula, “La historia argentina reciente en la escuela media: un inventario de preguntas”. En: *Entrepassados, Revista de Historia*, año XIV, n°28, 2005.
- Guber, Rosana, *¿Por qué Malvinas? De la causa nacional a la guerra absurda*, 2ª ed., Buenos Aires, Fondo de la Cultura Económica, 2012.
- Guelerman, Sergio (comp.), *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*, Buenos Aires, Norma, 2001.
- Higuera Rubio, Diego, *La escuela ante la transmisión del pasado reciente argentino: sentidos comunes, dilemas de la representación y los desafíos del presente*, Buenos Aires, Libros libres, FLACSO Argentina, 2010.
- Jelín, Elizabeth; Lorenz, Federico (comps.), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno, 2004.
- Levín, Florencia; Clérico, M. Laura; Erramouspe, Pablo; Manfredini, Ana; Schujman, Gustavo, “El pasado reciente en la escuela. Análisis y reflexiones a propósito de las representaciones estudiantiles de la última dictadura militar argentina”. En *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* n° 55, 2008.
- Lorenz, Federico, *Las guerras por Malvinas*, 1ª ed., Buenos Aires, Edhasa, 2006.
- Pappier, Viviana & Morras, Valeria, “La construcción de la memoria en la escuela. Una mirada a los actores y conflictos que genera la conmemoración del 24 de marzo”. En: *Revista Clío & Asociados* n° 12, 2008.
- Puiggrós, Adriana, *¿Qué pasó en la educación argentina? Breve historia desde la conquista hasta el presente*, Buenos Aires, Galerna, 2002.
- Quintana, Lidia, “¿Cómo regresa el pasado desde la mirada adolescente. Hacer investigación desde la escuela: las problemáticas al abordar la historia reciente en la escuela secundaria?”, UNCórdoba- UTN, 2008-2009.
- Raggio, Sandra, “La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula”. En *Revista Clío & Asociados* n°5, Universidad Nacional del Litoral, 2004.
- Rancieré, Jacques (1998), *La palabra muda*, Buenos Aires, Eterna Cadencia, 2009.
- Reta, María y Pescader, Carlos, “Representaciones del pasado reciente. Análisis de los textos escolares de nivel medio”. En *Clío & Asociados. La historia enseñada*, N°6, Santa Fe, UNL, 2002.
- Rodríguez, Laura, “La Historia que debía enseñarse durante la última dicta-

dura en Argentina (1976- 1983)”. En: *Antiteses. Dossier História e Ensino. A produção de conhecimento*, V. 2., N° 3, Londrina, Brasil, Universidad Estadual de Londrina, 2009.

Romero, Luis Alberto, *La argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*, 1ª ed., Buenos Aires, Siglo XXI editores Argentina, 2007.

Fuentes

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, “*Malvinas en 1 minuto. Convocatoria a muestra de videominutos*”, 2012.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, DVD “*A 30 años de Malvinas, 30 videominutos*”, 2012.

Flachsland, Cecilia; Ademoli, María Cecilia; Lorenz, Federico, *Pensar Malvinas: una selección de fuentes documentales, testimoniales, ficcionales y fotográficas para trabajar en el aula*, 2a ed., Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 2010.

Observatorio Malvinas. *Malvinas en la Historia. Una perspectiva suramericana*, Remedios de Escalada, Universidad Nacional de Lanús, 2011.

Programa Derechos Humanos y Educación, “*Afiche de la memoria: Malvinas*”, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2011.

Programa Educación y Memoria, Soldados. *Cuadernillo para docentes*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 2009.

Programa Educación y Memoria, “*Malvinas Educación y Memoria. Cuadernillo para docentes de escuelas secundarias*” y *Afiche “2 de abril, Día del Veterano y de los Caídos en la Guerra de Malvinas”*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 2012.

“Repensando actos escolares y efemérides: dos relatos de cómo arriba la Historia Reciente a la escuela secundaria”

Breccia, Sofia y Gregorio, María de los Ángeles
Universidad Nacional de La Plata

Palabras claves: acto escolar, efemérides, Historia Reciente.

Resumen

El acto escolar constituye un momento significativo de la vida escolar en que se celebran los acontecimientos que dieron origen a la Nación y consecuentemente, se trasmite a las nuevas generaciones el sentido de pertenencia a la Nación.

¿Qué sucede en las escuelas con la Historia Reciente? ¿Cómo planificamos un acto escolar en torno a efemérides del pasado reciente argentino? Se trata de un período histórico complejo, traumático, atravesado por múltiples memorias, y por lo tanto, se hace necesario repensar la potencialidad que cobra el acto escolar. Comenzaremos a hacerlo a través de dos experiencias concretas vivenciadas en el marco de nuestras prácticas de la enseñanza en Historia. Consideramos que las experiencias narradas habilitarán una reflexión en torno a la enseñanza de la Historia Reciente. En la escuela, en especial los actos del 24 de marzo, 2 de abril y 16 de septiembre.

Introducción

El objetivo de nuestro trabajo es relatar dos experiencias vivenciadas en escuelas públicas¹⁰ de la ciudad de La Plata referidas a la conmemoración del

¹⁰ Se trata de la Escuela Bénito Lynch N°29 y de Escuela Normal N° 2 la de la ciudad de La Plata.

24 de marzo y del 2 de abril. Para ello analizaremos qué sucede cuando una efeméride es relevada por los docentes pero no está enmarcada en un acto escolar.

Nuestras experiencias se enmarcan, por un lado, en la conmemoración de la efeméride del 2 de abril (Día del Veterano y los Caídos en la Guerra de Malvinas) en la Escuela Bénito Lynch N°29; y por otro lado, en una muestra colectiva sobre la década de 1970 en la Escuela Normal N°2 en el marco del aniversario de dicha institución. En una primera instancia, haremos un esbozo en torno a qué son los actos escolares y su íntima relación con las efemérides.

En un segundo momento, reflexionaremos en torno a la relación de las efemérides de la Historia Reciente Argentina con la memoria. Por último, relataremos nuestras experiencias personales en función de visibilizar estrategias didácticas en la relación al tratamiento de nuestro pasado reciente en los actos escolares.

Actos escolares y efemérides

Los actos escolares constituyen una parte indispensable del diseño curricular. Desde allí se prescribe la obligatoriedad de su celebración en base a ciertas efemérides, por ejemplo, 25 de Mayo, 9 de Julio, 17 de Agosto, 11 de Septiembre o 12 de Octubre.

En muchas ocasiones, al encontrar su expresión en los rituales del acto escolar, las efemérides quedan desvinculadas de los contenidos escolares, se estandarizan y estereotipan. Los contenidos, por su parte, resultan temas aislados, descontextualizados de los procesos históricos que le dan sentido, dificultando su comprensión y resignificación. Así, por ejemplo, el 25 de Mayo poco dialoga, en lo que respecta al acto, con el 9 de Julio.

Ha sido ampliamente abordado, y desde diversas disciplinas, que el establecimiento de las efemérides se halla ligado a la promoción del patriotismo y la exaltación de la nacionalidad. Su punto de partida se enmarca en la generación del ochenta argentina, en el contexto de la consolidación del Estado Nación, donde la escuela primaria fue el lugar por excelencia para la trasmisión de los valores considerados legítimos en función de un modelo de ciudadano que el Estado intentaba formar.

Lejos de la escasa duración, que implica la efeméride, los preparativos para la celebración de un acto escolar requieren más de un día. Esta es una instancia donde profesores y alumnos tienen un rol protagónico y donde la comunidad se acerca a la escuela. Desde este punto de vista, ya no sólo se trata de transmitir

lo valores que sentaron las bases de nuestro orígenes sino que además, es considerado como un momento propicio para la trasmisión de los valores que la escuela considera relevantes de transferir a las nuevas generaciones¹¹.

Efemérides, memoria e Historia Reciente

En las últimas décadas hemos presenciado la incorporación al calendario escolar de nuevas fechas que corresponden a nuestro pasado más reciente. A través de la sanción de leyes y decretos implementados por diversas entidades y jurisdicciones, como son los organismos de Derechos Humanos y la Provincia de Buenos Aires, el 24 de Marzo, 2 de Abril, 16 de Septiembre, entre otros, se instituyeron como efemérides en el calendario escolar. Incluso el Estado Nacional sancionó al 24 de Marzo como “Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia”, y lo anexó a la nómina de feriados nacionales en el año 2006.

Estas “nuevas efemérides” se relacionan directamente con la memoria y la Historia Reciente de nuestro país. Sus modos de conmemoración expresan un verdadero ejercicio donde la memoria cobra verdadero protagonismo; es la memoria la que nos permite recordar el pasado en donde podemos hallar las respuestas para nuestro presente. En este sentido, como expresa Sandra Raggio, la memoria es el presente del pasado, y no puede constituirse en forma independiente de los dilemas del tiempo desde el cual es elaborada. La apropiación de un pasado signado por el terrorismo de Estado implica “asumir el desafío del conflicto por el que hoy está atravesada su memoria”¹².

De cara a nuestro tema de análisis, las múltiples memorias de la última dictadura tienen presencia en las escuelas y en las aulas a través de la iniciativa de los docentes, las normativas establecidas por el calendario escolar y los documentos curriculares y toman forma a partir de experiencias de vida, testimonios, de los discursos mediáticos, las imágenes, las canciones, los documentales, etc. Huelga aclarar que no es objeto de nuestro estudio analizar los conflictos que emergen en las instituciones educativas en torno a la construcción de la memoria en relación a nuestro pasado reciente, ni mucho menos las tensiones que se generan entre los objetivos que las leyes y

¹¹ Legarralde, M.: *Estudios sobre la transmisión escolar de las memorias de la última dictadura militar*. Archivos de Ciencias de la Educación, Año 6, N° 6, 2012.

¹² Ibid.

decretos establecen para estas fechas y lo que los investigadores de este campo interpreten de ello.

Nuestro punto de análisis converge en el arribo de la Historia Reciente a las prácticas docentes. Dicha relación sigue siendo muy compleja y por tal motivo requiere de análisis permanente desde distintos abordajes problematizadores. Las “nuevas” fechas portan una enorme conflictividad bregando por la formación de una identidad democrática. Pero más allá de su novedad, varios autores coinciden en que dichas fechas comienzan también a estandarizarse, y a ritualizarse, perdiendo parte de su potencial innovador. Y volviendo a nuestro anterior apartado, también comienzan a aislarse en el calendario escolar, perdiendo vinculación con el período histórico del cual forman parte.

A continuación presentaremos nuestras experiencias como estudiantes del Profesorado de Historia, acontecidas durante el año 2013 en las mencionadas escuelas públicas del casco urbano de la ciudad La Plata.

En el primer caso, María de los Ángeles relata su experiencia en el relevamiento del 2 de Abril.

En el segundo caso, Sofía relata su participación en el desarrollo de una muestra colectiva, donde las efemérides que corresponden a nuestro pasado reciente, se insertan dentro de un marco temporal más amplio, como lo es la década del 70 en la cual ocurrieron una multiplicidad de hechos que deben ser rescatados.

Primer Relato: María de los Ángeles. Escuela Bénito Lynch N°29

El año pasado se había estipulado la realización del acto del 2 de abril a cargo de la bibliotecaria de la escuela. Según su relato, se había planificado un acto centralizado, que iba a estar acompañado de la presencia de la bandera de ceremonias, directivos, profesores, entre otros miembros de la comunidad educativa. En el acto se entonaría el Himno Nacional y se compartirían palabras alusivas al día del Veterano y los Caídos en Malvinas.

Sucedió algo inesperado por todos. La inundación del dos de abril modificó los planes y el acto no se llevó a cabo. Por tal motivo, pasaron a ser otras las necesidades y dicha conmemoración fue suspendida.

El acto no fue reprogramado porque, según la encargada de su realización, ya no era necesario. Los alumnos habían trabajado y reflexionado en torno a dicha efeméride con anterioridad.

Nos comentó que previamente al dos de abril habían realizado diferentes carteleras que fueron colocadas en las paredes del patio central. A su vez, habían recibido la visita de un ex combatiente, donde los chicos pudieron intercambiar opiniones y preguntas con él.

Lo significativo de este relato reside en la huida de los rituales tradicionales que rodean a las efemérides. Aunque ya lo hemos mencionado, vale la aclaración, que no las desechemos, por el contrario, intentamos que este caso sirva a modo de ejemplo para pensar otras prácticas en torno al trabajo con ellas. Es decir, abrir el sentido único que posee la efeméride.

El hecho de poder dialogar con un ex combatiente es interesante para acercarse a Malvinas de un modo diferente, para analizar no sólo el pasado si no también el presente. Sería interesante pensar en la situación actual de este combatiente más allá de la guerra misma. Este puente permitiría reflexionar en torno a nuestra realidad.

Por otro lado, también permitiría darle sentido a la efeméride a los ojos de las preocupaciones del presente. Este aspecto también se vincula a pensar de qué modo podemos generar interés y empatía en los alumnos. Una posibilidad sería que las estrategias didácticas puedan ir en dirección a dichas actividades.

Sería interesante devolver historicidad a los individuos que protagonizaron la guerra de 1982. Vincularla al proceso histórico, y por lo tanto, que no quede aislada de la última dictadura militar. En este sentido, Malvinas es una buena oportunidad para pensar el proyecto de país. Esta cuestión muchas veces se ve ensombrecida por una lectura que tiene su epicentro en la reivindicación del territorio.

En conclusión, apartarse de los rituales tradicionales de reflexión en torno a las efemérides y su cristalización, el acto, permitirían cambiar el sentido cerrado y monolítico que poseen.

En este ejercicio podríamos preguntarnos para qué recordar, se trata sólo de recordar, y en ese caso, ¿En qué consistiría? A su vez, ver qué tipos de vínculos podemos establecer con el pasado reciente, reflexionar en tono a para qué y por qué trabajar con las efemérides, y qué queremos trabajar.

Segundo Relato: Sofia. Escuela Normal N° 2 de la ciudad de La Plata

A mediados del 2013 volvía a la escuela, esta vez la Escuela Normal 2 para participaría de un proyecto que tenía como protagonista, a Susana. Susana

además de ser Profesora de Historia es Vicedirectora de la Unidad Académica.

Luego de varios encuentros fui comprendiendo la inmensidad y complejidad del trabajo. Ese año la escuela cumplía 70 años y para ello se quería llevar a cabo gran festejo; realizar una muestra colectiva en donde todos pudieran participar: los directivos de cada área, los profesores y maestros, los estudiantes, la comunidad educativa entera. La muestra se llamaría “70 Años Haciendo Memoria. El Normal 2 comienza a reconstruir su historia”.

Cada área de la Unidad Académica se encargaría de relevar una parte de la historia de la escuela. Susana, profesora de 6º año, apoyada en el diseño curricular que propone el estudio y la investigación de la Historia Reciente, trabajaría con la década del 70.

El proyecto ya estaba en marcha, en mis primeras participaciones me costaba hacerme a la idea de que el Golpe del 24 de Marzo era parte del contexto y no tema principal, o que Videla era un “personaje secundario”. No comprendía qué era la toma de la que tanto hablaban y discutían los estudiantes en el aula. Pero como he mencionado, a medida que pasaba el tiempo comprendí que la idea era que las décadas del 70 y el 80 sirvieran como marco tempo-espacial. Susana no buscaría abordar el terrorismo de Estado unido a la posterior construcción y consolidación de la democracia, no recurriría a videos, testimonios de sobrevivientes en los secuestros clandestinos o el Nunca Más; buscaría en cambio reconstruir, junto con sus alumnos, los sucesos ocurridos en esas décadas dentro de la Escuela.

Las preguntas llegaban solas: qué sucedía en la escuela, cómo era el comportamiento de los estudiantes, cuál era la dinámica que se desarrollaba alrededor de la institución.

Ese fue el punto en donde mi participación y mi atención comenzaron a virar lentamente. Como adscripta a la materia “Planificación Didáctica y Practicas de la Enseñanza en Historia” de la UNLP me incorporaba, inicialmente, con la intención de colaborar con el trabajo de los alumnos, al tiempo que fortalecería mi formación como docente. Sin embargo el planteo de Susana, hizo colocar mi atención sobre ella.

En el aula, el trabajo se había planteado de la siguiente manera: los alumnos se dividirían en grupos. Cada uno de ellos abordaría diferentes temáticas: los centros de estudiantes, las autoridades que gestionaban durante esas décadas, la lectura que se impartía y a la que se accedía en la bibliote-

ca, la famosa toma del colegio protagonizada por los alumnos que asistían a la escuela nocturna en el año 1972, las ex-alumnas desaparecidas.

Como ya he mencionado, mi atención estaba centrada en la figura de Susana, como docente y autoridad del colegio. Me había propuesto prestar atención a las estrategias didácticas que iría desarrollando para llevar a cabo este proyecto, cómo se conectaría con sus alumnos, cuáles serían las tácticas que utilizaría para que toda la comunidad educativa estuviera al tanto y participara de la muestra.

Susana fue generando diferentes espacios institucionales, tanto dentro como fuera de la escuela. Los primeros encuentros fueron en la escuela. Cierta día, pasado el mediodía me encontraba en un salón, con un grupo de estudiantes, unas señoras sentadas en una hilera casi perfecta, y Susana que por lo bajo me comentaba que eran ex-alumnas, a las que los chicos les harían una entrevista para relevar cómo era la escuela a mediados de los 70 y, lo más importante, qué recordaban de sus compañeras, que tiempo después la dictadura militar hizo desaparecer.

En ese salón, el encuentro intergeneracional fue uno de los puntos que provocó nuevas experiencias pedagógicas, de las que tomé nota. Susana les brindaba a sus alumnos, la posibilidad de que sean ellos los que reconstruyan las historias de cada una de esas mujeres, y lo más destacable, en textuales palabras de una de las alumnas: “hoy tenemos la posibilidad de darle voz a aquellos que en la época de la dictadura se la habían quitado”.

No se trataba sólo del relato de las protagonistas, tampoco del caso de la hija de una ex-alumna desaparecida. Todo impactaba en la forma de pensar y de actuar de los alumnos. Ellos, en palabras de Sandra Raggio, se constituían en “receptáculos de esa experiencia, que no tuvieron pero que les pertenece”¹³. Los alumnos adquirirían herramientas de investigación y podían pensarse como creadores de conocimiento.

Susana estaba en contacto permanente con sus alumnos, los había acompañado a realizar otras entrevistas, se había encargado de relevar información que serviría para la muestra. Se enviaban información, audios de las charlas que habían mantenido con alguna ex autoridad de la institución, videos, fotografías, recortes de periódicos de la época, etc.

¹³ Raggio, S. *ob. cit*

La fase final se hacía presente. Llegaba la hora de ultimar detalles, Susana en su función de vicedirectora estaba cerca de los chicos por si alguna urgencia se presentaba, corroboraba que las demás áreas cumplieran con las fechas de entrega para que se pudiera comenzar con la preparación de la muestra, chequeaba que el dinero alcance para que todos obtengan los recursos necesarios y que la escuela esté en condiciones, analizaba cuáles serían los espacios más convenientes a utilizar, lidiaba con algún que otro personaje que tal vez pudiera no estar cómodo con el evento, entre otras cosas. En ese momento yo pensaba en todas las “trabas” y libertades que en una escuela se pueden presentar a la hora de querer trabajar en un proyecto tan rico y de las características que éste presentaba.

En la muestra colectiva toda la comunidad se hizo presente, la escuela abría sus puertas para que se pudieran recorrer paso a paso sus 70 años. Las palabras de Godino nos resumen lo que sucedía: “los actos del recuerdo siempre están al servicio de las acciones presentes, se recuerdan para que se pueda sentir, evocar, imaginar, desear o sentirse impelido a hacer algo, aquí y ahora, o en un futuro más o menos próximo. Lo importante es lo que queremos hacer; o que se haga (...) lo que nos importa es que el recuerdo sirva para los propósitos de la acción presente. El recuerdo está hecho de lo que en cada momento se registra, se inscribe, lo que se considera digno de la memoria, del recuerdo futuro”¹⁴.

La muestra se había montado en uno de los patios de la escuela, los 70 años de la escuela Normal 2 convivían en un mismo momento, allí se encontraban los alumnos de 6° años exhibiendo sus trabajos. Los paneles estaban plagados de la información que habían recolectado para sus investigaciones, se podían leer los recortes de diarios que narraban la toma de la escuela nocturna, los libros que estaban prohibidos; se podían ver y escuchar las voces de aquellos que la última dictadura había silenciado.

La muestra colectiva del Normal 2 demuestra que existen múltiples formas de enseñar; transmitir y aprender; de interpelar a los estudiantes, de crear un compromiso y una participación no sólo para con su escuela sino también con su historia, que es la historia de todos. Nos demuestra que el conocimiento se construye constantemente y de forma horizontal, que todos po-

14 Godino Carmen Ma. Belén. *ob. cit.*

seemos preconceptos que deben ser derribados, que los procesos, las fechas, los hechos, no son cosas efímeras o que sólo se encuentran en los libros, que la historia nos lleva a descubrir lugares y tiempos nuevos.

Conclusión

Alrededor de las efemérides se pueden construir otras prácticas pedagógico-didácticas y su abordaje puede ser distinto al tradicional acto escolar. Las experiencias relatadas permiten pensar otras prácticas que vayan más allá de un acto en particular y de la efeméride. Puede tratarse de casos en lo que se aborda un proceso, o una fecha que necesariamente se desarrolle en su “día especial”.

Aquí debemos aclarar que acordamos con la idea de que las fechas que corresponden a nuestra Historia Reciente, deben ocupar un lugar privilegiado en el calendario escolar y desarrollar sus contenidos de manera pertinente, al tiempo que entendemos, como sostiene Legarralde¹⁵ que existen otras instancias de transmisión y circulación de representaciones sobre el pasado reciente entre alumnos y profesores.

En ambas experiencias, el trabajo con carteleras o con paneles resultó una apuesta interesante. Pensar en diversos soportes como recurso donde se puede construir conocimiento, puede tener un gran valor simbólico y pedagógico, y representar la puerta de entrada para el tratamiento de estos contenidos.

En este punto, apropiarse del espacio reforzaría el sentido de pertenencia a la escuela; a su vez, rompe con el espacio del aula y abre el trabajo al resto de los estudiantes y a la comunidad educativa de la institución. En ambos casos, los docentes acercaron a sus alumnos a un pasado reciente, desde una visión reflexiva y analítica “que les permitió vislumbrar la realidad en sus contextos específicos”¹⁶.

Un acto escolar puede ser entendido como una multiplicidad de prácticas que dan paso a otras lógicas que difieren del acto convencional, ello fue lo que en alguna medida hemos vivenciado a través de nuestra experiencia y que ha enriquecido nuestra práctica y formación.

¹⁵ Legarralde, Martín R: Estudios sobre la transmisión de las memorias de la última dictadura militar.

¹⁶ Godino, *Ob cit*

Bibliografía

- Augustowsky, G.: “Qué dicen las paredes”; en *el Monitor de la Educación*. Ministerio de Educación. República Argentina año 2 número 4.
- De Amézola, G. (1999). *Problemas y dilemas de la enseñanza de la historia reciente*. *Entrepassados*, 17, 137-162.
- De Amézola, G. y D’Achary Claudia: *Memorias para armar. Las conmemoraciones del 24 de Marzo en escuelas primarias del conurbano bonaerense*. Disponible en: <http://ojs.fchst.unlpam.edu.ar/ojs/index.php/quintosol/article/viewFile/6/4>
- Digital para el día a día en la escuela. *Efemérides y conmemoraciones: a propósito del Bicentenario de la Revolución de Mayo de 1810*. Número 8 Año 2 2010 ISSN 1852-6497.
- Dirección general de cultura y educación, Dirección Provincial de Educación Primaria: *Efeméride y enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela Primaria. Efemérides y enseñanza de las ciencias sociales en la escuela primaria*. Disponible en: <http://ciequilmes.com.ar/wp-content/uploads/2013/03/DP-Soc-Efemerides-y-ense%C3%91anza-de-las-Ciencias-Sociales-en-Primer-y-Segundo-ciclo-de-la-escuela-primaria-4-9-2013.pdf>
- Finocchio, S. (2007). Entradas educativas en los lugares de la memoria. En M. Franco y F. Levín (Comps.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (pp. 253-277). Buenos Aires: Paidós
- Gonzalez Ma. Paula. *Historia y memoria del pasado reciente en la escuela: una mirada a la propuesta oficial*. Disponible en: <http://ojs.fchst.unlpam.edu.ar/ojs/index.php/quintosol/article/viewFile/31/504>
- Godino, Carmen María Belén: *Efemérides patrias. Análisis de su génesis y cambios en la institución educativa*. *Aposta. Revista de ciencias sociales*. Issn 1696-7348 n°40 Enero, Febrero, Marzo 2009. Disponible en: <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/bgodino.pdf>
- Gonzalez M.P., (2005). *Los profesores y la transmisión de la historia reciente: entre el currículum y el contexto*. *Trabajos y Comunicaciones*, 2º Época, 30/31, 34-55
- Higuera Rubio, Diego m.: *La escuela como escenario de lucha por el pasado: reflexiones a partir de un caso de la ciudad de buenos aires*. Disponible en: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/jovenes/6.pdf>

- Jelin, E. y Lorenz, F. (2004). Educación y memoria: entre el pasado, el deber y la posibilidad. En E. Jelin y F. Lorenz (Comps.), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado* (pp. 1-10). Buenos Aires: Siglo XXI
- Legarralde, Martín R.: *Estudios sobre la transmisión escolar de las memorias de la última dictadura militar*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5933/pr.5933.pdf
- Oloron, Ana María: *Rituales escolares en los bordes de la Educación Moderna*. Paraná. Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Raggio, Sandra: *La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula*. Revista Clio & Asociados, Universidad Nacional del Litoral, volumen 5, 2004. Disponible en: <http://www.comisionporlamemoria.org/jovenesymemoria/docs/pensando/ensenanza-pasado-reciente.pdf>
- Zelmanovich, P.: "Primer movimiento: entre el mito y la Historia", en *Efe-mérides, entre el mito y la historia*. González Diana, Finocchio Silvia y Gojman Silvia. Cuestiones de Educación. Paidós. Disponible en: <http://www.mecaep.edu.uy/pdf/Sociales/Bicentenario/EntreelmitoylaHistoriaZelmanovich.pdf>

Paseo de la Memoria de Berazategui. El uso de la memoria por parte del Estado

Facciolo, Juan Manuel y Troncoso, Mariana Edith
Universidad Nacional de Quilmes

Introducción

En el presente trabajo nos proponemos analizar el “Paseo de la Memoria, verdad y Justicia” ubicado en la calle 101 entre 7 y 9 , Cruce Florencio Varela, perteneciente al municipio de Berazategui. El mismo, fue inaugurado el 22 de marzo de 2013 por la Presidente Cristina Fernández de Kirchner a través de una teleconferencia. Con el objetivo de ejercitar la memoria y recordar los hechos de la historia argentina. Está compuesto por 17 estaciones que recuerdan, en la mayoría de los casos, sucesos puntuales y trágicos de los más de doscientos años de Historia Nacional y ha sido declarado de interés provincial por la Cámara de Diputados de la provincia de Buenos Aires.

En principio nuestro objetivo es desentrañar el uso de las palabras memoria, verdad y justicia. En segundo lugar analizar detenidamente el Paseo de la Memoria focalizándonos en determinar cuáles fueron las razones por las cuales estos hechos, y no otros, han sido seleccionados para conformar el paseo. Por último, analizaremos cómo fueron presentados estos hechos para tratar de esclarecer si, a pesar del paso del tiempo, siguen siendo catalogados de la misma manera por la “conciencia nacional” o las diferentes conciencias individuales.

Definiciones

La memoria es muy subjetiva e individual, abarca aquello que el sujeto ha vivido a través de su experiencia y su concepción se modifica a través del tiempo, ¿podemos incluir todos los acontecimientos? Seguramente algunos

serán muy cuestionados y pocos estarán en condiciones de ocupar un lugar definitivo en la lista. Además es cualitativa, singular y poco cuidadosa de las comparaciones y un factor importante es que no tiene necesidad de pruebas para quien la conserva y trasmite; la memoria está en constante proceso de transformación.

En la memoria colectiva se encuentran las representaciones colectivas del pasado pero siempre se declina en el presente; está determina sus modalidades, la selección de acontecimientos y los recuerdos que debe guardar y los que debe olvidar. La memoria estructura las identidades sociales y las inscribe en una continuidad histórica, les otorga un sentido, una significación y una dirección. La memoria colectiva se encuentra en todas las sociedades humanas, esta se mantiene a través de ritos, ceremonias y políticas. “La memoria colectiva se torna una cuestión política y toma la forma de un mandato ético, el deber de la memoria.” (*Traverso, Enzo; 2007*). Una de las facultades que la memoria colectiva es que ofrece a los grupos o sociedades, la posibilidad de efectuar rupturas con el acontecimiento contingente, que muchas veces es devastador y traumático, posibilita la continuidad de los recorridos individuales y de las estructuras sociales.

Podemos aseverar entonces que la memoria, sea individual o colectiva, es una visión del pasado que siempre esta mediada por el presente. Por otra parte, hay memorias oficiales, es decir, mantenidas por instituciones como por ejemplo los Estados y existen memorias subterráneas, ocultas o prohibidas.

El historiador Henr. Rousso detalló las etapas de la memoria en su modelo del Síndrome de Vichy, propuesto en 1990. La primera etapa se debe a un acontecimiento significativo, un suceso traumático. Por ejemplo en Argentina la dictadura militar. La segunda etapa es la fase de represión, la tercera es la anamnesis, es un periodo de recolección, significación y rememoración de los hechos antes oprimidos. La anamnesis traer al presente los recuerdos del pasado para recuperar la información registrada en años o épocas anteriores. En muchos casos se puede convertir en una obsesión. Este esquema funciona de manera efectiva en diversos sucesos de la historia mundial.

La verdad es normativa, definitiva y obligatoria, además necesita pruebas. La verdad del historiador comparada con la verdad judicial no es solamente provisoria y precaria, sino que también debe demostrar las relaciones sociales en las cuales están implicados los hombres y las motivaciones

de sus actos. El historiador no debe actuar como un juez, dado que no puede emitir sentencias; su única verdad es el resultado de su investigación. “La verdad no se limita a restablecer los hechos sino que trata de contextualizarlos, de explicarlos formulando hipótesis e investigando las causas” (*Enzo traverso, pág. 90*). La característica de la veracidad se refiere precisamente a las ideas y no a las cosas mismas ni a los medios de su expresión idiomática.

La justicia es el conjunto de reglas y normas que establece una sociedad para que se perpetúen relaciones adecuadas entre las personas e instituciones. La justicia delimita, autoriza, prohíbe y permite determinadas acciones. La justicia actúa como un organismo que brinda a cada ciudadano e institución lo que les corresponde. En toda sociedad esta instaurado por la justicia lo que es legal o ilegal, lo bueno o lo malo. A lo largo del siglo XX la justicia tuvo una etapa importante en la construcción de la memoria y en la formación de una conciencia histórica colectiva.

El poder de la memoria

La memoria tiene que ver, también, con entender los procesos que se dieron en nuestras sociedades, para reflexionar sobre cómo pasó lo que pasó y quiénes somos, cosa que no se puede agotar en lo jurídico. La Argentina sobrellevo dictaduras militares y terrorismo de estado. La memoria nos permite ver más allá responsabilidad jurídica de quienes instrumentaron el terrorismo de Estado. Los medios de comunicación hoy en día cumplen un rol fundamental en el alimento de la memoria, dado que imprimen sus propias políticas y postura ante los hechos del pasado. En la actualidad, en el país hay medios que reivindicán hechos del pasado o que los minimizan. La prensa gráfica por ejemplo, muchas veces publica notas que tienen relación con la dictadura militar del 1976 imprimiendo el punto de vista de la marca editorial a la que corresponden. Es decir que la memoria se puede manipular, a través de cómo es presentada la historia y desde ese punto de partida se puede ver quiénes son los buenos y quiénes son los malos. Citando a Todorov “La Historia nos ayuda a salir de la ilusión maniquea en la que a menudo nos encierra la memoria: la división de la humanidad en dos compartimentos estancos, buenos y malos, víctimas y verdugos, inocentes y culpables. Si no conseguimos acceder a la Historia, ¿cómo podría verse coronado por el éxito el llamamiento al “¡Nunca más!”.

Historia y composición del Paseo de la Memoria

El Paseo de la Memoria de Berazategui fue construido durante en un periodo de 18 meses por el programa de cooperativas de “Argentina Trabaja”. La inversión total del paseo fue de casi \$6 millones. Tiene una superficie de 3500 metros cuadrados y el recorrido total es de 500 metros. Contiene 250 árboles y 350 plantas. Fueron utilizados 8 mil bloques y 300 mil ladrillos trabados, 50 cestos de basura y 100 torres de iluminación. El paseo temático está compuesto por 17 estaciones que detallan diferentes episodios de la historia de Argentina desde el siglo XIX hasta la actualidad.

01. Pueblos originarios
02. Los primeros cien años
03. Semana trágica
04. Crímenes de la Patagonia
05. Derrocamiento de Yrigoyen
06. Bombardeo a Plaza de Mayo
07. La resistencia peronista
08. Felipe Vallese
09. La noche de los bastones largos
10. El Cordobazo
11. Masacre de Trelew



12. Dictadura Cívico-militar
13. 30 mil desaparecidos
14. Hijos, madres y abuelas de plaza de Mayo
15. Guerra de Malvinas
16. Los '90
17. Néstor Kirchner.

Se observa que la selección de los hechos seleccionados fue intencionada, utilizando varios criterios -tragedias, militancia, compromiso político, etc- para ello, siendo la gran mayoría sucesos trágicos del siglo XX. Además. Esos criterios no han sido utilizados de la misma manera en toda la selección sino de manera alternada y caprichosa. En cuanto a la selección de un solo hecho histórico por estación, no hay una continuidad en todas ya que las estaciones 1, 2, 7, 12, 16 y 17 refieren a varios hechos a la vez.

Observamos que en las estaciones 1 y 2 se presentan los hechos de una manera muy generalizada, poniendo el acento en la participación popular y en el enfrentamiento con las elites gobernantes. La estación 1 comienza su relato en la niebla de los tiempos, continúa por el siglo XVI y el siglo XIX colocando a los pueblos originarios como víctimas frente a la oligarquía nacional que gobernó al país desde mediados de dicha centuria para finalizar a mediados de la década de 1990 con una reparación histórica por parte del mismo gobierno nacional que fue caratulado como infame en la estación 16. Por su parte, la estación 2 hace un relato fugaz de ciertos hechos del siglo XIX -Invasiones inglesas, la guerra de la independencia, la sanción de la Constitución Nacional, la Guerra del Paraguay o el aluvión inmigratorio – en que las participaciones populares tuvieron protagonismo. Sin embargo queda latente el interrogante sobre la participación ciudadana en otros hechos del mismo siglo.

La estación 13 da cuenta de los 30 mil desaparecidos pero señala que comenzaron en 1974, siguieron durante 1975 con el Operativo Independencia y se perfeccionó en 1976. Con lo cual no deja a libre interpretación si el número de desaparecidos se corresponde desde 1974 o sólo son los de la última dictadura militar.

La estación 14 Hijos, Madres y Abuelas de Plaza de Mayo tampoco refiere a un hecho puntual sino que realiza un *racconto* histórico de las mismas, desde sus orígenes hasta la actualidad.

La estación 16 tal vez sea la más cuestionada debido a su nombre: *Los 90*.

La nueva década infame. Esto hace referencia al período que va desde 1930 a 1943 conocido como la Década Infame, ya que se prohibieron las candidaturas del radicalismo personalista, se anularon algunas elecciones y se estableció públicamente el “fraude patriótico”. Nada de esto sucedió en la década de 1990, ya que las elecciones se realizaron normalmente a pesar de que gran parte de la ciudadanía veía deteriorada cada vez más su situación económica. A diferencia de la política neoliberal que se desarrolló en los gobiernos de Menem y De la Rúa, durante la crisis de los años 30 los gobiernos nacionales trataron de reforzar la industrialización nacional.

Creemos que la estación 17 viene a coronar la idea general del Paseo de la Memoria. Una Historia Argentina llena de sufrimientos y privaciones para la amplia mayoría de la sociedad que viene a ser saldada a partir de la asunción de Néstor Carlos Kirchner como Presidente de la Nación y, dentro de los actos de gobierno, el más cabal de ellos es la apertura de los juicios contra los crímenes de lesa humanidad cometidos durante la última dictadura militar.

¿Los hechos más importantes?

Luego de haber entrevistado más de 100 personas de diferentes ámbitos, profesionales, estudiantes secundarios, universitarios y trabajadores; pudimos sistematizar los 17 estadios históricos más relevantes de la historia Argentina. Los datos que surgieron a través de las encuestas realizadas nos ayudaron a analizar, el ¿por qué esos hechos fueron colocados en el Paseo de la Memoria? Y también el ¿por qué fueron otros excluidos? Según las encuestas realizadas muchos de ellos no son significativas para una parte de la sociedad, pero si hay otros hechos importantes que quedan abnegados en este paseo reflexivo. Esta exclusión de algunos hechos como por ejemplo la crisis económica e institucional del año 2001 que no se hace mención en el paseo. De alguna manera se puede interpretar que hay acontecimientos que es mejor no recordar, en el paseo se ve una fuerte mirada política sobre la historia. Cuando la política se superpone con la memoria colectiva, la historia se resignifica a través de una mirada partidaria.

Conclusión

Para concluir pudimos llegar a discernir que la construcción del relato que se hizo en el paseo de la memoria es tendencioso, plasma una idea de la historia negativa, llena de privaciones y sufrimientos para el pueblo. Realiza una

clara separación entre las víctimas -el pueblo- y los victimarios -aquellos que realizaron las injusticias. Se puede visualizar la utilización política efectuada por los distintos gobiernos actuales (municipal, provincial y nacional) de algunos hechos históricos como la desaparición de Felipe Vallese o la bajada de cuadros de Néstor Kirchner en el Colegio Militar. Estos hechos que forman parte de una bandera política no fueron los que se encuentran más presentes en la memoria de la sociedad dado los resultados de quienes entrevistamos.

La encuesta fue realizada a estudiantes, profesionales y trabajadores, en los distritos de Berazategui y Quilmes, de la Provincia de Buenos Aires. En base a la sistematización de los datos arrojados por las encuestas efectuadas, se puede observar el notable contraste con el tratamiento de la historia y memoria del país.

Evidentemente, no pretendemos que el Estado deje de utilizar los hechos históricos como una herramienta política. Los han utilizado desde Mitre y Roca hasta Menem y De la Rúa. En el plano internacional otros países han hecho lo mismo; por ejemplo, Alemania con el Holocausto o Francia con el Régimen de Vichy. Por eso creemos que es necesario señalar la tendencia y la forma en que los utilizan los diferentes gobiernos. Muchas veces estas estrategias tienen mayor pregnancia que otras. Remitiéndonos a nuestro trabajo, creemos que por momentos, se hace muy difusa la línea entre memoria e historia por parte de quienes llevaron adelante el proyecto del Paseo de la Memoria. Dado que se busca inmortalizar en el tiempo momentos históricos que no se encuentran en la memoria reciente de los ciudadanos. De alguna manera creemos que es una forma de condicionar la memoria colectiva y adoctrinarla.



Bibliografía

- Amézola, Gonzalo de. “Problemas y dilemas en la enseñanza de la Historia reciente”, en *Entrepassados N° 17*, 1999.
- Amézola, Gonzalo de. *Esquizohistoria. La Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2008. Primera parte.
- Franco, Marina y Levín, Florencia. “El pasado cercano en clave historiográfica”, en Franco, M. y Levín, F. (comp.). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires, Paidós, 2007
- Maestro, Pilar. “El modelo de las Historias Generales y la enseñanza de la Historia: límites y alternativas”, en Carreras Ares, J. J. y Forcadell Álvarez, C. *Usos públicos de la Historia*. Madrid, Marcial Pons, 2003.
- Ricoeur, Paul. *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2004.
- Traverso, Enzo. “*Historia y memoria. Notas sobre un debate*”, en Franco, M. y Levín, F.(comps.) Op cit.
- Traverso, Enzo. *La historia como campo de batalla. Interpretar las violencias del siglo XX*. Buenos Aires, FCE, 2012. Cap. VIII.
- Todorov, Tzvetan. *Los riesgos de una memoria incompleta*. <http://www.lanacion.com.ar/1331651-los-riesgos-de-una-memoria-incompleta>
- Vinyes, Ricard. “*La memoria del Estado*”, en Vinyes, R. (ed.). *El Estado y la memoria*. Barcelona, RBA, 2009.

Anexo

Datos totales de la encuesta realizada, según los 17 hechos con mayor relevancia histórica.

HECHOS CANTIDAD	
Declaración de Independencia	93
La guerra de Malvinas	88
Ley 1420	76
Voto femenino	73
El golpe de 1976	72
Ley Saenz Peña	68
Los desaparecidos	63
La vuelta de la democracia	62
Revolución de Mayo	55
La noche de los lápices	51
La creación del virreinato del Rio de la Plata	48
Las invasiones inglesas	47
Guerras de independencia	47
Fin del Servicio Militar Obligatorio	44
Movimiento obrero	43
Las jornadas de diciembre de 2001	42
Bombardeo a Plaza de Mayo	40
Las madres de Plaza de Mayo	38
Gobiernos de Rosas	35
Golpe de estado de 1955	33
Campaña del Desierto	31
Golpe de estado de 1943	29
Cordobazo	29
Primera Presidencia (Rivadavia)	28
La década de los 90's	28
Congreso Nacional Constituyente de Paraná (1853)	28
Resistencia de los pueblos originarios	27
El mundial de 1978	26
Asamblea del año XIII	26

La noche de los bastones largos	25
juicios a militares durante la presidencia de N. Kirchner	25
17 de octubre de 1945	24
Primer Triunvirato	24
Aluvion inmigratorio	24
Batalla de San Lorenzo	22
Guerra del Paraguay	21
La vuelta de Perón / los sucesos de Ezeiza	21
Golpe de Estado de 1966	19
La bajada de cuadros de N Kirchner en el Colegio Militar	19
Encuentro San Martín – Bolívar	18
Separación de Buenos Aires	18
Presidencia de Sarmiento	18
Primera presidencia de Yrigoyen	18
La creación de la Junta Grande	17
Batalla de Caseros (1852)	17
Golpe de Estado de 1962	17
El Centenario	16
Derrocamiento de Yrigoyen	16
Las guerras civiles	13
El rodrigazo	13
Estatuto del peón de campo	12
Crímenes de la Patagonia	12
La hiperinflación (1989)	12
El juicio a las Juntas	12
La muerte de Mariano Moreno	11
Resistencia peronista	11
La masacre de Trelew	11
Presidencia de Mitre	10
Semana Trágica	10
crisis de 1890	09
Quema de iglesias y Jockey Club	09
Presidencia de Avellaneda	09
Década infame	09
Las leyes de Punto Final y Obediencia Debida	08

Guerra con Brasil	06
Grito de Alcorta (1912)	06
Desaparición de Felipe Vallese	06
Tragedia de Cromañon	06
Muerte de Aramburu	05
Anarquía del año 1820	05
Campaña al Chaco	05
Huelga de inquilinos	04
Creación de la Bandera	04
Muerte del Chacho Peñalosa	03
Revolución del Parque	03
Asesinato de R. L. Falcon	03
Pronunciamiento de Urquiza	02
Muerte de Facundo Quiroga	02
Reforma Universitaria	02
SAC y Vacaciones pagas (1945)	02
Atentado a la AMIA	02
Tragedia de Once	02
Alfredo Palacios (leyes obreras)	01
L. de la Torre (caso Swift)	01
Presidencia de A. Illia	01
Gobierno de Lanusse	01
La Triple A	01
Caso María Soledad Morales	01
Consenso de Washington	01
Río III (destrucción Fábrica Militar)	01
Ley de Medios	01
Artículo 14 bis de la C. N.	01
Eva Perón con la Sociedad de Beneficencia	01
I y II gobierno de Perón	01
La desaparición de Jorge Julio López	01
Pacto de Olivos	01
Bergoglio electo Papa	01

ENCUESTA

NOMBRE:

EDAD:

PROFESIÓN:

¿Cuáles son los 17 hechos de la historia argentina que usted señalaría como importantes para tener memoria y no olvidar? ¿puede justificar su elección?

Las invasiones inglesas.	El aluvion inmigratorio.
La creación del virreinato del Rio de la Plata.	La ley 1420 (educación primaria gratuita, laica y obligatoria).
La creación de la Junta Grande.	La crisis de 1890.
La muerte de Mariano Moreno.	la Revolución del Parque.
El Primer Triunvirato.	El movimiento obrero.
La Asamblea del año XIII.	La huelga de inquilinos.
La declaración de Independencia.	La ley Saenz Peña (voto secreto, universal y obligatorio).
La batalla de San Lorenzo.	El Centenario.
Las guerras de independencia.	El asesinato de R. L. Falcon.
La Primera Presidencia.	El Grito de Alcorta (1912)
El encuentro San Martín – Bolívar.	La primera presidencia de Yrigoyen.
La anarquía del año 1820.	La semana Trágica.
las guerras civiles.	Los crímenes de la Patagonia (1920).
La guerra con Brasil.	La resistencia de los pueblos originarios.
Los gobiernos de Rosas.	El derrocamiento de Yrigoyen (1930).
El pronunciamiento de Urquiza.	La década infame (1932- 43).
La muerte de Facundo Quiroga.	El golpe de estado de 1943.
La batalla de Caseros (1852).	El estatuto del peón de campo.
El Congreso Nacional Constituyente de Paraná (1853).	El voto femenino.
La separación de Buenos Aires.	El bombardeo a Plaza de Mayo.
La presidencia de Mitre.	La quema de iglesias y el Jockey Club.
La muerte del Chacho Peñalosa.	El golpe de estado de 1955.
La guerra del Paraguay.	La resistencia peronista.
La presidencia de Sarmiento.	El golpe de Estado de 1962.
La presidencia de Avellaneda.	
La campaña del Desierto.	
La campaña al Chaco.	

El golpe de Estado de 1966.	El rodrigazo.
La desaparición de Felipe Vallese.	Revolución de Mayo
El cordobazo.	La vuelta de la democracia.
La muerte de Aramburu.	El juicio a las Juntas.
La noche de los bastones largos.	Las leyes de Punto Final y Obediencia Debida.
La masacre de Trelew.	La hiperinflación (1989).
La vuelta de Perón / los sucesos de Ezeiza.	El Fin del Servicio Militar Obligatorio.
El golpe de 1976.	La década de los 90's.
Los desaparecidos.	Las jornadas de diciembre de 2001.
La noche de los lápices.	Los juicios a militares durante la presidencia de N. Kirchner.
El mundial de 1978.	La bajada de cuadros de N Kirchner en el Colegio Militar.
Las madres de Plaza de Mayo.	
La guerra de Malvinas.	

¿Desea añadir algún hecho que no se encuentre en los mencionados anteriormente?

¿Recuerda normalmente estos hechos mencionados?

¿Qué es para ud. la memoria?

¿Cree que es necesario fomentar la memoria de la población por parte del Estado? ¿por qué?

ENTREVISTA A LILIANA PORTIRI

En la actualidad Liliana Portiri ocupa el cargo de Coordinadora del Área de Industrias Creativas del partido de Berazategui. Fue entrevistada el 21 de junio de 2013 en “El patio” sede de la Secretaría de Cultura del partido.

¿Cuál es el objetivo principal del paseo?

La municipalidad de Berazategui hace mucho tiempo que viene desarrollando una política de revitalización de todos los espacios urbanos. Esto se hace para mejorar la calidad de vida de los ciudadanos. El Cruce Varela recibe este proyecto a partir de la iniciativa de la municipalidad y son las cooperativas quienes materializan a través de Marcelo Benedetti, Secretario Municipal.

También las instalaciones nos permiten mantener viva la memoria como nuestro ser ciudadano. Estuvo pensado con distintas estaciones que hacen un recorrido por el siglo XX, destacando algunos hechos que tienen que ver con el compromiso y la militancia. Algunos de los hechos guardan memoria de tragedias pero no tienen el sentido sólo de recordar estos hechos trágicos sino de motivar un ejercicio de la memoria por el cual podamos repetir **Memoria, Verdad y Justicia** que son las tres “palabras fuerza” que inician el Paseo y que, de alguna manera, son el compromiso que asumimos como comunidad local (en el caso de Berazategui) pero como cuerpo social de la Argentina para recordar esos hechos y tenerlos presente. No para hacer memoria de la muerte, sino justamente de la vida y el hecho de pensar cuántas de estas personas son capaces de sostener proyectos que nos permiten vivir en estado de democracia hoy.

¿Cree que queda algún hecho importante fuera de lo que es el paseo?

Sí, quedan infinidades porque es una selección del siglo XX. A los pueblos originarios y al siglo XIX se les hace una simple mención. También nos queda el siglo XXI. Hay muchos proyectos que están encaminados en esa vía. Utilizando otros espacios para complementar esta obra, a esta realidad. Personalmente, creo que es interesante que se ha recuperado un espacio para la gente ya que lo recorre y lo lee, de alguna manera cumple la misión que tenía en principio: recreativa, deportiva y reflexiva.

¿Nota que haya una reflexión activa por parte de la ciudadanía con respecto a los hechos del pasado con respecto a su compromiso democrático actual?

Sí, la gente realmente piensa y tiene una conciencia muy grande de lo que hemos vivido como país, de lo que queremos vivir y de aquellas cosas que repetimos: Nunca Más. Este ejemplo -el Paseo de la Memoria- es un aporte, nunca una visión total ni globalizante. Aportes a la memoria.

Enseñar historia argentina reciente: diálogos entre la normativa, el contexto y las prácticas cotidianas

Billán, Yésica

Universidad Nacional General Sarmiento

Palabras claves: transmisión, ámbito educativo, práctica docente.

Introducción

La historia reciente argentina ha ingresado en el ámbito educativo y se ha convertido en contenido de enseñanza y conmemoración escolar en los últimos veinte años. Por lo mismo, esta cuestión atrae cada vez más el interés de investigadores vinculados tanto al campo historiográfico como a la didáctica de las ciencias sociales¹.

Entre ellos, un grupo de investigaciones han avanzado en el tratamiento de la historia reciente en las aulas. Dichos trabajos, que focalizan su análisis en contextos particulares, aportan valiosas herramientas para repensar el cotidiano escolar, sus prácticas y el ingreso del pasado reciente en las aulas. Sin embargo, no consideran la centralidad del contexto cultural, urbano e institucional para indagar y analizar el tratamiento de la historia reciente argentina y las prácticas docentes.

En la presente ponencia presento los avances de mi tesis de maestría la cual indaga cómo se construye la práctica docente frente a la transmisión y enseñanza de la historia reciente argentina en contextos específicos. Puntualmente, pretendo vislumbrar el diálogo entre la normativa educativa, el contexto urbano y la práctica cotidiana de una profesora de historia.

¹ Un listado con las obras vinculadas a este campo de estudios se encuentra disponible en: <http://www.riehr.com.ar/index.php>

A partir de lo anterior, la ponencia se estructura en cuatro partes. En principio expondré brevemente los cambios operados en la normativa educativa y fundamentalmente la inclusión de la memoria y transmisión de la historia argentina reciente en los diseños curriculares de quinto y sexto año de la provincia de Buenos Aires.

En segundo lugar, exhibiré las características propias de la escuela y el contexto urbano donde se realiza la indagación con el objeto de vislumbrar los diálogos entre el contexto urbano, institucional y las traducciones del curriculum que operan en dicho contexto.

Paso siguiente, presentaré un análisis preliminar de observaciones de clases². Puntualmente, daré cuenta de la selección de contenidos y las actividades que propone una profesora de historia al momento de abordar en las aulas la historia reciente argentina.

Dicho acercamiento a las prácticas concretas, a los “haceres ordinarios” (Chartier, 2000) permite dar cuenta de lo no documentado, lo cotidiano de un aula y aquello que parte de la prescripción del curriculum pero a su vez lo desborda en las traducciones e invenciones cotidianas que realizan los profesores.

Por último, esbozaré una serie de reflexiones que se desprenden del recorrido realizado y dan cuenta del cruce entre las prescripciones normativas, las opciones que se presentan en un determinado contexto urbano e institucional y las traducciones e invenciones operadas por la profesora y sus alumnos en el aula de historia.

Historia reciente y memoria: Diseños curriculares de quinto y sexto año en la Provincia de Buenos Aires

En el ámbito educativo, los temas vinculados a la historia reciente ingresaron incluso antes de su incorporación a la currícula escolar (Finocchio, 2009). Sin embargo, en un período de tiempo relativamente corto, la Historia Reciente ingresó vigorosamente en la normativa que rige el sistema educativo argentino.

En consonancia con los cambios culturales, la centralidad de la memoria y el desarrollo de un campo académico específico, la sanción de la Ley Federal de Educación de 1993 incorporó oficialmente La Historia Reciente en la normativa educativa. Dicha Ley, marcó un quiebre y redefinición de los

² Realicé observaciones de clases de un mismo grupo de alumnos en clases de historia durante dos años consecutivos. Ocho observaciones durante el año 2012 y veinte durante el año 2013.

objetivos del sistema educativo. En este sentido, la memoria patriótica que glorificaba a los próceres de antaño dejó de ser el eje articulador del sistema para dar lugar a la supremacía de los tiempos contemporáneos y el valor preponderante otorgado a la democracia y la participación (De Amézola, 2008).

Afin a este nuevo propósito, cobró mayor relevancia y notoriedad el concepto de memoria en la Ley Nacional de Educación, sancionada en 2006. En este sentido, la Ley sostiene que:

“Formarán parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones: [...] c) El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos [...]”³.

A fin a la política educativa impartida desde el Estado Nacional, la provincia de Buenos Aires redefinió los contenidos a ser abordados en la Escuela Secundaria. En este sentido, los diseños curriculares fueron reformulados y reorientados en función de los nuevos objetivos presentes en la normativa nacional. Dicha reformulación dio como resultado estructuras y organización diferenciadas en función de diversos factores tales como su momento de publicación, editores, contenidos, etcétera. Así, a partir de las características propias de su estructura, podríamos diferenciar tres grupos: de primero a tercer año (con la salvedad de que en primer año la asignatura Historia se engloba dentro del área de Ciencias Sociales); cuarto y quinto año; y por último, sexto año. Sin embargo, cada uno de estos grupos se encuentra vinculado por objetivos transversales y progresivos a lo largo de toda la educación secundaria.

En función de dicha redefinición curricular, el Estado Provincial incorporó contenidos vinculados a la Historia Reciente Argentina en los diseños curriculares de quinto año y en sexto año, en las orientaciones Ciencias Sociales y Arte, de la Escuela Secundaria. El actual diseño curricular de quinto año entró en vigencia en marzo del año 2011, mientras que el diseño curricular

³ Ley Nacional de Educación 26206, artículo 92, inciso a y c. Ministerio de Educación, Argentina. *Ley Nacional de Educación 26206*. Buenos Aires: Consejo Federal de Educación. 2006

para sexto año se comenzó a implementar a partir de marzo del año 2012.

Los contenidos de historia argentina reciente, en el diseño curricular de quinto año, son abordados desde su vínculo con la historia Latinoamericana y los procesos mundiales que impactan en la región.

Así, el diseño curricular, en su unidad número cuatro, denominada “Neoliberalismo, dictaduras militares y el retorno democrático”, propone como contenidos a abordar:

- El modelo neoconservador en el poder en Gran Bretaña y EE.UU. Hacia un nuevo orden económico mundial. La caída del Muro de Berlín y el derrumbe de la URSS.
- Golpes y terrorismo de Estado en América Latina. Agotamiento del modelo de industrialización por sustitución de importaciones. La crisis económica de Cuba: las medidas de emergencia y la supervivencia de la Revolución Cubana.
- La última dictadura cívico-militar en la Argentina: represión, disciplinamiento social y política económica. La Dictadura y la sociedad: la búsqueda de la subordinación sin consenso. El movimiento de Derechos Humanos y la resistencia civil. La Dictadura y la economía: auge de la especulación financiera, crisis y endeudamiento externo.
- La década de los años 80: el regreso de la democracia. El desocultamiento del terrorismo de Estado. Juicios e impunidad. Deuda externa y neoliberalismo.

La Reforma Constitucional de 1994. Consolidación de la democracia, las dinámicas de los partidos políticos y la formación de los nuevos movimientos sociales.

Tal como plantea María Dolores Béjar (2011), pensar la historia del siglo XX permite ofrecer un panorama de cambios y continuidades que forman el suelo sobre el que se apoya el presente. En este sentido, abordar esta historia desde el vínculo entre la escala mundial, latinoamericana y Argentina, es avanzar hacia una historia mundial donde se pueden identificar luego diversas experiencias vividas en el “mundo contemporáneo”. Al mismo tiempo, el abordaje de la segunda mitad del siglo XX a partir de diferentes escalas de análisis permite enmarcar la experiencia reciente del caso argentino en un

contexto latinoamericano signado por situaciones y procesos similares, en estrecho vínculo con las disputas entre las principales potencias mundiales. Así, este diseño presenta una historia contemporánea procesual, compleja y matizada a partir del abordaje de diferentes escalas y actores.

En el caso de sexto año (en las modalidades de Ciencias Sociales y Arte), la historia reciente argentina ingresa vigorosamente colocándose como contenido principal a abordar a lo largo del año. Así, este diseño propone el abordaje de los años setenta, ochenta y noventa a partir de diferentes núcleos problemáticos.

Dichos núcleos refieren fundamentalmente al impacto social de la última dictadura cívico militar, la transición democrática y las consecuencias del neoliberalismo. De este modo, el diseño curricular está organizado a partir de tres unidades:

Unidad 1. Ejes historiográficos para una mirada de la Historia Reciente en la Argentina.

Unidad 2. Los años 70. Movilización social y represión.

Unidad 3. Los años 80 y 90. El regreso de la democracia, la crisis del Estado y neoliberalismo.

Este diseño se presenta como una continuidad del diseño curricular de quinto año. Así, la novedad incorporada en el diseño del último año de la Escuela Secundaria es la incorporación del análisis metodológico implementado por el campo de la historia reciente, así como también la propuesta de elaboración de proyectos de investigación por parte de los alumnos. En este sentido, el diseño propone incorporar al estudiante como protagonista de sus indagaciones y búsquedas, a través de la propia elaboración de fuentes a partir de sus experiencias.

La bibliografía de referencia recomendada por los diseños curriculares de quinto y sexto año coincide con las investigaciones historiográficas reconocidas dentro del campo de estudios de la historia reciente. Este dato resulta relevante ya que permite dar cuenta del acercamiento que se pretende lograr entre el campo de referencia y la historia enseñada.

A partir de este breve recorrido es visible cómo la normativa educativa busca incorporar a la historia reciente y contemporánea argentina como contenidos principales a la hora de edificar e instaurar una identidad común que

brinde elementos para comprender el presente. En este sentido, los diseños curriculares de quinto y sexto año ponderan el valor positivo otorgado a la democracia, en contraste con el pasado dictatorial que marcó la historia reciente argentina. Así, a partir de estos diseños se desprende que el imperativo que los recorre ya no es sólo la consigna Nunca Más y el reconocimiento del Terrorismo de Estado sino también la exaltación de la transición democrática y las conquistas sociales obtenidas durante el período democrático, como elementos a sostener y profundizar en el accionar de las nuevas generaciones.

Historia reciente en contexto: el barrio y la escuela

Desde luego, la normativa oficial impone condicionantes sobre la práctica y el quehacer cotidiano en las escuelas, particularmente sobre los profesores. Sin embargo, estos condicionantes son recibidos y reinterpretados en función de diferentes tradiciones pedagógicas en juego dentro de las escuelas y las prácticas que desarrollan en su trabajo cotidiano (Finocchio y Lanza, 1993).

Al interior de la institución indagada, la normativa educativa y los avances operados en el campo historiográfico son leídos y traducidos en función de la comunidad educativa y los propios objetivos institucionales. Así, durante las primeras observaciones en la institución, el director remarcó lo difícil que fue instalar el tema (última dictadura militar) y cómo algunos alumnos solicitaban no formar parte de los actos alusivos a esta temática. Esto mismo lo manifestó al preguntarle por la visión que tienen los alumnos del contexto local. Al respecto, señaló:

“Bueno, a ver, desandar un camino instalado no es fácil... eh, en ningún proceso de aprendizaje. En un momento yo te dije, nuestra comunidad tiene dos particularidades, tiene un fuerte componente eclesástico y un fuerte componente militar. De hecho lo hemos tenido acá a Rico como una de las expresiones que, a mi entender, son de lo más antidemocráticas, ejerciendo el gobierno en plena democracia < eh, y nuestros alumnos vienen de familia, este_ de una clase social que, en cuanto se ve amenazada podríamos decirlo en términos histórico sociológicos, cuando ve amenazada su condición económica se transforma en una clase luchadora y revolucionaria y cuando su pasar es acomodado es reaccionaria, reaccionaria < eh, ese es el contexto, entonces, analizar cuestiones como

que en Campo de Mayo, que está acá a dos kilómetros de la escuela, funcionaba un centro clandestino de detención y una maternidad clandestina a donde se apropiaban de los bebés <eh, entender que el Terrorismo de Estado no es una guerra, entender que, este < que la acción participativa, democrática y juvenil no es un delito_ entonces digo, es un debate profundo, es un debate profundo, eh, entonces esas tenciones que vienen de la casa y que vienen de una cultura instalada en una sociedad, eh, desandarlas sin prejuicios es difícil ¿Por qué? Porque todos tenemos prejuicios, no existe la objetividad ni analizar el hecho social sin contaminaciones, en, entonces cómo analizo el hecho social de la comunidad en la que vivo tratando de utilizar categorías que me permitan pensarlo y que eso no esté contaminado con mi cultura familiar y mi historia, y es una cosa compleja, pero insisto en esto, el hecho de que nosotros podamos definir claramente desde lo institucional qué es lo que queremos, cual es nuestro norte < eh, interpelar eso que pasa en mi comunidad desde ahí es más fácil ¿Por qué? Porque lo que tenemos por sobre todas las cosas es una honestidad intelectual e ideológica, nadie nos puede decir que no sabe a dónde vamos nosotros”

Tal como identifica el director, hay características propias de contexto urbano y la comunidad educativa que enmarcan la práctica diaria. En principio la preponderante presencia católica entre las familias de los alumnos y luego el componente militar en muchas de ellas dada la cercanía a la guarnición militar Campo de Mayo.

Ubicada en el partido de San Miguel, en el noroeste del conurbano bonaerense, la institución se encuentra atravesada por las diferentes luchas por la memoria presentes en el contexto urbano del ex partido de General Sarmiento, lindante a dicha guarnición militar.

Si nos detenemos en su pasado reciente, dicha guarnición fue el centro operativo de la Zona 4 a cargo del I Cuerpo del Ejército y uno de los principales centros clandestinos de detención durante la última dictadura cívico militar. A partir de los datos registrados en el informe de la CONADEP se evidenció que en su interior funcionaron centros clandestinos de detención como “El Campito”, “Las Casitas” y la Prisión Militar de Encausados. Al mismo tiempo, en su interior, durante los años 1976-1978, funcionó la mater-

nidad clandestina de Campo de Mayo ubicada en el Hospital Madera.

A diferencia del caso de la ex ESMA, (hoy Espacio Memoria y Derechos Humanos), al interior de Campo de Mayo continúan funcionando importantes centros de formación militar, desarrollándose actividades de perfeccionamiento y capacitación de cuadros y pervive el barrio de Suboficiales Sargento Cabral. Dicho escenario reúne diferentes consideraciones e interpretaciones ya que, si bien se reconoce en este espacio la marca del Terrorismo de Estado, la dimensión de memoria es una entre otras funciones simbólicas y prácticas que lo atraviesan. Por lo tanto, la historia aún abierta y poco indagada de guarnición, las representaciones de la memoria que la atraviesan, así como uso presente, generan diferentes posicionamientos y tensiones entre la comunidad que la circunda. Dichas tensiones atraviesan las fronteras institucionales e ingresan en el ámbito educativo, tal como pude registrar en mis observaciones.

En la institución indagada registré actos, información disponible en carteleras y mantuve diálogos con profesores y el director del nivel secundario de la institución. Es a partir de estas diferentes fuentes que percibo una atmosfera de aliento (González, 2008) al tratamiento de las temáticas controversiales que atraviesan a la comunidad educativa. Fundamentalmente, reflexión acerca de los desaparecidos de la región, la maternidad clandestina instalada en el Hospital Madera y la implementación del Terrorismo de Estado en el ex Partido de General Sarmiento. En este sentido, la escuela no elude el peso simbólico que implica abordar la historia reciente en un contexto urbano atravesado por Campo de Mayo y su historia (pasada, reciente y actual). Por lo mismo, considero que, en este caso, dicha guarnición y la historia de la región dejan de ser un mero lugar para convertirse en un espacio practicado y pensado desde el marco escolar.

Durante mi estadía registré cómo la institución asumió activamente el compromiso de abordar y problematizar las temáticas vinculadas a la última dictadura militar argentina y la transición democrática. En este sentido, las características del contexto no son vividas como una limitación. Por el contrario, los temas controversiales son abordados desde diferentes actividades y proyectos institucionales. Al respecto, el director manifestó que:

“(...) Encontrar el equilibrio es lo difícil, respetando al resto, ahora lo que bajo ningún punto de vista, y esto es una cosa que yo digo, no vamos a

respetar porque, a ver, ser democrático, respetar al otro, no significa que le voy a respetar cualquier cosa, un tipo que defiende el Terrorismo de Estado, que defiende los campos de concentración, no merece de mí por lo menos el mínimo respeto ¿Por qué? Porque va contra todos los valores democráticos, entonces a ese no lo puedo respetar, pero si voy a discutir hasta el último minuto, pero no puedo respetarlo, no es “yo respeto tu modo de pensar”, NO, no lo respeto porque si lo hago lo acepto como una de las posibilidades y no lo vamos a aceptar, no vamos a aceptar ninguna posibilidad que no sea de un ciudadano que no pueda expresarse libremente en democracia, ese es nuestro norte y es la base que construye un sujeto emancipador (...).”

En las palabras del director se reproduce una lógica institucional de aliento al abordaje de la historia reciente argentina. En sus palabras manifiesta un posicionamiento político y personal, pero también institucional y en línea con la normativa educativa vigente.

En el siguiente apartado presento cómo se evidencia dicho compromiso en las actividades propuestas por la profesora de historia y su diálogo con las diferentes interpretaciones que ingresan al aula a través de sus alumnos.

Historia reciente en el aula: Actividades en clases de historia

El saber hacer cotidiano, ignorado en algunas oportunidades y descalificado en otras, es resultado de múltiples variables y experiencias acumuladas y ensayadas a lo largo de la práctica diaria. Al mismo tiempo, dicha práctica es producto del cruce de las demandas y cambios en la memoria social, la “propuesta oficial” (Lanza, 1993), la cultura pedagógica (Escolano, 1999), el contexto urbano e institucional y el intercambio cotidiano entre los propios actores al interior de la institución educativa. Al focalizar la mirada en un aula de historia es posible advertir como las fronteras entre estas variables se desdibujan y funden en una única propuesta. De este modo, en consonancia con la atmósfera de aliento presente en la institución, la profesora de historia recrea en el aula un espacio de apertura al tratamiento y debate de la historia reciente argentina y local.

En el transcurso de las clases de historia de sexto año la selección de contenidos para el abordaje de la historia reciente ponderó temas vinculados a la

última dictadura militar y la apertura democrática. Así, en el aula de historia se abordaron conceptos y contenidos como Terrorismo de Estado, violencia política, plan sistemático, centros clandestinos de detención, memoria, crímenes de lesa humanidad, teoría de los dos demonios, Nunca Más, Malvinas, democracia. Dichos conceptos fueron transversales a las diferentes actividades que se realizaron durante el año.

A continuación presento elementos de la práctica cotidiana de la profesora de historia al momento de abordar esta porción de la historia: la lectura compartida, la interacción y cooperación entre iguales y la gestión del tiempo. Es en la puesta en acto de estas estrategias que la profesora desarrolla los conceptos claves para el abordaje de la historia reciente argentina y local. Al mismo tiempo, es a través de estas propuestas que afloran en el aula las representaciones sociales de memoria presentes en la comunidad junto con las subjetividades, diálogos y relecturas de la profesora y el grupo de alumnos.

La lectura compartida en quinto y sexto año

Pensar hoy la lectura al interior del sistema educativo supone pensar en la desigualdad social y cultural presente tanto dentro como fuera de la institución escolar. Supone pensar la desigualdad material de la que parten los alumnos, pero también pensar los modos en que se lee, se escribe, y la complejidad de los saberes que implica (Brito, 2011). Más aún, dicha complejidad aumenta al pensar la lectura en clases de historia ya que posee las particularidades propias de la disciplina. De este modo, al leer un texto que remite al pasado se debe tener en cuenta que el individuo debe tener la capacidad de “entrar” en el texto, o por medio de del texto, a otros mundos y experiencias pasadas, las acciones y motivaciones de un tiempo que desconoce (Benchi-mol y otros, 2008; Aisenberg, 2005 y 2010).

En relación a la historia reciente las lecturas adquieren una complejidad adicional. En efecto, los alumnos deben tener la capacidad de ingresar por medio del texto a la lógica de un tiempo pasado pero cercano, presente y abierto. Un tiempo del cual poseen referencias diversas, difusas pero que igualmente los interpela como los depositarios de una herencia que deben sostener y perpetuar, como es el legado del Nunca Más y la defensa de la democracia. Frente a este imperativo, las lecturas permiten a los alumnos analizar intencionalidades, complejizar conceptos, identificar representa-

ciones de la memoria social y elaborar construcciones propias producto del intercambio áulico.

En el caso indagado, el formato de las clases adquirió una modalidad tipo taller. Aquí, la lectura de textos estuvo complementada con la escucha de canciones seleccionadas por los alumnos y la visualización de diferentes videos.

Durante las lecturas se analizaban conceptos, relatos de experiencias o vivencias de diferentes personalidades, las cuales fueron acompañadas por debates y análisis grupales moderados por la profesora. Así, al comenzar una clase de sexto año, Laura pregunta a cada alumno si cuenta con el material de lectura⁴. Luego de esta charla inicial realiza un recorrido por los temas trabajados en la clase anterior colocando a los alumnos en una continuidad entre los contenidos.

Comienzan la lectura colectiva y, como paso siguiente, elaboran una reconstrucción colectiva de lo expuesto en el texto. Dicho material, reelaborado por la profesora a partir de diferentes fuentes, presenta las características del Terrorismo de Estado. Al mismo tiempo que avanza la lectura, Laura⁵ repone información que clarifica fragmentos del texto:

Profesora: “Bien, nos detenemos ahí, primer característica del terrorismo de Estado ¿Cómo lo describo?”

Alumna: “Violencia política”

Profesora: “Violencia, violencia desde el Estado para contra la población de este país ¿Sí? El propio Estado es quien reprime y ese Estado que reprime lo hace sistemáticamente, entonces se crean algo que hasta aquí nunca había sucedido en nuestro país ¿Qué es?”

Alumnas: “Los centros clandestinos de detención”

Profesora: “Los centros clandestinos de detención centros clandestinos de detención lugares que se organizan para torturar y para así sostener por un tiempo a esas personas hasta eliminarlas físicamente”.

⁴ El mismo, forma parte de un mismo archivo que fue abordado en diferentes clases. Así consulta quiénes lo pudieron “bajar”, quiénes lo encontraron en “google +” y quiénes poseen el material impreso.

⁵ El nombre de la profesora es modificado en la investigación función de preservar la su anonimato.

Este breve intercambio entre la profesora y el grupo de alumnos retoma elementos de lo que diferentes autores consideran características principales del terrorismo de Estado: el plan sistemático de represión organizado desde el Estado, la violencia política y los centros clandestinos de detención. Al respecto, Pilar Calveiro (1998) sostiene que el Proceso dio lugar a nuevas formas de circulación del poder dentro de la sociedad a través de una modalidad represiva particular como lo fueron los campos de concentración- exterminio. Dicha modalidad se extendió entre 1976 y 1982 en 340 campos de concentración- exterminio. En el caso particular de Campo de Mayo, a partir del informe de la CONADEP, se estima que habrían pasado 3500 personas por los centros de concentración- exterminio que funcionaron en su interior. Por lo tanto, estas características generales del Terrorismo de Estado cobran especial relevancia en el contexto urbano próximo a la institución indagada.

Luego de abordar durante varias semanas las características del Terrorismo de Estado, las clases giraron en torno a la lectura del libro “30 ejercicios de memoria”, a treinta años de la instauración de la última dictadura militar. Cada uno de los ejercicios presentes en este libro son relatos vivenciales de diferentes personalidades que refieren a la última dictadura militar. Dicho material forma parte de las propuestas elaboradas en el marco del programa Educación y Memoria, dependiente del Ministerio de Educación Nacional.

Durante la lectura y análisis de los diferentes ejercicios, un alumno explica un relato que refiere a dos hermanos de 17 y 19 años y luego realizan un debate grupal:

Profesora: “¿Qué jóvenes no? ¿Piensan en eso ustedes?”

Alumno: “Tenían nuestra edad”

Profesora: “La edad de ustedes”

Alumno: “El de 17 se exilia y el de 19 desaparece a los cinco meses de que se exilió el hermano”

Alumna: “Por ahí como que nosotros estamos en cualquier cosa y esos chicos... como que se estaban jugando todo”

Alumno: “Nosotros xxx como que somos re inmaduros a comparación de ellos que tenían un ideal”

Profesora: “convicciones ¿no?”

Alumno: “O sea, a nosotros ahora nos re cuesta, no sé, saber a quién

vamos a votar y ellos estaban re avanzados”

Alumna 2: “Después de la dictadura se perdió, o sea, mi mamá me decía que hubo toda la generación de los chicos que crecieron en dictadura que perdieron como las ganas de participar políticamente, entonces como que toda esa generación, como lo perdió, nosotros no crecimos con el incentivo de participar políticamente”

Profesora: “exacto, bien ¿Ese sería algún objetivo propuesto por la dictadura?”

Alumnos: ¡sí!

Profesora: Sí, por supuesto, despolitizar, la política no sirve para nada, la política es corrupta, la política no sirve ¿Sí? Entonces no hay que participar, mientras eso pase ellos seguían dominando, siendo fuertes y teniendo un poder hegemónico. Esto en un momento se quebró ¿Hoy podemos decir que esto está cambiando? ¿Que los jóvenes comienzan a participar?

Ante la pregunta de la profesora los alumnos tardan unos segundos en responder y, poco a poco y de manera dudosa, comienzan a decir “sí”. De este modo, la lectura posibilita el diálogo entre la docente y los alumnos, pero también entre tres temporalidades: la de los jóvenes del relato, los jóvenes de la apertura democrática y los adolescentes de hoy.

Al respecto, durante la última clase en sexto año⁶, la profesora manifestó:

“(…) De acuerdo al bagaje que uno tiene puede interpretar una cosa o la otra, ¿sí? Pero bueno, eh, creo que una promoción _de la_ de un enfoque dialógico participativo es una de las claves, de los propósitos de la materia.”

Bernard Lahire (2004) sostiene que la lectura debe ser entendida como una experiencia que brinda la posibilidad de entrar en un texto, realizar analogías y activar la imaginación. Al mismo tiempo, a partir de las clases observadas, la lectura puede ser considerada como una vía de promoción del diálogo y el análisis crítico de la historia reciente por parte de los alumnos. Tal como señala la profesora, en este caso el diálogo y la interpretación colectiva de los textos forman parte de los propósitos explícitos que ella se propone. Dicha ac-

⁶ Durante la última clase realicé una entrevista grupal a todos los alumnos y la profesora c acerca de la dinámica de las clases y la evaluación que ellos realizaban del trabajo realizado a lo largo del año.

tividad, grupal y coordinada por ella, abre a un mundo pasado pero cercano, a una historia aún abierta (con diferentes visiones y posicionamientos frente a ella) y en la cual reflejarse y proyectar a la sociedad en la cual los alumnos se socializan a diario.

Interacción y cooperación entre iguales

En paralelo a la lectura de textos, en las clases registré diferentes trabajos realizados en grupos de tres alumnos. La elaboración de este tipo de trabajos implica una participación activa por parte de los alumnos en la gestión de parte de las clases y la organización de los materiales a consultar. Según Dolores Quinquer (2004), este tipo de estrategias donde los alumnos se convierten en el centro de la actividad son métodos interactivos. Dichos métodos requieren que los alumnos procesen información, organicen su trabajo y presenten adecuadamente sus resultados. En estos casos, el profesor debe ayudar y facilitar el proceso. Este tipo de métodos amplía los márgenes de incertidumbre de los docentes al ser, en muchos casos, los propios alumnos los productores de sus propias indagaciones y fuentes. En el caso de la enseñanza de la historia reciente, estos métodos interactivos generan aún mayores inquietudes frente a las miradas y afirmaciones que los alumnos pueden introducir en el aula. Sin embargo, en el caso indagado, esas voces fueron habilitadas en el aula y se generaron momentos de debate y discusión en torno a sus afirmaciones.

Al inicio de sexto año los alumnos realizaron trabajos grupales vinculados a la última dictadura militar argentina. En este caso, la propuesta de la profesora fue solicitar a sus alumnos que rastreen canciones que refieran a los acontecimientos vinculados a la dictadura iniciada en 1976. Así, los alumnos reunidos en grupos de tres integrantes debían buscar tres canciones, analizar su contenido y realizar vínculos entre las temáticas abordadas en ellas. En estos trabajos los alumnos abordaron las canciones a partir de sus conocimientos previos y lo ya trabajado en quinto año. A partir de sus exposiciones, Laura identificó temáticas recurrentes, elementos y representaciones de la memoria sobre las cuales trabajó en un segundo momento del año a partir de la lectura de diversas fuentes.

En una clase, al finalizar la presentación de un grupo, la profesora intervino:

Profesora: “Bueno ¿Puedo hacer una pregunta? En el desarrollo de las comparaciones, en un momento, es simplemente un detalle y ustedes me lo podrán explicar, dice [leyendo el escrito presentado por las alumnas] usando el mismo recurso literario, hacen referencia a lo que hacía xxx, eh, se encuentra identidad verdadera, que a la vez, ocurre en el mismo contexto y tiempo que lo compuesto por ataque 77, decís abarcando el mismo tema, dicen abarcando el mismo tema, dos puntos, la desaparición de inocentes. Entonces yo me detengo en esa frase ¿sí? En la desaparición de víctimas inocentes<3>¿Por qué pusieron esa frase? pregunto”
Alumnas: “Porque bueno...” (Se ríen las tres alumnas)

Alumna: Porque las personas que hoy no están en su momento (ingresa el preceptor a buscar el libro de temas y la alumna queda en silencio, se ríen y luego de unos segundos Laura pregunta si se entendió la pregunta).

Alumna 2: Sí ¿Querés que salga yo? (Mirando a su compañera y riendo) eh...

Profesora:(Mirando a todo el grupo de alumnos)“Digo ¿Escucharon lo que acabo de preguntar?”

Alumna 2: ¿“Qué te parece que está mal en esa frase?”

Profesora: “no, no, no, yo no dije nada, yo quiero saber por qué ustedes pusieron esa frase”

Alumna 3: “Porque las dos...” (Es interrumpida por la profesora)

Profesora:“Porque ustedes dijeron que ambas canciones hablan de la desaparición de inocentes”=

Alumna2: =las tres canciones=

Alumna 3: “Hablan de, yo como que asocié más esas dos en particular por que la de xxx hablaba de un hecho específico, y bueno, estas también”(responde nerviosa y ríe al mismo tiempo)

Alumna 1: “Ponele la mía y la de María es como que son una historia, por ahí la de Flor habla sobre el caso específico que son los vuelos de la muerte”

Las alumnas continúan dando respuestas pero no logran captar la intención de la pregunta de la profesora, ante esto, ella pregunta su opinión al resto del grupo y luego agrega:

“Digo, quería saber porque ustedes lo mencionaron en función de que eh, desapariciones inocentes y desapariciones no inocentes, de gente que

estaba metida en algo y como estaban metidas en algo dejan de ser inocentes y la categoría de ser inocente, o no, no tiene que ver con esta convicción o como llevaron adelante sus ideales sino más bien respecto a cómo fueron desaparecidos. Una persona ha hecho algo que sabemos es ilegal y hay un procedimiento judicial que dice cómo debemos ser detenidos, que dice cómo debemos tener un juicio y respecto a cómo tenemos que tener una defensa, xxxx hacer justicia. Entonces, esa categoría que a veces eh, está como subliminal ¿no? Bueno, hubo inocentes, hubo los que anduvieron en algo, otros en nada”

Las alumnas continúan sin comprender el señalamiento de la profesora ya que lo interpretan bajo una representación de la memoria instalada en la sociedad y generalizada entre los adolescentes. Esto es, la idea extendida de una sociedad inocente y víctima pasiva de la violencia desplegada en aquellos años.

Bajo el canon del Nunca Más, el informe de la CONADEP contribuyó a sedimentar una representación que despolitizó la militancia de las víctimas del Terrorismo de Estado y la impunidad estatal (Calveiro, 1998; Vezzetti, 2002), al tiempo que se presentó al conjunto de la sociedad como un “nosotros” ajeno a los enfrentamientos y en parte víctima de dicha violencia (Crenzel, 2008). Tal representación se consolidó con fuerza en el ámbito educativo y en la propia normativa educativa, tal como señala María Paula González (2012). En este sentido, el intento de la profesora por intentar que las alumnas adviertan lo que entraña hablar de “víctimas inocentes” choca con esquemas construidos a lo largo de su escolarización y sociabilidad. Fundamentalmente esto puede vincularse al hecho de provenir de una comunidad en la cual caló hondo la representación de una sociedad víctima que no se reconoce como responsable del horror.

Dicha representación fue advertida también en otras investigaciones que indagan cómo los adolescentes leen la historia reciente. Al respecto, Ana Peireyra (2007) reconoce que los estudiantes analizan el periodo dictatorial a partir de dos polos donde ubican a los militares como malhechores que interrumpieron por la fuerza el orden constitucional, tomaron el poder y reprimieron brutalmente a la población civil que resultó la víctima pura de la dictadura. Al mismo tiempo, Levín y otros (2008) también reconocen que los adolescentes analizan la última dictadura militar bajo el imperativo del Nunca Más.

En el caso aquí indagado, el trabajo grupal realizado por las alumnas permite a Laura retomar una frase de sus dichos para reflexionar en esta clase. A partir de esto, intenta dar visibilidad a una representación naturalizada por ellas, repensar el uso de las palabras y por qué es importante reflexionar acerca de determinadas frases instaladas en el imaginario colectivo. En este ejercicio, la profesora busca desnaturalizar, romper esquemas construidos socialmente y colocar a los alumnos en una óptica crítica de aquello que han recibido.

La gestión del tiempo: pasado, institucional y áulico

Roger Chartier (2007) considera que la especificidad de la historia es su capacidad de distinguir y articular diferentes tiempos que se superponen en cada momento histórico. Así, problematiza la construcción temporal sostenida por Fernand Braudel quien sostenía tres temporalidades: la historia estructural y de larga duración, la historia coyuntural y la microhistoria que se inscribe en un tiempo corto. En este sentido, Chartier dinamiza estas categorías y señala que existen diversas temporalidades en función de las diferentes construcciones sociales, las cuales son herencia y ruptura, invención e inercia a la vez.

En las clases de historia observadas puede identificar diferentes temporalidades que se superponen: la temporalidad de los contenidos abordados, de los textos leídos, de la institución y el aula, y, no menos importante, la temporalidad presente de la profesora y los alumnos. La gestión, organización y trabajo con estas diferentes temporalidades también conforman parte del saber hacer y la práctica cotidiana de la profesora de historia.

En efecto, durante sus clases ella propone a sus alumnos acercarse a una temporalidad pasada (pero cercana a su presente) a través de los contenidos vinculados a la historia reciente. Al mismo tiempo, Laura configura el abordaje de dichos contenidos en función de la carga horaria de la materia y las actividades complementarias propuestas desde la dirección de la institución. Durante las observaciones que registré, con frecuencia, los tiempos de las clases se veían condicionados o modificados en función de los tiempos institucionales y actividades plenarias vinculadas a diferentes temáticas.

Por último, en las clases también observé como se habilitaban momentos de diálogo para la inclusión de la temporalidad presente, tanto de la profesora como de sus alumnos. Así, al inicio de todas las clases durante unos minutos charlaban acerca de lo acontecido durante los días que transcurrieron entre

una clase y la siguiente. Dichos momentos abrían la clase y posibilitaban una apertura a los contenidos a abordar. En ocasiones, estos acontecimientos se vinculaban a los temas abordados en la asignatura. Así, luego de una charla introductoria vinculada a los trabajos realizados por los alumnos en el portal lino it, Laura señala:

“Hemos estado esta semana frente a un hecho histórico ¿Sí? Y evidentemente no podemos nosotros, que sobre esto estamos trabajando y hace rato dejarlo pasar, porque seguramente entre el viernes, sábado y domingo muchísimas cosas habrán revisado de lo que estuvimos discutiendo acá y también de lo que se mostró, de cuánto se mostró y de cuánto se dijo, qué posiciones ¿Sí? ¿Saben a qué me estoy refiriendo? ¿No? Digo a partir del viernes el hecho de la muerte de Videla tornó a este tema como uno de los temas centrales de los medios de comunicación ¿Sí? No pasó desapercibido, no fue una muerte cualquiera tampoco ¿Qué piensan ustedes?”

A partir de este comentario de la profesora, el resto de la clase giró en torno a lo trabajado en la materia y lo visto por los alumnos en los medios de comunicación. Dicho acontecimiento llevado al aula es evidencia de la latencia y actualidad de los contenidos planteados en el diseño curricular de sexto año.

A lo largo del año el tiempo se organizó a partir del dictado de dos materias por parte de Laura. Al renunciar el profesor de la Asignatura Proyecto de investigación, ella tomó esas horas que, sumadas a sus horas de historia, sumaban un total de seis horas semanales frente al grupo de alumnos. Ambas asignaturas fueron utilizadas para el dictado de contenidos vinculados a la historia reciente, fundamentalmente la última dictadura militar y la transición democrática.

Durante las clases el tiempo fue organizado de modo diferente en función de tres momentos a lo largo del año. Un primer momento de exploración y a apertura a los contenidos vinculados a la última dictadura militar. Durante este primer momento la mayor parte de las clases se destinó a la exposición de los alumnos y su interpretación del pasado reciente.

Un segundo momento fue destinado al abordaje y profundización de algunos conceptos vinculados a dictadura y democracia. Entre ellos, los conceptos trabajados principalmente fueron terrorismo de Estado, desaparecidos, centros clandestinos de detención, democracia.

Por último, a partir de la segunda mitad del año se destinó tiempo al desarrollo de los dos proyectos áulicos e institucionales que se llevaron a cabo durante sexto año: el mural “Malvinas” y el libro “30 años de democracia”. El primer proyecto buscó plasmar una mirada crítica de lo que fue la guerra de Malvinas y presentar la mirada de los alumnos a 30 años de la guerra. En este sentido, no sólo intentaron generar una relectura del pasado sino también del presente de las islas Malvinas. Para tal fin, los alumnos, junto a la profesora, leyeron bibliografía específica, analizaron videos y retomaron ideas presentes en relatos que ellos habían recogido. A partir de estas fuentes seleccionaron colectivamente los conceptos e ideas que, junto con la asistencia de la profesora de historia y la secretaria de la institución (profesora de artes visuales), plasmaron en el mural.

El segundo proyecto, desarrollado en paralelo al mural, reunió 30 ejercicios de memoria local vinculados a los 30 años de democracia. En este caso, los relatos plasmaron la voz de diferentes personajes que viven, trabajan o inciden en la comunidad del ex partido de General Sarmiento. La selección de las personas a convocar, así como el contacto con cada una de ellas, estuvo a cargo de todo el grupo de alumnos con el firme acompañamiento de las profesoras de historia y filosofía. El resultado de este proyecto fue un libro que contiene la voz de diferentes personajes locales, sus experiencias y vivencias en democracia. Dichos personajes, con diversas trayectorias profesionales, plasman en sus relatos una condena explícita al período dictatorial, al tiempo que resaltan los logros y avances alcanzados en estos 30 años de democracia.

Finalmente, a partir de las clases observadas identifiqué una organización del tiempo fraccionada en función del trabajo activo por parte de los alumnos a través de la exploración, el análisis de conceptos y la elaboración de productos culturales nuevos y propios de dicho grupo. En todas estas instancias las representaciones sociales de la memoria circularon en el espacio áulico, ya sea por iniciativa de la profesora, por inquietudes de los alumnos o por las referencias presentes en los relatos leídos en clase.

Reflexiones para continuar indagando

La historia reciente argentina y la transmisión de la memoria forman parte de la cultura escolar. Ingresó a la normativa educativa como un contenido significativo y central, tal como lo demuestran los diseños curriculares de

quinto y sexto año. Desde el marco general de la Guerra Fría en quinto año y como contenido específico en sexto año, la historia reciente argentina es reconocida socialmente como uno de los contenidos primordiales a trabajar en clases de historia.

En el caso del ex partido de General Sarmiento, el contexto urbano, fundamentalmente la presencia de la guarnición militar de Campo de Mayo, habilita un marco que, dependiendo de la atmósfera de transmisión presente en la institución, abre un abanico de posibilidades para abordar, o no, la historia reciente en las aulas.

En el caso de la institución indagada, la presencia de Campo de Mayo no es vivida como un condicionante negativo sino, por el contrario, como un desafío. Desde la dirección de la institución se organizan actos, charlas y se convoca a los alumnos a participar de actividades vinculadas a debatir y reflexionar acerca del pasado reciente local. Por otra parte, desde la institución se propuso a los alumnos abordar los 30 años de democracia desde la escala local con el objetivo de mostrarles diferentes miradas e historias de personalidades del contexto que repudian el terrorismo de Estado y ofrecen diferentes reflexiones en torno al valor de la democracia y la pluralidad de voces. En este sentido, es interesante considerar que, si bien está presente la condena explícita a la violencia instalada por la última dictadura militar, el foco está colocado en la ponderación de los logros obtenidos en democracia. Tal relectura de la historia reciente presenta una revalorización de la apertura democrática que coloca el acento fundamentalmente en la consolidación de los valores colectivos a treinta años de democracia ininterrumpida.

Al focalizar la mirada en el aula de historia, las clases reflejan diferentes recortes de contenidos y actividades que ponderan la participación activa por parte de los alumnos en la reconstrucción e interpretación del pasado cercano. En este sentido, las lecturas, los trabajos grupales, los diferentes tiempos, muestran el posicionamiento de la profesora frente a esta porción del pasado, su compromiso con el abordaje de conceptos claves como Terrorismo de Estado, así como también la ponderación de los logros y las reivindicaciones sociales obtenidas en democracia. Al mismo tiempo, la selección de estrategias y su práctica cotidiana son evidencia de la centralidad que otorga los alumnos en la construcción de los conocimientos.

Como primera conclusión, considero que es en el diálogo e interacción

constante entre la normativa, el contexto urbano, institucional, la profesora y el grupo de alumnos, que se genera un nuevo producto cultural y un discurso particular de la historia reciente argentina, propio del ámbito educativo. En el contexto impacta e incide de diferentes formas en la práctica de los profesores. En el caso indagado, el contexto local, las características propias de la comunidad educativa y los temas controversiales que atraviesan la historia reciente argentina, son retomados en la práctica cotidiana y analizados desde una óptica crítica en lo cotidiano del aula de historia.

El camino recorrido en esta ponencia no agota el análisis de la conformación de las prácticas docentes vinculada a la transmisión de la historia reciente argentina. En efecto, falta aún reponer los sentidos que otorgan a sus prácticas cotidianas los actores de la comunidad educativa, a partir de qué criterios la profesora selecciona contenidos y elabora su propia propuesta, cómo fue el proceso de inclusión de la historia reciente en la institución y qué sentido otorgan los alumnos a la historia reciente antes y después de su tratamiento en las aulas. Por lo tanto, quedan aún diferentes aristas por analizar de la práctica docente y la transmisión de la historia reciente argentina en el caso indagado.

Bibliografía

- Brito, A. (comp.) (2001) *Lectura, escritura y educación*. Buenos Aires: Homo Sapiens-FLACSO
- Aisenberg, B. (2005) *La lectura en la enseñanza de la historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos*, *Lectura y vida*, año 26, n° 3, pp. 22-31.
- Béjar, M. D. (2011) *Historia del siglo XX. Europa, América, Asia, África y Oceanía*. Buenos Aires, Siglo veintiuno editores.
- Benchimol, K. y Carabajal, A. y Larramendy, A. (2008) *La lectura de textos históricos en la escuela*, *Lectura y vida*, año 29, n° 1, pp. 23-31.
- Calveiro, Pilar (1998) *Poder y desaparición*. Buenos Aires, Colihue.
- Chartier, A. M. (2000) *Fazeres ordinarios da classe: uma aposta a pesquisa e para formação*. *Educação e Pesquisa*, 26(1), 157-168.
- Chartier R. (2007) *La historia o la lectura del tiempo pasado*, Barcelona, Gedisa.
- Crenzel, Emilio. *La historia política del Nunca más. La memoria de las desapariciones en la Argentina*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2008.
- 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.
- De Certau, M. (2000[1990]) *La invención de lo cotidiano*, México, Universidad Iberoamericana.
- Escolano, Agustín. “Los profesores en la historia”, en Justino Magalhaes y Agustín Escolano (eds.), *Os profesores na historia*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1999, pp. 15-27.
- Finocchio, S. & 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 Lanza, H. & Finocchio, S. *Curriculum presente, ciencia ausente. Tomo III* (págs. 101-181). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Finocchio, S. (1999). Cambios en la enseñanza de la historia: la transformación argentina. En Revista Iber, *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 22, 17-30
- González, M. Paula (2008) *Los profesores y la historia argentina reciente. Saberes y prácticas de docentes de secundaria* de Buenos Aires.

- Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Lanza, Hilda, “La propuesta oficial y la propuesta editorial para la enseñanza d la historia en la escuela media”, en Hilda Lanza y Silvia Finocchio, *Curriculum presente, ciencia ausente. Tomo III La enseñanza de la historia en la Argentina de hoy*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1993, pp. 17-95.
- Lahire, B. (2004) *Sociología de la lectura*. Barcelona, Gedisa.
- Levín, F. [et al] (2008). *El pasado reciente en la escuela. Análisis y reflexiones a propósito de las representaciones estudiantiles de la última dictadura militar argentina*. *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 55, 93-102.
- Pereyra, A.(2007) *La relación de los adolescentes con la historia reciente de Argentina. Un estudio exploratorio de la conciencia histórica entre estudiantes de escuelas medias públicas de la Ciudad de Buenos Aires*. Tesis doctoral, FLACSO-Argentina.
- Quinquer, D. (2004) *Monográfico, Revista IBER Didáctica de la Ciencias Sociales, Geografía e Historia n° 40 dedicado a los métodos para enseñar ciencias sociales*. Barcelona: Grao.
- Vezzetti, Hugo (2002) *Pasado y presente. Guerra, dictadura y sociedad en la argentina*. Buenos Aires, Siglo XXI editores.

Documentos consultados:

- Ministerio de Educación, Argentina. *Ley Nacional de Educación 26206*. Buenos Aires: Consejo Federal de Educación. 2006.
- PBA-DGCE, Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. *Historia, 5to año. Escuela Secundaria Orientada Ciclo Superior, Ciencias Sociales*. La Plata: Publicaciones de la Dirección General de Cultura y Educación, 2011.
- PBA-DGCE, Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. *Historia, 6to año. Escuela Secundaria Orientada Ciclo Superior, Ciencias Sociales*. La Plata: Publicaciones de la Dirección General de Cultura y Educación, 2012.

Notas para pensar la transmisión y enseñanza del pasado reciente en Argentina

Saguas, Rodrigo Edgar

Universidad Nacional de Córdoba

Palabras claves: Transmisión, Enseñanza, Memoria.

Que seamos rebeldes o escépticos frente a lo que nos ha sido legado y en lo que estamos inscriptos, que adhiramos o no a esos valores, no excluye que nuestra vida sea más o menos deudora de eso, de ese conjunto que se extiende desde los hábitos alimentarios a los Ideales más sublimes, y que han constituido el patrimonio de quienes nos han precedido. (Hassoun 1966:15-16)

Introducción

Este escrito, es producto de algunas reflexiones a propósito de avances de investigaciones en el marco del Proyecto de investigación *Posibilidades, obstáculos y alternativas para la transmisión de conocimientos en la universidad (2012-2016)*, Centro de Investigaciones, FFyH-UNC.

Compartiremos entonces con ustedes algunas de las preocupaciones acerca de la transmisión y enseñanza del pasado reciente en Argentina, no desde una mirada acabada o superadora, sino más bien desde el simple interregonte, aproximando, quizás, algunas pistas/notas, que albergan la intención de habilitar alternativas posibles en las prácticas educativas.

En un primer momento, presentaremos brevemente algunas cuestiones

en torno a la enseñanza y transmisión del pasado reciente; en segundo lugar, abordaremos a la luz de los desarrollos previos, dos experiencias formativas, que nos permiten compartir algunas reflexiones.

Enseñanza, transmisión y experiencia

Concidimos con Kaufman, acerca de que un debate sobre cómo enseñar la teoría de la gravedad o la morfología de las hormigas no presenta ningún problema comparable con el que suscita la memoria del horror. La densidad que atañe a la enseñanza de esta cuestión es que en nuestra época se presenta ante cada ser humano como un interrogante sobre su propia existencia, sobre los límites de lo posible y lo esperable en una vida que se desenvuelva después de Auschwitz. También por ello la dimensión factual de este debate y de esta pedagogía no están en el centro de la cuestión, ya que la pregunta no es ¿ocurrió? o ¿qué ocurrió? sino, ¿cómo pudo haber ocurrido?, y ¿puede volver a ocurrir?, o aún más: ¿acaso no volvió a ocurrir? y, además, ¿no sigue ocurriendo? (Kaufman, 2008).

Entendemos que, para responder algunos de los interrogantes que plantea Kaufman, no basta con la transmisión y apropiación, por parte de un otro, de un conocimiento histórico determinado. La potencialidad de esos interrogantes, radica en la capacidad de generar condiciones de posibilidad para otras experiencias que puedan significar el pasado reciente como modo de habitar y responder al presente, y construir el futuro.

Nuestra época se presenta ante cada ser humano como un interrogante sobre su propia existencia. Ese interrogante, quizás, pueda presentarse como condición de posibilidad de la experiencia en el presente, en la medida en que se pueda comprender un pasado que habilite la propia existencia en el presente.

No obstante, habrá que recuperar el referente en las palabras del sujeto, para dar lugar a narrativas que hagan sensible la experiencia. Es esa condición de pérdida de la experiencia aquello que lleva a una inmensa masa de testimonios a expresar en el terreno discursivo el equivalente al aullido de dolor, a relatar los pormenores, las minucias, los detalles del acontecer mortificado de la carne. No es el relato como texto o acontecimiento discursivo lo que desaparece sino las condiciones de posibilidad de la experiencia. Lo cual supone también que no es que desaparezca la experiencia, sino la calidad histórica que la caracterizó y le dio sentido en generaciones anteriores.

De esta manera, por un lado se verifican experiencias que se presentan como ajenas, enajenadas de sus agentes, y por otro lado se trata de establecer las condiciones de posibilidad de un restablecimiento del relato, en el sentido de la creación de nuevas condiciones de posibilidad, claro, no de un retorno al pasado. (Kaufman, 2008).

Tal como sostiene Larrosa (2006: 88) la experiencia “es eso que me pasa”, en esa línea, la experiencia involucra al sujeto. Supone un principio de alteridad, extrañeza, subjetividad. Involucra y transforma al sujeto desde esa exterioridad que forma parte de la experiencia. Por otro lado, tal vez reivindicar la experiencia sea también reivindicar un modo de estar en el mundo, un modo de habitar el mundo, un modo de habitar, también, esos espacios y esos tiempos cada vez más hostiles que llamamos espacios y tiempos educativos. (Larrosa, 2006: 111).

Podríamos plantear como hipótesis, siguiendo los ejemplos de los inmigrantes argelinos en Francia que analiza Hassoun, que es el silencio y la represión de una memoria traumática lo que más limita a las nuevas generaciones para procesar y compartir esa carga, para vincularse a la historia de una manera que permita una recreación de la herencia que no sea pura repetición. Planteos que invitan a repensar la transmisión como mera reproducción de la memoria. Por el contrario, dice Hassoun, "una transmisión lograda ofrece a quien la recibe un espacio de libertad y una base que le permite abandonar (el pasado) para mejor reencontrarlo." (Hassoun, 1996 citado en Dussel, 2002).

Enseñar el pasado reciente, no es sólo conservar la memoria. En nuestra práctica cotidiana enseñar es explicar. No sólo somos llevados a transmitir aquella historia para que su memoria sea conservada, sino que debemos darle una explicación. Explicar significa esforzarse para hacer emerger la complejidad de un dibujo, así como “distender los pliegues” de un tejido sirve para descubrir la trama. (Fossati, 2004: 5).

De este modo, atendiendo a lo que mencionábamos anteriormente, es importante pensar el proceso desarrollado en la escuela acerca del tratamiento del pasado reciente.

En esta línea, De Amézola (2012: 1-2), señala que el tratamiento escolar del pasado cercano no es una novedad absoluta de los últimos tiempos porque formalmente estuvo presente en el curriculum oficial y los manuales escolares mucho antes de 1993. Con la reforma educativa de los '90 se produjo

el gran cambio en cuanto a la enseñanza de la historia, donde se pasa de la primera mitad del siglo XIX, a los procesos históricos contemporáneos y aún a los más recientes. Pero junto con este objetivo se fue abriendo paso otro elemento que se hizo cada vez más fuerte, relacionado con una cuestión central para la educación histórica: la formación del ciudadano. En este aspecto, se consolidó cada vez más la idea de que estudiar la trágica experiencia vivida por la sociedad argentina en los años de la última dictadura militar sería fundamental para la formación del ciudadano democrático.

El abordaje del pasado reciente en la escuela no fue producto de una transformación de la cultura escolar, es decir, en el “intercambio de significados” particular que estructura la institución escolar” (Caruso y Dussel, 1999 :24), a raíz de los cambios producidos en la transición democrática. El “deber de memoria” se impuso en la escuela de “afuera hacia adentro”. (Raggio, 2012).

No obstante, en términos jurídicos se han producido importantes avances. La Ley Nacional de Educación N° 26.206, sancionada en 2006, en su Cap. II, Art. 92°, inc. c), dispone: *“El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos, en concordancia con lo dispuesto por la Ley N° 25.633.”* Sin embargo, este mandato se presenta con algunos conflictos en el tratamiento escolar y en las propuestas de enseñanza o al menos no presentan un carácter sistemático en las mismas, sino que se apela, cuando se enseña, a lo testimonial, relatos de vida; o bien a la visita de sitios de memoria (ex campos clandestinos de detención). Habría que pensar o al menos poner en tensión, la idea de que la transmisión sólo se asegura a partir de las historias de vida de sobrevivientes o de los militantes-desaparecidos.

Tal como sostiene Raggio (2012), si bien no se han modificado las formas de gestión del pasado (la currícula y las efemérides) lo que definitivamente se ha transformado es su contenido. El legado a transmitir radica en lo que *no puede volver a suceder*; no son ejemplos traídos al presente para imitar sino para evitar. La apelación no es a la identidad nacional como forma de garantizar la continuidad de la comunidad nacional, sino a la *convivencia*

sana, pacífica, tolerante; ya no al sentimiento patriótico sino al *democrático*; no más a la defensa de la patria sino a la *defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los derechos humanos*. Los héroes han dado paso a las víctimas. Se trata de reparar la cesura, de restituir la posibilidad de ser comunidad y construir un nuevo relato que garantice un futuro en común.

En este marco general, educar en la memoria del pasado supone desplazarse de la esfera de los grandes relatos –en su doble carácter heroico o victimizante– a la escala individual, es decir, ponernos a nosotros mismos y a la historia de aquellos con quienes nos identificamos en cuestión de manera de hacer observable que la propia identidad no es la encarnación del bien y que los otros no constituyen la personificación del mal. Para que esta reapropiación y esta resignificación del pasado por parte de los más jóvenes sea posible, es necesario atender a las relaciones pedagógicas que viabilizarían esta transmisión. (Pereyra, 2012: 11)

Los crímenes del siglo XX, lo acontecido en la historia reciente de los países latinoamericanos y las guerras justificadas en supuestas incompatibilidades culturales y religiosas con las que se inauguró el siglo XXI requieren que la escuela genere experiencias de socialización distintas a las que ocurren fuera de ella, experiencias que cumplan con la función cultural de anticiparse al futuro (Tedesco, 2007). Estas instancias de socialización no podrían ser realizadas sin la presencia de un docente que guíe su desarrollo, pero su éxito está condicionado a un ejercicio no autoritario de la autoridad docente y al tránsito por un trayecto formativo en el que las prácticas pedagógicas se hayan constituido en objeto de investigación. (Pereyra, 2012: 17).

Acerca de experiencias formativas...

Así las cosas, interesa mencionar dos experiencias formativas acerca de la enseñanza del pasado reciente que nos interpelan fuertemente y generan interrogantes: la primera en relación con el Programa Jóvenes y Memoria coordinado por el equipo del Área de educación del ex Centro Clandestino de Detención, Tortura y Exterminio (CCDTyE) Campo La Ribera, contando con la participación y colaboración de la Facultad de Filosofía y Humanidades-UNC; la segunda se centra en la experiencia formativa en un Seminario sobre Currículum, historia reciente y memoria colectiva, del cual soy docente responsable en el 4º año del Profesorado de Educación Primaria del ISFD-IESS

de la Ciudad de Villa Carlos Paz, Córdoba.

El Programa Jóvenes y Memoria se creó para propiciar preguntas. No se trata de hacer repetir a los jóvenes el relato de los mayores, sino que puedan reelaborarlos, tamizándolos en la trama de su propia experiencia. Este proyecto comienza en la Ciudad de La Plata hace más de diez años, impulsado por la Comisión Provincial por la Memoria. En Córdoba, este programa se desarrolla hace ya tres años, con la participación de jóvenes y docentes de escuelas secundarias de capital y del gran Córdoba.

La propuesta consiste en desarrollar durante todo el ciclo lectivo, un trabajo de investigación sobre el pasado reciente de la comunidad donde está inserta la escuela. No se fijan límites temporales precisos, sólo se insiste en la escala local y que el tema se inscriba en el eje “30 Años. Los desafíos de la democracia en las luchas por la igualdad, la memoria y los derechos humanos”.

Lo distintivo del Programa en las políticas de memoria es la centralidad del protagonismo juvenil. Desde sus comienzos se propuso promover la incorporación de los jóvenes al proceso de elaboración social de la experiencia histórica reciente, marcada por la última dictadura militar. No se trata sólo de una propuesta novedosa para enseñar historia, sino sobre todo de una intervención política para promover un trabajo sobre el pasado que logre ampliar los marcos de la memoria social, incorporando las preguntas (y las respuestas) de las nuevas generaciones.

El lugar imaginado para los jóvenes en los procesos de transmisión es una de las claves para garantizar “una transmisión lograda” es decir que pueda ser apropiada por los jóvenes y sea capaz de interpelar su propia subjetividad y experiencia generacional.

Tuvimos oportunidad de presenciar el cierre de las actividades anuales del Programa (2012-2013), llevadas a cabo en la FFyH-UNC, compartiendo la producción con los jóvenes. Previo a compartir dicha producción, es interesante entablar alguna conversación con ellos/as, o simplemente observarlos/as en la “previa” a la puesta en escena. De algo no hay dudas, ellos son los verdaderos protagonistas. Trabajar con y en su propio contexto, pareciera que habilita ciertas condiciones para una experiencia significativa. Sus producciones dan cuenta de ello. Algunos recorrieron temas como la trata de personas, fútbol y memoria, código de faltas, movimiento tercermundista, trabajo infantil, barrio/identidad y participación, entre otros. Por supuesto, que

el acompañamiento que hacen los docentes, el equipo de Campo La Ribera como de la Facultad de Filosofía y Humanidades-UNC, resulta de gran valor no sólo a la hora de reconocer en las producciones finales el acompañamiento de los adultos, sino en lo que significan estos jóvenes de la experiencia.

Por otra parte, desde un lugar de mayor implicación, rescatamos la experiencia formativa del Seminario “Currículum, historia reciente y memoria colectiva”. Este espacio es de definición institucional, destinado a estudiantes de cuarto año del Profesorado de Educación Primaria. La primera distinción en relación al Programa Jóvenes y Memoria, es que este espacio no es optativo; forma parte del plan de estudios de carrera, y es condición su aprobación para poder egresar. Una característica compartida, tal vez, es que en ambas experiencias nos encontramos con jóvenes.

Un primer desafío, consiste en tratar de suspender la lógica de la evaluación/ acreditación, a fin de propiciar espacios que habiliten la experiencia, el relato, como clave para una transmisión lograda. Al mismo tiempo, tratar de enmarcar, si ello es posible, esa experiencia formativa en tiempos y momentos institucionales, los cuales son necesarios, claro, sin desatender la idea de proceso. Asimismo, surge la necesidad de garantizar encuentros en donde el contenido apele a la sensibilidad del otro, en busca de esa significación y a su vez de la comprensión de la trama de ese pasado, dar lugar a la pregunta.

En ese proceso de transmisión, en ese acto político de educar, se da lugar la pregunta acerca del *para qué recordar*. En este sentido, nos recuerda Schmucler (2007: 26-27): lo que somos, lo que es cada uno, lo que permite reconocernos, está estrechamente vinculado a lo que nuestra memoria puede reconocer en nuestro pasado; y la memoria siempre-es casi obvio decirlo- alude al pasado.

Esa pregunta, al mismo tiempo, introduce la dimensión ética, acerca de la libertad y responsabilidad en el ejercicio de la construcción de memorias; pero a su vez, es esa pregunta incesante, pregunta que tendría que ser la memoria, en tanto la memoria es lo que ayuda a reconocer aquello sobre lo que sostenemos nuestro presente, la que mantiene vivo ese ejercicio, no simple, pero que deberíamos atravesar para realmente sentirnos libres y responsables.

El espacio del Seminario generó interrogantes acerca de: ¿cómo valorar las experiencias transitadas por los/as estudiantes?; ¿qué estrategias desarrollar a fin de transmitir contenidos culturalmente valiosos, pero al mismo

tiempo evitar la mera reproducción de la memoria?, ¿es posible, entonces, habilitar espacios para experiencias significativas acerca del pasado reciente, en términos de lo desarrollado por Hassoun? ¿Qué alternativas posibles desarrollar, para propiciar experiencias otras, a fin de no esclerosar la transmisión?

En este sentido, se abren algunos interrogantes en términos generales: ¿por qué se interesan los jóvenes por el pasado reciente?, ¿qué sentidos otorgan o representaciones construyen?, ¿qué dificultades se presentan en estas instancias de formación?, ¿qué problemáticas son planteadas por parte de los jóvenes acerca de la transmisión del pasado reciente?, ¿Cuáles son los contenidos de la reflexión de los jóvenes sobre el pasado reciente? ¿Qué rupturas y continuidades se advierten con respecto al pasado reciente y el presente?, ¿qué relatos/conocimientos construyen acerca de ese pasado reciente?, ¿qué memorias construyen?, ¿por qué los docentes consideran “valiosos” estos temas para la formación de los jóvenes?

Recuperar y atender a algunos de estos interrogantes, posiblemente nos permita avanzar con una de las consignas que unifica a las políticas de memoria- ese conjunto de iniciativas que distintos agentes proponen en torno a la elaboración social de las experiencias pasadas-, el mandato contra el olvido.

Entendemos que algunos de los interrogantes planteados ayudarán a repensar nuestras prácticas pedagógicas y a la escuela como lugar privilegiado de la transmisión, es decir, la escuela no sólo como vehículo para la transmisión de un legado sino de apropiación de las experiencias pasadas.

Tal como sostiene Jelin (2000: 16) si toda experiencia está mediada y no es «pura» o directa, se hace necesario repensar la supuesta distancia y diferencia entre los procesos de recuerdo y olvido autobiográficos y los procesos socioculturales compartidos por la mediación de mecanismos de transmisión y apropiación simbólica. Esto lleva a reconceptualizar lo que en el sentido común se denomina «transmisión», es decir, el proceso por el cual se construye un conocimiento cultural compartido ligado a una visión del pasado.

Si de lo que se trata es encontrar los modos y prácticas de tramitar una herencia, resulta de interés el planteo de Derrida (1998): “La herencia no es nunca algo dado, es siempre una tarea. Permanece ante nosotros de modo tan indiscutible que, antes de aceptarla o renunciar a ella, somos herederos, y herederos dolientes, como todos los herederos”.

De lo que se trata, finalmente, es de *problematizar* ese pasado de un

modo que vuelva como una interrogación sobre las condiciones, las acciones y omisiones de la propia sociedad. Vezzetti (2012: 34)

Bibliografía

- Arendt, A. (2011) *“La condición humana”* Buenos Aires: Paidós.
- Carli, S. (2006): *“Los dilemas de la transmisión en el marco de la alteración de las diferencias intergeneracionales”*, Buenos Aires; *Discontinuidad e historización. Una mirada sobre la relación entre adultos y jóvenes en la argentina contemporánea.* (2008) *Visiones sobre la Universidad Pública en las narrativas estudiantiles. La experiencia universitaria entre la desacralización y la sensibilidad.* IICE 26, Buenos Aires, Pp. 107- 129.
- Carretero, M. y Castorina, J. (2010): *“La construcción del conocimiento histórico” Enseñanza, narración e identidades.* Buenos Aires: Paidós.
- De Amézola, G. (2012): *“La enseñanza de la Historia en Argentina y los problemas de enseñar historia reciente en la escuela”*. Clase 1 y 2. En: *Cómo enseñar la historia reciente hoy: estrategias para el abordaje educativo de pasados en conflicto*, Caicyt CONICET (<http://ecursos.caicyt.gov.ar>), Argentina.
- Derrida, J. (1998) *Espectros de Marx. El estado de la deuda, el trabajo del duelo y la nueva internacional.* Madrid: Ed. Trotta.
- Dussel, I. (2002): *“La Educación y la memoria. Notas sobre la política de la transmisión”* Anclajes VI.6 Parte II (diciembre 2002): 267-29
- Dussel, I.; Finocchio, S. y GOJMAN, S. (2007): *“Haciendo memoria en el país de nunca más”*, Buenos Aires: Eudeba.
- Fossati, M. (2004). *“Enseñar las historias extremas”*, en G. Luzzatto Voghera, E. Perillo (a cura di), *Pensare e insegnare Auschwitz. Memorie storie apprendimenti*, Milano, Franco Angeli. Traducción del original en italiano: Ayelén Ciappesoni, Comisión Provincial por la Memoria.
- Halbwachs, M. (2004) *“Los marcos sociales de la memoria”* Barcelona: Ed. Anthropos.
- Hassoun, J. (1996): *“Los contrabandistas de la memoria”* Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Hobsbawm, E. (2002): *“Sobre la Historia”*, Buenos Aires: Editorial Crítica.
- Jelin, E. (2000) *Los trabajos de la memoria. Colección memorias de la represión*, Bs As: Siglo XXI
- Jelin, E y Kaufman, S. (2006) *“Subjetividad y figuras de la memoria”*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.
- Larrosa, J. (2003) *La experiencia y sus lenguajes.* Conferencia presentada en Seminario de Formación Docente. Organizado por el Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Argentina. Instituto Nacional de Formación Docente. (2006) *Sobre la Experiencia.* En: Aloma: revista de

- psicología, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna. Número 19.
<http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/viewFile/103367/154553>
- Pereyra, A. (2012) Las representaciones sociales sobre el pasado reciente. Desde la educación en la obediencia hacia la educación en la memoria. En: *Cómo enseñar la historia reciente hoy: estrategias para el abordaje educativo de pasados en conflicto*, CAICYT CONICET (<http://ecursos.caicyt.gov.ar>), Argentina.
- Philp, M. (2009) *Memoria y política en la historia argentina reciente: una lectura desde Córdoba*. Córdoba: Editorial de la UNC.
- Raggio, S. (2012) ¿Historia o memoria en las aulas?. En: *Cómo enseñar la historia reciente hoy: estrategias para el abordaje educativo de pasados en conflicto*, CAICYT CONICET (<http://ecursos.caicyt.gov.ar>), Argentina.
- Schmucler, H. (2007) *¿Para qué recordar?* Conferencia en el marco del Seminario Internacional 2006: “Entre el pasado y el futuro” *Los jóvenes y la transmisión de la experiencia argentina reciente*. Ministerio de Educación de la Nación, Bs. As.
- Trímboli, J (2005). “*Los jóvenes: entre el pasado y el presente*” Min. de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Bs As.(2006) “*Los Rubios y la incomodidad*”. Módulo: “En torno a la Argentina entre 1965 y principios de este siglo”, postítulo docente, CePA, Bs As.
- Yerushalmi, Y (1998) “*Reflexiones sobre el olvido*” Yerushalmi, Y.; Loraux, N.; Mommsen, H.; Milner, J. C. y Vattimo, G. Usos del Olvido. Buenos Aires, Nueva Visión.

Revistas

Chupinas de colección (2011) Aportes para pensar los Sitios de Memoria como herramientas metodológicas en el aula. Cuadernillo N° 3, Córdoba.

La Historia Reciente Latinoamericana en las aulas. Estrategias de abordaje para el análisis de las dictaduras del Cono Sur

Ponisia Mariana

UNR

Palabras claves: América Latina, Historia Reciente, dictaduras militares, Cono Sur, estrategias de abordaje, herramientas didácticas.

Introducción

Esta ponencia tiene por objeto presentar una serie de estrategias y herramientas didácticas que posibilitan el abordaje de los procesos dictatoriales que se desarrollaron en el Cono Sur entre las décadas de 1960 y 1990 tomando los casos de Argentina, Chile y Brasil. Particularmente, se inscribe dentro de un proyecto de trabajo que pretende contribuir a la planificación de la asignatura Historia IV correspondiente a la Educación Técnica Profesional del Instituto Politécnico Superior “Gral. San Martín”, escuela de nivel medio, preuniversitaria, dependiente de la Universidad Nacional de Rosario.

El replanteo sobre la enseñanza de la Historia latinoamericana, en particular por la periodización seleccionada, obedece a la necesidad de enriquecer y complejizar la transmisión de conocimiento centrada en la historia nacional y europea. Generalmente, el relato de la historia nacional se asocia a los procesos originados en Europa y Estados Unidos y excluye a Latinoamérica de nuestro repertorio de identidad, ocultando la multiplicidad de experiencias particulares así como las características compartidas por las sociedades latinoamericanas. Este interés se sustenta en la convicción de que la comprensión de nuestra historia más cercana y nuestro presente exigen un conocimiento profundo de los

procesos sociopolíticos que calaron profundamente en América Latina.

En los inicios del siglo XXI el presente latinoamericano se ha convertido en objeto de análisis. Los nuevos gobiernos que han emergido en el subcontinente después de la gran crisis de las experiencias neoliberales de los años noventa, las nuevas formas de resistencia social y la expansión de los proyectos de integración regional han estimulado múltiples interpretaciones que intentan comprender a estas nuevas realidades. «Socialismo del siglo XXI», «Neodesarrollismo», «Neoextractivismo», son algunos de los términos que se utilizan a la hora de analizar la actualidad. En el mismo sentido, también se ha vuelto la mirada hacia las nuevas formas de intervención que los Estados Unidos aplican a través de su política imperialista.

Lo cierto es que nuestros intereses presentes y nuestras inquietudes, en tanto actores y sujetos de estos procesos en marcha, han provocado la revitalización de un conjunto de problemáticas latinoamericanas que anclan en nuestro pasado reciente. A continuación, se desarrollarán una serie de consideraciones que responden a la necesidad de replantear el uso de los recortes espaciales, las temporalidades y algunos conceptos de gran valor explicativo a la hora de transmitir saber y construir conocimiento sobre las experiencias dictatoriales del Cono Sur, entre ellas la argentina.

Algunas consideraciones sobre la Historia desde América Latina y la Historia Reciente

Para poder abordar la Historia latinoamericana urge en primera instancia interrogarnos ¿Qué entendemos por América Latina? Siguiendo los planteos de Bohoslavsky¹, estamos ante un espacio caracterizado por sus multiplicidades regionales y diversidades culturales. Sin embargo, ello no impide su comprensión en tanto unidad que no remite al espacio geográfico sino a la idea de una comunidad que sólo puede entenderse en su construcción identitaria respecto de aquello que es la América no latina. En este sentido, la identidad de lo latinoamericano y su historia serán abordadas desde su no ser. No ser Europa, no ser Estados Unidos, configurándose de esta manera como un espacio plagado de complejidades en su estudio. Siguiendo estos planteos,

¹ BOHOSLAVSKY, E., ¿Qué es América Latina? El nombre, la cosa y la complicación para hablar de ellos. Ponencia presentada en el Taller de Reflexión sobre América Latina, UNGS, 2009.

repensar el tratamiento y las interpretaciones que predominan sobre la Historia de América Latina en las currículas implica, como sostiene Cibotti, «*dejar de concebir al desarrollo histórico latinoamericano como un apéndice del de Europa*»² para empezar a pensar a la Historia latinoamericana no sólo en relación con los procesos que se desarrollan en los países capitalistas/potencias.

Este cambio de mirada se traduce en la alteración de las escalas tradicionales de estudio, en la diversificación de los actores sometidos a análisis, en el desarrollo del diálogo entre diferentes disciplinas dentro de las ciencias sociales y, fundamentalmente, en la complejidad de las temporalidades. Debido a esto, y con el objeto de hacer inteligibles un ciclo de procesos temporalmente situados, se hace necesario construir al interior de América Latina un recorte regional. El Cono Sur se erigirá como objeto de estudio ya que contuvo a un conjunto de casos nacionales que experimentaron procesos comunes que permiten pensar a este espacio como una región definida por experiencias compartidas. Ahora bien, esta construcción se encuentra atravesada por la temporalidad que define al pasado reciente.

Los acuerdos respecto a lo que se considera Historia Reciente son variables y obedecen tanto a las propias historias nacionales como a los consensos historiográficos. Las motivaciones que fueron dando solidez a este nuevo campo en crecimiento remiten a diversos orígenes y múltiples explicaciones. La asociación entre pasado reciente y trauma social, derivados de concepciones europeas que vinculan la Historia Reciente al Holocausto o a experiencias autoritarias, ha sido uno de los modos de construir la temporalidad que define al pasado reciente. Por otra parte, como sostienen Bohoslavsky, E., Franco, M. y otros, esta historia muchas veces está cargada de «*un espíritu militante, que promueve no solo la generación de saber, sino también de políticas de memoria y de intervenciones sociales*»³. Lo cierto es que la Historia Reciente en la Argentina se ha constituido en una opción académica que aparece con fuerza en los últimos años y ha desafiado al modo tradicional de hacer historia, erigiéndose, no sin tensiones, como un campo historiográfico dentro del campo académico. Consecuentemente, la Historia Reciente ha dejado

² CIBOTTI, E., *Una introducción a la enseñanza de la historia latinoamericana*, FCE, Buenos Aires, 2003.

³ BOHOSLAVSKY, E., FRANCO, M. y otros, *Problemas de historia reciente del Cono Sur*, Prometeo, Buenos Aires, 2010, p. 12

de tener como prioridad el reconocimiento de su pertenencia y legitimidad académica y ha comenzado a poner en discusión representaciones académicas y sociales hasta ahora firmes. Llegados a este punto, se vuelve necesario problematizar sobre la Historia Reciente del Cono Sur ya que actualmente los trabajos sobre el pasado cercano muchas veces contradicen los sentidos comunes establecidos.

Estrategias para abordar el pasado reciente del Cono Sur

El primer problema que se presenta a la hora de privilegiar la visión desde América Latina responde a la adecuación de las categorías de análisis y las periodizaciones que predominan en la construcción histórica. Las mismas, responden a una mirada europeocéntrica del mundo y por lo tanto resultan inviables o de poca utilidad teórica a la hora de pensar la dimensión histórica de Latinoamérica. Asimismo, la complejidad del espacio también está atravesada por las singularidades de una multiplicidad de experiencias marcadas por un tiempo propio. Siguiendo estos planteos, interrogarnos sobre los mismos puede ayudarnos a pensar y problematizar el abordaje de la Historia Reciente del Cono Sur.

Es preciso reconocer que el término Cono Sur resulta de gran utilidad para delimitar, al interior de América Latina, el espacio en el que se desarrolló el ciclo de procesos dictatoriales que caracterizó a los años setenta y abrió grietas profundas en cada uno de los casos nacionales. Por su parte, Atilio Borón ha acuñado el concepto de «*dictadura de nuevo tipo*»⁴ para pensar las novedosas experiencias dictatoriales que ya nada tenían en común con las dictaduras tradicionales, así como también se diferenciaban de las experiencias del fascismo europeo. Por tanto, el Cono Sur tiene una temporalidad propia y esto vuelve necesario la construcción de una periodización.

La dictadura brasilera instaurada en 1964 que inaugura la marea de sistemas políticos autoritarios implantados en el Cono Sur y la dictadura pinochetista en Chile que cierra este ciclo en 1990, marcarán el recorte seleccionado que permitirá aprehender el tiempo histórico y posibilitará encontrar una unidad de sentido. Siguiendo esta línea, la periodización invita a pensar

⁴ BORÓN, Atilio, “El fascismo como categoría histórica: en torno al problema de las dictaduras en América Latina”, en BORÓN, A., *Estado, capitalismo y democracia en América Latina*, Imago Mundi, Buenos Aires, 1991.

las dos experiencias dictatoriales argentinas representadas por la autodenominada “Revolución Argentina” (1966-1973) y la última dictadura militar (1976-1983) inmersas en el contexto latinoamericano como parte del ciclo de dictaduras que experimentó el Cono Sur.

Siguiendo estos planteos, la comprensión de la historia nacional en perspectiva regional tiene por objeto dotar de una nueva temporalidad al tratamiento de la última dictadura militar que ya no se piensa a partir de un corte establecido en 1976 sino se interpreta como parte de un continuum que busca su genealogía en el tiempo precedente estableciendo fuertes articulaciones con el período de retorno del peronismo al poder (1973-1976) como así también con los gobiernos militares del período 1966-1973. Esto, no implica la debilidad en el análisis de sus características y variaciones particulares, sino contrariamente, contribuye a la comprensión de la densidad histórica de las diferentes experiencias nacionales.

Llegados a este punto, se vuelven prioritarias las tareas de deconstrucción de las interpretaciones homogeneizantes y la revalorización de la noción de contingencia. Al respecto, el desafío que en tanto docentes se nos presenta gira en torno al problema de cómo transmitir la noción de complejidad de un mundo conformado por una multiplicidad de experiencias particulares que al mismo tiempo están insertas en una red de procesos de carácter más estructural. Lo planteado hasta aquí no pretende desestimar la utilidad de los tiempos largos, sino contrariamente, tiene la intención de evitar explicaciones simplistas que impiden la comprensión de nuestra realidad nacional en articulación con las experiencias de otros países latinoamericanos.

Siguiendo este enfoque, se apuesta por la transmisión del saber y la construcción del conocimiento que privilegien su visión desde y no sobre América Latina. Para ello, una mejor aprehensión de la realidad latinoamericana será posible a través de la combinación de categorías de análisis claves con el abordaje empírico de los casos. En este sentido, historiar el proceso y los casos nacionales permitirá dar cuenta de la pluralidad que caracteriza a las sociedades latinoamericanas, como así también, enseñar la diferencia entre conceptos y hechos históricos. Tomando en cuenta que no es fácil abordar didácticamente la diversidad como realidad histórica, se recurrirá a la perspectiva comparada entendida no sólo como estrategia pedagógica que resulta de gran utilidad a la hora de comprender el devenir de los procesos y sus

anclajes particulares sino también como herramienta problematizadora para pensarnos desde América Latina.

Pensar el ciclo de las dictaduras del Cono Sur (1964-1990). Sugerencias para trabajar en el aula

A la hora de transmitir saber es fundamental seleccionar cuáles son los conceptos que se quieren trabajar para poder encauzar la construcción del conocimiento. El relato de los hechos históricos debe estar mediado por la utilización de las categorías de análisis que son las que permiten su abordaje. De lo contrario, el docente quedaría ceñido a la mera descripción de sucesos y acontecimientos que nada dicen si no son analizados y explicados a través los constructos teóricos que posibilitan su inteligibilidad. En este sentido, para poder trabajar la articulación entre conceptos y hechos históricos se sugiere delimitar el recorte espacio-temporal, argumentando la periodización seleccionada y anticipando los contenidos que se van a abordar.

La comprensión de las dictaduras del Cono Sur como parte de un ciclo histórico requiere, en primera instancia, un abordaje estructural del proceso. Para poder pensar las diferentes experiencias dictatoriales en la larga duración y rastrear características que las identificaron es necesario profundizar sobre el concepto de dictadura para precisar qué entendemos por ellas. Sistemas dictatoriales existen desde hace siglos en la historia pero estas dictaduras que vamos a analizar tienen una serie de características propias que las distinguen de las «*dictaduras tradicionales*»⁵. De ahora en más, la utilización del término va a referir a lo que Atilio Borón denomina «*dictaduras militares de nuevo tipo*» ya que responden a complejos procesos económicos, políticos, sociales e ideológicos que pueden enmarcarse dentro de un límite temporal y espacial: se desarrollaron en el Cono Sur, sobre todo a partir de los años setenta, en un contexto de reformulación del funcionamiento del sistema capitalista.

Al mismo tiempo, para interpretar a las dictaduras como parte un ciclo histórico de carácter regional es necesario plantear las características compartidas que definieron a los procesos dictatoriales como tales. Ello no debe

⁵ La dictadura tradicional puede caracterizarse como un golpe de Estado llevado adelante por un caudillo militar que, aliado a alguna fracción de la clase dominante, desplazaba al gobernante de turno. El origen del golpe podía ser muy variado, pero generalmente se originaba en desajustes políticos secundarios o ambiciones personalistas.

hacernos olvidar de los rasgos particulares que fueron los que le otorgaron identidad a cada una de ellas y posteriormente condicionaron los procesos de transición a la democracia política. Como sostiene Waldo Ansaldi⁶, las dictaduras sudamericanas deben ser comprendidas al igual que las matriuskas. La matriuska es una popular muñeca rusa caracterizada por el hecho de ser no una sino varias, ya que dentro de cada muñeca se encuentra una más pequeña. Al desplegarlas sobre una mesa todas las muñecas se aprecian similares en diseño y colores: varían tan solo sus dimensiones físicas. Como las matriuskas, las dictaduras que se instauraron en los países del Cono Sur (en las décadas de 1960 y 1970 y se prolongaron hasta fines de 1980) son similares en su aspecto pero diferentes en su duración y también en sus contenidos. Aunque, si bien pueden verse como unidades independientes, a la hora de su comprensión es necesario explicarlas como conjunto. Siguiendo este planteo, las «*dictaduras de nuevo tipo*» tienen una serie de rasgos comunes que las definen como tales: se desarrollaron en un contexto de reestructuración capitalista, experimentaron la militarización del Estado, persiguieron la institucionalización del régimen, su sostén ideológico fue la Doctrina de la Seguridad Nacional (D.S.N.), se caracterizaron por el ejercicio del terror y tuvieron diferentes grados de apoyo, colaboración y consenso que oscilaron a lo largo de cada experiencia.

Lo singular, lo propio, la identidad. El abordaje de casos: Argentina, Chile y Brasil

Si bien las dictaduras del Cono Sur pueden ser pensadas a partir de los rasgos que las identifican, es necesario otorgarle anclaje histórico. En este sentido, se recurrirá al abordaje de los casos nacionales para poder analizar las diferencias respecto a su duración y sus contenidos y de esta manera posibilitar la comprensión de las singularidades que dieron identidad a cada uno de ellos. A los efectos del caso, se analizarán tres dictaduras: las establecidas en Argentina (1966-1973/1976-1983), Chile (1973-1990) y Brasil (1964-1985). A continuación, se hará una caracterización de cada experiencia y se presentarán un conjunto de recursos didácticos que contribuyen al abordaje

⁶ ANSALDI, Waldo, “Matriuskas de terror. Algunos elementos para analizar la dictadura argentina dentro de las dictaduras del Cono Sur”, en: PUCCIARELLI, A., *Empresarios, tecnócratas y militares. La trama corporativa de la última dictadura*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2004.

del análisis de casos en el aula. Se privilegiará el desarrollo del caso argentino poniéndolo en relación con los procesos brasilero y chileno y se propondrán algunos ejes comunes que serán útiles para realizar el ejercicio comparativo y el abordaje problemático de los procesos.

Argentina

Si reparamos en el tratamiento de la historia nacional, la necesidad de pensar el caso argentino en esta escala regional tiene también por objeto dotar de una nueva temporalidad al tratamiento de la última dictadura militar que ya no se piensa a partir de un corte establecido en 1976 sino que se interpreta como parte de un *continuum* que busca su genealogía en el tiempo precedente. Tomando en cuenta los últimos avances en investigación se propone una revisión del concepto «Terrorismo de Estado», categoría analítica utilizada para explicar la historia argentina del período 1976-1983. A juicio de Gabriela Águila⁷, esa noción remite a la idea de un Estado que se caracteriza por el ejercicio indiscriminado del terror a través de prácticas clandestinas sobre el conjunto de una sociedad víctima e indiferenciada, concepción que contribuye a invisibilizar el carácter selectivo de la represión, la variedad de dispositivos represivos así como también los comportamientos y actitudes sociales de consentimiento hacia el régimen militar y sus estrategias. La autora también sostiene que es necesario enmarcar el tratamiento de la «violencia política» en el contexto específico en el que esta se inscribió, atendiendo a sus características particulares, los modos de ejercicio y sus efectos. En este sentido, una utilización más rigurosa de los términos «violencia política» y «represión» ayudaran a comprender mejor y a diferenciar las experiencias contenidas en el período de la historia argentina 1966-1983.

La Revolución Argentina (1966-1973), representó una experiencia dictatorial que introdujo nuevos elementos, diferenciándose claramente de las previas dictaduras militares instauradas en nuestro país. Esta vez, la intervención de las F.F.A.A. no fue planteada como transitoria y su objetivo central fue la reorganización económica, encargada a un conjunto de funcionarios de sólida formación técnica que estaban vinculados con los intereses de los capitales extranjeros. La despolitización de las cuestiones económicas y sociales, ahora

⁷ ÁGUILA, Gabriela, «La represión en la Historia Reciente Argentina: perspectivas de abordaje, conceptualizaciones y matrices explicativas», en: *Contenciosa*, Año I, nro. 1, segundo semestre 2013

sometidas a los criterios «neutrales» de los «tecnócratas», significó el cierre de los canales institucionales de representación de la sociedad. Ante tal grado de autoritarismo, diferentes sectores de la sociedad que ya no podían vehicular sus demandas en la arena política, comenzaron a movilizarse dando inicio a un proceso de activación de la lucha social y política. Los conflictos ahora quedaban expresos en la radicalización de la violencia que experimentaba la sociedad. El desarrollo de la resistencia social trajo aparejada la reorganización del sindicalismo y las agrupaciones políticas de izquierda e hizo explícita la defensa de proyectos sociales alternativos. Estas reformulaciones en el campo político y social deben ser comprendidas en el contexto americano ya que, en 1959 Cuba había vivido una Revolución social y frente a ella no sólo se había reformulado la izquierda latinoamericana sino también los sectores de derecha. Estados Unidos lanzaba a comienzos de los años sesenta una serie de políticas modernizadoras para el agro latinoamericano que se enmarcaban en el programa de la Alianza para el Progreso (ALPRO) y poco tiempo después decidía expandir y profundizar la D.S.N. en toda América Latina, traduciéndose para el caso argentino en un aumento de la represión por parte del Estado.

La activación de la lucha política y social que fue in *crescendo* a lo largo de los años sesenta y llegó a su punto más álgido en el 69' logrando desestabilizar al régimen y levantar la proscripción del peronismo en 1973. Sin embargo, el período 1973-1976 estuvo marcado por las complejidades y contradicciones de la sociedad argentina que no pudieron ser digeridas por el tercer gobierno peronista. En este sentido, la etapa del retorno del peronismo a la vida política argentina hoy está sometida a revisión. Se observa la continuidad de un espiral de violencia política que siguió su escalada ascendente⁸ ya que no logró vehicularse a través de los canales representativos. Significativamente, se analiza el surgimiento y la experimentación de la puesta en práctica de una serie de estrategias y métodos clandestinos para ejercer la represión, que posteriormente dieron identidad a la dictadura del 76'. Los últimos avances en investigación inscriben a la última dictadura militar en esta temporalidad y la piensan como un *continuum* de procesos abiertos en las etapas previas, sobre todo si atendemos al surgimiento de las prácticas clandestinas de persecución y detención de personas que cimentaron durante el período de gobierno constitu-

⁸ FRANCO, M. *Un enemigo para la Nación*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2012

cional de María Estela Martínez de Perón. En este sentido, se busca reconocer el anclaje previo de las características que le otorgaron especificidad a la etapa 1976-1983: la brutal represión ejercida por el Estado caracterizada por la implementación de un plan sistemático de desaparición de personas. Al mismo tiempo que, se pretende incorporar el análisis de los consensos y actitudes sociales frente al régimen para empezar a pensar otras estrategias desplegadas por el Estado frente a los sectores de la sociedad que no eran objeto de ese accionar represivo coordinado dirigido y selectivo.

Brasil y el capitalismo de Estado como bandera de la seguridad nacional.

Si bien la dictadura militar brasilera compartió rasgos comunes con los otros procesos dictatoriales del Cono Sur es necesario precisar que lo que le otorgó identidad y definió sus características particulares fue el rol que el Estado asumió en el plano económico y la política social. Ambos aspectos deben comprenderse tomando en cuenta el momento histórico en el cual se inicia este proceso dictatorial: los años sesenta atravesados por la teoría cepalina del Desarrollo. En 1964 un golpe de Estado depuso a Joao Goulart y se instauró una dictadura militar. El sector liberal-conservador de las Fuerzas Armadas (F.F.A.A.) se venía preparando para gobernar desde la Escuela Superior de Guerra donde se habían instruido en la D.S.N. y habían realizado junto con técnicos civiles estudios sobre los principales problemas nacionales. Además, se habían acercado a los empresarios por medio del Instituto de Investigaciones y Estudios Sociales que luchaba contra el comunismo y proponía varias reformas económicas y sociales en favor de la preservación de la propiedad privada. En consecuencia, los militares brasileros comenzaron a poner en práctica su proyecto para consolidar un capitalismo de Estado que se convertiría en la encarnación de la D.S.N. El desarrollo económico alentado por el Estado, en alianza con los capitales transnacionales, se levantaba como bandera de la seguridad nacional.

A la hora de analizar las particularidades que marcaron el caso brasilero resulta de gran utilidad la periodización propuesta por Murilo de Carvalho⁹, quien diferencia tres fases en el desarrollo de los gobiernos militares de la dictadura brasilera. Este abordaje permite reconstruir el desarrollo de las estrategias represivas y la variación de sus intensidades a través del análisis

⁹ MURILO DE CARVALHO, José, *Desenvolvimento de la ciudadanía en Brasil*, F.C.E., México, 1995, 3ª parte.

de la represión como práctica «legalizada» a través de los «actos institucionales». Al mismo tiempo, permite comprender la relación que se estableció entre el desarrollo de una economía capitalista con fuerte presencia estatal y la mutilación de los proyectos alternativos de cambio político y social. El conocido «milagro económico brasilero» combinó índices de crecimiento económico nunca vistos con la represión política más violenta. Por último, particularmente en la etapa de apertura política, emergen nuevos partidos políticos, un nuevo tipo de sindicalismo y nuevos movimientos sociales urbanos que se gestan siguiendo la lógica de base y rompen con las tradicionales formas de organización política y social.

Chile, el laboratorio de ensayo de las políticas neoliberales.

Entre 1970 y 1973 la sociedad chilena experimentó la vía pacífica al socialismo bajo el gobierno de la Unidad Popular (U.P.) liderado por Salvador Allende. Sin embargo, tan pronto como se intentó poner en práctica este proyecto político, comenzaron a surgir en los sectores de la derecha intentos desestabilizadores para poner fin a la experiencia socialista. Hasta 1970 el sistema democrático no había sido puesto en cuestión, pero a partir del triunfo de la U.P. se experimentó el desarrollo de la estrategia reaccionaria y el abandono de los valores democráticos por parte de la clase media y por el centro político: la Democracia Cristiana (D.C.). Se asistió así a la pérdida de legitimidad del sistema democrático y hacia 1973 fue inevitable la intervención militar. Las F.F.A.A. formadas en la D.S.N. se vieron así mismas como la única alternativa capaz de encontrar una salida a la crisis que el sistema político era incapaz de resolver.

Se instauró la dictadura militar personalista de Augusto Pinochet que se caracterizó en un primer momento, a juicio de Garretón¹⁰, por la implementación de la represión estatal con una intensidad y escala inusuales, sin gran coherencia ni coordinación, debido a que el sistema capitalista había sido desarticulado y la polarización política era extrema. Sin embargo, rápidamente surgió la necesidad de coordinar la represión. En 1974 se creó la Dirección Nacional de Inteligencia (DINA) que quedó bajo el liderazgo directo de Pi-

¹⁰ GARRETÓN, Manuel A., “La evolución política del régimen militar chileno y los problemas en la transición a la democracia”, en: O’DONNELL, Guillermo et al. (comps.), *Transiciones desde un Gobierno Autoritario/2*, Paidós, Buenos Aires, 1988

nochet y se inició un camino que gradualmente intentó encauzar el ejercicio de la represión a través de métodos más selectivos hasta que por presiones de la comunidad internacional y de la iglesia católica se intentó «legalizar» la represión a través de la creación de la Central Nacional de Información (CNI).

Siguiendo los planteos de Garretón, hasta 1977 predominó la «*dimensión reactiva*» que penetró en todas las esferas de la vida social y eliminó los partidos políticos, prohibió el funcionamiento de las organizaciones sindicales y eliminó las organizaciones estudiantiles y educativas que no apoyaban al régimen. Frente a la desarticulación de la sociedad, el ámbito de la economía fue el primero en experimentar la «*dimensión reorganizativa*» ya que a partir de 1975 se puso en práctica un programa económico de reconstitución capitalista. Ello fue posible porque emergió un núcleo hegemónico que obtuvo el control del Estado e impuso sus intereses. Este núcleo estuvo constituido por el liderazgo personalizado y jerárquico de Pinochet en las Fuerzas Armadas y por el grupo tecnocrático encargado del manejo de la economía conocido con el nombre de «Chicago Boys», seguidores de las doctrinas de Milton Friedman y de la Escuela de Chicago. Se definió un programa económico que tuvo como objetivo establecer un «nuevo modelo de desarrollo hacia afuera» en el que el Estado redujo su papel intervencionista en la economía y fomentó la llegada de capitales financieros y productos extranjeros para posibilitar la reconstitución de las clases dominantes con el predominio del sector financiero y el capital transnacional.

Hacia 1977, frente a la presión internacional, de la Iglesia y ante la llegada de la administración Carter a E.E.U.U., se hizo necesaria la institucionalización del régimen. Pinochet anunció un plan político, conocido como el Plan de Chacarrillas, en el que se proponían varias fases de desarrollo institucional que culminarían en 1985 con la transferencia del poder a civiles y la instauración de una forma de «democracia restrictiva». Para legitimar ese plan de transición se realizó en 1978 una Consulta Nacional y en 1980 se convocó a un referendo para hacer aprobar el proyecto constitucional que había sido elaborado en 1978 por la Comisión Ortúzar. En 1981 se terminó promulgando una Constitución que institucionalizaba el régimen militar basado en el liderazgo personalista de Pinochet, aunque planteaba que sólo representaba un modelo político transitorio. El modelo político definitivo, apuntaba a la institucionalización no ya de un régimen militar sino de un régimen autoritario y consistiría en la restauración

de una democracia «autoritaria» o «limitada».

Propuestas de abordaje para el análisis de los casos nacionales

La Revolución Argentina 1966-1973

A partir de la estrategia didáctica conocida como «representatividad del caso» se plantea el análisis de un conjunto de imágenes y un manifiesto elaborado por la experiencia estético política Tucumán Arde. Esta experiencia se desarrolló en 1968 en la ciudad de Rosario y reunía a un grupo de artistas e intelectuales locales preocupados por su presente, en especial, por las consecuencias sociales que implicaba la reorganización económica del Onganiato. La provincia de Tucumán se constituyó en su objeto de análisis y de denuncia, ya que fue utilizada como laboratorio para la aplicación de una serie de políticas económicas modernizadoras que habían sido elaboradas por los tecnócratas. Los objetivos que se persiguen a través de esta propuesta apuntan al análisis de las políticas económicas aplicadas durante el Onganiato, la detección de la situación del Movimiento obrero atendiendo a las divisiones en la organización sindical, la visibilización de los efectos sociales de las políticas económicas implementadas, la comprensión del proceso de activación social que desembocó en las experiencias sociales de 1969 y la complejidad del concepto «violencia política».

La última dictadura militar 1976-1983

Se propone la visita a Lugares de memoria para poder visibilizar y analizar los elementos que dieron singularidad a la última dictadura militar. Como sostiene Pierre Nora¹¹, los Lugares de memoria anclan, condensan, refugian y expresan la memoria colectiva, sedimentada en lo simbólico. En este sentido, se apunta a la construcción crítica del conocimiento a partir del entrecruzamiento entre el saber disciplinar (la historia como operación intelectual que reconstruye incompleta y problemáticamente lo que ya no es) y la memoria colectiva (entendida como operación simbólica que incesantemente es remodelada, reabordada y revisitada.)

¹¹ NORA, Pierre, “Entre Memoria e Historia: La problemática de los lugares”, en: NORA, Pierre (dir.), *Les Lieux de Mémoire*, I: La République Paris, Gallimard, 1984, pp. XVII-XLII. Traducción para uso exclusivo de la cátedra Seminario de Historia Argentina, Universidad Nacional del Comahue.

A partir del recurso disparador propuesto se apuesta a la comprensión de la diferencia entre Historia y Memoria. Luego, los objetivos perseguidos serán el análisis de la represión en tanto elemento central del régimen militar, atendiendo a las variaciones en las estrategias represivas como a los sectores a los que estuvieron dirigidas, y el estudio de la estrategia de desaparición de personas que dio particularidad a la última dictadura. Por último, se establecerán comparaciones con los procesos represivos de las dictaduras chilena y brasilera tomando en cuenta alcances, magnitudes y estrategias.

La dictadura militar desarrollista en Brasil 1964-1985

Se plantea el abordaje del caso brasilero a partir del análisis de la adaptación de la fuente sobre la crisis de la economía brasilera de 1974¹². Estado y crisis en Brasil, artículo publicado en 1977 por Ruy Mauro Marini en *Cuadernos políticos*, permite reconstruir la mirada que tenían los contemporáneos sobre la política económica desarrollista implementada por los militares brasileros. Ello posibilita la comprensión del anclaje particular que la DSN tuvo en el caso brasilero a través del desarrollismo económico para luego establecer relaciones comparativas con los procesos económicos que caracterizaron a las dictaduras militares argentinas y a la chilena. En este sentido, se pretende establecer vinculaciones con la política económica diseñada por los tecnócratas de la “Revolución Argentina” y con el proyecto económico neoliberal implantado por los Chicago Boys en Chile.

La dictadura personalista de Augusto Pinochet en Chile 1973-1990

A continuación se presenta el voto de la Consulta Nacional de 1978¹³. La elección de este recurso disparador pretende lograr la aproximación al conocimiento de la experiencia dictatorial chilena a través del análisis de la imagen y del texto contenido en él. El estudio del significado de cada una de las banderas que representaban las dos opciones de voto, junto con el análisis de algunas expresiones del texto como «agresión internacional» y «legitimidad» posibilitaran la comprensión de los mecanismos e instrumentos de institucionalización del régimen pinochequista. Por otra parte, recurriendo a la estrategia comparativa se propone analizar, a partir del caso chileno, los distintos mecanismos de institucionalización a los que

¹² VER ANEXO I

¹³ VER ANEXO II

recurrieron los distintos casos analizados. Para ello, será necesario tomar en cuenta los diferentes modos en que cada experiencia dictatorial llevó adelante la organización de la represión, la reorganización económica y los proyectos políticos.

A modo de conclusión

La realidad da cuenta de que hoy América Latina está experimentando un proceso de revitalización debido a que las miradas han vuelto a posarse sobre el subcontinente.

En este sentido, se inscribe esta propuesta de actualización docente para el trabajo en el aula que ofrece un conjunto de estrategias de abordaje que apuestan por la construcción crítica del conocimiento a la hora de reconstruir la complejidad temporal de los procesos latinoamericanos signados por la pluralidad y la diversidad de sus sociedades. Para ello, la periodización, la cronología, la representatividad del caso, la memoria, la utilización de fuentes diversas, la escala de análisis regional, se constituyen en herramientas didácticas que posibilitan reconstruir la Historia Reciente del Cono Sur.

La combinación de categorías de análisis claves con el abordaje empírico de los casos permitirá lograr una mejor aprehensión de la realidad latinoamericana. Una realidad caracterizada por la pluralidad y la diversidad de sus sociedades que podrá ser abordada recurriendo a la perspectiva comparada entendida no sólo como estrategia pedagógica sino también como herramienta problematizadora. Al mismo tiempo, y sólo a manera de sembrar un interrogante, si abogamos por la transmisión de saber y la construcción del conocimiento desde América Latina inevitablemente debemos pensar en el espacio que se le otorga a ella en las currículas escolares. Por todo lo expuesto, y en un momento en donde particularmente los contenidos disciplinares son cada vez más desvalorizados, la Historia será concebida como disciplina científica que produce conocimiento sobre el pasado vivido y será utilizada como herramienta crítica para comprender la realidad social que estamos transitando desde América latina.

Anexo I

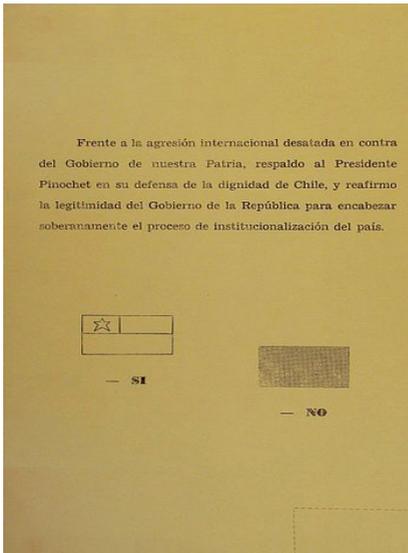
Adaptación de Ruy Mauro Marini “Estado y crisis en Brasil”, EN: *Cuadernos Políticos, número 13*, Ediciones Era, México, julio-septiembre de 1977, pp. 76-84.

Echemos una ojeada retrospectiva a la evolución reciente de Brasil. La economía industrial brasileña entra en su fase de consolidación, de madurez, en los años cincuenta, cuando se concluye la industrialización basada en la sustitución simple de importaciones, que consistía en la producción de bienes de consumo habitual. Se abre entonces una nueva fase de desarrollo, que consiste en la creación de la industria pesada, productora de bienes intermedios, bienes de capital y de bienes mixtos, como los han llamado algunos autores. Éstos se caracterizan por el hecho de que, aunque provengan de la industria pesada, se destinan al consumo individual; para dar un ejemplo, podemos tomar a la industria automotriz, cuya producción ostenta en su mayor parte ese carácter.

Considerando los veinte años del periodo de madurez de la economía brasileña, algunos autores han indicado que en él se registran con nitidez tres ciclos económicos. El primer ciclo de expansión, va de 1957 a 1962, con tasas de crecimiento del sector industrial superiores al 9 % anual; se caracteriza por el desarrollo de la industria pesada, con la implantación de nuevas ramas, una de las cuales es la automotriz. El ciclo siguiente empieza en 1962 y termina en 1967, configurándose como un ciclo depresivo. El tercer ciclo corresponde al llamado “milagro” y se extiende de 1968 a 1973. Junto a un crecimiento del producto interno bruto que oscila en torno a un 10%, el sector manufacturero crece a tasas que superan el 15%, teniendo como eje la industria automotriz, la cual, con una producción aproximada de un millón de unidades el año pasado, ocupa actualmente el noveno puesto mundial en la rama. Junto a ella, y en muchos casos inducido por ella, se verifica un considerable desarrollo en la fabricación de maquinaria y equipo, en la industria naval, la petroquímica y la electrónica pesadas, así como la implantación de la industria aeronáutica. Se observa también la conformación de un nuevo sector económico, que coincide muchas veces con las ramas mencionadas, representado por la industria bélica o, para ser más precisos, la producción de armamento pesado. En efecto, los ciclos expansivos de 1957-62 y 1968-73 están directamente vinculados a cambios significativos en la esfera de la producción, que implicaron fuertes masas de inversión de capital y, consiguientemente, importantes innovaciones tecnológicas. Un factor decisivo en este proceso lo constituyeron las inversiones extranjeras.

A partir de 1974 empieza el actual ciclo recesivo, con la caída de la tasa de formación de capital y de los índices de crecimiento, así como el recrudecimiento de la inflación. Las predicciones oficiales establecen, como fecha posible de terminación del mismo, el año de 1979. Es natural, por tanto, que, al plantearse una crisis cíclica como la que vive ahora Brasil, cuando se impone introducir cambios en el modelo de reproducción y, por ende, conformar sectores capaces de convertirse en centros dinámicos de un nuevo ciclo expansivo, sea necesario preguntarse hacia dónde apunta el Estado. Un examen somero de la política gubernamental en el periodo actual permite llegar a algunas conclusiones. En lo esencial, se puede afirmar que la política económica del régimen militar se orienta hoy hacia el desarrollo de dos sectores, estrechamente relacionados: el de la industria nuclear y el de la industria bélica pesada. Ambos sectores se constituyeron en centros de interés de la actual dictadura brasileña desde sus inicios y los primeros pasos en esta dirección se dieron desde 1965, concretándose en enero de 1966 con la creación del Grupo Permanente de Movilización Industrial (GPMI), que integra a militares y empresarios de los grandes centros industriales del país.

Anexo II



Bibliografía:

- Águila, G., Alonso, L., (coord.), *Procesos represivos y actitudes sociales. Entre la España franquista y las dictaduras del Cono Sur*, Prometeo, Buenos Aires, 2013.
- Águila, Gabriela, “La represión en la Historia Reciente Argentina: perspectivas de abordaje, conceptualizaciones y matrices explicativas”, en: *Contenciosa*, Año I, nro. 1, segundo semestre 2013.
- Águila, Gabriela, ¿Qué es ser un/a latinoamericanista? Los derroteros de la Historia latinoamericana contemporánea en la Argentina, en: *Anuario N° 24, Escuela de Historia, FHYA, UNR, 2001-2012*.
- Águila, Gabriela, *Dictadura, represión y sociedad en Rosario, 1976/1983. Un estudio sobre la represión y los comportamientos y actitudes sociales en dictadura*, Prometeo, Buenos Aires, 2008.
- Alonso L., “Definiciones y tensiones en la formación de una Historiografía sobre el pasado reciente en el campo académico argentino”, en: *El tiempo presente como campo historiográfico. Ensayos teóricos y Estudios de caso*, Ed. Cruz del Sur, Montevideo, 2010.
- Bitar Sergio (comp.) Chile: *liberalismo económico y dictadura política*, IEP, Peru, 1980.
- Ansaldi, Waldo, Matriuskas de terror. Algunos elementos para analizar la dictadura argentina dentro de las dictaduras del Cono Sur, en: *Pucciarelli, A., Empresarios, tecnócratas y militares. La trama corporativa de la última dictadura, Siglo XXI*, Buenos Aires, 2004.
- Ansaldi, Waldo, (coord.), *Calidoscopio latinoamericano. Imágenes históricas para un debate vigente*, Ariel, Buenos Aires, 2004.
- Ansaldi, Waldo, (dir.), *La democracia en América Latina, un barco a la deriva*, FCE, Buenos Aires, 2008.
- Bethell, Leslie (ed.), *Historia de América Latina, Cambridge University Press*, Crítica, Barcelona, 1992, vol. 11, 12, 15 y 16.
- Bohoslavsky, E., Franco, M., Y Otros (comp.) *Problemas de historia reciente del Cono Sur*, Volúmenes I y II, Prometeo, Buenos Aires, 2010.
- Bohoslavsky, E., *¿Qué es América Latina? El nombre, la cosa y la complicación para hablar de ellos*. Ponencia presentada en el Taller de Reflexión sobre América Latina, UNGS, 2009.

- Borón, Atilio, “El fascismo como categoría histórica: en torno al problema de las dictaduras en América Latina”, en *BORON, A., Estado, capitalismo y democracia en América Latina*, Imago Mundi, Buenos Aires, 1991.
- Calvo Vicente, Cándida, El concepto de consenso y su aplicación al estudio del régimen franquista, en: *Spagna Contemporanea*, nro. 7, 1995.
- Cancino Troncoso, Hugo, Chile: *Iglesia y dictadura 1973-1989. Un estudio sobre el rol político de la Iglesia católica y el conflicto con el régimen militar*, Odense University Press, Dinamarca, 1997.
- Cibotti, Ema, *Una introducción a la enseñanza de la historia latinoamericana*, FCE, Buenos Aires, 2003.
- Dicroce, C. A. Y Garriga, M.C., La perspectiva latinoamericana en los manuales de Historia, en: *Quinto Sol. Revista de Historia Regional*, Año 7, nro.7, 2003.
- Franco, M., *Un enemigo para la Nación*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2012.
- Franco, M., y Levin, F. (comp.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*, Paidós, Buenos Aires, 2007.
- García Sebastiani, Marcela, Historia y Ciencias Sociales. Reflexiones sobre la Historia de América Latina y la Historia del Mundo Contemporáneo, en: *Anuario Americanista Europeo*, nro. 10, 2012.
- Garretón, Manuel A., “La evolución política del régimen militar chileno y los problemas en la transición a la democracia”, en: O’DONNELL, Guillermo et al. (comps.), *Transiciones desde un Gobierno Autoritario*. América Latina. 2, Paidós, Buenos Aires, 1988.
- Garretón, Manuel A., “Repensando las transiciones democráticas en América Latina”, en *Revista Nueva Sociedad*, N° 148, Caracas, marzo-abril 1997.
- Gazmurri, Cristian, *Una interpretación política de la experiencia autoritaria (1973-1990)*, Instituto de Historia, Pontificia Universidad Católica de Chile, Documento de trabajo nro. 1, mayo de 2001.
- James, Daniel, *Violencia, proscripción y autoritarismo (1955-1976)*, Tomo IX, Colección Nueva Historia Argentina, Sudamericana, Buenos Aires, 2003.
- Lvovich, Daniel, Actitudes sociales y dictaduras: las historiografías española y argentina en perspectiva comparada, en: *Páginas. Revista digital de la Escuela de Historia*, año 1, nro. 1, Rosario, 2008.
- Murilo de Carvalho, José, *Desarrollo de la ciudadanía en Brasil*,

F.C.E., México, 1995, 3ª parte.

- Nora, Pierre, Entre Memoria e Historia: La problemática de los lugares, en: *Nora, Pierre* (dir.), *Les Lieux de Mémoire*, 1: La République Paris, Gallimard, 1984, pp. XVII-XLII. Traducción para uso exclusivo de la cátedra Seminario de Historia Argentina, Universidad Nacional del Comahue.
- Novaro, M. y Palermo, V., *La dictadura militar (1976-1983). Del golpe de estado a la restauración democrática*, Paidós, Buenos Aires, 2003.
- O' Donnell, Guillermo, *1966-1973 El Estado Burocrático Autoritario. Triunfos, derrotas, crisis*, Ed. de Belgrano, VER
- Perez, J. y Vega V., *La enseñanza de la historia contemporánea de América Latina en las universidades del Cono Sur*, Prohistoria, Rosario, 2007.
- Quiroga, H., Tcach, C., Argentina 1976-2006. *Entre la sombra de la dictadura y el futuro de la democracia*, Homo Sapiens, Rosario, 2006.
- Scocco, Marianela, *Las estrategias represivas en las dictaduras militares de los años setenta en el Cono Sur: los casos de Uruguay, Chile y Argentina*, en: *Historia Regional*, año XXIII, nro. 28, Villa Constitución, 2010.

