



FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

SEDE ACADEMICA ARGENTINA

MAESTRIA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN  
EDUCACIÓN

TITULO DE LA TESIS: **La biografía docente y la enseñanza de la historia reciente. Un estudio de caso.**

AUTORA: Prof. Alejandra Valeria Tillería Aguilar

DIRECTORA: Dra. María Paula González

FECHA: Marzo de 2020



## Resumen

La tesis indaga sobre las relaciones que se establecen entre la biografía docente y la enseñanza de la historia reciente a través de un estudio de caso. Con este propósito, se analiza el proceso de *traducción* que hace una profesora historia de una escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires sobre los contenidos oficiales en su práctica, en relación directa con su propia biografía atravesada por el pasado reciente. Además, se pone en evidencia cómo operan la dimensión contextual y la dimensión biográfica dentro del aula. A partir del concepto de “*narrativas de sí*” se analizan las clases y se determinan las finalidades de este recurso pedagógico. Así, se identifican "narrativas de sí" que posibilitaron una aproximación del contenido de la disciplina de la historia con el tiempo y con la realidad del alumno; "narrativas de sí" que aportaron a la enseñanza de contenidos y valores, y "narrativas de sí" que contribuyeron a la afirmación y la construcción de la identidad docente. Desde de una perspectiva de cariz etnográfico, se lleva a cabo un estudio de caso que incluye observaciones de clases durante un año lectivo en un sexto año, análisis de material bibliográfico, y entrevistas a la docente y a personal directivo de la institución.

Palabras claves: HISTORIA RECIENTE - ENSEÑANZA - BIOGRAFÍA - DOCENTE - NARRATIVAS DE SI



## Abstract

The thesis examines the relationships established between the teacher biography and the teaching of recent history through a case study. To this purpose, we analyze the translation process that makes a Secondary School history teacher in the province of Buenos Aires about the official contents within her practice, in direct relation to her own biography traversed by the recent past. It also shows how the contextual dimension and the biographical dimension operate within the classroom. Based on the concept of "self-narratives," classes are analyzed and the purposes of this pedagogical resource are determined. Thus, we identified "self-narratives" which allowed an approximation of the content of the History discipline along both, time and the student's reality; "self narratives" that contributed to the teaching of contents and values, and "self narratives" which led to the affirmation and construction of the teaching identity. From an ethnographic perspective, a case study is carried out including class observations during a school year in Secondary Sixth Form, analysis of bibliographic material, and interviews with teachers and the institution headmasters and staff.

Key words: RECENT HISTORY - TEACHING - BIOGRAPHY - TEACHER - SELF NARRATIVES



# Índice

|  |            |
|--|------------|
| <b>AGRADECIMIENTOS</b> .....   | <b>9</b>   |
| <b>PALABRAS PRELIMINARES</b> .....   | <b>11</b>  |
| <b>1 INTRODUCCIÓN</b> .....  | <b>15</b>  |
| 1.1 PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA. OBJETIVOS .....   | 15         |
| 1.2 ESTADO DE LA CUESTIÓN .....  | 17         |
| 1.3 MARCO TEÓRICO.....   | 20         |
| 1.4 MARCO METODOLÓGICO Y ESTRUCTURA DE LA TESIS .....  | 26         |
| <b>2 EL PASADO RECIENTE COMO HISTORIA ENSEÑABLE</b> .....  | <b>33</b>  |
| 2.1 HISTORIA RECIENTE COMO PROBLEMA HISTÓRICO Y METODOLÓGICO. HISTORIA Y MEMORIA EN ARGENTINA .....  | 34         |
| 2.2 DE LA LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN A LA LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL: UN CAMBIO DE PARADIGMA. ....  | 42         |
| 2.3 LOS CONTENIDOS OFICIALES Y LA APROPIACIÓN DOCENTE: LA CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO DE "HISTORIA RECIENTE" .....   | 46         |
| 2.4 EL RECORRIDO DEL PASADO RECIENTE Y SU ARRIBO A LA ESCUELA .....  | 65         |
| <b>3 HISTORIA RECIENTE, BIOGRAFÍA Y CONTEXTO</b> .....   | <b>69</b>  |
| 3.1 LA BIOGRAFÍA DEL DOCENTE: MEMORIAS Y EXPERIENCIAS.....   | 69         |
| 3.2 LA ESCUELA: EL CONTEXTO INSTITUCIONAL COMO ATMÓSFERA DE TRANSMISIÓN .....  | 72         |
| 3.3 DIÁLOGOS ENTRE LA BIOGRAFÍA DEL DOCENTE Y EL OFICIO DEL DOCENTE.....   | 76         |
| 3.4 "PROFE, CUÉNTEME CÓMO LO VIVIÓ USTED" .....  | 79         |
| <b>4 LA DOCENTE Y SU "NARRATIVA DE SÍ"</b> .....   | <b>81</b>  |
| 4.1 "NARRATIVAS DE SÍ" QUE POSIBILITARON UNA APROXIMACIÓN DEL CONTENIDO DE LA DISCIPLINA DE LA HISTORIA CON EL TIEMPO Y CON LA REALIDAD DE LOS ESTUDIANTES ..... | 82         |
| 4.2 "NARRATIVAS DE SÍ" QUE APORTARON A LA ENSEÑANZA DE CONTENIDOS Y DE VALORES .....   | 94         |
| 4.3 "NARRATIVAS DE SÍ" QUE CONTRIBUYERON LA AFIRMACIÓN Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE.....  | 96         |
| 4.4 LAS "MARCAS" DE LAS "NARRATIVAS DE SÍ" .....   | 107        |
| <b>5 CONSIDERACIONES FINALES</b> .....   | <b>109</b> |
| <b>6 BIBLIOGRAFÍA</b> .....  | <b>115</b> |





## **Agradecimientos**

Un trabajo de investigación de este estilo, como una tesis de maestría, requiere de mucho esfuerzo, dedicación y constancia. Esta última no fue mi punto fuerte, por eso creo que es más que urgente agradecer a la infinita e incansable paciencia que tuvo mi directora de tesis María Paula González, que siempre se mostró amorosa, predispuesta, abierta y comprensiva frente a mis constantes idas y vueltas con este trabajo. Y que más allá de lo que aprendí académicamente de ella, me dejó dos aprendizajes valiosos para mí: aprender a escribir y perder el miedo a expresar lo que sentía y pensaba.

Considero importante agradecer al Laboratorio de Tesis de FLACSO, con la profesora Mariana Nobile y mis compañeras, que me ayudaron a encontrarle el rumbo a mi tesis y a resignificarla.

Agradezco a la escuela donde realicé el trabajo de campo, a sus autoridades por su buena predisposición y la docente que se brindó y abrió completamente a mi presencia durante todo el año lectivo y mis preguntas durante la entrevista.

A Miriam Pistacchi que, desde su lugar, me dio el empujón final de confianza para la redacción de esta indagación cuando me involucró, a pesar de mi resistencia inicial, en su ambicioso proyecto de escribir un libro sobre la historia de la institución donde ambas trabajamos. A través de ese libro terminé de entender que yo tenía algo que decir, y que era capaz de escribirlo.

A mi familia que siempre me acompaña. Mis padres Julio y Graciela, cuyas historias personales fueron el disparador de esta investigación. A mis hermanos Mariana y Fernando, que siempre que podían, me punzaban con la pregunta: “¿Y la tesis?” y me hacían recordar que era un tema pendiente que era imperioso concluir.

A mis amigos/hermanos Matias Barros y Noelia Leiva con quienes caminamos la vida y recorrimos parte del mundo para ayudarme, entre otras cosas, a buscar inspiración para esta investigación.

A mis amigas y compañeras de trabajo Cintia Irigoyen y Sonia Möring por estar siempre y ser mujeres y madres admirables.

A mis amigos Daniel González y Magalí Garrone que me acompañaron estos últimos dos años aportándome con su militancia más compromiso, más empuje y más confianza en mí misma para concluir esta etapa.

A mis compañeros y amigos de la maestría Camila Alcántara y Pablo Kopelovich que fueron oxígeno y humanidad en un ambiente y en un recorrido que yo sentía muy lejano a mí.

A mi hermana del corazón y maestra de la vida Karina López que fue y sigue siendo mi soporte emocional y espiritual desde que inicié la escritura de esta tesis y que me hizo comprender que todo lo que me sucede tiene que ver conmigo, incluso este trabajo.

A mis compañeros de coaching y mis coachs que fueron testigos de todo este proceso.

A mi terapeuta Alejandra Vergara que fue un pilar fundamental para la conclusión de esta etapa de mi vida.

A mi compañero de trabajo César Marino que me ayudó en la corrección y a Leandro Guerrero, con quien pude compartir semana a semana lo que significaba escribir una tesis.

Y a todas las personas que pasaron por mi vida estos años dejándome enseñanzas como docente y como persona.

## Palabras preliminares

### ¿Por qué decidí embarcarme en un trabajo de investigación sobre historia reciente?

Mi padre pronunció una vez unas palabras que hicieron estallar una crisis de nervios en mí. Luego de leer “Poder y desaparición” de Pilar Calveiro, cenamos con mis padres, y yo les comenté el libro, les contaba sobre mi indignación, mi ignorancia, mi impotencia, ya que cursaba Historia Argentina III en la facultad, y el tema del Terrorismo de estado y la dictadura nunca me habían despertado una atención desmedida hasta ese momento. Mi despertar sobre la reflexión acerca del tema, tocaron la fibra más profunda de mi padre, el cual, durante la cena y por mis comentarios, cambió de actitud, lo empecé a notar ofuscado, molesto, enojado. En un momento abrió la boca y dijo “*En mi barrio (Barrios Arco Iris, Merlo), los montoneros nos tenían amenazados , en la Facultad de Exactas no nos dejaban estudiar, nos prohibían la entrada a las aulas, las cuales estaban llenas de armas, y... - finalizó diciendo- yo pegué carteles, en la facultad, que tenían la cara de los montoneros buscados.*” Esas últimas palabras me generaron un sinfín de emociones, sentí a mi padre como actor de esa etapa tan aterradora de nuestra historia. Me enojé con él, me levante de la mesa y no le hablé por días.

Esta anécdota puede sonar banal o insignificante, pero se le suma a mis pensamientos confusos acerca de la historia reciente. Durante mi trayectoria educativa en la escuela secundaria no existieron menciones significativas acerca de este período. De hecho, las profesoras hacían alusión al mismo de forma muy indirecta o “extramadamente” prudente haciendo referencia a que decían: “*Yo no me di cuenta de nada*”, “*Se vivía tranquilo, sin miedo*”. Es importante aclarar que asistí a una escuela privada y católica, y que el paradigma de la escuela consistía en no querer demostrar subjetividad alguna.

En mi familia no se hablaba del tema, y si algún día surgía en una conversación, remitía a la “tranquilidad” en la que se vivían esos años. Tengo como un recuerdo muy vívido un consejo de mi papá cuando empecé mi primer día de universidad, en la Universidad de

Luján, en la carrera de historia; me dijo: “*No firmes nada, porque después sacan de ahí las listas negras*”. Entendí su miedo y le dije “*Si, pa, no te hagas problema.*” Este tipo de comentarios vislumbran muy de vez en cuando en mi ambiente familiar. Y hasta ahí llega el tema.

Mi llegada a la Universidad de Morón, luego de mi paso por la Universidad de Luján, me permitieron estudiar más en profundidad este período, como es lógico al transitar una carrera de profesorado de historia. Pero no fue hasta tomar horas en 6to año de una escuela secundaria privada, en el año 2012, donde se despertó en mí el real interés en la enseñanza de esta historia. Estaba aconteciendo mi tercer año de antigüedad en la docencia y la directora de esa institución me designa esas horas de un curso de creación. Era la primera vez que se abría 6to año, y por ende que se dictaba esa materia. Me comentó que era un curso de la sección bilingüe y que tuviera cuidado con ellos, ya que sus padres trabajaban en multinacionales, eran empresarios y médicos reconocidos y que por ende, ellos sentían (y de hecho lo habían hecho) que podían “sacar” a un docente que les dijera cosas que molestara a sus padres. Advertencias, consejos y más advertencias sobre el “cuidado” que tenía que tener a la hora de abordar la materia. Me recomendaron abordar la primera parte del año nociones de historiografía, memoria e historia oral. Y luego, en la segunda parte del año, dedicarme a armar proyectos de investigación que se orienten a las temáticas de la democracia y crisis del 2001, evadiendo un poco la cuestión de la última dictadura, ya que eran alumnos muy “especiales” como sus padres. Sin duda, estas recomendaciones impregnaron mi forma de dar clases, aunque con el paso del tiempo y la construcción del vínculo con los alumnos, pude animarme a hablar libremente con ellos. Su respuesta fue entre apática y apasionada en defensa de la dictadura. Fueron días de clases enteros de discusión plena, abierta y en términos pacíficos, sobre el tema. Fue desgastante para mí, justificar mi postura, mi deseo de discutir con ellos de la forma más democrática posible, ya que ellos querían cambiar de tema, o por momentos, no parecían tomarlo en serio. Todo el tiempo que invertí en ellos discutiendo sus posturas y las mías, me hacían pensar que estaba discutiendo con mi padre. Sus respuestas me sonaban “agresivas” como por ejemplo “*Nos nos quieras adoctrinar, mirá que nosotros si te sacamos de acá.*” Sin duda, resultaban ser alumnos hostiles a la reflexión, y eso me generaba mucha frustración. Sin embargo, el año concluyó con reflexiones muy profundas de los alumnos respecto al

periodo. Fueron capaces de pensar y re-pensar este periodo, y sus vidas desde otro lugar que no sea el odio ni el resentimiento, y tampoco el rechazo y la negación.

Estas experiencias, tanto la de mis padres con su miedo, y los directivos con sus miedos también, me hicieron generar el interrogante sobre ¿Cómo era posible transmitir, como docente, una historia que te interpela y atraviesa tan profundamente? ¿Cómo hacen las docentes que vivieron la dictadura para hacerlo? ¿Cómo podía enseñar yo esa historia habiendo nacido en democracia, pero cargando con mis propias memorias familiares y con mi formación académica? De pronto, solo pensarlo se volvía abrumador.

Así fue que cuando durante mi maestría, en la asignatura Taller de Tesis, decidí a esbozar el proyecto a partir de esos interrogantes que venían siendo un inquietud puramente personal, y luego, laboral. Esta tesis nació como un proyecto personal muy ambicioso, tratando de determinar “cómo enseñaban los profesores la historia reciente” casi como algo normativo, pretencioso y demasiado general, convirtiéndose en un trabajo de investigación minimalista, íntimo y pequeño. A medida que pasaban los años, y mi tesis seguía procrastinada, el trabajo reducía cada vez más su escala de observación hasta llegar a “una docente”, su biografía y cómo influía ésta al momento de enseñar historia reciente.

El trayecto que hice para la producción de este trabajo fue arduo, interrumpido, retomado, abandonado nuevamente, con momentos de acercamiento y abandono de nuevo. Mi propia historia personal se ve reflejada en este trabajo. En el tiempo que me llevó escribir el proyecto, reescribirlo, reformularlo, encontrar “la pregunta”, ir al campo y darme cuenta que lo que tenía expresado en el proyecto inicial no me servía, esto requirió que volviera a escribir el proyecto nuevamente, acorde a los nuevos interrogantes que me surgieron estando in situ. Pero no me salía. No sabía para dónde ir. Hasta que un taller de tesis para los que teníamos la tesis “colgada” me dieron el empujón que necesitaba. Junto con mi directora, encontré el “qué” de mi investigación.

Nadie nunca te cuenta cómo es congeniar la elaboración y escritura de una tesis y nuestra vida. Por eso, afirmo en cierto punto, esta tesis representa a nivel personal lo que estoy estudiando. La relación entre la biografía y el oficio docente. La relación entre la biografía y la tesis. Una relación de amor, odio, rechazo, culpa, re-enamoramiento, odio y finalmente... sale, fluye.

El tiempo que me implicó la tesis significó mi propio derrotero personal. No soy la misma persona ni la misma docente que empezó a planificarla y proyectarla. Analizar la práctica docente de un “otro”, leer sobre eso, me hizo reflexionar sobre mis propias prácticas y de mi identidad como docente. Empecé a concebir el trabajo docente como un “arte” mediante el cual transformamos el contenido a enseñar e impactamos a nivel inconsciente y consciente en nuestros alumnos. Empecé a tener una mirada menos inquisidora sobre mis colegas, una mirada más compasiva sobre mi tarea, sobre lo que hago que se ve y lo que hago y no se ve. Empecé a entender por qué naturalmente me sale narrar situaciones de mi vida, vinculadas a los contenidos con un fin claramente pedagógico. Empecé a darme cuenta TODO lo que incluye el quehacer docente, que es tan invisibilizado por los directivos, alumnos y padres.

Pero hubo otro aprendizaje más personal y subjetivo, escribir una tesis me permitió sacar a la luz mi propia voz, y darle forma a mis ideas, a mis reflexiones, a conceptos que fui elaborando que no tienen que ver directamente con otros autores. Mi tesis me acompañó en mi proceso de maduración como profesional, como persona y mujer que siente. Me sirvió para construir mi identidad, construirme y me permitió abrir canal para expresar mi sensibilidad, y la sensibilidad que se pone en juego cuando un docente se para delante de sus estudiantes en un aula.

# 1 Introducción

## 1.1 Presentación del problema. Objetivos

La última Dictadura fue un proceso histórico que sigue calando hondo y profundo en la sociedad argentina. Para abordar este tema, en diferentes momentos históricos, se han creado, generado y propuesto distintos discursos, narrativas y memorias que buscaron reconstruir ese pasado. En esos intentos se produjeron avances, retrocesos, olvidos, silencios, lo que lo convierte en algo inacabado, cambiante y en constante producción. Actualmente y desde los últimos años de la democracia aparece como hegemónica “la narrativa del *Nunca Más*”, el señalamiento de la instauración del terrorismo de Estado por parte de una dictadura como un mal externo a la sociedad que no se interroga por sus responsabilidades. Esta narrativa llega a la escuela, con la ley Federal de Educación, en los noventa, y luego se termina de afianzar con la ley Nacional de Educación, del 2006. A través de estas dos normativas la historia reciente y la “narrativa del Nunca Más” se convierten en la forma “oficial” de pensar y abordar la dictadura (González, 2014).

La historia reciente argentina irrumpe en la escuela de la mano de políticas de transmisión atravesadas por fuertes discusiones al interior de la disciplina, y también al interior de los diversos actores implicados. La historia reciente ha comenzado a ingresar en las instituciones escolares sin que, posiblemente, docentes y directivos hayan tenido la oportunidad de reflexionar y de generar herramientas para encarar su tratamiento. Esto tendría que ver con la relativa escasez de materiales adecuados tanto para la preparación de los docentes como para el trabajo de los alumnos, que se han ido generando muy lentamente. Pero existe además otro problema, ciertamente, el pasado cercano convoca dificultades propias, específicas, que tienen que ver con la naturaleza de los contenidos a encarar, tanto desde el punto de vista de los conocimientos que convoca, como desde las fuertes implicancias éticas, morales y políticas que su tratamiento conlleva. Porque el pasado cercano, indudablemente, es un pasado problemático, incómodo, que despierta temores y pasiones, y sobre el cual es imposible construir un discurso aséptico y monocorde.

Sin embargo, la enseñanza de la historia, y en este caso de la historia reciente, en el ámbito escolar es blanco de críticas y de cuestionamientos, que generalmente van dirigidos a los docentes y a sus prácticas. Acusando la falta de objetividad de los docentes, (problema metodológico ya resuelto en las ciencias sociales) se deja de lado el papel que juega la propia biografía del docente en la enseñanza. Sin embargo, la biografía incide en la apropiación que hace el docente del diseño curricular, más allá de su carácter prescriptivo, y de cómo traduce esos contenidos en sus prácticas, incorporando su impronta y creando su propia narrativa, la cual puede responder a su recorrido como sujeto.

Por ello, esta investigación busca poner de manifiesto cómo la propia biografía del docente, atravesada por la historia reciente, se hace presente en la enseñanza de los contenidos pertenecientes a esta asignatura, en el sexto año de la escuela secundaria, utilizando como recurso a las “narrativas de sí” en diferentes momentos de las clases. A lo largo de todo un año lectivo de observaciones de clases, se pudo vislumbrar que la biografía del docente, se encuentra atravesada por la historia reciente, se hace presente en las prácticas mediante la utilización de la docente de “narrativas de si” que considera oportunas con diferentes fines. En este rumbo, las preguntas secundarias son: ¿Qué traducción hace la docente respecto a la propuesta curricular? ¿Cómo se evidencia el vínculo entre la biografía del docente y el oficio del docente? ¿Cómo opera la dimensión biográfica y la dimensión institucional en la docente al dar clases de historia reciente? ¿Qué tipo de narrativa, en relación a la historia reciente, construye la docente a lo largo de sus clases? ¿Con qué objetivos la docente utiliza las “narrativas de sí” en sus clases?

De lo anterior, se desprenden el objetivo general y los objetivos específicos que tuvo esta tesis:

Objetivo general:

- ▶ Analizar y comprender la incidencia de la biografía en las prácticas docentes para enseñar el pasado reciente.



## Objetivos específicos

- ▶ Analizar la apropiación que realiza la docente respecto a la propuesta curricular oficial a través de los procesos de traducción y transmisión matizados por su experiencia.
- ▶ Analizar e interpretar el tipo de narrativa desde donde la docente construye y elabora el contenido de historia reciente a una historia escolar enseñable.
- ▶ Establecer las relaciones que existen entre la dimensión biográfica y la dimensión contextual al momento de enseñar historia reciente en el aula.
- ▶ Analizar los fines por los cuales la docente utiliza el recurso de las “narrativas de si”

## 1.2 Estado de la cuestión

Se han realizado numerosos trabajos sobre los problemas y las perspectivas sobre la historia reciente. Una referencia ineludible sobre los desafíos que se le presentan a los docentes al momento de enseñar historia reciente es el trabajo de Dussel, Finocchio y Gojman (1997) el cual propone la lectura del *Nunca Más* como una herramienta para abordar la historia reciente, entre otras. Otro trabajo fundamental es el De Amézola (1999) para hacer hincapié en las dificultades de la enseñanza de historia reciente. Para el autor, al elegir una perspectiva, se podía caer en la banalización de ese pasado, teniendo como consecuencia no deseada una mirada superficial en la cual el tema se transforme en un simple relato maniqueo sobre nuestra historia donde se describe solamente el horror del terrorismo de Estado.

Muchos otros trabajos analizan el carácter reciente y cercano de ese pasado, ese pasado que “no pasa”, que sigue interpelando a la sociedad, incluso a los actores involucrados en la relación educativa. Por ejemplo, hay investigaciones que se dedican a aspectos específicos de la enseñanza del pasado reciente en la escuela. En este sentido podemos nombrar trabajos que focalizan sus estudios en las conmemoraciones y efémerides (Lorenz, 2002; Garriga, Morras y Pappier, 2008; Pappier y Morras, 2008). Otros, han abordado las representaciones que tienen los jóvenes sobre la última dictadura (Jabazz y Lozano, 2001; Higuera Rubio, 2008; Pereyra, 2007; Dussel y Pereyra, 2006; Levín y otros; 2008). Sin

embargo, uno de los aspectos más analizados fue la oferta editorial escolar y la historia reciente (De Amézola, 2006; de Amézola, Garriga y Di Croce, 2012; Born, 2010, Born, Morgavi y Von Tschirnhaus, 2010).

Desde una perspectiva que pondera los saberes y sus prácticas, podemos marcar como antecedentes los siguientes trabajos a mencionar, teniendo en cuenta que esta línea de análisis se corresponde con la del presente trabajo. A partir de un eje cronológico, se encuentra el trabajo de Alicia Funes (2006) que pretendió comprender y explicar el conocimiento de los profesores en historia, al mismo tiempo que procuró conocer la relación entre los contenidos de historia reciente y la forma de enseñanza en escuelas medias de la ciudad de Neuquén. Concluyó que la enseñanza de la historia reciente se reduce a explicaciones simplistas y recontextualizando los contenidos.

Por su parte, Emilce Geoghegan (2008) estudió una serie de escuelas del partido de Morón, buscando detectar qué actitudes toman los docentes frente a la enseñanza de la historia reciente, a partir de entrevistas a docentes de escuelas privadas tradicionales y escuelas públicas. La autora concluyó que la mayoría de los docentes realizan un recorte propio e individual, asociado a sus intereses, experiencias, a la cultura institucional y al contexto regional, en este caso Morón.

En esta dirección Marisa D' Aquino (2013) analizó las tensiones presentes en la enseñanza de la Historia Reciente Argentina en escuelas secundarias en zona oeste de la Provincia de Buenos Aires. D' Aquino, a partir de registros de observaciones de las prácticas docentes y encuestas (en la EEM N° 21 del Partido de Moreno y del Profesorado en Historia de un ISFD N° 45 de Haedo) concluyó que las tensiones en la enseñanza de la historia reciente van desapareciendo a medida que aparecen docentes comprometidos que se dedican a trabajar desde otra mirada esta problemática.

También, una de las investigaciones referentes en este campo es la de Paula González (2014), la cual basó su indagación en el análisis de entrevistas realizadas a docentes que, en este caso, ejercen en escuelas del área metropolitana de Buenos Aires. A partir de ellas, analiza la lectura y traducción que los profesores realizan del “deber” de enseñar historia reciente y de transmitir/construir memoria en la escuela. En este sentido, centra su atención en la relación que los docentes establecen con ese pasado cercano y abierto, y trae a la superficie sus malestares, preocupaciones, selecciones, omisiones y tácticas que despliegan

frente a la historia reciente. Así las prácticas docentes, González, las entiende como tácticas situadas de acuerdo a las tensiones y posibilidades del currículum y del contexto.

Otro trabajo interesante sobre las prácticas docentes y la historia reciente fue la tesis de la tesis de Yesica Billán (2016) que pretendió vislumbrar la lectura y traducción de la historia reciente que opera al interior de una institución educativa la cual asume el compromiso de incorporar temas controversiales y aún en proceso de elaboración en el contexto urbano particular que lo circunda, como lo es el Municipio de San Miguel y la guarnición militar Campo de Mayo. Tal indagación -realizada a través de observaciones de clases y entrevistas a docentes- puso de manifiesto que las prácticas docentes están condicionadas, desde un punto de vista positivo, desde una institución que en su interior impera una “atmósfera de transmisión de aliento” al tratamiento de la historia reciente argentina en un contexto local con memorias en disputa y conflicto.

Por último, la tesis de Viviana Pappier (2017) buscó conocer las prácticas escolares de enseñanza y aprendizaje de la historia reciente en las aulas de nivel secundario en la ciudad de La Plata a través de entrevistas a docentes y observaciones de clase. La autora advierte y analiza las limitaciones y posibilidades de la enseñanza del pasado reciente a las jóvenes generaciones y los riesgos de una oficialización de este pasado y así como subraya las potencialidades que habilita el concepto de transmisión para buscar alternativas pedagógicas que profundicen la valoración y la puesta en acto de prácticas sociales más tolerantes y democráticas.

Resumiendo, ya sabemos por las investigaciones mencionadas anteriormente que la enseñanza de la historia reciente, particularmente las prácticas docentes, están en relación con diversas dimensiones: una dimensión referida al contexto y otra dimensión que pertenece a la biografía del docente. En lo que respecta al contexto de las prácticas docentes, éstas se pueden ver afectadas por un conjunto de variables: el contexto socio-histórico; qué políticas de memorias suceden y están en conflicto en ese momento; el contexto educativo en general, es decir qué contenidos se tienen que enseñar, cómo se piensa la escuela como espacio para la enseñanza de la historia reciente; el contexto más institucional, es decir, la escuela en particular, y el contexto del aula, es decir qué interés o desinterés presentan los estudiantes, si traen narrativas de sus familias o no. La otra dimensión analizada por algunas de las investigaciones mencionadas, es la dimensión

biográfica del docente, es decir, cómo sus lecturas, sus experiencias, sus intereses, sus posicionamientos políticos respecto a la enseñanza de la historia reciente, afectan a sus prácticas.

Ahora bien, lo que la presente investigación pretende contribuir a este campo de investigación, a través de observaciones de clases y entrevistas, es cómo esas dos dimensiones mencionadas se reflejan en la cotidianeidad del aula, a través de la observación de una docente a lo largo de un ciclo lectivo. Cómo operan esas dimensiones en el aula se pueden observar a través de la utilización de “narrativas de sí” como estrategia didáctica, y la traducción que hace la docente de la normativa oficial al momento de enseñar historia reciente en la escuela secundaria.

### **1.3 Marco teórico**

Una investigación de este tipo, que se centra en cómo se observan las dimensiones del contexto y la dimensión biográfica en la práctica docente de una profesora durante un año, justamente me llevó a tomar decisiones conceptuales muy puntuales, para no excederme de mi objeto de análisis.

En primer lugar, seleccioné el concepto de “prácticas docentes” para hacer referencia a todo lo que los docentes llevan a cabo en aula, el cual es “*un espacio que definen y son definidos por el hacer docente.*” (González, 2014 : 27). Paula González (2018) retoma los aportes de Michel de Certeau (1999) y Ana María Chartier (2006a) para pensar lo cotidiano en las aulas, para pensar las prácticas docentes, las cuales son difíciles de visibilizar, de captar y de definir. Según González, esta dificultad también se repite en Historia que son

“consideradas como versiones deformadas y banales (cuando no erróneas) de los avances historiográficos o de las propuestas didácticas, en tantas oportunidades analizadas desde parámetros análogos a los utilizados tradicionalmente para la interpretación de la cultura popular.” (2018 : 33)

De esta manera, González propone que las prácticas de enseñanza, son en alguna medida, prácticas culturales:

[...] tomando las prácticas docentes –como prácticas activas de apropiación, como prácticas activas de lectura e interpretación– se puede afirmar que los docentes leen las normativas, los diseños curriculares, los discursos historiográficos, pedagógicos y didácticos en circulación, y producen algo nuevo en y para las aulas. Así se producen saberes y prácticas oportunas, situadas, contingentes. (2018 : 33-34)

Contextualizar las prácticas docentes, y en este caso, vinculadas a la enseñanza de la historia reciente, requiere recuperar los conceptos de cultura escolar, disciplina escolar y gramática escolar para poder abordar las prácticas que suceden en la escuela y en las aulas. Estos conceptos fueron analizados por M. Paula González (2011) para cuestionar el concepto de transposición didáctica:

“[...] Julia entiende que la cultura escolar es “el conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y el conjunto de prácticas que permiten la transmisión y la asimilación de dichos saberes y la incorporación de estos comportamientos” (Julia, 2001: 9). A partir de esta definición, la escuela puede ser considerada como un espacio que define saberes. Dicho en otras palabras, la escuela no es solamente un escenario o un contenedor de saberes sino un marco de construcción y definición de esos saberes por medio de la conformación de las disciplinas escolares. (2011: 3)

El concepto de disciplinas escolares apunta, según Viñao Frago (2002), a que las asignaturas o materias son productos sociohistóricos, los cuales fueron construidos y transformados a lo largo del tiempo en el espacio escolar. Como resalta María Paula González lo relevante de estos conceptos, como cultura escolar y disciplinas escolares, es que le asignan un nuevo rol y un lugar de poder tanto a la escuela y a los profesores, otorgando el carácter “productivo” a la cultura escolar, poniendo luz sobre la relación entre las reformas escolares, y el rol del docente. Desde esta perspectiva Silvia Finocchio (2003) describe a las prácticas docentes como

“ [...] operaciones que, en cierto modo, reparan, remiendan, y arreglan –con los elementos que maestros y profesores hallan disponibles- los propósitos y orientaciones de propuestas generadas a partir de intereses, informaciones,

mentalidades y exigencias institucionales muy diferentes, incluso por momentos opuestas, a las que se derivan de la práctica y profesión docente.” (2003: 84)

Esta autora también agrega, en el mismo artículo, el concepto de gramática escolar, el cual define como

“[...] el conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas durante años y transmitidas de generación en generación por maestros y profesores. Consiste en modos de hacer y de pensar aprendidos por medio de la experiencia docente.” (2003: 84)

Este concepto resulta válido para analizar el carácter adaptativo de la escuela, ya que pretende explicar por qué algunas propuestas y/o sugerencias son aceptadas, por qué otras rechazadas, transformadas, reformuladas o deformadas. Además ayuda a comprender cómo se produce el cambio escolar, y cómo éste resulta de una mezcla de continuidades y rupturas. Este marco conceptual ubica en situación la existencia de diversas culturas institucionales, a las que González define como “atmosferas de transmisión”:

“[...] los diferentes ambientes en los que se desarrollan las practicas docentes [...] No se tratan de meros escenarios donde actúan los profesores, sino de espacios construidos por los directivos, los propios docentes, los alumnos, y en ocasiones también, las demandas familiares.” (2014: 122)

La autora propone múltiples variables que influyen en esas “atmósferas de transmisión”, algunas son explícitas (directivas de las autoridades, calendarios de las escuelas, posiciones de los alumnos, demandas de las familias) y otras implícitas (tales como las perspectivas de los profesores, las historias institucionales con sus silencios, costumbres, etc.) En las mismas se pueden encontrar el rechazo –implícito o explícito- o las presiones contra el tratamiento de la historia reciente y sus conmemoraciones, o el aliento para las organizaciones de actividades específicas, las conmemoraciones, y la organización de jornadas donde los jóvenes son protagonistas.

En segundo lugar, otro concepto tomado para esta investigación es el de “*narrativa de sí*” definido por Delory-Momberger (2012, citado en Monteiro & Amorim, 2015) y utilizado en el contexto de la “investigación biográfica” de las autoras Monteiro & Amorim (2015).

Tal noción permite vislumbrar las potencialidades de las narrativas de sí mismos de profesores en el aula, para la construcción del saber histórico escolar y también para la producción de identidades docentes. Este aporte teórico también tiene en cuenta la movilización de esos saberes por los profesores y la relación de los docentes con los saberes que enseñan, y cómo el papel del profesor de historia es central en la producción del conocimiento histórico escolar:

"Los profesores dominan y producen saberes, en un contexto de autonomía relativa, en una construcción que presenta una especificidad derivada del hecho de ser integrante de la cultura escolar."(Monteiro, 2007: 13, citada en Monteiro & Amorim, 2015: 18).

Dentro de las potencialidades del uso de "narrativas de sí" en el aula, se destacan la posibilidad de articular entre las historias personales de los profesores, la disciplina (en este caso la historia) y el tiempo presente:

“Las ‘historias’ que contamos sobre nosotros mismos y que, según algunos, nosotros dirigimos a otros, lejos de jugarlos en una intimidad inaccesible, tienen por efecto articular nuestro espacio-tiempo individual al espacio-tiempo social.” (Delory-Momberger, 2012, citado Monteiro & Amorim, 2015: 18)

Siguiendo con el análisis de Monteiro y Amorim, en esta tesis se buscó identificar: "narrativas de sí" que posibilitaron una aproximación del contenido de la disciplina de la historia con el tiempo y también con la realidad del alumno; "narrativas de sí" que contribuyeron a la enseñanza de los contenidos y de valores éticos y morales, y "narrativas de sí" que posibilitaron la afirmación y la construcción de la identidad docente de la profesora. Así, todas las "narrativas de sí" utilizadas, remiten al concepto de Leonor Arfuch (2002), la cual retoma la expresión de "espacio biográfico" de Philippe Lejeune (1980), para adentrarse en la reflexión acerca de la construcción de una esfera de interacción particular, que se pone en marcha en la dinámica conversacional que caracteriza a las entrevistas, las historias de vida, los relatos autobiográficos y, en general, cualquiera de los métodos que fundamentan su quehacer en la recuperación del testimonio del otro. El espacio biográfico nos remite, así entonces, a la narración de vivencias, de experiencias del ser individual y social. El hecho de que los relatos biográficos ocupen hoy una posición

predominante en la investigación social dibuja un regreso a la obsesión por la memoria, por la recuperación de la experiencia pasada de los sujetos. Pese a ello, no se deben reducir las posibilidades de los métodos biográficos a la recuperación del sujeto como voz como ser individual, sino que más bien hay que pensar en la doble articulación entre lo individual y lo social. Esto es, el acceso a la vivencia de los individuos permite la reflexión en torno a las especificidades del mundo social en el que éstos se hallan. O, lo que es lo mismo, el privilegio de conocer las experiencias de los sujetos abre posibilidades para una mejor comprensión de la contemporaneidad.

En tercer lugar, otra dimensión conceptual de este trabajo es la *historia reciente* que ha recibido varias denominaciones tales como: historia del presente, historia de nuestros tiempos, historia inmediata, historia vivida, historia reciente, historia actual a lo largo del tiempo en que se fue constituyendo el campo de historiográfico. Para hacer una genealogía de este concepto, es fundamental remitir al trabajo de investigación de Marina Franco y Florencia Levin (2007) que se propusieron intervenir en el campo historiográfico con la voluntad de que la historia cercana se legitimara como disciplina; y por el otro, reflexionar en torno al pasado reciente y a las distintas formas en que se lo ha abordado en Argentina. En el libro, las autoras proponen dos escalas distintas de análisis: a nivel global, refiere a la novedad de los estudios de historia reciente, cuyos orígenes datan de mediados del siglo pasado, y están ligados a las experiencias traumáticas europeas; a nivel nacional, esa particularidad se suma a ciertas dificultades que la historiografía ha tenido para estudiar nuestro pasado cercano, a diferencia del recorrido que ya tienen otros desarrollos académicos como por ejemplo la sociología o las ciencias políticas. A pesar de estas dificultades, el campo de la historia reciente es caracterizado como un “campo en construcción” que se proyecta en forma expansiva por el creciente interés de la sociedad, de las casas de estudio y centros de investigación. En un trabajo más reciente Marina Franco y Daniel Lvovich (2017) lograron determinar de qué manera el campo de la historia reciente se expandió. En principio, los autores pudieron afirmar que si bien los objetos de indagación se han ampliado y complejizado exponencialmente en la última década, las claves para pensar la historia argentina reciente en torno a la violencia política no se han modificado, sino que también se ha reforzado la centralidad del binomio sociedad movilizadora/Estado represivo en los últimos años. Desde lo espacial y escalas de análisis, es



necesario un abordaje que supere la perspectiva “porteñocéntrica” y en escalas más amplias que la exclusivamente local y nacional. A lo que se le suma la necesidad de estudios que iluminen las perspectivas de otros actores sociales como la iglesia, empresarios, trabajadores, actores rurales, sindicatos, entidades intermedias, vecinales, escuelas, clases medias y bajas. Finalmente, demuestran como “vacantes” estudios que aborden la Guerra de Malvinas y los sentidos de memorias construidos por esa contienda bélica, y la historia política y social de los gobiernos de Arturo Frondizi y Arturo Illia.

En este último trabajo se puede vislumbrar una definición más concreta sobre historia reciente. Franco y Lvovich (2017) entienden que la historia reciente refiere a procesos históricos cuyas consecuencias directas conservan aun fuertes efectos sobre el presente, en particular en áreas muy sensibles, como el avasallamiento de los derechos humanos más elementales. Por ese motivo es que este tipo de historiografía surge, generalmente, en países que atravesaron situaciones de enorme violencia social o estatal -tales como contiendas bélicas o guerras civiles, formas de terrorismo estatal y situaciones de victimización de una parte de la sociedad- que generaron demandas de reparación y justicia de los sectores afectados y que aún siguen vigentes como problemas del presente incluso muchas décadas después de ocurridos los acontecimientos. Esta es también la razón por la cual suele existir una estrecha relación entre la historia reciente y las demandas de justicia, los movimientos sociales que las sustentan y las formas de memoria social que contribuyen a configurar su identidad. Así, el crecimiento y la expansión de este campo de la investigación y las preguntas que orientan al mismo, encuentran su origen en este vínculo, a la par que la memoria, se convierte en ocasiones en fuente y objeto de estudio a la vez.

Del planteo anterior se desprende el último concepto que he tomado para esta tesis, el de *memoria*, que representa un abanico de significaciones en sí mismo. Como sostienen Franco y Levín (2007), la memoria puede aludir tanto a la capacidad de conservar o retener ideas previamente adquiridas como, a un proceso activo de construcción simbólica y elaboración de sentidos sobre el pasado. En ese último sentido, se utilizará a lo largo de este trabajo.

Varios de los autores que participan de la obra de Franco y Levín coinciden en que el vínculo entre historia y memoria suele ser pensado desde dos polos que no ayudan a comprender bien la cuestión. El primero, asociado a perspectivas “positivistas”, rechaza la memoria por subjetiva y poco confiable. El segundo, coloca a la memoria en un lugar de

privilegio tal, que pretende borrar sus diferencias con la historia. En el capítulo escrito por las compiladoras se señala que la articulación correcta permite vincular la historia y la memoria como dos discursos sobre el pasado con regímenes distintos de legitimación; la primera está asociada a la veracidad, y la segunda a la fidelidad.<sup>1</sup> Desde la historia se puede corregir la memoria, pero no se la debe invalidar, porque allí aflora la subjetividad. El historiador debe servirse de la memoria sin rendirse ante ella. Ese riesgo se corre, señalan las autoras, cuando se sobrelegitima la voz de los testigos. El relato debe por un lado, ponerse en diálogo con otras fuentes, y por otro, historizarse para reconocer lo decible y lo indecible de determinados momentos históricos. Se evita de este modo fetichizar el testimonio. (Cueto Rúa, 2008). Por último, la memoria está atravesada por diversos actores sociales, con diferentes vinculaciones con ese pasado, que construyen e intentan legitimar una narración de sentido sobre ese pasado, como los agentes estatales que tuvieron un papel central en la elaboración de una “historia nacional y una memoria oficial” (González, 2014). Esta memoria narrativa del pasado “común” fue la que la escuela se encargó de transmitir a través de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Sin embargo, la historiografía no ocupa el primer lugar como constructora de la memoria nacional, ya que muchos, en la actualidad, se dedican a estudiar la construcción de los relatos oficiales y además porque otros campos culturales se han acercado a elaborar narrativas del pasado. Entonces, entender las luchas y batallas por la memoria, nos permite comprender qué memoria se construye y transmite en las escuelas.

#### **1.4 Marco metodológico y estructura de la tesis**

Desde el punto de vista metodológico, también he tomado una serie de decisiones. La primera fue poner como protagonista de este trabajo a una profesora que trabaja en el nivel medio, nivel superior y universidad en el conurbano bonaerense. En este caso, observé las clases en 6to año de una escuela secundaria del partido de Merlo. Me contacté con esta docente, quien fue mi profesora en una materia en la carrera. La elección de ella como

---

<sup>1</sup> Esta definición corresponde a Ricoeur, Paul (1999), *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*, Madrid, Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid-Arrecife, citado en el artículo presentado.

objeto de observación para mi tesis no fue azarosa. De hecho la podría catalogar dentro de la noción de “professor marcante” (Monteiro, 2011).

La “docente marcante” es definida como aquel o aquella que marcó positivamente la trayectoria escolar de los alumnos y que contribuye a sus elecciones profesionales. Monteiro realizó una investigación en base a entrevistas a alumnos, y determinó las características de un “profesor marcante”: gran cultura general; carisma personal; buen humor; uso de lenguaje cotidiano; recepción, accesibilidad y respeto; buena disposición para escuchar y esclarecer dudas, dominio de la materia, saber explicar documentos; relaciones con temas actuales (políticos, económicos, ambientales, culturales y otros); despertar la voluntad de saber, abordaje problematizado y crítico; narración de historias y utilización de ejemplos, capacidad de hacer entender los significados de lo que era estudiado, posicionamiento político, sistematización del contenido a través de resúmenes y/o esquemas, búsqueda y estimulación a la participación de los alumnos, despliegue de aulas dinámicas, etc. Desde una perspectiva muy similar, Jackson (1999) hace referencia a las “enseñanzas implícitas”, que las define como esas ‘marcas’ que no son posibles de identificar ni describir, pero que están presentes en todos los que fuimos alumnos alguna vez. Esas “marcas” son las que, según el autor, demuestran la eficacia del sistema educativo y del trabajo de algunos docentes, y no los test estandarizados que no registran esas experiencias.

La docente que elegí para observar, sin duda, fue una docente de esta talla, debido a que sus clases dejaron una impronta en mí durante mi trayectoria universitaria, sobre todo por cómo atravesado la historia reciente había permeado su “cuerpo”. Ella expuso, explicó y narró la historia reciente desde ella, desde su humanidad e individualidad, mostrando cómo esa historia marcó a su familia y a su propia historia como sujeto. Ella se posicionó políticamente y a partir de allí abordó la historia reciente “a carne viva”. Todos percibimos, como alumnos y futuros docentes, que ella era un testimonio viviente de esos años y que lo que ella nos transmitió estaba cargado de sentimiento y dolor. En este sentido, Monteiro (2002) hace alusión a la “narrativa histórica” como esa construcción artesanal del relato histórico que lleva a cabo el docente en el aula, el cual se apoya en el conocimiento histórico académico, fuente de conocimiento y legitimación que es de referencia de lo que se explica en la escuela aunque su producción sigue trayectorias muy específicas, con una

dinámica que responde a los intereses y demandas del campo científico y que son diferentes de las que surgen de la escuela donde la dimensión educativa está mediatizada por el contexto social. Para Monteiro las narrativas históricas surgen de cómo los docentes de historia plantean la clase, y la van construyendo, ya sea a partir de preguntas problemáticas, de idas y vueltas en las relaciones pasado-presente, proponiendo debates entre los alumnos, indagando en sus saberes previos y en sus opiniones, dándoles ejemplos tangibles y cercanos a sus alumnos. Sin embargo, el uso de la narrativa no implica la utilización de elementos ficcionales. El hecho de que los docentes “recontextualicen” los contenidos para la enseñanza no significa que los ficcionalicen. Así la historia se enseña como un instrumento para que el alumno pueda actuar sobre el mundo y reinterpretarlo. De ahí la preocupación de los profesores “narradores” para que sus alumnos puedan establecer relaciones de los procesos históricos con los diferentes niveles de contextos, la comprensión y utilización de los conceptos teóricos vistos para la argumentación, y la relación entre la historia y la memoria. El objetivo de esta práctica de la narración, según la autora, es encontrarle un sentido a la experiencia humana.

En relación directa con las narrativas docentes, recupero la noción de “saber docente” a la que hace referencia Elsie Rockwell (1985) cuando expresa a la relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela. Con el concepto de “saber docente”, la autora quiere recuperar un saber que se encuentra en el quehacer cotidiano de los maestros, de cualquier maestro. Este conocimiento local se construye en el trabajo docente, en la relación entre biografías particulares de los maestros y la historia social que les toca vivir. Se expresa y existe en las condiciones reales del aula, es decir dentro de condiciones precisas distintas a las que permiten la expresión del saber pedagógico. Este conjunto de saberes, marcados incluso por la pequeña historia de cada escuela o cada grupo escolar, es articulado desde el maestro en su práctica diaria, es relevante dentro del contexto de cada aula. Así, considera que las prácticas y saberes docentes solo pueden estudiarse contextualizadas y a través del trabajo etnográfico, porque es un saber invisibilizado y poco estudiado:

“El saber docente, a diferencia del saber pedagógico, rara vez se documenta; de ahí una razón de la pertinencia de la etnografía. El saber docente emerge al espacio público de vez en cuando, en aquellos escasos momentos en que los maestros pueden compartir una reflexión sobre su quehacer. Pero esta reflexión se

encuentra matizada por diferentes concepciones reales de su trabajo. La etnografía puede proporcionar una objetivación escrita para esa reflexión docente y un acercamiento conceptual al quehacer diario y al saber docente.” (Rockwell, 1985: 7-8)

Esta investigación, que explora las prácticas docentes y busca documentar cómo se ve reflejada en ellas la biografía del docente retomó esa *perspectiva etnográfica*. Según Elsie Rockwell (1985) una investigación etnográfica posee ciertas características tales como: el trabajo de documentación de lo no documentado de la realidad social; el tipo de texto que se pretende escribir como producto del trabajo analítico (descripción), que epistemológicamente presupone un trabajo teórico; la presencia directa del etnógrafo en la localidad y la indisolubilidad de las tareas de recolección de datos y análisis; la interpretación y la integración de los conocimientos locales en la construcción de la descripción; la descripción de realidades sociales particulares pero acompañadas por el planteo de relaciones relevantes para las inquietudes teóricas más generales. Se trata, entonces, de una investigación de campo, presencial, de observación, lo que implica la participación y la interpretación, y en ella se puede observar la relación entre las perspectivas de significado de los actores y las circunstancias ecológicas de acción en las que estos se encuentran.

Una segunda decisión metodológica fue centrarme en el estudio de caso. Y es que, como afirma Beatriz Calvo (1992) la relación entre la etnografía y el estudio de caso se da tanto la primera permite abordar el segundo. Así la autora define al estudio de caso como: “el análisis y comprensión particular de una actuación concreta con objeto de detectar y e identificar prácticas y procesos cotidianos, locales e inmediatos, y de realizar un análisis integrado y comprensivo de la misma.” (1992: 13)

Para llevar a cabo este tipo de investigación recordé que la docente daba clases en secundaria, por eso le escribí un correo electrónico para preguntarle dónde se encontraba trabajando. La elección de la escuela fue aleatoria, no así la docente, es decir, contacté a la docente primero, y después me acerqué a la escuela. Esta institución es privada y tiene dos turnos, mañana y tarde.

Para iniciar el trabajo de campo, presenté una nota a los directivos, con el aval de la docente, para solicitar permiso para asistir a las clases, y de esta manera, pude hacer las

observaciones sin inconvenientes. A través de la técnica de la observación llevé a cabo un registro escrito y de audio de las clases a las que asistí. También pude presenciar el acto escolar de la efeméride del 25 de mayo de 1810, haciendo un registro de audio del mismo. Sin embargo, en reiteradas ocasiones la observación, junto con el registro escrito y las grabaciones no pudieron transmitir el clima que se había generado en el aula. Estas técnicas tienen sus limitaciones para el registro de situaciones, ambientes, emociones, reacciones de los observados, expresiones grupales, etc. Por eso, considero importante aclarar que en varios momentos en donde se hace la transcripción de las clases, no representan en su totalidad las sensaciones que corrían por esos sujetos. Hubo clases en las que se pusieron en juego el testimonio de la docente y la emoción de los alumnos frente a su relato, y eso no es transferible a una transcripción, ni siquiera se llega a percibir en el audio. Además, pude percibir como observadora, que las primeras clases se notaba cierta tensión, incomodidad por parte de la docente, y de los alumnos también, por mi presencia. Por momentos, era muy obvio la falta de fluidez que tuvieron las mismas, y las intenciones de la docente por quedar registrada como una docente ordenada y exigente. Con el paso de las semanas, mi presencia se fue haciendo invisible y pasé a formar parte del aula, eso facilitó a que la docente y los alumnos volvieran a su vínculo habitual más cotidiano y relajado.

Temporalmente, la investigación se ubica en los contenidos a enseñar propuestos en 6to año luego de la Ley de Educación Nacional del 2006. Las observaciones se realizaron durante el año lectivo 2014 de marzo a noviembre (16 encuentros), y las entrevistas en el 2016 y 2017 respectivamente. Las observaciones se realizaron consecutivamente durante quince lunes (hasta el día 17 de noviembre) de todo el año 2014 los días lunes en las dos primeras horas (13.20 a 15.20) del turno tarde, en el curso 6to año de la modalidad Sociales en una institución de gestión privada, en el partido de Merlo, provincia de Buenos Aires. El curso estaba compuesto por 26 alumnos, 5 varones y 21 mujeres.<sup>2</sup> Es importante aclarar que las observaciones de clase durante todo el año lectivo 2014 propiciaban otro contexto sociopolítico en términos de políticas de memoria y de abordaje de la historia reciente.

---

<sup>2</sup> Los días que no asistí a la observación tuvieron que ver en dos ocasiones con casos de enfermedad propios, y otros tres por ausencia de la docente. En el mes de agosto no asistí a la escuela ya que la primera semana la docente tuvo mesa de examen, los tres lunes siguientes los alumnos se ausentaron por el viaje de egresados. Inmediatamente, la primera semana de septiembre retomé las observaciones.

Esta investigación está constituida por tres capítulos. El primer capítulo consiste en un recorrido temporal sobre la constitución de la historia reciente como campo historiográfico, y como contenido escolar. Además se indaga sobre el proceso de traducción que hace la docente sobre esos contenidos oficiales, introducidos con la Ley Federal de Educación (1993) y la Ley de Educación Nacional (2006), en su práctica docente en relación directa con su propia biografía atravesada por la historia reciente.

El segundo capítulo expone las diferentes dimensiones que operan en la actividad docente al momento de dar clases. La primera dimensión es la dimensión biográfica: sus experiencias, sus lecturas, sus decisiones, sus reflexiones, su propia historia y su narrativa. La segunda dimensión es la contextual, es decir, el contexto institucional como atmósfera de transmisión para sus prácticas docentes vinculadas a la historia reciente. En el último apartado de este capítulo, se busca visualizar los diálogos entre estas dos dimensiones al momento de conciliar la biografía del docente con el oficio del docente en contexto.

El tercer capítulo explora el concepto de “narrativas de sí” a través de la utilización de transcripciones de las observaciones de clases, mediante los cuales se busca determinar la finalidad de este recurso pedagógico. Así, se identificaron "narrativas de sí" que posibilitaron una aproximación del contenido de la disciplina de la historia con el tiempo y también con la realidad del alumno; "narrativas de sí" que contribuyeron a la enseñanza de los contenidos y de valores éticos y morales, y "narrativas de sí" que posibilitaron la afirmación y la construcción de la identidad docente de la profesora.

Finalmente, bosquejo mis conclusiones respecto al recorrido realizado sobre la relación entre el contexto institucional, la escuela y la biografía del docente en las clases de historia de un 6to año en Provincia de Buenos Aires, y cómo estas dimensiones influyen tanto en las decisiones pedagógicas que toma la docente a nivel de apropiación del diseño curricular como en la utilización de “narrativas de sí” para distintos fines. Sin duda, esta indagación no es acabada sino que por el contrario, abre un interrogante para estudiar más en profundidad el rol del docente y el registro que hacen sus alumnos de esta figura pedagógica.





## 2 El pasado reciente como historia enseñable

En este capítulo expondré en forma de recorrido temporal, cómo la historia reciente se constituye como historia enseñable y escolar. Con este objetivo: recupero la forma en que la historia como disciplina y la historia enseñable van asociándose a sus nuevas funciones pedagógicas vinculadas a proyectos políticos específicos, cómo la conformación de los estados nacionales, tanto a nivel internacional como nacional. Luego, abordo a la constitución de la historia reciente como campo historiográfico en nuestro país haciendo hincapié en las batallas “simbólicas y no simbólicas” que se libran dentro del mismo por el concepto de historia y por la memoria, con sus obstáculos y peculiaridades, y en la forma en que estas batallas se hacen presentes en el campo educativo con todos los actores sociales que éste engloba. A continuación, resumo cómo a través de las modificaciones que se van produciendo en el campo de la historia reciente, llevan a una transformación a nivel de contenidos en los diseños curriculares oficiales que se cristaliza, como primera aproximación con la Ley Federal de Educación y luego, más profundamente, con la Ley de Educación Nacional de 2006. Esta nueva normativa va a significar la llegada de un tipo de memoria, que es la memoria de la CONADEP y de su trabajo “Nunca Más” a las aulas. Finalmente, a través del análisis de las clases de la docente mencionada en este trabajo, de las estrategias didácticas que propone, y de una entrevista, comparo esta indagación con el diseño curricular oficial para poder vislumbrar la traducción que hace la docente sobre la propuesta oficial.

Para trabajar sobre esto mis interrogantes fueron: ¿Cómo se constituyó la historia reciente como campo historiográfico? ¿Cómo influyó este proceso en la historia que se enseña en las escuelas? ¿Qué obstáculos presentó la construcción de la historia reciente como campo historiográfico y cómo se ve reflejado esto en la historia que se enseña en las escuelas? ¿De qué se habla cuando se habla de “memoria” y qué sentidos engloba este concepto? ¿Cómo fue que la historia reciente llegó a los diseños curriculares? ¿Qué concepto de historia reciente y de memoria se encuentran las dos últimas leyes de educación? Teniendo en cuenta mi objeto de estudio, la docente observada, me cuestiono: ¿Qué alcance tiene la normativa oficial en la docente estudiada? ¿Cómo influye el concepto que tiene la docente sobre historia reciente al momento de tomar decisiones pedagógicas? ¿Qué apropiación hace la docente analizada, atravesada por la historia reciente, del diseño curricular?

## **2.1 Historia reciente como problema histórico y metodológico. Historia y memoria en Argentina**

La historia como disciplina y como materia de enseñanza amerita de una reflexión profunda, porque enseñar historia complejiza y modifica el objeto, el cual constantemente se redefine como “historia enseñada” (Funes, 2001). El momento de la enseñanza y el aprendizaje de la historia, las finalidades educativas y la función social de las mismas no fueron homogéneas ni lo han sido en la historia enseñada. De hecho, existe una articulación innegable entre la historiografía, los proyectos políticos y el rol que cumplió la historia en los comienzos de la conformación e implantación de los sistemas educativos nacionales. Eric Hobsbawn, por ejemplo, sostiene que la función de “la historia en la escuela está vinculada a que la historia entendida como ideología y fuente de inspiración tiene una gran tendencia a convertirse en un mito que hace posible la autojustificación” (Hobsbawn, 1997: 50). Es decir, que desde que se organizaron los estados nacionales y se establecieron los sistemas educativos básicos le correspondió, a la enseñanza de la historia la legitimación de la fundación de dichos estados y el de procurar la construcción de una identidad y una pertenencia entre los educandos y sus respectivas patrias, o como también como observa Huarte (2003) la elaboración de una conciencia histórica que sea coherente con tales orientaciones.

Fue mucho más pronunciada la relación que existió entre la enseñanza de la historia y la construcción de la nación en Latinoamérica, que en el caso europeo, debido a que en la mayoría de estos países resultó ser un corolario del proceso emancipador acontecido. Ya lo afirma Martha Amuchástegui cuando sostiene:

“El objetivo de procurar el sentimiento de nacionalidad y “amor a la patria” en una niñez hija de inmigrantes o de nativos nace en esta época y se origina más en un afán por moldear una identidad imaginada o deseada por la clase dirigente, que a la heterogeneidad que desea combatir. Generar el sentimiento de “colectividad”, neutralizar la heterogeneidad social, o cubrirla de un manto homogéneo, y disciplinar al conjunto fue el objetivo buscado, y se apeló, entre otras herramientas, al sistema escolar.” (Puigross, 1995: 16).

Este sentido patriótico y civilizatorio que tenía la historia escolar en Argentina se mantuvo casi sin cambios durante el siglo XX. Las modificaciones en los planes de estudio acontecidos en 1956 y en 1979, en el marco del Consejo Federal de Educación (Lanza y Finocchio, 1993), no produjeron transformaciones profundas, en todo caso, lograron potenciar los sentidos tradicionales de la disciplina (González, 2014).

Con el tiempo y, en el caso argentino en el contexto de la apertura democrática en los años ochenta, la historia se fue independizando de las necesidades de legitimación de los nuevos estados, a su vez que se constituía como un campo específico del saber. Por otro lado, casi en un sentido inverso, en los últimos años, la historia producida por los historiadores profesionales ha jugado un papel importante en este complejo mecanismo de producción y legitimación de sentidos de lo que se enseña en la escuela, a través de, por ejemplo, la elaboración de textos escolares que *aggiornaron* los discursos tradicionales, nutriéndose con nuevos contenidos y formas de pensar el pasado. En síntesis, es en la interacción, discusión y negociaciones entre historiadores, profesionales, pedagogos, funcionarios de la gestión educativa y el Estado, que se dirimen los contenidos que ingresan a la escuela para ser enseñados en la materia "historia" (Franco y Levin, 2007).

Ahora bien, ¿cómo pensamos la historia reciente de países como el nuestro que sufrieron procesos políticos traumáticos? ¿Qué implicancias tiene esa historia para su enseñanza? Frente a esto, varios autores coinciden en que uno de los principales obstáculos que se presentan con la enseñanza de la historia reciente es intrínseco a la disciplina. La misma denominación de historia del tiempo presente, presenta dificultades, en primer lugar, porque el positivismo instaló fuertemente en el siglo XIX el concepto de que la Historia no era otra cosa que "la ciencia del pasado" y, como consecuencia de ello, el sentido común asimila lo histórico a lo pretérito, lo concluido, lo que ya no es actual. Observa De Amézola (2006: 301): "Para el presente se reservan otras disciplinas como la sociología, las ciencias políticas o la economía pero no la historia, porque el historiador necesita como condición sine qua non alejarse temporalmente de su tema de estudio para tener 'perspectiva' y ser 'objetivo'"

Más allá de estas "supervivencias" decimonónicas que algunos siguen considerando válidas, la rama sobre historia reciente se está desarrollando con vigor. Con la denominación

historia del tiempo presente, De Amézola la define como el tracto cronológico de la evolución social, el más cercano a nosotros, delimitado por el hecho de que sus consecuencias están aún vigentes.

Una de las críticas a este enfoque historiográfico es la de Reinhart Koselleck (2001), cuando define "presente", concluyendo que:

“[...] Toda historia fue, es y será historia del tiempo presente. Duración, cambio y unicidad pueden introducirse en la correspondiente relación de las dimensiones temporales. En el nivel de nuestra formulación teórica podría afirmarse lo siguiente: la llamada historia del tiempo presente no se distingue en modo alguno de las otras historias que han tenido lugar y que han sido contadas. [...]” (2001: 116-119)

Javier Tussel (2000) afirma que uno de los motivos que valida a la historia reciente como tal, es la vuelta, en la ciencia histórica, a lo político, al acontecimiento, a la narración y al personaje; diferenciando a la Historia del Tiempo Presente de la Historia Inmediata. Esta última sería la característica del periodismo, el cual narra los acontecimientos al mismo tiempo que ocurren. La primera, toma como objeto a la vida humana entera y permite, la consulta del material documental depositado en los archivos y tienen en común con la precedente ser el tiempo del acontecimiento, de la contingencia.

Julio Aróstegui (2002), en cambio, considera a la historia reciente como heredera de la tradición de Annales, debiendo incluir lo social como lo económico, planteando la interdisciplinariedad entre la historia, la economía y la sociología. Para Aróstegui, al objeto de esta historia no hay que asociarla con lo inmediato, es decir, no deben identificarla con algún período en particular. La historia de lo coetáneo significa la construcción y la explicación, de la historia de cada época desde la perspectiva de los propios hombres que la viven.

A pesar de ello, lo cierto es que la historia reciente, en tanto disciplina, tiene una trayectoria relativamente larga dentro de la historiografía occidental contemporánea cuyos orígenes se remontan a las experiencias inéditas y críticas de la Primera Guerra Mundial, la Gran Depresión y poco después la Segunda Guerra Mundial. Pero no fue sino hasta fines de los años '60 y durante los años '70 –sobre todo a partir de acontecimientos de gran repercusión mundial tales como el juicio a Eichmann en Jerusalén (1961) y la Guerra de los

Seis Días (1967) – que la historia reciente y los debates específicos de los historiadores cobraron mayor relevancia, incluso fuera del ámbito académico, convirtiendo al Holocausto en un tema central de los debates públicos (Franco y Levin, 2007).

Ahora bien, Florencia Levín (2007) establece, en varios de sus trabajos, las diferentes aristas y peculiaridades de la historia del pasado cercano. La primera de las peculiaridades es que el pasado cercano es un pasado de naturaleza aún inacabada, abierto a las pasiones y las luchas simbólicas (y no simbólicas) de diversos actores. Es un pasado “incómodo”, que barniza y opaca el poder de diversos grupos, y que aún se proyecta, en la creación de identidades tanto individuales como colectivas. En segundo lugar, la cercanía del pasado ciertamente imprime riesgos mayores de arbitrariedad al historiador, en tanto y en cuanto es él mismo un sujeto afectado por ese pasado. En tercer lugar, el historiador se encuentra con la posibilidad de enfrentarse con protagonistas de ese pasado dispuestos a brindar testimonios, constituyéndose en una de las materias primas más valiosas. En cuarto lugar, la naturaleza radicalmente política de los conflictos en torno al pasado cercano trae aparejadas dificultades en el terreno de la reconstrucción y la interpretación hasta tal punto que es difícil, incluso, asentar una mínima positividad (en el sentido de la certeza, de piso mínimo de acuerdo) sobre los sentidos del pasado. Finalmente, existe una importante demanda social sobre el trabajo del historiador en tanto y en cuanto la gran actualidad y relevancia de su objeto de estudio para la vida política genera presiones y expectativas sobre el trabajo profesional. En otro trabajo, Marina Franco y Florencia Levín (2007), agregan que de la historia reciente de nuestras sociedades no hay una historia oficial, un canon pre-armado sobre el pasado, que oriente qué y cómo debe ser enseñado y transmitido en la escuela. Es imposible establecer un relato cerrado y concluyente, ya que nuestro pasado está lleno de heridas abiertas, de memorias en conflicto, y muy cargado políticamente hasta el día de hoy. La historia reciente y su carácter inacabado, abierto, adquiere una dimensión mucho mayor y se amplifica. Ellas afirman que la historia reciente tiene un carácter intrínsecamente político y polémico: las verdades de unos suelen ser negadas y confrontadas por las verdades de otros. Y desde allí se derivan importantes dificultades para su enseñanza, ya que su carácter abierto es tan rico como delicado de abordar en la escuela. Porque si bien es cierto que trabajar con las múltiples perspectivas de diversos actores, como el estado, los partidos políticos, las víctimas o las familias, es una entrada necesaria

para desnaturalizar versiones anquilosadas, también es cierto que no se puede (ni se debe) dejar la libre decisión de cuáles son los relatos “correctos” del pasado a los alumnos. Al contrario, los docentes tienen un rol estratégico y esencial que cumplir –y la escuela lo tiene como institución- para garantizar la reconstrucción del lazo social roto por la violencia y la consolidación de las instituciones democráticas. Esta tarea requiere del docente una elección consiente de aquellos relatos y aquellas memorias que sirvan a esos fines.

En el caso argentino, la cuestión de la memoria dentro del campo de la historia reciente irrumpe por las organizaciones de Derechos Humanos (Liga por los derechos Humanos, El Servicio de Paz y Justicia, La Asamblea Permanente por los Derechos Humanos y el Movimiento Ecueménico, Asociación ex Detenidos Desaparecidos, Madres y Abuelas de Plaza de Mayo) que se opusieron al discurso militar creado por sus impugnadores, los cuales habían creado una imagen de sí mismos y otra de los “enemigos del país”, inundando el discurso público con la categoría de “subversivos”. Estos organismos intentaban contrapesar el discurso oficial denunciando la existencia de campos clandestinos de detención y fueron dando forma al reclamo de verdad y justicia. Lvovich y Bisquert (2008) en su trabajo exponen los modos en que fueron cambiando las representaciones predominantes sobre la dictadura militar y, sobre todo del terrorismo de estado que se instaló en el país entre 1976 y 1983, el texto retoma el período que va desde 1983 bajo la presidencia de Raúl Alfonsín hasta el gobierno de Néstor Kirchner. Los autores se concentran en las transformaciones de los discursos y prácticas estatales vinculadas al tema, y en los cambios en el discurso de los Organismos por los Derechos Humanos.

Este nuevo ciclo abierto por la democracia produjo una novedosa formación de la memoria pública, focalizada en el terrorismo de estado; que se tradujo en la venta masiva del *Nunca más* –elaborado por la CONADEP-, en la amplia repercusión pública del Juicio a las Juntas, en la presencia permanente del tema en los medios y la amplia difusión de relatos testimoniales de las víctimas (Vezzetti, 2002). La luz sobre los hechos que trajo el informe de la CONADEP dio lugar a nuevas imágenes y sentidos del pasado sobre la dictadura; los desaparecidos pasan a ser representados como delincuentes para ser concebidos como víctimas inocentes de un Estado Terrorista. Esto da lugar al surgimiento desde el Estado, la *teoría de los dos demonios*, presente en el prólogo del *Nunca Más*, que da cuenta de la

situación argentina como el resultado de un enfrentamiento ideológico previo al golpe de Estado, el cual coloca a la sociedad civil como espectadora y víctima de esta lucha. La dicotomía que se instala es democracia-dictadura, condenándose la violencia en sí misma, sin importar el signo ideológico de quien la ejerza. Esta operación en el nivel de las representaciones asumía que la democracia se sostenía en la negación de la violencia y transformaba a la “revolución” en innecesaria; a su vez, la democracia era concebida como el régimen que albergaba en su interior una gran diversidad política (Bethencourt, 2010). La sanción de las Leyes de Punto Final y Obediencia Debida, sancionadas durante el gobierno de Alfonsín y los primeros años de Menem, significaron una rendición frente a las presiones ejercidas por los grupos militares, respecto a la política de derechos humanos histórica del Partido Radical. Esto tuvo como consecuencia la aparición en los discursos militares de la reivindicación de la “*guerra sucia*” y la pretendida necesidad de “*dar vuelta la página de la historia para encarar al futuro*”. Posteriormente, durante el gobierno de Menem se sancionan los primeros indultos a los militares, hace que se instale en la sociedad un apoyo nunca antes visto a la política de la *reconciliación nacional*, que sostenía que el odio de ambas partes no conducía a ningún lado, y colocaba en forma equivalente al terrorismo ejercido por el estado y el terrorismo de los subversivos.

En el segundo gobierno de Carlos Menem, las luchas por la memoria tomaron una nueva envión con la creación de la agrupación HIJOS. La reivindicación y resignificación de las banderas de quienes fueran sus padres así como la aplicación de nuevas prácticas como el *escrache*, una forma de repudio a la falta de justicia. Este período se denominó según los autores como el “*boom de la memoria*” (1995-2003), el cual coincidió también con la autocrítica de miembros de las Fuerzas Armadas respecto a su accionar durante la dictadura.

Finalmente, asistimos, durante la primera presidencia de Néstor Kirchner, a un período más que particular y único respecto a la política de derechos humanos, ya que es en este momento cuando la memoria acuñada por los Organismos de Derechos Humanos se vuelve política de derechos humanos del propio Estado. Por ejemplo: el caso de las madres y abuelas de Plaza de Mayo, la renovación de las cúpulas militares, la anulación de las leyes del Perdón, la anulación del decreto que inhibía la posibilidad de extraditar militares para ser juzgados, la apertura de numerosas causas como la ESMA y la del 1er cuerpo del

Ejército, el decreto presidencial del 24 de marzo, la concesión del predio de la ESMA a los organismos de Derechos Humanos para la creación de un espacio para la memoria fueron algunas de las medidas tomadas durante este gobierno. Esto permitió nuevas condiciones para la recepción social de la problemática violación de los derechos humanos. Sin embargo, Lvovich y Bisquert cuestionan los resultados de la política oficial de derechos humanos respecto a si efectivamente esto convierte a la memoria oficial en una memoria hegemónica. Pues como afirma González (2014) la “*narrativa del Nunca Más*” es la que sigue estando presente como representación dominante de lo sucedido durante la dictadura y sus años previos:

“Lo que parece haber anclado con especial fuerza en la sociedad (y, como se verá, también en la escuela) es la idea de la instauración del terrorismo de Estado por parte de las Fuerzas Armadas durante la última dictadura militar.” (González, 2014:57)

Por este motivo, la autora sostiene que no ha madurado una memoria que ponga en el centro una mirada crítica de la propia sociedad, donde se debata por qué fue posible la violencia, por qué fue posible el terrorismo de Estado.

La historiografía sobre historia reciente en Argentina fue un campo que empezó lentamente y se desarrolló más profundamente en los últimos años, pero no sin tropiezos y disputas. Con todas las dificultades que presenta este trabajo histórico mencionado anteriormente por Franco y Levin, se echó luz sobre algunos grises que antes no eran abordados y se pasó de enfocar la atención en las elites dirigentes a formular preguntas acerca de las actitudes sociales frente a las prácticas de las dictaduras en el poder. González concluye que este avance, sin embargo, no significó un cambio en la representación del pasado a nivel más masivo.

Para concluir, podemos afirmar que el derrotero de la enseñanza y el aprendizaje de la historia, las finalidades educativas y la función social de las mismas no fueron homogéneos ni lo han sido en la historia enseñable. Sin lugar a dudas, existe una articulación innegable entre la historiografía, los proyectos políticos y el rol que cumplió la historia en los comienzos de la conformación e implantación de los sistemas educativos nacionales. Pero fue mucho más pronunciada la relación que existió entre la enseñanza de la historia y la construcción de la nación en Latinoamérica, que en el caso europeo, debido a que en la



mayoría de estos países resultó ser una consecuencia del proceso emancipador reciente. Durante el siglo XX la historia escolar conservó el sentido patriótico y civilizatorio sin modificaciones notables. En el caso argentino, y con la apertura democrática en los años ochenta, la historia fue dejando de lado su función de legitimadora de los nuevos estados, y se empezó a constituir como un campo específico del saber. Por su parte, la historia reciente, como disciplina, cobra mayor relevancia a fines de los años 60 y durante los años 70, mientras en las discusiones se tomó como eje de debate al Holocausto. Marina Franco y Florencia Levín (2007) afirman que este campo se presenta como polémico e inacabado. Y a partir de allí se derivan importantes dificultades para su enseñanza, ya que su carácter abierto es tan rico como delicado de abordar en la escuela. Y aquí es donde los docentes tienen un rol estratégico y esencial que cumplir, con el firme objetivo garantizar la reconstrucción del lazo social roto por la violencia y la consolidación de las instituciones democráticas. Esta tarea requiere del docente una elección consiente de aquellos relatos y aquellas memorias que sirvan a esos fines. Luego de un largo camino, de debates dentro de la disciplina, y un largo derrotero de cambios respecto a qué memoria predomina a nivel oficial, podemos afirmar que la memoria que llegó a convertirse en la memoria oficial, fue la construida por los Organismos de Derechos Humanos, vinculada al trabajo realizado por la CONADEP, y su cristalización en libro *Nunca más* (Lvovich y Bisquert, 2008). En el próximo apartado explicaré cómo ésta narrativa es la que se expresa en las leyes de educación y en las aulas.

## 2.2 De la Ley Federal de Educación a la Ley de Educación Nacional: un cambio de paradigma.

La enseñanza escolar de la historia ha sido objeto de innovaciones constantes como consecuencia de las reformas educativas que promovieron primero la Ley Federal de Educación de 1993 y, luego, la Ley de Educación Nacional 24195 de 2006. En esta última fue cuando la historia reciente entró a los currículos escolares de manera oficial y con alcance nacional. Con una perspectiva crítica sobre la última dictadura, esta incorporación generó debates dentro del ámbito historiográfico porque consideraban que ese período no era materia de estudio de la historiografía sino de otras ciencias y prácticas culturales (De Amézola, 1999).

La memoria patriótica que glorificaba a los próceres de antaño dejó de ser el eje vertebrador del sistema para dar lugar a la preeminencia de la historia contemporánea y al valor preponderante otorgado a la democracia y la participación. En concordancia con este nuevo propósito, al interior de la Ley de Educación Nacional, cobró mayor relevancia y notoriedad el concepto de memoria en los programas de todos los niveles educativos (en estrecha vinculación con el pasado reciente argentino y latinoamericano), mientras los conceptos de ciudadanía e identidad adquirieron nuevas significaciones.

Reforma curricular y la nueva historia a enseñar

Es importante vislumbrar que detrás de la enseñanza de la historia reciente subyacen distintos tipos de “políticas de memoria” como escribe Andreas Huyssen (2004), las cuales define como el modo en que las sociedades se responsabilizan por su historia. Para Huyssen un debate en el que participaron diferentes actores sociales, a los que llama “los pasados-presentes<sup>3</sup>” fue lo que modeló, en varios países, cuáles serían las formaciones políticas que adoptarían para la actualidad. Los modelos sobre los que se realizaron estas articulaciones entre pasado y presente son básicamente dos: la *reconciliación* y la *ruptura*. La segunda tiene como paso paradigmático, la condena de los alemanes al nazismo y el crimen

---

<sup>3</sup> Jelin (2002) los denomina “emprendedores de la memoria” y los define como aquellos que sostienen reclamos por la verdad, la justicia y la memoria intentando mantener visible y activa la atención social y política sobre todo respecto a las memorias de la represión y la violencia política. Estos no solo buscan reivindicaciones, sino que también demandan reparaciones o exigen reconocimiento, a través de la elaboración de rituales y conmemoraciones en lugares públicos y crean emprendimientos para la construcción de la memoria.

excepcional que significó el holocausto. Durante los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial, a la separación de Alemania, y luego con la caída de la URSS, la reunificación de este país, se va a ir desarrollando conjuntamente una conciencia histórica. Ésta se inicia con una negación de muchos aspectos de la realidad alemana durante el nazismo hasta que finalmente, se dio la aceptación de lo ocurrido, asumiendo la responsabilidad al respecto. Una vez finalizado el conflicto bélico la educación se consideró como un elemento fundamental para promover esa evolución, procurando expurgar los contenidos escolares de las visiones estereotipadas del “otro” y las perspectivas xenófobas.

Pero además de la *ruptura*, existe la opción de la reconciliación, cuyo ejemplo más notable fue la Guerra Civil en la transición democrática española que, en un primer momento, luego de la muerte de Franco y la continuidad en el poder de los franquistas, promovió la *ruptura*, ayudada por la izquierda política que no quería olvidar los años de la Guerra Civil. Sin embargo, una sociedad satisfecha por el bienestar logrado y la existencia de sectores neofranquistas partidarios de una reforma política dieron el triunfo a la perspectiva conciliatoria. Casi quince años después Pilar del Castillo, Ministra de Educación del Partido Popular, se refería a lo que debía ser la enseñanza escolar de la Historia en términos de querer eliminar el conflicto: “[...] el estudio de la historia debe dar contestaciones al que, al quién, al cuándo y al cómo, y el por qué no debe abordarse porque es controvertible.”<sup>4</sup>

En el caso argentino, ruptura y reconciliación se sucedieron en la construcción de la memoria en forma discontinua. Se inicia con una experiencia de ruptura por parte del gobierno de Dr. Alfonsín, con el juicio a las juntas de comandantes de la dictadura, pero volvió sobre sus pasos con las rebeliones militares de los carapintadas. En 1989, Carlos Menem intentó ponerles fin al asunto con una “reconciliación” a través de los indultos a los integrantes de las cúpulas militares.

Como sostiene De Amézola, el retroceso y la incoherencia diluyeron la importancia del tema de los derechos humanos en la enseñanza en los primeros años de la década del '90, fenómeno que fue acompañado de la exacerbación del individualismo. Recién en la segunda mitad de los '90, la presión social creciente y un mayor compromiso ciudadano instalaron definitivamente el tema en la sociedad y facilitaron su tratamiento en la escuela.

---

<sup>4</sup> Citado en De Amézola, Gonzalo; Op. Cit, en Diario ABC, 14/11/2000.

Entonces, ¿cómo puede la escuela transmitir la historia reciente? ¿qué relación puede establecerse entre historia y memoria? Florencia Levín (2007) reconoce que la historia, en tanto disciplina, se caracteriza, al igual que la memoria, por la construcción de relatos y la representación sobre el pasado que conllevan, más allá de las pretensiones de veracidad propias de la disciplina. Por ende, al igual que los discursos vinculados a la memoria, los de la historia son también relatos parciales e inacabados. Pero la autora los diferencia al decir que la historia pretende construirse como un discurso crítico, atendiendo a las condiciones propias de la producción histórica y su metodología de investigación. Sin embargo, reconoce las peculiaridades y obstáculos que presenta la historia reciente, nombradas anteriormente.

Considero importante destacar las afirmaciones que realiza la autora en relación a qué puede aportar la historia reciente a la incorporación del pasado cercano como contenido curricular, presentándolo como un panorama alentador y, al mismo tiempo, dificultoso. Pero, sobre todo, porque el resultado de las investigaciones de los historiadores se materializa en producciones que son difíciles de trasladar a la escuela. Es decir, las producciones de historia reciente académica tienen un carácter no narrativo, que se construye en torno a una compleja red de problemas, hipótesis, argumentos, que resulta tedioso apropiárselas fuera del ámbito académico. Sin embargo, la historia reciente puede aportar el permanente ejercicio crítico y el propósito de desnaturalizar lo que parece obvio, poniendo en perspectiva todo acontecimiento. Finalmente, la autora destaca que los valores éticos y políticos que guían el uso de las herramientas que la historia como disciplina puede ofrecer a la incorporación del pasado en la escuela son extradisciplinarias, siendo necesario abordar estos valores en el área de Formación Ética y Ciudadana y en todas las asignaturas. Ya que por sí sola, la inclusión de determinados contenidos curriculares en historia no garantiza la edificación de una sociedad más justa, sino que esto se logra a través de mecanismos consensuados que convaliden la legitimidad de ciertos valores por sobre otros. Así, no alcanza con repudiar un período histórico, sino que es necesario acompañar a los estudiantes en la construcción de una perspectiva crítica que les permita conocer por qué pasó lo que pasó, comprender qué rasgos y qué características de la Argentina posibilitaron que ocurriera lo que ocurrió, y entender por qué ese pasado ha sido “recordado” de una manera determinada y no de otra.

En resumen, recién a partir de la ley Educación Nacional del 2006, la provincia de Buenos Aires redefinió los contenidos a abordar en la Escuela Secundaria. En este sentido, los diseños curriculares fueron reformulados, dando como resultado diferentes estructuras y organización en función de diferentes factores (momento de publicación, editores, contenidos). Así, a partir de las características 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. En función de dicha redefinición curricular, el Estado Provincial incorporó contenidos vinculados a la Historia Reciente Argentina en los diseños curriculares de quinto y sexto año. En el diseño curricular de quinto año dichos contenidos son abordados desde su vínculo con la historia Latinoamericana y los procesos mundiales que impactan en el continente. En el caso de sexto año (de las modalidades de Ciencias Sociales y Arte), la Historia Reciente Argentina ingresa vigorosamente ya que propone el abordaje de los años setenta, ochenta y noventa de la historia argentina, a partir de diferentes núcleos problemáticos vinculados fundamentalmente al impacto de la última dictadura cívico-militar, la transición democrática y las consecuencias del neoliberalismo (Billán, 2013). También representó la instalación de “la narrativa del *Nunca Más*” en la escuela, lo que significa abordar una dimensión, la de la violencia estatal y el terrorismo de Estado, sin hacer hincapié en las responsabilidades del resto de los actores sociales. Por este motivo, me surge la inquietud sobre el rol que van a jugar los docentes en este nuevo escenario: ¿Qué traducción van a hacer los docentes sobre el nuevo diseño curricular? ¿Cómo va a impactar la lectura que hacen los docentes del diseño en sus prácticas?

### 2.3 Los contenidos oficiales y la apropiación docente: la construcción del concepto de “historia reciente”

En este apartado se analizan los contenidos de los diseños curriculares de historia correspondientes a la Ley de Educación Nacional del 2006 para quinto y para sexto año de la Escuela Secundaria. El objetivo es contar con una exploración que permita advertir la selección, recorte y traducción que hace la docente observada de la normativa oficial.

Las preguntas que guían este análisis son: ¿Qué temas de historia reciente incorporó la Ley Nacional de Educación para 6to año? ¿Cuál es la propuesta de enseñanza-aprendizaje de la normativa oficial? ¿Cómo interpreta, traduce y lee esta normativa la docente observada? ¿Qué temas pondera para trabajar en clase? ¿Qué contenidos omite que figuran en la normativa? ¿Por qué selecciona unos contenidos y no otros? ¿Qué propuesta de trabajo lleva a cabo para sus alumnos con los contenidos de historia reciente?

El diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires perteneciente al Polimodal fue transformado en el 2005, lo que significó darle mayor espacio a los períodos recientes ya que se seleccionaron contenidos de historia latinoamericana y argentina de los siglos XIX y XX. En el 2008, se produjo una nueva modificación de la estructura y los contenidos del nivel medio. Los temas referidos a la historia argentina reciente se encuentran en las unidades de contenidos presentadas a continuación y toman como referente al quinto año de la Educación Secundaria Superior (González, 2014):

*“Unidad 4. Neoliberalismo, dictaduras militares y el retorno democrático*

*[...]• 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.” (PBA-DGCE, 2011: 20)*

A la inclusión de estos contenidos en la planificación de quinto año, se le agrega la incorporación para sexto año de la Escuela Secundaria con Orientación en Ciencias Sociales y Artes la recuperación de los contenidos de historia reciente argentina de los años setenta, ochenta y noventa para abordarlos en proyectos de investigación en las aulas. Este diseño consiste en 3 unidades temáticas, dentro de las cuales, se hace presente una primera unidad de carácter transversal con el objetivo de trabajar los problemas temáticos, teóricos y metodológicos de la Historia Reciente, la Historia y Memoria así como el surgimiento de la Historia Oral como enfoque historiográfico (González, 2014). En la primera unidad se encuentran propuestos los siguientes contenidos:

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

• *Los problemas temáticos, teóricos y metodológicos de la Historia Reciente. Historia y Memoria. Políticas del olvido. El campo de la Historia Reciente en la Argentina y en el mundo. Los objetos de la Historia Reciente. La investigación multidisciplinaria. • El surgimiento de la Historia Oral como enfoque historiográfico. La historia de los pueblos sin historia. Los vínculos entre Historia Oral e historia desde abajo. Historia Oral, relato y memoria. Los métodos cualitativos de la Historia Oral. Los métodos mixtos. Diferentes técnicas de recolección de datos. Sujetos y objetos de la Historia Oral.”* (PBA-DGCE, 2012: 41)

La unidad 2 propone la elaboración de proyectos de investigación con los siguientes contenidos:

*“Unidad 2. Los años 70. Movilización social y represión. Problemas de investigación*

• *La historia, memoria colectiva y olvido. La entrevista, el testimonio y la historia de vida. •Elaboración de un proyecto de trabajo que aborde algunos de los siguientes problemas historiográficos.*

- *La emergencia de las organizaciones armadas. Sus idearios políticos. Los jóvenes y sus relaciones con el peronismo. Culturas y consumos juveniles. Militancia. Expansión y contracción económica. El espiral de la violencia. El derrocamiento del peronismo y el golpe de Estado cívico-militar.*

- *El terrorismo de Estado. La detención-desaparición de personas. La cultura del miedo. El golpe cívico-militar a la educación pública y la censura. El problema del exilio. El proceso de desindustrialización y sus consecuencias sobre el mercado y la economía interna. El impacto de las políticas neoliberales. El endeudamiento externo. Deportes, medios y*

*política. La guerra de Malvinas. Los movimientos de Derechos Humanos. El rock nacional. Cine, teatro underground.” (PBA-DGCE, 2012: 43)*

La unidad 3 también sugiere la elaboración de proyectos de investigación con los siguientes contenidos:

*“Unidad 3. Los años 80 y 90.*

*El regreso de la democracia, la crisis del Estado y neoliberalismo. Problemas de investigación*

*Las nuevas preocupaciones de la ciencia histórica: la multivocidad, el estudio de las representaciones del pasado y los procesos de construcción identitaria.*

*Elaboración de un proyecto de trabajo que aborde algunos de los siguientes problemas historiográficos.*

*El regreso de la democracia y la recuperación de la cultura democrática. La Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (Conadep), el juicio a las Juntas y el Nunca Más. La “teoría de los dos demonios” y sus críticas. Las leyes de Punto Final y la Obediencia Debida. La hiperinflación y la búsqueda infructuosa de un modelo económico. El cine nacional y su relectura del pasado dictatorial.*

*La Argentina neoliberal: características de los gobiernos menemistas. Privatizaciones y el Plan de Convertibilidad. La política de Carlos Menem frente a las Fuerzas Armadas. Amia: el impacto de la guerra del Golfo y el terrorismo internacional. Los nuevos con sumos neoliberales: la cultura del shopping y sus efectos. La reforma de la Constitución Nacional de 1994 y la reelección. El desempleo y el incremento de la pobreza estructural. La profundización de la brecha entre pobres y ricos.” (PBA-DGCE, 2012: 46)*

Como afirma González, los diseños curriculares demuestran que la historia reciente ha ganado un lugar importante en la escuela, dando especial énfasis en la asignatura específica que recibió en dos modalidades, donde se incluye con claridad las consecuencias que tuvo la dictadura en lo cultural y que se habla de dictadura “cívico-militar”, ampliando la mirada sobre las responsabilidades de toda la sociedad. Por otro lado, como hice referencia en el apartado anterior, significó la instalación de “la narrativa del *Nunca Más*” en la escuela. Las definiciones y conceptos que componen los contenidos de las unidades temáticas hacen referencia tanto a la movilización social y la violencia política como al terrorismo de



Estado, pero sin mencionar las responsabilidades más amplias a nivel social (Gonzalez, 2014).

En lo que respecta al trabajo de campo realizado, interesa indicar la forma en que estos textos (los diseños curriculares) son leídos y traducidos por la docente, ya que los profesores son los encargados de diseñar y desplegar el currículo escolar (Pagés en González, 2014). En consecuencia, los docentes no son unos “actores” más de la educación y el cambio educativo: sino que ellos encarnan el currículo y la pedagogía. Sus creencias, saberes, valores, competencias, experiencias y su desempeño son más definitorias sobre qué y cómo se enseña en el aula y en la institución escolar que el diseño curricular prescripto (Torres, 2000). Para hacer referencia a la traducción de la normativa oficial retomo el concepto de Lanza y Finocchio (1993) sobre el docente como destinatario de la norma curricular, ya que, para las autoras, los docentes reciben la norma curricular considerando que pueden hacerse un espacio para incluir en la planificación los aspectos considerados por ellos relevantes y que no estarían explicitados en la normativa oficial. Esto puede responder a una tendencia a sentirse libres para planificar por una posición crítica respecto del curriculum vigente, o a una posición de autonomía respecto de cualquier normativa oficial. En este caso la docente observada tenía una postura de apoyo a la normativa oficial, como expongo más adelante, así que considero que su flexibilidad responde a la segunda postura, es decir, trabajar con autonomía respecto a cualquier normativa.

En particular, esta profesora no presentó la planificación anual en la institución, aludiendo a que ella se dedicaba a investigar y dar clases en la universidad sobre historia reciente y que se consideraba con suficiente experiencia para manejarse con los contenidos, además en la escuela no se la exigían porque la conocían desde hace muchos años y saben cómo ella realizaba su trabajo. Este último responde sin duda, a la “esfera de transmisión” que recuperé en el apartado anterior, que se expresa como una escuela con ciertos “aires de libertad y flexibilidad”. Sin embargo, más allá de la aparente falta de estructura de la docente, pude observar que, en términos generales, la docente tomó como referencia la propuesta curricular oficial, ya que ella coincidía con lo establecido en la misma. En una primera entrevista, le pregunté qué opinión tenía sobre el diseño curricular oficial y ella respondió que efectivamente le parecían muy interesantes, que los consideraba novedosos para el

ámbito escolar pero que ella ya los manejaba con anterioridad otros espacios, es decir, ella demostró tener experiencia en el trabajo con los contenidos de historia reciente ya sea dando clases en la universidad o en su trabajo como investigadora, pero aclaró que le resultaban complicados de desarrollar. Al decir esto expone lo complejo del pasado reciente como contenido a enseñar:

*“Me parece excelente. La he analizado muy profundamente. Más allá de lo que plantea la Dirección General de Escuelas, que no sé si ahora va a seguir planteando esto, y teniendo yo mi propia experiencia, mi propia trayectoria en el armado de estas cuestiones, me encontré con que ya me las planteaba trabajando sola o cuando daba clases historia argentina y contemporánea; **me encontré en 6to año con una curricula con contenidos muy interesantes, que ya los conocíamos, algunos de los que veníamos trabajando en estas cuestiones, pero que no estaban implementados a nivel institución.** Así que es excelente, los contenidos son muy nuevos, muy novedosos. **No sé si acá te puedo plantear que lo complicado es plantear estos contenidos y desarrollarlos.**”*

En lo que respecta a la *Unidad 1* que corresponde temporalmente con el primer trimestre la profesora fue planteando en forma de clase expositiva-dialogada, y a lo largo de las clases temas como: la concepción de historia, tiempo histórico, la historia oral, la historia reciente, la importancia del testimonio para la historia reciente y la entrevista, entre otros temas. Para empezar a abordar la problemática de la historia reciente dedicaba parte importante de las clases a hacer referencias a las últimas noticias sucedidas en el mundo y en nuestro país, ya que consideraba que era importante que los alumnos “*supieran donde estaban parados*”. Esto lo llevaba a cabo haciendo referencias a las noticias que ella escuchaba en la radio, veía en la tele o leía en el diario para luego comentarlas con los alumnos y así plantear debates. Esta práctica que se ve como improvisada, expone el grado de conexión de la docente con lo que sucede en el presente, con sus propias inquietudes, con las inquietudes de los alumnos, y con la capacidad de resolver las clases a través de una idea disparadora que la docente pudo haber tenido ese mismo día antes de entrar a clases. Así la capacidad de poder plantear una clase a través de una inquietud diaria muestra su capacidad de adaptación y su creatividad para poder lograr la relación entre un hecho del presente con el pasado reciente que propone el diseño curricular. Además, les pedía a los alumnos que llevaran recortes periodísticos para analizar en clase, y les indicaba como tarea mirar el programa “*Visión 7. Internacional*” para comentarlo la clase siguiente. Si algún alumno lo

veía, y lo comentaba la próxima semana, la docente lo evaluaba con nota numérica. Cabe destacar que los alumnos tenían el hábito de preguntarle a ella sobre acontecimientos del presente que habían leído, o que habían escuchado en la televisión o por comentarios de sus familias, para buscar la opinión de la docente y si ella podía ampliarles la información sobre esos hechos. Claramente los alumnos veían en ella a una docente que era referente de autoridad y de conocimiento, y ella por su parte respondía realizando una exposición sobre el tema, contextualizándolo, y relacionándolo con alguna experiencia personal para reforzar su opinión y su testimonio.

Por otro lado, le dedicó tiempo a la lectura en clase proponiéndoles como bibliografía obligatoria para la primera parte del año los siguientes textos:

- “La historia oral en la escuela: guía de proyecto y entrevista” de Dora Schwarszstein (en Pablo Pozzi y Gerardo Necochea Gracia; (2008) Cuéntame cómo fue: Introducción a la historia oral. 1a ed. Buenos Aires. Imago Mundi)
- “Memoria y socialismo” de Pablo Pozzi y Alejandro Schneider (en Pablo Pozzi y Gerardo Necochea Gracia; (2008) Cuéntame cómo fue: Introducción a la historia oral. 1a ed. Buenos Aires. Imago Mundi)
- “El pasado cercano en clave historiográfica” Marina Franco y Florencia Levin (en Franco, M. y Levín, F. (comp.). (2007) Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción. Buenos Aires, Paidós)
- Revistas de época por el conflicto de Malvinas traídas por los alumnos.

La selección bibliográfica realizada por la docente pone en evidencia su formación académica universitaria, su vinculación con espacios de investigación académica, y su predilección, incluso como investigadora, por la historia oral. Con este material bibliográfico los alumnos debían realizar guías de comprensión lectora, notaciones marginales y luego comentarlos oralmente con sus compañeros y la docente, para luego calificarlos con una nota numérica, ya que la docente consideraba que los alumnos debían tener contacto con este tipo de textos académicos, con revistas de época, con testimonios que los acerque en forma más tangible a ese pasado que estudian. A su vez, considera que la práctica de la lectura en clase es más que necesaria ya que sostiene que los estudiantes no

utilizan el tiempo en sus hogares para leer, y por lo tanto, aprovechar la clase para leer en silencio, trabajar los textos individualmente y luego exponerlos para poner en común ideas e interpretaciones, le parece muy fructífera. En referencia a esta modalidad la docente declaró:

*“A.T: Vos habías elegido unos textos y revistas y habías aplicado la lectura en clase, ¿por qué incorporaste esta técnica?”*

*D: Por razones prácticas. Acá hablamos mucho y sigo con la misma bibliografía. Este año hicimos un acto sobre Malvinas, buscamos diarios con otros profesores y me impactó; después dicen que los adolescentes no tienen interés, es una falacia. Pusimos todos los diarios de Malvinas que trajo un profesor y los pusimos todos en un aula, las tapas de los diarios. Y fuimos con los chicos, y vos no sabes, estaban todos “Uy, mirá, mirá”. Estaban impactadísimos, al ver las tapas de los diarios, lo sintieron como más real, como que eso realmente había salido en la tapa de un diario. “Esto es real” pensaron. La sintieron más cercana a la historia del tiempo presente. Yo sigo con esa bibliografía y agrego otra, pero también les hago trabajo de lectura en clase ¿Por qué? Les tiro línea, hablamos, pero también ellos tiene que leer un poco en clase porque, primero, porque vos sabes que a estas generaciones hay que acompañarlas, porque si les mandas a leer en sus casas, no lo hacen. Entonces acá también hay un espacio para una lectura en clase y comentarios. Es una práctica que tienen que incorporar la lectura. Los chicos se interesan, me escuchan, pero les cuesta leer, el entrenamiento de la lectura.”*

Para evaluar este paquete de contenidos dados y estudiados la docente llevó a cabo la siguiente evaluación escrita que consistió en una serie de preguntas abiertas referidas a lo comentado en clase, los contenidos abordados y las lecturas realizadas. La idea era que los alumnos pudieran trabajar con los textos durante la evaluación y que expusieran en forma de ensayo lo leído y lo comentado en clase. Esta evaluación escrita fue la única que la docente tomó con esta metodología, ya que para los trimestres posteriores eligió la forma de evaluación oral o la presentación de proyectos. La evaluación contenía las siguientes consignas:

### *Evaluación*

- 1. Analizar las características del pasado “cercano” en el marco historia reciente.*
- 2. ¿Cuáles son las transformaciones que han afectado al mundo? Pág. 36. Siglo XX*
- 3. Explique en qué consiste la historia oral y qué papel juega en el marco de la historia reciente.*

4. *Elabore un texto que de cuenta a qué se refiere el tema “memoria”*
5. *¿Por qué el testimonio ha logrado centralidad en nuestros días?*
6. *¿Qué cuestionamiento ha recibido la historia reciente?*
7. *¿Cuál es la situación de la historia reciente en la Argentina?*

Las consignas consistieron en preguntas y actividades que planteaban lo visto en forma de problema, el cual tenía que ser explicado y desarrollado por los alumnos utilizando como materia prima los textos vistos y la reflexión que habían llevado a cabo en las clases. Algunas consignas resultaban más descriptivas que otras, pero todas implicaban un trabajo profundo de los textos por parte de los alumnos. Sin embargo, considero que por sus lecturas en clase, los alumnos registraron con más fuerza lo dicho y expuesto por la docente que por los autores.

En relación a los contenidos propuestos en la *Unidad 2* la docente tomó una particular decisión: empezar la segunda unidad con la proyección del film/documental “*El especialista, retrato de un criminal moderno*” (Rony Brauman, Eyal Sivan, 1999, Israel). Este documental es un drama judicial que tiene por protagonista a Adolf Eichmann. En esta ocasión, la docente también aportó su lectura sobre el libro “Elogio a la desobediencia” de Rony Brauman y Eyal Sivan<sup>5</sup>, que acompaña al documental mencionado. La referencia de la docente sobre este libro se debe a que éste propone una reflexión sobre la obediencia, los usos de la memoria y la imagen. Las clases consistieron en la visualización de este documental y el posterior debate sobre el mismo entre los alumnos y la docente. Esta selección tuvo que ver con la elección del concepto de “terrorismo de estado” a partir de que en las clases posteriores la docente se encargó de explicar las condiciones previas a la dictadura y las características de este estado instalado en el '76. Para esto, propuso a los alumnos la realización de una pequeña investigación a partir de diferentes recortes periodísticos sobre temas tales como: la violencia en el fútbol, la importancia del fútbol y el mundial del '78 durante la dictadura, la apropiación de bebés, el arte y la música durante los años setenta. Con este disparador comenzaron a elaborar preguntas para la investigación

---

<sup>5</sup> Brauman, Rony; Sivan, Eyal; Elogio a la desobediencia, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2004

que iban a realizar en el tercer trimestre a partir de esos temas o lo que a ellos se les ocurriera que tuviera que ver con algún aspecto de la Dictadura. Pero nuevamente retoma la cuestión del terrorismo de estado y los desaparecidos cuando les indica a los alumnos la lectura del texto “2922 días. Memorias de un preso de la dictadura” de Eduardo Jozami. (2014)<sup>6</sup> Esta obra se enmarca dentro de la literatura testimonial que relata traumas históricos como el Holocausto y las persecuciones dictatoriales, y pertenece a un género discursivo y memorial cuyas características permiten representar los hechos violentos del pasado con apego a “la verdad”, sin abandonar la creación literaria. Las obras de este género son representaciones que conjugan el principio de realidad y las posibilidades estéticas, al tiempo que condensan memorias de pasados violentos. En este caso, el libro aportado por la docente da cuenta de los vejámenes, el encierro y la tortura del autor durante el tiempo que estuvo secuestrado en un centro clandestino de detención durante el Proceso de Reorganización Nacional (Zó, 2016). Conviene subrayar que la proyección de este film tan particular y el soporte bibliográfico que proveyó la docente para acompañar la visualización del mismo se corresponde con la selección de contenidos que realizó la docente sobre la historia reciente, es decir, su predilección por trabajar en forma insistente el concepto de terrorismo de estado y los centros clandestinos de detención como ejes fundamentales de los contenidos curriculares.

Por otro lado, evaluación trimestral en este segundo momento del año consistió en las exposiciones orales que hacían los alumnos sobre estos temas trabajados, y la corrección de las preguntas de investigación que hicieron para luego continuarlas en el último trimestre. Teniendo en cuenta lo realizado el primer trimestre, las formas de evaluación posteriores se volvieron mucho más flexibles y difusas, ya que la docente realizó un especial énfasis en la evaluación oral de lo que los alumnos iban avanzando sobre sus proyectos de investigación pero no propuso ninguna instancia de evaluación con otro soporte material o con reglas preestablecidas, por ejemplo, una fecha de entrega específica en un formato determinado. Es posible que esta manera de evaluar a través de proyectos desestructure las formas de evaluación, y que la docente proponga la instancia oral también para reforzar lo relevante que ella considera la oralidad y la opinión, como pude observar a lo largo de sus clases. Pero considero que si bien es fundamental la puesta en común de la lectura, la reflexiones

---

<sup>6</sup> Jozami, Eduardo (2014) *2922 días. Memorias de un preso de la dictadura*, Buenos Aires, Sudamericana

personales, y las exposiciones orales, la materia fue perdiendo formalidad en la medida que los contenidos empezaron a volverse más complejos, y donde hubiera sido provechoso e interesante que los alumnos tuvieran un momento para poder decantar tanta información que tenían de textos, de los relatos de la docente y de los relatos familiares para poder crear y escribir su propio relato y su propia reflexión.

Por otra parte, no es tan fácil identificar, como es esperable, la separación temática entre lo propuesto oficialmente en la unidad 2 y 3 y lo que llevó a cabo la docente, es decir, hay temas que eran recurrentes, y otros que no se abordaron. Lo que sí puedo concluir, como dije anteriormente, es que la cuestión del terrorismo de estado y los desaparecidos atravesó los dos últimos trimestres. Si bien, en el tercer trimestre se hizo referencia a la apertura democrática, estuvo siempre articulado en relación a la Dictadura, como ocurrió con las referencias a creación de La Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (Conadep), el juicio a las Juntas y el Nunca Más, las leyes de Punto Final y la Obediencia Debida. Para tratar la política económica aplicada durante estos años, eligió los siguientes contenidos: la hiperinflación y la búsqueda infructuosa de un modelo económico y la instalación del neoliberalismo en los años noventa. Con este fin, la docente les trajo el documental del Canal Encuentro “Historia de un país”, Capítulo 23: “La economía liberal”. Luego de su proyección, la docente explicó y retomó oralmente algunas de las ideas mostradas por el video, contó su experiencia personal sobre esa época y discutieron con los alumnos el concepto de “ciudadanía responsable” y “compromiso”, ya que los alumnos recordaron los relatos de sus padres sobre los saqueos durante el gobierno de Alfonsín y De la Rúa. Por consiguiente, puedo esbozar que los contenidos de historia reciente le permitieron a la docente llevar a cabo una estrategia didáctica que consistía en lo siguiente: en primer lugar, llevar algún documental, o una revista o algún artículo actual o del pasado para usar como disparador; en segundo lugar, contextualizar este recurso para luego explicar el tema, utilizando conceptos teóricos propios de sus lecturas; en tercer lugar, recibir preguntas y debatir con los alumnos; en cuarto lugar, aprovechar la contemporaneidad con los contenidos, o realizaba una relación entre ellos y su propia biografía, con sus experiencias personales y anécdotas, por lo cual ella lograba acercar lo explicado teóricamente a algún ejemplo de su vida personal, y por último, la docente

exponía su reflexión sobre lo vivido, y los alumnos colaboraban con sus impresiones de lo relatado o lo que traían de sus narrativas familiares. Este mecanismo se repetía una y otra vez y le permitía a la docente exponer su historia y relacionarla con la historia propuesta por el diseño curricular.

Clase a clase la docente comenzaba la hora hablando sobre un tema que era noticia como para empezar a comentar y debatir con los alumnos, y luego retomaba los proyectos de investigación que tenían que elaborar los alumnos. Éstos eligieron algunos de los siguientes temas: la crisis del 2001 (excepcionalmente), las organizaciones por los Derechos Humanos, el arte, el cine y música en los setenta, la función de los clubes de barrios durante esta época, y la Guerra de Malvinas. La elección de los temas estuvo dirigida por la docente, ya que en un momento ella escribió en el pizarrón posibles temas a elegir por los alumnos. Esta elección y selección de los temas, a modo de sugerencia, representaba lo que la docente consideraba relevante de los contenidos de la historia reciente, o sea, todo lo que ella venía trabajando en clase y en los que ella ponía su subjetividad a partir de su propia historia y su narrativa. Los proyectos de investigación no llegaron a confeccionarse del todo, sino que consistieron en la “delineación” de un anteproyecto. En la primera entrevista se le preguntó al docente si ella consideraba factible lo propuesto por el diseño curricular a lo que ella dijo:

*“A.T: ¿Crees que es de utilidad realizar un proyecto en 6to año? ¿Vos ves proyectos de investigación en 6to año?”*

*“Docente: No, me parece sí tirarles una idea de lo que puede ser una investigación, porque si no tendríamos que estar todo el año. [...] No creo en un proyecto de investigación, porque me parece muy complejo. Hay una materia Proyecto de investigación, y se podría trabajar en conjunto, pero ya traería otra complicación por cómo está organizada la institución escolar. Las horas están separadas y no nos cruzamos con el profesor. Sin embargo, ellos van a hacer entrevistas, van a sacar conclusiones, van a iniciar un proyecto de investigación.”*

En este último extracto se puede visualizar lo que la docente opina sobre la forma en que están planteados los contenidos que para ella –y como sostuvo anteriormente- son interesantes y novedosos. Con esto quiero resaltar que ella considera más que significativo enseñar historia reciente en sexto año del secundario, pero cree que la metodología propuesta por el diseño, en forma de proyecto de investigación, es muy ambiciosa para llevarlo a cabo en una sola materia. Resalta que existe la asignatura Proyecto de Investigación pero que no hay acuerdos institucionales para trabajar en forma coordinada,



por lo tanto, se limita a hacer una aproximación a un proyecto por medio de entrevistas, y su posterior análisis y elaboración de conclusiones.

La evaluación del tercer trimestre consistió en la exposición de esos anteproyectos recién mencionados con una nota numérica para cerrar el trabajo del año. Para esta docente la metodología de evaluación consiste en:

*“D: Hago evaluaciones trimestrales, como en la universidad y pido formalidad. La forma de expresarse, la escritura y el grado de análisis lo considero valioso. [...] Generalmente estos cursos se portan bien, pero analizo cuando están mirando los celulares todo el día. Pero pueden usar los celulares acá (en el aula) para usar internet y sacar lo que quieran. Me importa que se escuchen, porque los conozco, conozco las miradas, y sé que les pasa, veo más allá. Me tienen que escuchar a mí, y escucharse entre ellos. [...] Es raro que se lleven la materia, en general trabajan bastante durante el año. No se la han llevado, aunque hay algunos casos como el año pasado, en que no demuestran ningún interés, divinos los chicos, pero no la dieron la materia aún.”*

Respecto a lo que ella considera importante en una evaluación a nivel universitario y con formalidad, no se vio reflejado en las clases observadas. Si bien en la entrevista hizo hincapié en lo necesario de la evaluación escrita, solo tomó una evaluación de este tipo en el primer trimestre, y luego se encargó de evaluar en forma oral. Por otro lado, ella resalta el conocimiento a nivel personal y grupal que tiene de los alumnos como un requisito para llevar adelante una materia de estas características en este nivel. También comenta que para ella es más importante el recorrido que los alumnos hacen durante las clases, y la respuesta que tienen los mismos frente a la propuesta de la docente, que el resultado que tienen en las evaluaciones, porque le interesa que los alumnos trabajen durante el año, escuchándola y escuchándose entre sí, participando en clase, reflexionando en forma individual, grupal y exponiendo oralmente esas reflexiones.

En conclusión, se pudo determinar que la traducción que hizo la docente sobre la normativa responde funcionalmente a la misma, es decir, la docente considera que la propuesta oficial es correcta e interesante, por ende, la utiliza como referencia para abordar la historia reciente. Respecto a sus prácticas, no presentó planificación anual, ya que ella se considera idónea para dar clases sobre historia reciente, porque en otros ámbitos, como el académico,

ella daba clases sobre el tema, además de que en la escuela no se lo exigieron por su vasta experiencia y por la confianza que depositaron a lo largo de su trayectoria en ella. Así, la docente consideró valiosa su propia experiencia como investigadora, como docente y como sujeto histórico para hacer de sus clases algo más que una adscripción pura al currículum. Es por esto que llevó a cabo elecciones vinculadas a sus intereses (en especial los contenidos vinculados a la última dictadura), a sus experiencias de vida, su historia, a lo que considera relevante y valioso para que los alumnos piensen y sepan, y también responde al interés que van demostrando los alumnos. Por otro lado, realizó en varias ocasiones lecturas en clase, con una posterior reflexión, y solo una evaluación escrita en todo el año, es decir, le puso mucho peso a la evaluación oral de los estudiantes, y sus procesos de reflexión a lo largo de las clases, sumado a la elaboración del proyecto del último trimestre. De esta manera, pude identificar que existió en todas sus clases una misma dinámica: en primer lugar, presentación algún recurso didáctico gráfico o visual, o realización algún comentario sobre algo que haya visto; en segundo lugar, ella se encargaba de vincular ese recurso con conceptos teóricos y llevaba a cabo una exposición; en tercer lugar, les hacía preguntas a los alumnos y empezaban a debatir y poner en común ideas; en cuarto lugar, establecía una relación de lo conversado con su propia biografía.

Sin duda, la llegada de la historia reciente a las escuelas con la Ley Federal de Educación, y luego con la Ley de Educación Nacional, significó un cambio radical en el sentido de la memoria. Esto no estuvo asociado a un triunfo del campo historiográfico estrictamente, sino al peso del trabajo realizado por los organismos de Derechos Humanos y a cómo en el 2003, el Estado convierte ésta memoria, en la memoria oficial. Estas medidas posteriormente se traducen en la Ley Nacional de Educación, significando la llegada definitiva de la narrativa del Nunca Más y de la Historia reciente a la escuela. Pero, ahora bien, ¿cómo traducen los docentes esos contenidos de historia reciente recientemente incluidos, los cuales los atraviesan como sujetos históricos?

### **La construcción del concepto de “historia reciente” en el aula: dictadura argentina y genocidio nazi**

En esta parte del capítulo exponemos lo que la profesora entiende por historia y por historia reciente, y cómo ello queda expresado en sus clases. Considero que es necesario dejar este

apartado por fuera del anterior para dar más claridad al análisis, ya que es una marca muy fuerte de la práctica de la profesora y, sin duda, expresa la forma en que ella entiende la historia reciente.

En lo que la docente explica como historia reciente pone en evidencia lo que Florencia Levín (2007) establece como las diferentes aristas y peculiaridades de la historia del pasado cercano. Me parece pertinente retomarlas brevemente para poder entender cómo entiende la docente a la historia reciente: en primer lugar, el pasado cercano es aún inacabado e incómodo; en segundo lugar, que ese pasado esté tan cerca puede afectar al sujeto que lo estudia; en tercer lugar, esa cercanía permite el acceso a testimonios vivos; en cuarto lugar, ese pasado reciente presenta dificultades para reconstruirlo debido a los conflictos de naturaleza política que trae aparejada su interpretación.

Esto se puede observar en el siguiente diálogo:

*Docente: La historia es tiempo. Es el hombre en el tiempo. No lo podemos desprender del tiempo... **A mí me encanta decir lo que le ocurrió a una sociedad... le ocurrió a una sociedad...** y esto tiene que ver con la historia del tiempo reciente... Hay algunos que les gusta llamarla historia reciente... Yo me siento más cómoda con la historia del tiempo presente... Se define temporalmente... un autor llamado Aróstegui... dice que es la historia de las generaciones vivas...*

*Alumna 6: ¿No se le dice historia viva porque se puede contar en primera persona?*

*Docente: ¿A la historia reciente? No. Porque se puede contar en tercera persona... **¿Quién hace un estudio en tercera persona de su propia historia?***

*Varios alumnos contestan: **Pilar Calveiro***

*Docente: ¿Quién era?*

*Alumna 5: **Una víctima de un centro clandestino de detención***

*Docente: **La historia del tiempo presente todavía, para nosotros, no tiene un principio ni un fin porque es la historia de las generaciones vivas. [...] Los historiadores van a escribir la historia desde el mundo en el que viven, no se desvinculan de él. Esa presunta objetividad de la historia...no existe... no existe ningún conocimiento objetivo... [...] En la escritura... hay una disputa por el pasado... hay pasados que se combaten... porque durante mucho tiempo... la historia estuvo en manos de los más poderosos... Cuando el poder detenta el poder de escribir la historia, la escribe para su propio beneficio. Yo no voy a decir que existe otra historia, hay una y varias historias... el tema es que no hay buenos y malos... estarías simplificando mucho la especie humana... **Los que se empezaron a*****

***preocupar muchísimo por la historia del tiempo presente fueron los franceses. y... los alemanes justamente por lo que vimos... por el holocausto... Los alemanes... Imagínense, primero estuvieron calladitos... porque no podían escribir la historia por lo que les había pasado, porque era tan trágica, era tan terrible, tan traumática que no podían ponerse a escribir. Hasta que los primeros en hablar sobre la historia del presente, fueron los historiadores alemanes, no fueron ni los periodistas, ni los políticos, ni los médicos ni los abogados... Los historiadores alemanes pusieron el dedo en la llaga... Y luego los franceses... ¿Por qué?***

*Alumnos varios: Por la invasión alemana en Francia*

*Docente: Los franceses niegan la existencia de Vichy hasta el día de hoy porque los avergüenza...**Los alemanes empezaron todo un proceso llamado “desnazificación”, a través de las instituciones, la escuela, los abogados, trataron el tema para no olvidarlo...***

En esta parte, la docente aclara que ella prefiere seguir la denominación “historia del tiempo presente”, la historia de las generaciones vivas, como propone Julio Arostegui. Frente a la pregunta de una alumna, aclara que la historia reciente no es sólo por los testimonios orales en primera persona, sino que pueden ser contados, como es el caso de Pilar Calveiro, y en este momento, ella admite que al ser la historia de las generaciones vivas, esas personas la cuentan desde su perspectiva, sin desprendimiento de sus experiencias de ese pasado, sin objetividad. Ella define a los alemanes como los primeros en trabajar la problemática de la historia reciente. Por este motivo es que en las clases subsiguientes la docente les proyectó en el aula, dentro del tiempo acotado en clase, el documental “Un especialista”<sup>7</sup> con el cual estableció pautas para que los estudiantes observaran. Algunas de estas pautas fueron: analizar quiénes eran los personajes que aparecían, observar detenidamente a Adolf Eichmann, sus gestos, sus papeles, su impronta y el carácter que demostraba. Por otro lado, indicó que prestaran atención de la misma manera a los jueces, a los fiscales y a las reacciones del público que había asistido a ese juicio. En otra clase, la docente también aportó su lectura sobre el libro “Elogio a la desobediencia” de Rony Brauman y Eyal Sivan<sup>8</sup> que acompaña al documental mencionado. Este documental es un drama judicial que tiene por protagonista a Adolf Eichmann. La referencia de la docente sobre este libro se debe a que éste propone una reflexión sobre la

---

<sup>7</sup> Corresponde al documental “*El especialista, retrato de un criminal moderno*” cuyo título original es “Un spécialiste, portrait d'un criminel moderne” (1999) dirigido por Eyal Sivan.

<sup>8</sup> Brauman, Rony; Sivan, Eyal; (2014) *Elogio a la desobediencia*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica

obediencia, los usos de la memoria y la imagen. Esto permitió que surgiera el siguiente interrogante: ¿De qué manera un hombre común se transforma en el cómplice activo de la masacre de millones de personas?

La utilización de este documental tuvo por objetivo “tomar como parámetro”, con el cuidado que merece, el rol que tuvieron los oficiales nazis frente a su complicidad y obediencia respecto a los campos de concentración y, por otro lado, los militares argentinos durante el Golpe de Estado de 1976 y el rol que jugaron éstos en los centros clandestinos de detención, mostrándolos como sujetos producto de una sociedad atravesada por la violencia y particularmente preparados para llevar a cabo la tarea de perseguir y eliminar la subversión. Así lo planteó la profesora:

**Docente: En ese documental seleccionaron... escenas del juicio y lo dotaron de un guión... [...] Hicieron un guión... para el libro ellos ponen como un significativo [...] “El ascenso de un empleado modelo”... es decir, ese empleado perfecto, prolijo, buen persona, que era Adolf Eichman... eh... ¿Por qué? Porque, lo que estuvimos viendo, y ahora estamos haciendo la interpretación... No estamos frente a un necio... Si fuese un necio [...] era una persona capacitada... Esto está vinculado... cuando empieza Pilar Calveiro... siempre lo tomamos como parámetro, no lo vamos a homologar... No son tres locos que se despiertan un día y dicen ‘vamos a hacer un golpe’... Eso sería una movida necia... Eichman no era un necio, era un hombre que sabía hacer las cosas... Después nada, se toma este trabajo... esta especialidad... Por eso se llama “Un especialista”... [...] Una de las cosas que es importante recalcar que dicen los autores... es como... de todas formas... es un hombre muy permeable a recibir instrucciones... No cualquiera está preparado para recibir órdenes a rajatabla... Ni ustedes ni yo... A ver... Obedecer todo es un poquito peligroso... La persona que obedece todo, todo, todo... ¿qué estructura de mente hay detrás? ¿Se entiende lo que estoy planteando? [...] Cualquiera que quiera establecer un régimen autoritario percibe cuando alguien les va resultar una buena herramienta... [...] En estos regímenes... vuelvo a insistir con la comparación, con la contrastación, tomamos para el nazismo, y también lo tomamos para la dictadura militar... también se dieron cuenta de que no a cualquiera podían elegir para un grupo de tareas... Lo llevamos a esto para cualquier situación, pero en este caso estábamos hablando de un genocidio... [...]**

Otra referencia a este paralelismo entre el nazismo y la dictadura argentina la encontramos cuando la profesora compara a Adolfo Hitler con Jorge Videla al afirmar que ellos no asesinaron directamente a personas sino que dieron las órdenes para hacerlo:

*Docente: “Es gravísimo matar a una persona... a una sola persona... pero armar un estado... una industria de la masacre... ¡Pucha! [...] Hitler, parece que está comprobado, que en la guerra no mató a nadie... tenía que tomar notas... en la gran bibliografía de él... lo dicen... no tuvo que estar en el frente... ni en el frente de batalla... Bueno, yo se los comenté... siempre estoy homologando con el régimen militar... Videla tampoco, parece ser que Videla tampoco a nadie nunca... sí Massera... y tantos otros... porque en los lugares donde estaban los detenidos... muchísimos mataron... probaban ahí... Él era la cara visible, pero eso no lo hace menos culpable... [...]”*

La docente comenta que “Un especialista”, es un film realizado íntegramente a partir de los archivos fílmicos del proceso de Eichmann, es una puesta en escena de la banalidad del mal, inspirada en el libro de Hannah Arendt, Eichmann en Jerusalén (1964), y nuevamente contrasta la realidad alemana con la argentina, y hace referencia a la apariencia “normal” de estos personajes. Claramente elegir abordar el tema del holocausto y el nazismo desde la mirada de Hannah Arendt es una decisión pedagógica y una toma de postura política. La docente eligió explicar el rol de las fuerzas armadas durante la Dictadura de 1976 desde la filósofa judía alemana que afirmó Eichmann fue un claro ejemplo de cómo por falta de pensamiento alguien puede participar en la burocratización de la maldad, donde las maquinarias administrativas parecen obnubilar la responsabilidad individual, donde los subalternos desde la jerarquización de funciones tramitan la responsabilidad final a las élites (Cano Cabildo, 2004):

*Docente: Justamente Hannah Arendt dice que el problema... no es que haya hombres monstruos... de esos hay pocos... el problema son los hombres comunes. Einichman era un hombre común [...] era un abuelito bueno... que iba a comprar el pan... leía... y jojo! Que eso es válido para hoy también. Atención: para la dictadura militar, que estamos mirando... yo les conté en el juicio que estuve... parece un hombre que te podés encontrar en la calle... no es que parece Hannibal Lecter...”*

Siguiendo el tema, para hacer referencia a la comparación de las consecuencias de un sobreviviente de un campo de concentración nazi y un sobreviviente de un centro clandestino de detención la profesora afirma que ambas víctimas sufrieron procesos de deshumanización que lo afectan como sujetos:

*Docente: “Primo Levi... no sé si ustedes se acuerdan que lo nombre Pilar Calveiro... en un libro paradigmático... que yo se los conté el año pasado... y Pilar nombra... miren como se llama el libro: “Si esto es un hombre”. ¿A qué apelará este título? O una mujer, hablando de la especie... Piensen en lo que nos está diciendo ese título...*

*Alumno 1: Que es un monstruo...*

*Alumno 2: A una persona que deja de lado... “Si esto es un hombre”, ¿qué hay peor que eso?...*

*Docente: Si, muy bien... es el título... de él mismo... mirando a él mismo... todo lo que le había sucedido... incluso físicamente... ¿si esto es un hombre? Esto ya no es un hombre... Ya no es el mismo... lo transformaron... Miren lo que pasa... cuenta lo que él vivió... la comunidad judía... Y nadie estaba preparado para escuchar... ni sus hijos ni sus amigos... podían escuchar el sufrimiento de lo que había vivido en el campo de concentración... que se terminó suicidando... Saben que muchos se suicidan... no soportan... no soportan... esa deshumanización que vivieron en los campos de concentración... [...] Otra cosa que quería decirles es que Hannah Arendt... Atención... rechaza la idea de la culpa colectiva... ¿Qué quiere decir esto? Quiere decir que cuando estás... frente a un caso grave... y vos hablas que la culpa la tuvieron todos... que la culpa es de todos... por igual manera... Nadie tiene la culpa... por eso es muy peligroso hablar de ‘Todos los alemanes son verdugos’ (con mucho énfasis)... Hannah Arendt dice que no es lo mismo en términos de responsabilidades... No es lo mismo un miembro de la SS que Eichman... No es lo mismo un oficial de la SS que el autor intelectual, el pergeñador de un crimen... Ustedes saben que los autores intelectuales reciben penas más duras que los ejecutores... [...]*

Aquí nuevamente se hace presente el argumento de Hannah Arendt para pensar las referencias que ella hizo sobre los juicios de lesa humanidad, en principio por el documental presentado, sino también por los juicios iniciados a los responsables por la violación de los derechos humanos durante la última dictadura militar en nuestro país. Todos estos temas planteados fueron de suma interés por los alumnos que vieron y escucharon asombrados, sin embargo, se preguntaron, “¿Por qué no se negó a hacerlo?”. No hubo respuesta frente a esto, pero se quedaron con el interrogante hasta qué punto un sujeto se siente “obligado” a hacer algo con lo que no está de acuerdo. Este paralelismo que ella hace entre sus referencias al nazismo y la última dictadura argentina, si bien es riesgoso y discutible, considero que puede estar relacionado con las lecturas que hizo la docente sobre el campo historiográfico de la historia reciente en Alemania y Francia. De todas maneras, es un paralelismo que contiene una carga tan pesada que, sin las

contextualizaciones y aclaraciones pertinentes a los alumnos, pueden producir como conclusión que son procesos equivalentes. Es obvio que la profesora observada, como docente de historia, como investigadora, y como militante por los derechos humanos, tiene otras herramientas y otras lecturas que le dan capacidad argumentativa para tomar estos procesos y compararlos “con pinzas” como ella dijo en la clase.

La utilización del término genocidio para hacer referencia al estado terrorista argentino no está exenta de discusiones. Uno de los autores que hizo un recorrido sobre las dificultades que implica la utilización de ese término fue Luciano Alonso (2015), quien retoma a Daniel Feierstein (2007), el cual desde una perspectiva sociológica, defendió la consideración como genocidio en función de la comparación con el nazismo alemán y una tipología de “genocidios modernos”, pero al tiempo aceptó que el concepto podía tener una tendencia normativa y elaboró la alternativa de “prácticas sociales genocidas”. Por otro lado, los organismos de derechos humanos y periodistas, esa calificación no merecía más discusiones, pero ante la inviabilidad de garantizar condenas por genocidio de acuerdo con el ordenamiento penal argentino, tanto las fiscalías como los tribunales fueron adoptando una fórmula de tipo contextual, según la cual los crímenes por los que se realizaban los juicios y sentencias se habían desarrollado “en el marco de un genocidio”. Sin embargo, Alonso rescata el concepto de “genocidio” para usos movilizadores. Permite una fuerte imputación política de los crímenes estatales y sus ejecutores, activa recuerdos e inscribe los hechos en una genealogía de luchas. Su carga simbólica es tal que se torna operativo para comunicar una denuncia, llamar la atención sobre una injusticia o provocar una repulsa. Finalmente considera que aunque el concepto de “genocidio” parezca poco apropiado y hasta erróneo para dar cuenta de las violencias de Estado experimentadas en la historia argentina reciente no quiere decir que no haya otros usos posibles, con los cuales los actores académicos pueden dialogar y de los cuales pueden diferenciarse. Siguiendo con la lógica que expone la docente sobre la utilización de genocidio para hacer referencia a la última dictadura argentina, lo podemos pensar también desde la “pedagogía de la memoria” que sostienen Maria Celeste Adamoli y Daiana Gerschfeld (2015). Para estas autoras, el abordaje de estos temas en el aula, tiene una serie de especificidades que son propias de los temas de memoria y que invitan a pensar en una pedagogía propia, la pedagogía de la memoria. Para ellas, no es lo mismo enseñar otros temas de historia en el aula, y si bien



cada uno de ellos posee características propias, sostienen que hablar de estos acontecimientos merece una atención especial. La pedagogía de la memoria permite construir un horizonte de sentido que sostiene que la enseñanza de estos temas debe producir algún tipo de aprendizaje significativo, ya que se está trabajando con hechos históricos que produjeron grandes y graves daños sociales e individuales, y que dejaron grietas difíciles de saldar, como la desarticulación de los lazos sociales más elementales de la vida colectiva.

Ahora bien, volviendo a la potencia de la narrativa de la docente, este recurso pedagógico de comparar el nazismo con la última dictadura militar está impregnado de su subjetividad sobre lo que significa la historia reciente y la dictadura militar para ella, desde una única dimensión que es la de un Estado terrorista, cuando tanto el nazismo y la dictadura en sí, tienen otras dimensiones de análisis además de las políticas de exterminio y antiterrorismo. Además, si consideramos que la comparación del genocidio judío con el terrorismo de Estado argentino, y que la utilización de ese término está cargado de discusiones, es claro que también hacer referencia a la historia argentina de esa manera es una postura política y epistemológica. El conflicto se produce, cuando esa dimensión es la única que se aborda, y se podría (en potencial) convertir en la mirada que los alumnos se van a construir sobre esa historia. No me atrevo a afirmar que en ella esté la intención de que esto sea así, sino que me surge el interrogante, ¿fue una decisión pedagógica que ella toma atravesada por su propia biografía y con una intención de aplicar la pedagogía de la memoria? O en todo caso, si es demasiado impactante para ella y quiere transmitirles a sus alumnos el mismo registro de sentido, ¿Por qué no hacer explícito las discusiones que existen en el ámbito de las ciencias sociales sobre la utilización del término genocidio para hacer referencia a las víctimas del terrorismo de estado en Argentina? Estas son preguntas que no tienen respuesta, sino que su formulación tiene como objetivo seguir reflexionando.

## **2.4 El recorrido del pasado reciente y su arribo a la escuela**

El pasado reciente tuvo un largo recorrido hasta llegar a las aulas. Fue con la Ley de Educación Nacional 24195 del año 2006, cuando la historia reciente entró en los diseños

curriculares de manera oficial, desde una perspectiva crítica, para todo el territorio argentino.<sup>9</sup> Se hizo paso con fuerza y propuso el abordaje de los años setenta, ochenta y noventa de la historia argentina, a partir de diferentes núcleos problemáticos vinculados fundamentalmente al impacto de la última dictadura cívico-militar, la transición democrática y las consecuencias del neoliberalismo (Billán, 2015). Por otro lado, significó la instalación de “la narrativa del *Nunca Más*” en la escuela, que significó la preponderancia de una dimensión de análisis: la del terrorismo de Estado. Y en este contexto, se produce la traducción que realizan los docentes de los contenidos propuestos por el diseño oficial. En la presente investigación, pude ser testigo, en primera persona, la apropiación efectiva que realizó esta docente a partir del diseño curricular propuesto. Así, se pudo advertir que la interpretación que hizo la docente sobre la normativa responde a lo que la docente considera como historia reciente, ya que ella se dedicaba a la investigación académica en ese campo historiográfico. Sus prácticas en el aula, se las pueden definir como flexibles (no había presentado la planificación anual), heterogéneas, vinculadas más a la evaluación oral que la escrita, y a la proposición constante de temas para responder a la dinámica: recurso audiovisual o comentario de la actualidad – teoría y exposición de la docente – preguntas y debates con los alumnos – relación de ese recurso con la biografía de la docente. Pero también me permitió dar cuenta de la construcción del concepto de historia reciente que lleva a cabo la docente en el aula, el cual se basa en dos conceptos fundamentales: dictadura y genocidio. En relación al primer concepto puedo afirmar que la docente propuso un recorte de “historia reciente” vinculado directa y únicamente con los contenidos que se corresponden con la última dictadura militar. Es decir, concentró los contenidos, durante todo el año, en la temática “Golpe de estado de 1976” y todo lo que se deriva del mismo: terrorismo de estado, centros clandestinos de detención, política económica neoliberal, Guerra de Malvinas, disciplinamiento social, el Mundial de 1978, la cuestión cultural durante esos años y juicios de lesa humanidad. Esta selección de contenidos realizada por la docente corresponde a la lectura personal (subjetiva y atravesada por su biografía) que realiza del diseño curricular. Además, dentro del contexto de la elección de la dictadura como tema troncal, la acompañó con una selección

---

<sup>9</sup> Indicamos que lo hizo desde una perspectiva crítica puesto que fue la propia dictadura la que había incluido el tratamiento del pasado más reciente en la historia escolar al incluir como contenido “agresión y derrota de la subversión marxista” (González y Billán, 2018)

bibliográfica en torno a la historia oral, la entrevista, y la memoria con el fin de que los alumnos la utilicen como marco teórico para la elaboración de sus proyectos de historia oral, produciendo directamente una ponderación del testimonio oral por sobre las fuentes secundarias, como por ejemplo la referencia a los testimonios jurídicos.

El segundo concepto que atravesó la traducción que hizo sobre la historia reciente en el aula fue el de genocidio. Recurrir a este concepto para hacer un paralelismo entre el nazismo y la última dictadura argentina no está libre de discusiones y de cuestionamientos, y de hecho, en el campo historiográfico no hay un consenso sobre el mismo. El ejercicio de comparar ambos procesos como similares puede llevar a que los estudiantes consideren que la dictadura argentina tiene una sola dimensión de análisis, la del terrorismo de Estado.



### **3 Historia reciente, biografía y contexto**

En este capítulo se aborda las diferentes dimensiones que confluyen en la actividad de un docente al momento de dar clases. Este proceso que parece algo simple, en realidad, involucra procesos, decisiones, reflexiones, experiencias y vivencias más complejas de lo que es posible analizar. Dentro de las dimensiones que se entrecruzan al momento de dar clases son: en primer lugar, la dimensión biográfica, la cual está nutrida de la historia de la docente, sus vivencias, su bagaje bibliográfico, la traducción que hace de su experiencias y sus lecturas, y también su narrativa; en segundo lugar, encontramos la dimensión contextual, es decir la institución que actúa como “atmósfera de transmisión” (González, 2014) para sus prácticas y saberes docentes vinculadas a la historia reciente. Además, es evidente que se produce diálogos y relaciones entre la dimensión biográfica y la contextual dentro del oficio del docente.

Frente a esto, las preguntas que estructuran esta sección serían: ¿Qué aspectos, factores y dimensiones influyen en las prácticas docentes? ¿Cómo influyen las experiencias biográficas en la historia que los docentes tienen que enseñar, en este caso, la historia reciente? ¿Qué narrativas construyen los docentes respecto a sus experiencias biográficas y cómo se refleja esto en el aula? ¿Qué influencia ejerce la institución escolar para la toma de decisiones de un docente? ¿De qué manera se puede visualizar las relaciones entre la biografía del docente y el oficio del docente?

#### **3.1 La biografía del docente: memorias y experiencias**

Como se dijo, esta investigación tiene como eje principal las prácticas docentes de una profesora de historia atravesada por la historia reciente, que a su vez es la historia que enseña en la escuela secundaria en la que fue observada. De esta manera, entender sus prácticas habilita a reflexionar sobre todos los factores y/o dimensiones que incluye y que influyen las primeras. Las decisiones que toma un profesor cuando interpreta la normativa oficial, el material bibliográfico y didáctico que elige para sus alumnos, las actividades que propone a la clase, la forma en que plantea los temas, es necesario saber que esas prácticas

docentes están atravesadas por varios factores. Como es tema de esta investigación, la propia biografía del docente condiciona sus prácticas, pero hay otras dimensiones que las atraviesan. Respecto a esto, retomo el trabajo realizado por Lanza y Finocchio (1993), "¿Cómo se conforma la práctica docente? Una aproximación a los ámbitos que constituyen el discurso de los profesores de historia del Nivel Medio", donde el eje de las preocupaciones se centra en el discurso del docente con el objetivo de identificar aquellas características que van conformando el conocimiento histórico enseñado. Dicha perspectiva de análisis permite visualizar el comportamiento del docente, no sólo como destinatario de la norma curricular sino también como sujeto capaz de generar en el interior del proceso de enseñanza-aprendizaje, prácticas que constituyen el "saber hacer" de los profesores en el ámbito escolar. Esa investigación proviene de entrevistas personales y observaciones de clases realizadas a profesores de historia de dos colegios secundarios estatales. El análisis de los distintos ámbitos que atraviesa la conformación del discurso del docente (propuesta oficial, editorial, conciencia de la historia, formación docente, campo bibliográfico propio, antigüedad docente, la edad del docente) les ha permitido reconocer la inexistencia de "un único currículum" y por lo tanto la complejidad y variedad del currículum real. Este trabajo es congruente con mi análisis, ya que las autoras buscaron discernir los espacios a los que acude el docente de historia con el fin de *tomar* conceptos que le permitan armar su propio discurso y *encontrar* sus fuentes de legitimación.

Es importante dejar en evidencia la relevancia del diálogo que existe entre las narrativas en los docentes con a la enseñanza de la historia reciente, y la relación entre esa narrativa con el concepto de memoria que construye a lo largo de su vida producto de sus experiencias, también la memoria que heredó social y familiarmente, y finalmente, la memoria que narra en el aula.

Desde hace ya un tiempo se puede observar un interesante giro de la educación hacia la consideración de la narrativa como una de las estrategias centrales para la enseñanza. Para Bruner, citado por Caamaño, la importancia de la narración en la educación se fundamentaría porque: "(...) La narrativa es una dialéctica entre lo que se esperaba y lo que sucedió, entre lo previsto y lo excitante, entre lo canónico y lo posible, entre la memoria y

la imaginación. Y nunca es inocente” (Bruner, 2003 (contratapa) citado en Caamaño, 2012:

1). Por su parte, McEwan y Egan sostienen que

“(…) los relatos tienen un importante papel que desempeñar en la comprensión del curriculum, las prácticas docentes, los procesos del aprendizaje, la resolución racional de cuestiones educativas y la práctica de una enseñanza que sea rica y sutil” (McEwan y Egan, 1998: 18 citado en Caamaño, 2012: 3).

Pero, ¿cómo educan los relatos y qué beneficio duradero aportarían? Para responder a estas preguntas, Jackson (1998 citado en Caamaño, 2012) acude a las respuestas que han dado históricamente los educadores. Una respuesta dice que la función educativa de los relatos consiste en equipar a los estudiantes con conocimientos que luego les serán útiles. La otra respuesta que encuentra el autor es la que plantea la posibilidad de utilizar los relatos para lograr objetivos educativos más profundos. Esos objetivos tendrían poco que ver con la adquisición del conocimiento específico, vinculado a contenidos que instruyan a los alumnos como seres humanos. En definitiva, para el autor, la narrativa en la educación tendría dos funciones básicas: una función epistemológica y una función transformadora. Por un lado, la función epistemológica se remite a que el saber compartido de una serie de historias consabidas sería el que funda, al menos bajo un aspecto, el sentimiento de formar parte de una comunidad. Si el ser humano carece de ese saber sería incapaz de participar en forma plena en la comunidad social a la que pertenece. Por otro, la función transformadora implica que la narrativa puede tener un efecto potente en los seres humanos. En opinión de Jackson, serían pocos los relatos que pueden tener efectos potentes en cada ser y/o para cada sociedad. Recordemos que la narrativa puede tener efectos, tanto a nivel individual como a nivel social. Pero los relatos puede que no tengan siempre los efectos que los docentes desean. Incluso puede pasar que no tengan ningún efecto. Respecto a esto, Jackson hace referencia a un elemento poco considerado en la enseñanza, la intuición del docente, la que le quita el carácter objetivo y mecánico de la docencia, y la convierte en un arte y un trabajo artesanal.

Muchas veces, sobre todo para los estudiantes, los docentes actúan misteriosamente y, a veces, ese comportamiento es inexplicable hasta para el propio docente. Sus decisiones no

siempre tienen una razón pedagógica premeditada, y responden a motivos de otro orden, que son difíciles de calificar o categorizar.

De esta manera, en esta investigación se expone de manera directa e indirecta la presencia de estas narrativas docentes en el aula y especialmente cuando enseña historia reciente. Sin embargo la narrativa que se encuentra presente, en la docente observada, es la narrativa que coincide con la investigación realizada por la CONADEP, es decir la “narrativa del Nunca Más” (González, 2014, Crenzel, 2008); donde se considera “el señalamiento de la instauración del terrorismo de Estado por parte de una dictadura como un mal extremo a una sociedad que no se interroga por sus responsabilidades” (González, 2014: 59). Esta narración priorizó la narración de los abusos vividos por los detenidos-desaparecidos presentándolos como víctimas indefensas e inocentes, dejando de lado su militancia política previa. De esta manera, a través de esta narrativa se adscribió a una férrea defensa de los derechos humanos fundamentales e inherentes a la persona, sin historizar la violencia política y sin evidenciar los compromisos políticos de los detenidos-desaparecidos. A su vez, esta narrativa solo indicó como responsables a los militares sin interrogar otras responsabilidades (políticas, empresariales, eclesiásticas, etcétera).

### **3.2 La escuela: el contexto institucional como atmósfera de transmisión**

En esta parte describiré la importancia de la existencia de ciertas culturas institucionales que propician el abordaje o no de los temas vinculados a la historia reciente, creando “atmósferas de transmisión” (González, 2014). En este trabajo ahondaré en cómo esta institución estudiada creó un clima y espacio de trabajo que propició las prácticas docentes aquí analizadas.

Las preguntas que estructuran este apartado son: ¿cómo influye la institución escolar en las prácticas docentes, en este caso, al abordaje de temas de la historia reciente? ¿Qué características institucionales tiene esta escuela observada que permite las prácticas docentes observadas? ¿Qué percepción hace la docente sobre la cultura institucional?



La institución que es escenario de las observaciones a la docente es una institución privada con una fuerte orientación y tradición artística, ubicada en el partido de Merlo, provincia de Buenos Aires. La podríamos categorizar, según González (2014), como una institución que “*alienta*” a los docentes a trabajar la historia reciente y presenta una respuesta positiva a la organización de propuestas por parte de profesores y alumnos. De hecho, en una entrevista realizada a uno de los fundadores de esta escuela (que a su vez es coordinador general) nos explica cómo esta escuela trabaja la cuestión de la identidad, tanto nacional como local y la impronta artística de la institución:

*“Sí. Acá no se festeja Halloween. No nos planteamos proyectos al iniciar el año, sino que desarrollamos alguno de los cinco ejes que tenemos<sup>10</sup> (...). Festejamos el Día de la Tradición, subimos la bandera con música folclórica o música latinoamericana. Festejamos el 25 de mayo con bailes folclóricos. El acto de fin de año de jardín, siempre está vinculado con alguno de los cinco ejes de la escuela. Todo funciona más “aceitadamente” con las maestras, que ya están como acostumbradas a encuadrar todo en los cinco ejes de la escuela. Es mucho más difícil en secundaria, donde cada docente viene de otra escuela. Las maestras de jardín ya después de varios años, pueden dar las clases de arte, igual que los profesores. Al principio, de la secundaria, era un boicot constante el que ejercían los docentes contra los profesores de arte que tenían más horas, porque son los protegidos. En cualquier otra escuela, los profesores de arte son los excluidos. Acá están jerarquizados.”*

Respecto a lo citado, pude presenciar un acto conmemorativo por el 25 de mayo de 1810, el cual consistió en la reflexión de los alumnos sobre el significado de esa efeméride, y la participación para la realización de un debate abierto con los alumnos de dos representantes de la comunidad wichi. Éstos abrieron el diálogo haciendo referencia a lo que para ellos significaba el concepto de nación y las naciones que conviven en un mismo territorio, luego les enseñaron palabras en wichi a los alumnos, y cantaron canciones típicas de su comunidad. En otro momento, durante las clases, los alumnos hicieron mención en reiteradas ocasiones al acto del 2 de abril por Malvinas, el cual consistió en la presencia y el testimonio de ex-combatientes. Los alumnos declararon que para ellos fue un momento

---

<sup>10</sup> En la entrevista realizada en marzo del año 2016, el entrevistado hace referencia a su PEI (Proyecto Educativo Institucional) que tiene como 5 pilares básicos el trabajo con los valores humanos tales como: la convivencia, el respeto y el cuidado del medio ambiente y la naturaleza, la recuperación de la identidad barrial y ciudadana, y la excelencia educativa.

emotivo, triste y marcaron que ahí fueron conscientes de la importancia de los testimonios en la historia oral.

La línea de trabajo de esta institución y los valores que son el eje vertebrador de esta escuela también se vislumbran cuando el coordinador nos comenta lo siguiente:

*“Igualmente hacemos cosas alternativas, para mostrarle al pibe que hay otra cosa. Los llevamos a los museos, a la granja, después en 4to año hacemos un viaje ecológico, como el año pasado que fuimos al Palmar e hicimos todo un trabajo de investigación sobre ese lugar. Incluso los llevamos juntos porque se llevaban mal los dos cursos. En 5to vamos a Córdoba, a un lugar llamado Nueva Castaña en San Marcos Sierra, que comen comida vegana y demás, pasan 3 o 4 días sin celular. Y en 6to vamos a Jujuy a pintar murales.”*

Por otro lado, el espacio que le otorga la escuela al trabajo con temas de historia reciente es importante, y está vinculado a la orientación artística propia de esta institución:

*“Esta escuela es posterior a eso (la Dictadura del '76), pero es un tema que se trabaja siempre, no es una fecha menor. Para el bicentenario hicimos un cuadro (una representación en el teatro municipal de Merlo) de las Madres de Plaza de Mayo y tuvimos problemas con los padres, que no querían que sus hijos actuaran como Madres de Plaza de Mayo, otros no dijeron nada. “*

En esta última cita, se puede ver lo referido anteriormente, sobre los componentes de la “atmósfera de transmisión”, en este caso las demandas familiares, cuando algunos padres se resistían a que sus hijos actuaran como si fueran miembros de la organización Madres de Plaza de Mayo. Sin embargo, aún con esas presiones, la institución decidió mantener y sostener su postura frente a los hechos históricos recientes valiéndose de la ley que los avala.

Cuando se le preguntó a la docente observada si creía que esa institución creaba una situación favorable para el trabajo de los temas de la historia reciente, ella respondió:

***“No. Creo que en cualquier institución, amparándome en la ley, puedo llevar a cabo este tipo de prácticas. Obviamente hay instituciones mucho más abiertas, como esta, nosotros hasta ahora, tenemos la visita a la Esma, podemos hablar libremente, acá hay libertad de cátedra. Uno puede decir lo que quiere en el ámbito del conocimiento. Ahora yo creo que se pueden realizar en cualquier institución, sea privada o estatal. Yo, en cualquier institución estatal, tengo el derecho de plantear lo que quiera, de acuerdo a la curricula, obviamente. Porque estoy amparada por leyes, por la Comisión Provincial de la***

*Memoria. Cuando esto empezó, la Comisión Provincial de la Memoria, empezaron los programas Jóvenes y Memoria, y había escuelas que decían “Ay no, ¿qué van a hacer?”, como resabios de la Dictadura y el autoritarismo, había miedo a todas estas cosas. Pero yo les explicaba a mis compañeros, a mis colegas, que estábamos amparados por la ley y la Comisión Nacional de la Memoria que generaba todo esto, todas estas problemáticas e investigaciones. Obviamente que puede haber colegios privados que limitan la libertad de cátedra, pero yo no trabajo en ninguno porque sólo trabajo acá. Igualmente esta escuela tiene un ambiente muy especial. Además hay compañeros colegas con los cuales hablas el mismo discurso. En otros colegios, hay colegas que no, que van a decir “Ay, ¿de qué estás hablando?”*

En el apartado anterior la docente pone mucho énfasis en la importancia de ampararse en la ley (Ley de Educación Nacional), y en instituciones provinciales sobre el tema, para hacer frente a cualquier tipo de reclamo sobre un tema que se aborde. Esta profesora naturaliza la libertad de cátedra que existe en la escuela observada, y en los otros ámbitos donde se desempeña. Además comenta que si bien esta institución promueve y alienta al trabajo con el abordaje de la historia reciente, conviven dentro de ella docentes cuyas memorias y narrativas son diferentes. Esta diversidad de narrativas sucede en la mayoría de las instituciones escolares, solo que en ésta los profesores que deciden trabajar en profundidad los conceptos de historia reciente y memoria tienen bandera blanca para proponer reflexiones que interpelen a los alumnos y a las narrativas que traen de sus hogares. Asimismo existen docentes, dentro de la institución analizada, que deciden no trabajar profundamente estos temas, y solo dan el contenido porque corresponde al curriculum, y por último, existen otros docentes que se involucran incluso personal e íntimamente con la temática, como es el caso de la docente que es objeto de análisis.

En síntesis, la escuela donde se encuentra inserta esta investigación es una institución que claramente promueve una “atmósfera de transmisión de aliento” propicia para la realización de las prácticas docentes que llevó a cabo la profesora observada. Tanto el coordinador general, como la docente, tomaron una postura política y se respaldaron en la normativa existente para avalar sus prácticas vinculadas al tratamiento de temas de historia reciente, que en ocasiones, generaron reclamos por parte de la comunidad de padres. Más allá de que para la docente la libertad de cátedra es algo que existe per se, coexisten dentro de esta misma institución abordajes diversos sobre los temas de historia reciente.

### **3.3 Diálogos entre la biografía del docente y el oficio del docente**

Para poder dar cuenta de cómo opera la biografía de un docente, biografía que se encuentra atravesada por la historia reciente, que a su vez, es la historia que enseña, se trabajará en el análisis de sus prácticas docentes a través de observaciones de clase, la reflexión sobre su recorte temático y entrevistas realizadas a esta docente observada. Las preguntas que guían esta parte de este trabajo son: ¿En qué situaciones, prácticas y propuestas pedagógicas se evidencia la influencia de la biografía de la docente en las clases? ¿Qué estrategias y tácticas llevó a cabo la docente para hacer frente este dilema de ser sujeto histórico, investigadora, docente y militante por los derechos humanos?

Como concluye González, no se pueden interpretar a las representaciones docentes por sí solas, considerarlas simplemente como interpretaciones de reformas, innovaciones y ajustes, sino que requiere tomar en cuenta las diversas biografías, historias, saberes, memorias sobre el pasado reciente; los diferentes modos de entender y otorgar sentidos a la enseñanza de la historia y las disímiles condiciones contextuales e institucionales. En este apartado haré especial énfasis en cómo la biografía, la memoria y experiencia de la docente, influye en sus decisiones respecto a qué “estrategias y tácticas” tomar en la clase. Recupero el concepto recién mencionado de “estrategias y tácticas” ya que González lo utiliza para analizar las prácticas docentes. Estos conceptos tomados por la autora pertenecen a Michel de Certeau (2007 citado en González, 2014: 31), que distingue entre “estrategias” como aquellas acciones que elaboran lugares teóricos desde un lugar de poder, y “tácticas” para aludir a las maniobras determinadas por la ausencia de poder, para decir que la historia reciente en las escuelas es el resultado de la confluencia de las estrategias de quienes planean las políticas educativas, y las estrategias-didácticas de los sujetos que leen y traducen los diseños curriculares y habitan los espacios escolares, en este caso, los profesores.

Considero que la historia de la docente es lo suficientemente rica para poder comprender el porqué de sus prácticas. Su recorrido familiar, académico, político y de militancia son factores ineludibles al momento de entender por qué decide priorizar ciertos temas en las

clases, por qué elige trabajarlos con una determinada propuesta pedagógica y por qué utiliza “narrativas de sí” -concepto que se definió en el marco teórico y que se retomará en el tercer capítulo- con diferentes motivos: ya sea para explicar un contenido, a modo de ejemplo; para enseñar valores; o para reafirmar su identidad docente, como investigadora y/o como militante.

Dado el análisis que se realizó en el capítulo 1, sobre cómo la docente interpretó la normativa oficial a través de su selección de contenidos, es evidente cómo se hace carne en ella las aristas y peculiaridades que tiene este pasado, que es inacabado, abierto a las pasiones y las luchas simbólicas (y no simbólicas) de diversos actores, incómodo para abordar, y sensible. Por otra parte, la historia reciente tiene como particularidad la cercanía del pasado, esto ciertamente imprime mayores riesgos de arbitrariedad en tanto y en cuanto el historiador es él mismo un sujeto afectado, de un modo o de otro, por ese pasado (Levin, 2007). Estas peculiaridades del pasado reciente para los historiadores, se corresponden también con el rol de la docente, que en este caso también es investigadora sobre el tema. En una de las entrevistas<sup>11</sup>, se le preguntó cómo la interpelan los contenidos de la historia reciente, a lo que respondió:

*“Docente: Me atraviesan como cualquier ser humano, y aprovecho para decirte que estamos viendo la película de Hannah Arendt “La banalidad del mal” y sin ser judía y ni de origen judío, me atraviesa lo que pasó, y lo que hizo el nazismo con ese cuerpo, que es el cuerpo judío, y también con los otros cuerpos, al cuerpo colectivo, gitanos, homosexuales, etc. Pero a mí me atraviesa como ser humano, eso me pasó a mí, yo no había nacido pero me pasó y me sigue tocando. Como me sigue tocando cualquier injusticia que se pueda producir en este mundo. Y la historia argentina del tiempo presente, me atravesó porque yo viví una situación muy traumática en mi vida, y por eso decidí tomar esta orientación y me puse a estudiar esto, me alejé un poco de mi familia para poder estudiar esto, y para poder mirar mi propia historia traumática, entendiendo lo traumático como la irrupción de lo impensado. **Así que me atraviesa TOTALMENTE esta historia. (...) Bueno. A mí me pasa lo mismo, pero con el nazismo. Yo tampoco la viví, pero me toca, me toca como presente. Pero por supuesto, va a ser muy diferente a Hannah Arendt que la vivió. Yo viví la dictadura. Tuve que transitarla. Impactó profundamente en mi vida. No imaginaba lo que venía, hasta que llegó. No me imaginaba un montón de cosas a las que le tuve, y tuvimos que poner palabras, y ponerle el cuerpo a ese tiempo histórico. Vos no. Sin embargo, están vinculados a este tiempo presente. Y es muy difícil***

---

<sup>11</sup> Entrevista realizada a la docente en abril de 2017.

***analizarla, yo lo entiendo, porque uno tiene que salir un poco de uno para mirar la problemática, cuando uno participa de eso. No es fácil.”***

Así la docente expuso que estos los contenidos de historia reciente la atraviesan y que ella decidió tomar la decisión de abordarlos desde su lugar, como sujeto histórico, como docente, como investigadora y como militante por los derechos humanos. Por eso, puedo afirmar que existe una tríada que aparece como una excepcionalidad, en esta docente observada, la de docente-investigadora-militante. Sin embargo, ella aclara que ella es consciente que no es fácil “alejarse” de esa experiencia biográfica para tratarla en el aula.

Otra peculiaridad, que refiere Levin (2007), es la posibilidad de enfrentarse cara a cara con protagonistas de ese pasado dispuestos a brindar testimonios que constituyen una de las materias primas más valiosas y que, además de su gran riqueza, presentan sus propios riesgos y exigen el desarrollo de metodologías de trabajo propias. Desde aquí, remito a una de las declaraciones de la docente durante la entrevista, en la cual, se le preguntó si consideraba que su testimonio como sujeto histórico y su oficio docente, le aportaba un valor extra a sus alumnos:

***“D: Eso te lo tenían que contestar los alumnos. Ellos muchas veces me preguntan cosas. Yo creo que sí. Ellos preguntan mucho. Van a hacer pequeños ensayos y preguntar a personas. Yo creo como persona y profesora que sí. A pesar de mi subjetividad.”***

Esto que la docente refiere, fue muy notorio durante las clases observadas. Frente a muchas cuestiones planteadas desde los contenidos vinculados a la dictadura, los alumnos realizaban preguntas con mucha curiosidad y escuchaban las respuestas con muchísima atención. También, frente a temas que se planteaba, la docente decía “*Yo te cuento cómo lo viví...*” y en ese instante, es donde las preguntas de los alumnos se disparaban, y la docente se convertía en “testimonio”, ofreciendo su narrativa. Es decir, ella como docente, investigadora, docente y militante por los derechos humanos va construyendo en el aula una narrativa. Como afirma Gudmundsdottir (1991) en un estudio realizado por maestros con gran experiencia demostró que los maestros usan intuitivamente narrativas para poner orden en lo que consideran un currículum desmembrado. La estructura narrativa caracteriza

además las maneras en que los maestros experimentados organizan lo que saben acerca de la enseñanza.

En resumen, puedo afirmar que esta docente asiste a sus clases con un bagaje enorme compuesto por su recorrido familiar, académico, político y de militancia. Es decir, ella está atravesada por una tríada compuesta por los siguientes elementos: docente – investigadora–militante. Estos son factores no se pueden dejar de lado al momento de entender por qué selecciona ciertos temas en las clases, por qué elige trabajarlos con una determinada propuesta pedagógica y por qué utiliza “narrativas de sí” con distintos objetivos. Aunque no solo recurre a estas últimas, sino que desde que entra al aula ella se convierte en una narradora y hace una apropiación de los contenidos propuestos desde el momento en que habla y comenta sobre ellos. Y en este caso, podríamos agregar, lo que sabe sobre la historia y sobre la vida...

### **3.4 “Profe, cuénteme cómo lo vivió usted”**

En el transcurso de este capítulo, se pudo dar cuenta de la complejidad que implica analizar la actividad docente, principalmente porque en ella confluyen múltiples dimensiones al momento de entrar al aula y observar las prácticas docentes. Para empezar, la biografía de esta docente se encuentra atravesada por la historia que enseña, eso le otorga un aditamento al momento de dar clases, ella toma decisiones pedagógicas desde un lugar que es una tríada docente-investigadora-militante. Esta tríada la ubica en un lugar de autoridad y de peso, frente al resto de los docentes y frente a sus estudiantes. Se le suma que la institución en la que se desempeña como docente es una “atmósfera de transmisión de aliento” para proponer la reflexión, la discusión y el debate sobre temas de historia reciente. Su personal directivo anima a la docente a que trabaje libremente imponiendo su narrativa como docente-investigadora-militante. Pero a sí mismo, dentro de la misma escuela, existen otros docentes con otras narrativas, con otras historias, y otros recorridos académicos y políticos. Sin embargo, creo que es interesante resaltar esta tríada docente-investigadora-militante es una construcción de la misma docente, pero está alimentada y retroalimentada por los alumnos que, en forma repetitiva, toman la palabra de la docente en cuestión, como una “opinión de referencia”, como una voz autorizada para emitir comentarios sobre una

variedad de temas que incluye hasta situaciones cotidianas de la escuela. Los alumnos verdaderamente muestran respeto por lo que dice y lo que cuenta, y la escuchan siempre con atención, al punto de prestarle más atención a las narraciones sobre su vida que a los contenidos de historia. Ya no sería solamente una tríada docente-investigadora-militante, sino que habría que agregarle otro elemento, el de narradora.



## 4 La docente y su “narrativa de sí”

En este capítulo se presenta la exploración del concepto de “narrativa de sí” a través de la selección de diferentes situaciones en las observaciones de clases donde se busca determinar en qué momentos la docente utiliza esta estrategia con objetivos distintos. A lo largo de mi análisis, y tomando las categorías que se desprenden de este concepto según Monteiro & Amorin (2015), pude observar las diferentes finalidades para la utilización de este tipo de narrativas: "narrativas de sí" que posibilitan una aproximación del contenido de la disciplina de la historia con el tiempo y también con la realidad del alumno; "narrativas de sí" que contribuyen, para la enseñanza de los contenidos, de valores éticos y morales, y finalmente "narrativas de sí" que propiciaron la afirmación y la construcción de la identidad docente de la profesora. Junto con el concepto de “narrativa de sí” se abordará también la noción de “espacio biográfico” ya que considero que a través de la construcción de una narrativa de sí mismo, la docente convierte al aula, en forma directa, en un espacio donde construye el relato de su propia historia. De esta manera, busqué observar cómo la biografía influye y da forma a la enseñanza de la historia reciente en el quehacer cotidiano áulico. Las situaciones de clases que se citan y se transcriben son una materia prima de máxima riqueza, y se podrían analizar muchos aspectos y dimensiones en una sola transcripción. No obstante, en esta investigación se decidió categorizarlas para ordenar en los tipos de narrativas mencionados anteriormente. Por lo tanto, el análisis estará orientado en responder a los diferentes tipos de narrativas identificadas. De la misma manera, con el fin de resaltar la potencia de estos relatos, realicé un remarcado en negrita para que sea más fácil visualizar las marcas de esas “narrativas de sí”.

Considero importante aclarar que la cantidad de ejemplos encontrados a cada categorías propuesta por las autoras mencionadas responden a que algunas son más utilizadas por el contexto de aula y la situación de enseñanza-aprendizaje, me refiero a la “narrativas de sí” que posibilitaron una aproximación del contenido de la disciplina de la historia con el tiempo y con la realidad de los estudiantes. Durante la exposición y análisis de los ejemplos de esta narrativa se encuentran dos referencias a las “narrativas de sí” que se van a trabajar a continuación, pero me pareció pertinente analizarlas en ese contexto porque durante las clases se entremezclan los ejemplo. De esta manera, evité repetirlas en los apartados

posteriores. El segundo tipo de “narrativas de sí”, que contribuyeron a la enseñanza de contenidos y valores no son tan abundantes porque están vinculados con una toma de posición muy evidente y la consideración de una escala de valores que los alumnos y la docente no siempre exponen. De esta manera se genera una tensión, porque la docente no esconde su posicionamiento político pero al mismo tiempo intenta no hacer tan explícito sus juicios cuando los alumnos le interrogan directamente. Por último, en el tercer tipo de “narrativas de sí” que contribuyeron a la afirmación y la construcción de la identidad docente, las transcripciones se vuelven más numerosas ya que para la docente observada esa triada docente-investigadora-militante se presenta una y otras vez en sus clases, ya que refuerzan sus narrativas y su palabra de autoridad desde esos tres lugares.

Las preguntas que guiaron este análisis fueron: ¿En qué circunstancias la docente hace uso de las “narrativas de sí”? ¿Con qué objetivos? ¿Las “narrativas de sí” presentan potencialidades en las clases de historia? ¿Qué vivencias, emociones, relatos y memorias evoca la docente a la hora de enseñar? ¿Cómo aflora las vinculaciones entre la “vida” del docente y el oficio del docente? La docente, atravesada por la historia que enseña, ¿convierte el aula en un espacio biográfico?

#### **4.1 "Narrativas de sí" que posibilitaron una aproximación del contenido de la disciplina de la historia con el tiempo y con la realidad de los estudiantes**

En este apartado se analizarán los momentos de la clase donde la docente utiliza "narrativas de sí" como una de las posibilidades de negociación de distancias entre profesores y alumnos, conducida por medio de técnicas argumentativas que permiten la aproximación del contenido de la disciplina histórica con la realidad del alumno y el tiempo presente.

En la primera clase la profesora entrega para la lectura el texto de “La historia oral en la escuela: guía de proyecto y entrevista” de Dora Schwarczstein<sup>12</sup>. Su idea fue que los

---

<sup>12</sup> En Pablo Pozzi y Gerardo Necochea Gracia; (2008) *Cuéntame cómo fue: Introducción a la historia oral*. Buenos Aires. Imago Mundi

alumnos vayan aproximándose al material bibliográfico que iban a utilizar en el marco teórico de su proyecto de fin de año, en el cual la docente “selecciona” como metodología de investigación a la entrevista en el contexto de la historia oral, ya que la considera novedosa para el aula y más atractiva para los alumnos. La docente sostiene que:

*Docente: “la historia oral está llegando a las aulas, porque es una corriente historiográfica nueva, no es solamente porque... Pero también les interesa más a los alumnos, ¿por qué? Porque les llama más la atención”.*

La idea de la profesora es ratificada por algunos de los alumnos, en efecto, señalando el interés por los testimonios. Por ejemplo, un alumno señala:

*Alumno 1: ¿Se acuerda cuando fue lo de Malvinas? (Hace referencia a un acto escolar donde estuvieron presentes dos veteranos de Malvinas dando su testimonio sobre la Guerra de Malvinas) Hay cosas que no te enteras en los libros que te cuentan ellos. Y te interesa más... medio que te metés más en el tema.*

Claramente el alumno 1 pondera el testimonio oral en vivo y en directo, por sobre el material historiográfico y bibliográfico. Evidentemente tener a una persona contándoles un hecho histórico o experiencia, en vivo y en directo, que fue testigo de una situación o momento histórico, interpela a los alumnos de una manera distinta que su análisis desde una fuente secundaria.

*Alumna 2: Cuando lo escuchas en primera persona, como que te involucras más, porque lo sentís más como lo sintió la persona*

*Alumno 3: Hace más dinámica la clase*

*Docente: Si, claro, pero sin embargo no hay que dejar de consultar las fuentes escritas...*

*Alumna 2: Claro, porque el testimonio no reemplaza a los libros, sino que lo complementa.*

Frente a este diálogo con los alumnos, la docente les aclara que más allá del valor que posee la historia oral, no se puede prescindir de las fuentes escritas. También, les advierte que en el momento de hacer la entrevista a quienes ellos elijan, deberán tener en cuenta la riqueza que contiene un relato que aparenta ser simple, pero que en realidad expone una complejidad propia del ejercicio de la memoria:

*Docente: No es tan fácil que una persona diga... que la bisabuela de E. (una alumna que había pensado hacer una entrevista a su bisabuela) se ponga a contar tu vida y por ahí cuente... dos días en la vida de ella... esos días pueden ser muy sencillos... Atrás de esa sencillez, hay una complejidad impresionante. Así que OJO, ¿eh? [...] de eso se ha encargado la literatura.*

En ese momento la docente, y en la mayoría de las clases, establece relaciones de temporalidad entre el pasado-presente y presente-pasado. Esto forma parte de uno de los ámbitos que constituyen la práctica docente que desarrollaron Lanza y Finocchio (1993) donde analizaron el concepto de conciencia de la historia, la concepción de la historia, cómo la piensa a la historia el docente, ya sea como simples acontecimientos, o relaciones o procesos. Además indagaron sobre qué entienden por sujeto de la historia, y qué definiciones de tiempo y espacio histórico tienen los docentes. Si bien, este estudio data de otro momento histórico, donde las reformas educativas y el replanteo de la historia a enseñar estaban en curso, me permite reafirmar que la docente observada con su formación universitaria plantea una relación más crítica con el conocimiento.

Para establecer esas relaciones entre pasado-presente la docente utilizó acontecimientos contemporáneos al ciclo lectivo 2014, estableciendo relaciones con el pasado histórico y con su propio pasado. En este caso trae a colación la muerte de Gabriel García Márquez, y hace un comentario sobre un documental que ella vio en donde el escritor relata historias fantásticas que le contaba sus familiares, para confirmar que los relatos orales, también contienen elementos de ficción:

*Docente: Bueno, él en sus memorias, **yo las empecé a leer**, empieza a contar... hace una especie de testimonio, lo va ficcionando un poco... **Y lo vi en una entrevista**, que parecen historias sencillas, cuenta sobre la abuela... en esos pueblitos... pero detrás de eso... se perciben cosas re-complejas... (...) Dice que le contaba la abuela y la tía... miren, que lo escuché bastante... **como no estaba haciendo nada, puse canal Encuentro... vi como 6 horas canal Encuentro...** y bueno, le contaban historias fantásticas, que él se las creía de chiquito... de... de... monstruos, de seres que se aparecían, y la abuela le hablaba de eso, y las abuelas también se las creían un poco esas cosas... Entonces él se quedó impregnado... de toda esta literatura bien nutrida de cosas fantásticas... Sin embargo, en la mentalidad colombiana también están presentes estas cosas... [...] Bueno, en sus Memorias, él va contando todo desde SU memoria y recuerda... Pero obvio, si alguien quisiese hacer una*

*investigación con eso, está muy bien escucharlo y ver lo que escribe, pero uno tendría que pasarlo por el filtro de la historia para no quedarnos con lo ficcional.*

Respecto al concepto de lo que entiende la docente como historia reciente, que la vincula con la actualidad, a modo de ejemplo, fue hacer referencia a la muerte de tres personajes, disimiles entre sí, que sucedieron en aquella semana: un actor argentino, Alfredo Alcón; Ernesto Laclau, politólogo, y Jaques Le Goff, historiador medieval. Estos fallecimientos que eran recientes, para el tiempo de las observaciones, le sirvió como disparador para abordar la relación pasado-presente y vincularlos con los intereses de la docente, y con “su” experiencia con uno de estos intelectuales fallecidos, ya que unos de los aspectos destacables de esta docente es su carácter autoreferencial:

*Docente: Se murieron muchos (personajes) esta semana... en estos 10 días... Se murió Alfredo Alcón, un gran artista argentino... Se murió un politólogo muy importante... Laclau... Se dice como suena, **yo hablé con él, porque hice un curso con él, y me dijo que se dice “Laclau”**. El curso fue muy interesante... hablando sobre el tema del populismo... de los populismos latinoamericanos... un tipo muy sencillo... **Para “nosotros” es una gran pérdida**. [...] ¡AY! Y se murió Jaques Le Goff, un historiador dedicado a la historia medieval. Bueno, más allá de esto, tenemos claro que la historia oral ha llegado, y la estamos tocando para más adelante.*

En unas clases anteriores, la profesora les había propuesto a los alumnos mirar el programa “Visión 7. Internacional” que pertenecía a la grilla de la Televisión Pública, y los alumnos tenían que comentarlo a la clase siguiente. Un alumno cumplió con la consigna, y socializó su experiencia luego de ver este programa “sugerido” por la docente:

*Alumno 1: **Vi que un grupo de diarios se unieron en contra del gobierno de Maduro**. [...] Según unos observadores, hay una crisis, que se le denominan ‘golpes blancos’... El periodista Ignacio Ramonet afirma que esta modalidad de desestabilización que ya no recurren a las fuerzas armadas, como un golpe de estado clásico, sino que involucra a los medios de comunicación.*

*Docente: ¡EXCELENTE!*

La profesora retoma el concepto de “golpe blanco” y les propone a los alumnos que expliquen a otros de sus compañeros la definición de ese concepto, éste le cuenta que consiste en un golpe de estado diferente, en el cual se usa los medios de comunicación para derrocar un gobierno:

*Alumno 1: En vez de ir a la violencia, con centros clandestinos y todo eso... lo hacen de manera más inteligente y usan los medios de comunicación para derrocar un gobierno.*

*Alumna 2: Es encender la tele y ver todo lo malo de un gobierno... Te termina quemando la cabeza...*

*Docente: Si, los golpes blancos son los que ustedes dicen, pero siempre los golpes tienen intervención de los medios de comunicación, pero no son los golpes con centros de detención como los golpes del Cono Sur, mismo los del 60, los burocráticos autoritarios... ahora... aparentemente, aparentemente... más que golpes... pensemos en los países del cono sur... estemos de acuerdo o no... pero que son países muy distintos que están luchando contra el neoliberalismo, de una forma o de la otra... puede ser Pepe Mujica en Uruguay, Cristina Kirchner en Argentina, como el caso de Ecuador como Correa, y la otra ... Dilma Russef en Brasil... Lo de Dilma Russef... ¿se acuerdan? Fue impresionante como Dilma pudo manejar y controlar la gente que salía a la calle a decir cualquier cosa... cualquier cosa...*

*Alumna 4: La gente se quejaba del presupuesto que habían utilizado en el mundial, cuando lo podrían haber usado para otra cosa...*

Frente a esto, y para retomar el comentario que la docente había realizado sobre la situación de Venezuela, hace referencia a su vida personal cuando cuenta que tenía amigos (con formación académica) en Brasil y en Venezuela, y que ellos le dan su testimonio, así como también su hijo (que trabajaba como productor de radio). De acuerdo a los relatos de sus amigos y de su hijo la situación en ambos países era manejada por los medios de comunicación que muestran una realidad que no existe en aquellos países. Además resaltaba el carácter democrático de Hugo Chávez, quien era acusado de dictador por Estados Unidos, cuando en realidad, según la docente, este líder político había realizado varios plebiscitos para legitimar su continuidad en el poder, y que era cuestionado por las potencias y por otros países, porque “esto pasa cuando tocas a los grandes poderes”:

*Docente: Yo tuve amigos que fueron de observadores allá, sociólogos... a **mí me hubiese gustado ir...** y fueron a mirar y **me dijeron...** “se nota terriblemente que esto esta manejado por los medios de comunicación para salir a decir cualquier cosa”. [...] Volviendo a Maduro, en Venezuela, más allá de que Maduro no es Chávez... Chávez, más democrático imposible... Estados Unidos le decía que era un dictador, y él realizó no sé cuántos plebiscitos... Por eso, de antidemocrático... nada... Maduro fue muy fiel a Chávez e intentó e intenta hacer de Venezuela una sociedad más redistributiva... pero es muy difícil... Esto pasa cuando tocas a los*

*grandes poderes... y pasa... esto lo hemos visto... [...] Yo les comenté que mi hijo trabaja en medios, ¿no? Es productor de radio. Y **me dice...** 'Ma, esto está armado para esto'... no se pueden imaginar las cosas que **me cuenta...** Volviendo a Venezuela... ustedes saben que pertenecen a la OPEP... ¿Saben lo que es la OPEP?*

*Alumno 5: Algo del petróleo...*

*Docente: Si, Organización de Países Exportadores del Petróleo. Venezuela es el país con más petróleo en América. Ahí está el problema. Y los medios de comunicación dicen cosas... Yo fui a Venezuela hace tres años, en el verano, todavía no se había muerto Chávez, **llegué y salí del aeropuerto, fui al hotel...** saqué desde acá por una organización venezolana, no me acuerdo cuál... por la embajada... **no tomé ninguna excursión turística...** **Y fui al hotel...** y la gente de ahí **me empezó a decir por qué iba a ese hotel, lo empezó a criticar...** Y yo me fui al hotel que había contratado, y después **me entero...** que ese hotel... divino... había sido expropiado por Chávez y era anteriormente el hotel Hilton... Chávez lo expropia... y eso es lo que **me gustó...** que pueden ir personas como yo ... y personas también muy humildes con sus hijos... porque le cobraban más barato porque el hotel era del estado...y lo tienen divino, divino, chicos...Pero ¿por qué lo criticaban? Porque era del estado. Ahora podían ir los pobres, y antes al Hilton solo podían ir los ricos. Ahí se ve la influencia de los medios de comunicación, cuando conocí Los Roques... un lugar paradisíaco... Chávez lo declaró Patrimonio de la Nación... y no dejó construir ni una sola casita privada... Para proteger el ecosistema y la naturaleza... Y los medios de comunicación decían 'Chávez nacionalizó, Chávez nacionalizó' y bueno... **respecto a esto yo tomo postura, no puedo ser muy objetiva que digamos, porque lo vi de cerca y me pareció impresionante.***

En el anterior extracto se puede vislumbrar la “narrativa de sí” que empieza a tejer la docente. En este caso posibilitó una aproximación del contenido de la disciplina de la historia con el tiempo y también con la realidad del alumno a través de la explicación de la OPEP, el rol de Venezuela en la misma, y su experiencia personal recordando un viaje a ese país en el cual se alojó en un hotel que había sido expropiado por Hugo Chávez, y que gracias a eso, personas como ella podían reservar y quedarse en ese hotel, volviéndolo más accesible económicamente. La referencia a este hecho, se debe encuadrar en el año 2014, que fue el tiempo en el que se realizaron las observaciones de clase, y en el que el contexto político nacional y latinoamericano era más propicio para este tipo anécdotas ya que la coyuntura era distinta a la actual. Por otro lado, estas mismas "narrativas de sí" contribuyeron a la enseñanza de valores éticos y morales (que analizaré más adelante) desde el momento en que ella hace explícita su posición frente a la realidad venezolana y su

gobierno, ya que según ella las políticas de nacionalización llevadas a cabo por el gobierno las consideraba “impresionantes”, y frente a esto ella no podía ocultar su postura a favor porque ella estuvo en ese país y lo pudo contar de primera mano. Además, a lo largo de las transcripciones en este apartado, se puede dar cuenta de la dinámica que utiliza la docente en el establecimiento de relaciones de pasado-presente (analizadas en el capítulo 1.3).

En reiteradas ocasiones, durante el mes de abril se hicieron reminiscencias a la cuestión Malvinas, por la efeméride del 2 de abril. En este caso, la docente realizó una cronología sobre el conflicto para ubicar a los alumnos en el contexto, les comentó sobre la importancia de los medios de comunicación en ese momento, y en el actual, como formadores de opinión, así como también expuso su historia personal como testimonio, ya que durante el conflicto ella formaba parte del grupo de personas que se oponían al conflicto bélico, a diferencia de su familia que los calificaba como “gorilas”:

*Docente: **En mi grupo de amigos** y de la facultad... siempre se hablaba de eso... había algunos a favor y otros en contra, como yo... **Yo no podía entenderlo...** A los que estábamos en contra nos trataban de...traidores, antipatrias... **En mi familia** que son todos muy gorilas... y piriipi...siempre era tema de discusión en la mesa...*

Hizo especial hincapié en la necesidad de acordar por la paz, y del apoyo que estaba recibiendo la presidente, de aquel momento (Cristina Fernández de Kirchner) sobre la cuestión Malvinas, por parte de Brasil y Uruguay dentro del escenario internacional. Fue en esta misma ocasión en que una alumna trajo revistas (cuatro) de la época del conflicto bélico que atesoraban los miembros de su familia, y ésto permitió que la docente repartiera por grupos cada revista, así los estudiantes pudieron mirar cómo era tratado este conflicto por los medios de comunicación en aquellos años.

El resultado de esta propuesta pedagógica fue el siguiente: concluyeron en el carácter militar y bélico de los artículos en la utilización de términos como ataque, defensa, estrategia y bajas. También observaron la exposición de mapas que mostraban el espacio geográfico malvinense, visualizaron los nombres de distintas embarcaciones, leyeron opiniones de editorial de expertos militares, vieron la influencia de la iglesia católica a través de editoriales escritas también por sacerdotes y cardenales de la época, atribuyéndole



el destino del conflicto a “dios”. Esta actividad en particular, terminó con la reflexión de los alumnos, el recuerdo que tienen de los testimonios de sus padres, en algunos casos “ex combatientes”, y con el pedido de la docente de una reflexión escrita sobre Malvinas y qué significado tenía para el presente de ellos.

En otra ocasión, la docente remitió a su historia personal para ejemplificar la influencia de la historia reciente en el presente, como por ejemplo, su asistencia al juicio a las Juntas, y el juicio que se estaba desarrollando por la Causa N° 1.696 iniciada por la Comisión de Derechos Humanos del Hospital Posadas: “Bignone, Reynaldo Benito Antonio y otros sobre privación ilegal de libertad y tormentos”, siendo la docente activa militante por los Derechos Humanos. Frente a este relato los alumnos respondieron interesados, y preguntaron si ellos podían asistir con la profesora. Ella contextualizó la seriedad de estos juicios, y les propuso que si alguno tenía ganas de ir, se podían encontrar fuera de la escuela, ya que ella creía que solo debían asistir los que tuvieran un interés real, porque no la consideraba como una salida educativa. Los alumnos comentaron que, por cercanía, habían asistido a la Casa de la Memoria que se encuentra en La Mansión Seré, en Ituzaingó, el cual se encuentra dentro de un polideportivo llamado “Gorki Grana”. Estas intervenciones dieron lugar al debate sobre los espacios de la memoria, los cuales oscilan entre lo morboso y el respeto. Para responder a esto la docente aclaró la importancia de los testimonios de la historia oral, como de las fuentes jurídicas para la investigación histórica, dando el ejemplo de Hannah Arendt con el proceso de Adolf Eichman, y que ese tipo de testimonios jurídicos se estaban produciendo en aquel momento, con el Juicio Hospital Posadas. Un estudiante, automáticamente, comentó que un familiar suyo le había contado que trabajaba en ese hospital durante la época de la dictadura militar, y que en el sótano tenían personas secuestradas, es decir que actuaba como un centro clandestino. Frente a esto la docente asiente, reafirma el comentario del alumno y le repreguntó quién le había comentado eso. En ese momento, la docente expuso que ella siempre concurría a los actos que hacía la asociación de derechos humanos en ese hospital, concluyendo su testimonio con la afirmación de que existía un centro clandestino allí, y que muchas personas sabían sobre el mismo, como lo confirma el testimonio que expuso el alumno:

*Docente: No existen pueblos sin historia... [...] Los testimonios de la historia oral tienen que ser tomados con mucha seriedad y con mucho conocimiento sobre el*

*tema... Se utiliza un grabador... Por ejemplo, los testimonios que van a tomar ustedes... Van a poder elaborar en base a ellos... un tipo de ensayo histórico o algo así... Sin embargo hay otros testimonios que son tan importantes como estos... que son los que yo les comenté... los jurídicos... los de los juicios... cuando uno asiste a un juicio... también toma nota... o puede grabar... y también puede elaborar una historia y escribir historia... muchos historiadores lo hicieron y lo hacen... como Hannah Arendt al de Eichman... y en la actualidad, ¿eh? [...] Hay gente que está escribiendo sobre el Hospital Posadas, por ejemplo... y ahora les voy a leer algo de eso...*

*Alumno 1: Me contó mi mamá, que la abuela de la tía de ella trabajaba en el Posadas... y abajo... en el sótano tenían gente secuestrada... o sea que también actuaba como un centro clandestino...*

*Docente: Bueno, justamente sobre eso...sobre eso que está contando el compañero... emmm... hay personas que están vinculadas... que trabajaban ahí en ese momento. Les comento porque yo conozco personalmente a muchas de ellas, porque vamos con la asociación de derechos humanos... vamos mucho a los actos del Posadas... Se ve a la gente... hacemos actos... y muchas veces hablan...Esto que dijo P. En esta caso... ¿Quién era, P? Contame...*

*Alumno 1: Hoy me contó mi tía... pero muy por arriba... la abuela de la tía de ella...*

*Docente: La tía abuela de tu mamá...*

*Alumno 1: Si, le contó que trabajaba en el Posadas en la época de la dictadura...*

*Docente: ¿Ah sí?*

*Alumno 1: Y había un sector que ella no podía pasar porque había un centro clandestino...*

*Docente: Fíjense en lo que está diciendo P. Por supuesto que no podía pasar... Pero se sabía...*

*Alumno 1: (La interrumpe) Escuchaba y no podía decir nada... la tenían como amenazada para que se calle... porque si no...*

Como indicamos anteriormente, la docente retoma los testimonios de sus alumnos, respecto a sus propias historias familiares, las valida y las relaciona con su propia historia. Su testimonio como militante por los derechos humanos claramente está vinculado con lo que sostienen las autoras Monteiro y Amorin (2015), porque esta faceta suya y la de investigadora construyen su identidad como docente, y también puede ser visto como un argumento de autoridad sobre el tema que está siendo tratado. Este tipo de “narrativa de sí”

se volverá a abordar más adelante, en otro apartado de este mismo capítulo, pero considero pertinente hacer referencia a la misma en esta cita:

*Alumna 2: En esa época... si no podías entrar a algún lugar... y no te dicen qué hay...*

*Docente: No la amenazaban capaz, especialmente a ella, salvo que ella se haya metido en alguna ocasión... y haya visto algo... pero seguramente... amenazaban a todo el plantel del hospital... corría subterráneamente 'eso' y se sabía... **Mi médico personal**, que estuvo desaparecido bastante tiempo...se lo llevaron...bastante tiempo y que después lo soltaron...Y después **tengo** mucha gente que trabajaba ahí... y vamos... **hacemos actos** y estaban en la casa... tenían 'la casita'... que era el lugar en donde tenían a las personas... A propósito de eso... hay un cuestionario... por ejemplo miren (se los muestra a todos)... A ver si es capaz la tía abuela de tu mamá... "Entrevista a Gladys Cuervo" testigo del terrorismo de estado del Hospital Posadas donde trabajaba como enfermera... Esto condice con lo que está diciendo P. que le contó la mamá hoy...Escuchen porque este es un testimonio que les puede servir para cuando hagan el trabajo... [...] Ahora vamos a ver cómo Gladis se quiere presentar... Esto es interesante para ustedes... Ahora vamos a ver como (la persona que elijan) se quiere presentar... (Empieza a leer el artículo) 'Yo soy Gladys Cuervo. Soy una de las personas que fui secuestrada y torturada en el Chalet [...] del Hospital Posadas... El famoso chalet del Hospital Posadas. Un centro de muerte, como decimos nosotros. La entrevistadora: Quería saber ¿cuándo entraste a trabajar en el Posadas? Empecé a trabajar en el Hospital Posadas cuando era el Instituto Nacional de la Salud, en el Instituto de Investigaciones Médicas, donde se atendían solo casos especiales. Trabajé allí hasta el '58 cuando se inauguró hasta el '69 cuando nació mi hijo. Después en el '73, volví a trabajar cuando ya era Hospital Posadas' Es mucho más larga la entrevista... Acá ella dice algo... Tienen que averiguar de qué se trata... ella dice lo siguiente "había en ese momento una efervescencia política" Ahí [...] hay que ir a los datos, entre comillas, objetivos... más trabajados... de la historia... Y buscar de qué está hablando. [...] **Tengo un amigo mío... muy amigo mío...** de la edad de ustedes... del Posadas... era médico del Posadas y lo van a buscar... en el Posadas porque él era un militante comprometido... en el momento que lo van a buscar, él toma una pastilla de cianuro, para suicidarse, porque sabía que lo iban a torturar y todo... lo llevan a otro hospital... lo salvan... lo torturaron y lo mataron...*

*Alumnos: Ohhh... pobre...*

Este relato en especial, dio lugar a un clima muy particular. Como observadora, considero que fue uno de los momentos más difíciles y tensos que se vivenció en ese espacio áulico. Los alumnos permanecían callados y solo comentaban algo si les parecía pertinente. En su testimonio, la docente aborda sus conocimientos sobre el caso del Juicio Hospital Posadas y

para esto, muestra y lee una entrevista a Gladys Cuervo, una testigo del centro clandestino “El chalet” ubicado en aquel hospital, y se interrumpe para hacer referencia a un amigo suyo que era médico de ese hospital. Su amigo tenía conocimiento que iba a ser secuestrado, ya que era un militante comprometido, y decidió tomarse una pastilla de cianuro, lo que significó que fuera secuestrado, llevado a otro hospital para que lo salvaran, para luego ser torturado y asesinado. Fue tan impactante este testimonio que los estudiantes se animaron a exclamar su tristeza y quedaron apesadumbrados. Considero pertinente esta aclaración porque es intransferible en palabras el clima que se vivió en ese momento. Esto demuestra el peso y el valor que tiene un testimonio de estas características cuando además el testimonio se hace carne en la docente que les da clases todas las semanas. ¿De qué manera se puede discutir un testimonio de esas características?, ¿abre lugar al debate o algún tipo de cuestionamiento? Esta docente llevó su vida adentro del aula, porque le parece honesto colocarse como testimonio cuando sus alumnos hacen lo propio con sus familias:

*Docente: Si. Bueno... sigo leyendo [...] les comento que había una democracia bastante importante desde el gremio de las enfermeras, los médicos... Bueno, después se trabajaba con la gente de la villa Carlos Gardel... **me acuerdo... Yo me acuerdo de haber ido en esos momentos a la villa...** con gente, amigos... [...] iban asistentes sociales, gente de neo... a dar disciplinas a las mamás... a las futuras mamás para orientales en la atención de los chicos... Se hacía un trabajo impresionante en la Carlos Gardel... [...] **Les cuento todo esto...** porque además **yo soy parte de esa generación... y teníamos... ahí vivían unas monjas amigas mías que tenían una casita...** y ellas se dedicaban también a trabajar... eran monjas del colegio de Castelar, el Sagrado Corazón... [...] Tenían una casita las monjas... **y yo iba a la casita de las monjas...** Y las monjas siempre estaban trabajando, trabajando con gente... estaba todo bastante bien [...] Todo el mundo trabajando para la inclusión de la gente más necesitada. [...] ¡Gladis tiene una polenta!... **La llevamos a dar una charla...***

*Alumna 3: ¿Pero las enfermeras no tienen que hacer un juramento cuando se reciben?*

*Docente: Bueno, los estudiantes de la salud en la época esa... en los '70... estaban muy comprometidos con muchas cosas... que hoy en día no hay... un problema bastante grave en relación a los trabajadores de la salud... y como los docentes también... falta ese componente ideológico que es un tema... largo y tendido... como de no inclusión de los sectores populares... como que los desprecian... como que los maltratan... Antes [...] había todo un trabajo de compromiso con el hospital público,*

*con la escuela pública... [...] Yo al tema Posadas lo conozco mucho, mucho... porque vamos mucho... y de hecho, ahora estoy yendo a los juicios... se hacen actos... Hicimos un acto en Ituzaingó... que sumamos gente del Posadas... como es de la zona... constantemente... todos los años se va... se pone una placa... siempre aparece algún testimonio más... van médicos... va todo el mundo... [...] En el mundo de los derechos humanos somos... vamos... los que vamos... vamos siempre... y siempre nos encontramos con otro... y nos conocemos... [...]*

Nuevamente la docente cuenta su propia biografía, para demostrar y mostrar el compromiso político que tenía ella y su generación aquellos años con las clases populares, y como conserva su espíritu militante por los derechos humanos. Esto puede entenderse en el marco de lo decible y escuchable de la sociedad argentina, durante la década del 2010, que se comenzó a hablar y a reivindicar la militancia política de los años setenta (González, 2014). Y desde la óptica de Monteiro y Amorim, aquí la docente utiliza la “narrativa de sí” para configurar su identidad docente, en este caso como militante de los derechos humanos, lo que le otorga más autoridad y fuerza a sus palabras.

En suma, puedo advertir que las “narrativas de sí” que posibilitaron una aproximación del contenido de la disciplina de la historia con el tiempo y con la realidad de los estudiantes, fue la más utilizada y la que más se hizo evidente a lo largo de las clases. Al estar en las clases de historia, y al ser la docente tan autoreferencial, las marcas de sus “narrativas de sí” fueron muy visibles y evidentes. Desde sus primeras clases, la docente trabajó el concepto de historia oral, y explicó las implicancias del trabajo con la oralidad y las entrevistas. También utilizó en muchas ocasiones relaciones de pasado-presente que se dan dentro del marco de la dinámica que utilizó la docente en la mayoría de sus clases para abordar un contenido: en primer lugar, llevar algún documental, o una revista o algún artículo actual o del pasado para usar como disparador; en segundo lugar, la docente se encargaba de contextualizar este recurso para luego explicar el tema, utilizando conceptos teóricos propios de sus lecturas; en tercer lugar, se abría a recibir preguntas y debatía con los alumnos; en cuarto lugar, la docente aprovechaba su contemporaneidad con los contenidos, o realizaba una relación entre ellos y su propia biografía, con sus experiencias personales y anécdotas, por lo cual ella lograba acercar lo explicado teóricamente a algún ejemplo de su vida personal, y por último, la docente exponía su reflexión sobre lo vivido,

y los alumnos colaboraban con sus impresiones de lo relatado o lo que traían de sus narrativas familiares. Este mecanismo le permitía colar sus propias experiencias para reforzar lo que explicaba y colocarse aún con más fuerza como un testimonio vivo. Por último, la permeabilidad de la biografía en el oficio de esta docente fue tan importante que me resultó imposible separar tan categóricamente los tipos de “narrativas de sí” porque sus relatos sobre su historia, al menos en este apartado, tuvieron dos referencias a las “narrativas de sí” que contribuyeron a la enseñanza de contenidos y de valores que se abordará en el próximo apartado.

#### **4.2 "Narrativas de sí" que aportaron a la enseñanza de contenidos y de valores**

En el siguiente apartado se explorará los momentos de las clases observadas donde la docente expone su biografía y utiliza “narrativas de sí” para abordar valores en la enseñanza de la historia. Considero pertinente aclarar que en este caso son situaciones excepcionales, por ese motivo son escasos los testimonios de la misma. Su excepcionalidad radica en que los alumnos enfrentan directamente a la docente con un dilema ético, y ella desde su lugar, da su testimonio para marcar una postura desde su escala de valores. También existe la posibilidad de que la docente, al tratar con insistencia determinados temas y exponer su vida como testimonio, habilitó el canal de preguntas sobre su vida personal a los alumnos y sobre su postura valorativa sobre ciertos hechos históricos.

Uno de los temas que más interés despertó en el grupo de alumnos fue la Guerra de Malvinas. Como hice referencia anteriormente, los alumnos quedaron muy impactados por los testimonios de los ex combatientes que visitaron la institución en la conmemoración por la efeméride del 2 de abril, es por eso que lo traen siempre que pueden y la docente hace su aporte sobre la cuestión, en este caso, contestando las inquietudes que le surgen a los estudiantes sobre su experiencia durante esos años de conflicto bélico:

*Alumna 4: ¿Usted cómo vivió la guerra?*

*Docente: Te voy a decir. Desde el primer momento mal. Yo me di cuenta... era terrible... te cuento un testimonio... un testimonio oral... Ya era profesora en*

historia... conocía lo que era la OTAN... tenía elementos como para analizar [...] Uno se daba cuenta... de que la cosa... la OTAN en América Latina... la preeminencia de Estados Unidos... el plan Cóndor... Galtieri... que no era un borracho... [...] vos querías hablar y era terrible... toda la gente estaba enfervorizada con el Mundial... y la verdad que la vivían como el Mundial... parecía que la guerra era un Mundial... El día anterior se había producido el acto de la CGT... donde los obreros se estaban quejando con lo que pasaba con la economía... Al día siguiente Galtieri convoca... y se explota de nacionalismo... esa ideología pernicioso que está dentro del ser humano... [...] que lleva a que los estados hagan la guerra... y las naciones tengan que llevar gente a morir... [...] **Nosotros nos reuníamos** y todo el mundo 'ahhh' **y yo les decía que no estaba de acuerdo...** '¿cómo que no estás de acuerdo?' Escúchame está el hijo de Carter... porque además **yo tenía conocidos** cuyos hijos estaban... venían muy mal y sabía cómo estaban sufriendo las madres... Pero los que no tenían, seguían festejando...

Alumna 3: ¿Pero era festejo o apoyo al que estaba peleando?

Docente: Noooo... Era festejo y apoyo por el que estaba peleando también... por matar ingleses... [...] Hacían esos actos multitudinarios por televisión pero Buenos Aires seguía bailando sobre un barril de pólvora... [...] Porque les digo... testimonio acá tienen por si alguien quiere... los teatros seguían abiertos... la gente se iba a divertir... iban a cenar... vos veías Buenos Aires todos contentos... todos contentos... como si no pasara nada... **Nosotros, nuestro grupo de amigos...** no te podías meter en el grupo de amigos porque te comían cruda... **Les voy a contar otra anécdota... yo trabajaba** en ese época en un colegio llamado (X)... en Morón, una escuela técnica... **Entro y empiezo a decir esto: yo no estoy para nada de acuerdo con la guerra...** una profesora, que después estaba en la Universidad... **me dijo que me iba a denunciar por traidora...** y en ese momento... **todos los profesores me decían 'sos una traidora' cuando vi que nadie entendía nada, me callé la boca.** [...] Era un momento... Una vez en un cumpleaños de un amigo... habían hundido un acorazado y todos 'ahhhhh'... estaban festejando la muerte... como si fuera el gol de un mundial...

Alumna: Profe ¿usted trabajó como profesora durante la dictadura?

Docente: **Cuando estaba la guerra de Malvinas, ahí empecé a trabajar... cuando la dictadura ya estaba debilitada empecé a dar clases de historia... antes no...no me dediqué... dejé...**

En este caso, específicamente, la profesora presenta una "narrativa de sí" más: ahora a través de un relato sobre un evento de su vida que incluye la necesidad de tomar actitudes y de mantener una postura ética en cuanto a un tema tan sensible como la Guerra de Malvinas. A partir de su declaración como un "testimonio oral", va relatando su

experiencia durante el conflicto bélico como algo angustiante, ya que en su momento se mostró siempre en contra de la guerra, tanto con su familia, como con sus colegas, al punto de sentirse como “traidora” por no estar de acuerdo con la guerra. Esta cuestión impactó tan profundamente en ella que según su relato, y frente a una pregunta de un estudiante sobre si ejerció la docencia durante la dictadura, ella declara que lo hizo cuando la dictadura empezó a debilitarse, marcando su postura frente a este gobierno y dejando en claro en que ella no fue funcional al mismo.

Sintetizando, podemos sugerir que a través de este tipo de “narrativas de sí” la docente está contribuyendo para que sus alumnos perciban en su comportamiento una forma de actuar en el mundo, una manera de no conformarse con lo que se propone; de problematizar, de cuestionar lo vivido. En resumen, se trata de una forma de actuar históricamente fundamentada, que busca desnaturalizar lo social (Monteiro, 2014). Sirviéndose de su experiencia personal, busca desarrollar en los alumnos la sensibilidad hacia los problemas humanos provocados por los intereses económicos y políticos que llevaron a un conflicto bélico de ese tipo.

### **4.3 "Narrativas de sí" que contribuyeron la afirmación y la construcción de la identidad docente**

En esta parte del capítulo se expondrán los momentos de la clase donde la docente recurre a “narrativas de sí” para construir su identidad como docente-investigadora-militante de derechos humanos. Si bien se hizo referencia en un apartado anterior, en esta parte se profundizará este recurso. Además se podrá determinar que la utilización constante de “narrativas de sí” con diferentes objetivos y las elecciones pedagógicas de la docente, construyeron en los alumnos un concepto de historia reciente vinculado directamente con la Dictadura del 76, en detrimento de otros contenidos.

La docente, en un momento de la clase, determina que el testimonio que les leyó sobre Gladys Cuervo (en el apartado anterior), lo tomaran como modelo para las entrevistas que ellos tenían que realizar en el trimestre próximo. Por lo cual, empezaron a pensar temas y surgió el siguiente interrogante:



Alumna 5: Profe, ¿el tema tiene que ser sobre la dictadura?

Docente: Bueno, buena pregunta, A. El tema tiene que ser de la historia reciente, obviamente, atención... la historia reciente de este país... y justamente lo que estamos leyendo adquiere estatus y está tomando el cuerpo tan importante que estamos leyendo... tiene que ver con la dictadura... que es lo peor... lo más grave que le pasó a la historia argentina del siglo XX... Entonces tiene que estar... en algún punto vinculado... [...] Pueden pensar... en grupo de mujeres... veinte mujeres de 70 años... y preparar una entrevista y ver qué hacían en ese momento... O capaz quieren pensar en algo vinculado al mundial del 78... pero algo que sea enriquecedor... qué pasó... cómo lo vivió la gente... [...] Capaz alguno de ustedes, tiene un conocido que fue dirigente obrero... y les puede contar... la cuestión de la fábrica...

Alumna 6: Yo sé que mi bisabuela se quería mantener al margen de todo eso.

Docente: Bueno. Un tema puede ser... la militancia... [...] en los años 70 en el partido de Merlo... si capaz conocen... Siempre piensen que tienen que tener gente entre los 60 y 70 años... Pueden hablar con sus abuelos... [...]

Alumno 7: Mi abuelo es re gil porque es re conservador... estaba a favor de la dictadura... le puedo preguntar pero me va a dar una bronca...

Alumna 8: Mi abuelo decía que no te entraba ningún chorro... Pero te entraba los militares...

Alumna 9: Mis abuelos dicen lo mismo...

Docente: Bueno, estamos frente a unos abuelos conservadores... [...] Podríamos analizar también... ojo, ¿eh?... **Con mi compañera... hicimos una vez una entrevista... un trabajo que presentamos... a mujeres, que ahora tendrían 60 años, que en la época de la dictadura... tenían 20-25 años...** Pero no elegimos a mujeres que estuvieran en la facultad... elegimos a mujeres [...] que en esa época eran amas de casa o manicuras... costureras... ese perfil... Les hicimos una serie de preguntas... y después... sacamos conclusiones... empezamos a trabajar y vimos qué pensaba ese sector... que no todas apoyaban a la dictadura... algunas estaban tan encerradas en tener hijos... y nos salió una cosa interesante. **Y otra vez, hicimos un equipo [...] un trabajo sobre Malvinas... que se llamaba... le pusimos de nombre 'Tras un manto de neblina' y qué hicimos... tomamos un perfil de gente entre 20 y 40 años cuando fue la guerra... y entonces le empezamos a preguntar [...] por qué la gente había tan enfervorizada con Malvinas... [...] Y ahí nos contaban 'ay, porque desde chiquito nos encantaban los actos escolares, donde cantaban... donde las Malvinas... y papapa... Y se ponían hablar de los actos escolares de chiquitos... [...] y qué lindo cantar el himno a la bandera... 'y vimos cómo esa idea de pertenencia así... nacionalista... militarizada... todo ese tipo de cosas... [...] También puede ser un tema el de las mujeres... también puede ser un tema de lo que pasó en su barrio... que no tiene que ver con la militancia pero cómo se vivía... [...] Podría ser**

*algo vinculado a Malvinas... ¿No tienen vínculo con alguien de la Iglesia? Podía ser con un cura...*

En este extracto de la clase se pueden observar varios aspectos a destacar. En primer lugar, la docente claramente asocia la historia reciente con la última dictadura militar, desde el momento que les planteó hacer investigaciones para el tercer trimestre, siempre les aclaró que tenían que estar vinculado con el proceso político mencionado. Considera que *“es lo más grave que le pasó a la historia argentina del siglo XX”*, y por lo tanto, es una referencia obligatoria para sus futuros trabajos de investigación. De hecho, la pregunta del alumno al inicio revela que la docente abordó en la mayoría de sus clases, por no decir en todas, la cuestión de la dictadura como tema central de la historia reciente. En segundo lugar, se observa explícitamente lo que Monteiro y Amorim (2015) afirman sobre este ejemplo de “narrativa de sí” como formadora de identidad docente como investigadora, en este caso. Al mismo tiempo que aborda el tema y los contenidos curriculares, ella hace un relato de su acción como investigadora, como forma de garantizar la credibilidad de su punto de vista sobre el objeto de enseñanza. Podemos considerar que la profesora reafirma su "identidad" como docente con la información sobre su "identidad" como investigadora, lo que la diferencia de otros docentes que no desarrollan esa práctica, y lo que la diferencia de otras docentes que no fueron testigo de la época sobre la que construye su narración. Se afirma como docente, profesora experimentada en su disciplina, también por medio de sus vivencias y experiencias.

Para ser aún más explícita sobre su actividad como investigadora, fue relatando cómo fueron sus investigaciones sobre la dictadura, los prejuicios con los que se encontró, la perspectiva de género que decidió otorgarle a sus investigaciones, y fue nombrando actores sociales que podían tomar los alumnos como objeto de estudio: militantes, mujeres, miembros de la iglesia, obreros, los abuelos de los alumnos y el tema Malvinas. Así, se puede observar una especie de “direccionamiento” sobre cómo y cuáles debían ser las investigaciones de los alumnos, lo cual está relacionado a lo que la docente considera o prioriza como tema de interés de la historia reciente: la última dictadura militar. También se puede asociar a la indecisión o desconocimiento de los alumnos sobre qué investigar. Entonces, la docente decide proponer esos temas, los que claramente tiene conocimiento,

por sus vivencias, por su militancia en derechos humanos y por ser una docente-investigadora. No me atrevería a considerar una imposición su sugerencia, sino una “guía” vinculada también a cómo la docente fue exponiendo su vida, y utilizando “narrativas de sí” para reforzar sus explicaciones, impactando más profundamente en lo que los alumnos debían aprender como “historia reciente”. Es por esto, que considero la fuerza y potencia que tuvieron sus relatos biográficos en los estudiantes, dejando poco margen o abriendo pocas opciones para abordar otros temas que están incluidos en la historia reciente.

Para empezar a trabajar con los temas de los futuros proyectos de investigación, la docente les indicó como propuesta “disparadora” la realización de una exposición oral junto con una pequeña investigación sobre algunos artículos periodísticos y/o temas, tales como: la violencia en el fútbol, los bebés apropiados, la música en los años 60 y 70. El objetivo de esta actividad, fue que a partir, de artículos de la actualidad, llevaron a la práctica la relación pasado-presente para reflexionar sobre la realidad y los problemas abordados por los medios de comunicación. Esta dinámica, que consiste en que, a partir de un hecho actual o algún artículo periodístico presente, se retomen temáticas del pasado, es una práctica reiterada de esta docente. Incluso los mismos alumnos realizan las relaciones, en algunas ocasiones correcta y en otras incorrectamente, con el pasado que ellos conocen o estudiaron, lo cual la docente valida porque expresamente valora los testimonios de sus alumnos como protagonistas de la historia.

En la clase siguiente, los alumnos divididos en grupos realizaron la exposición oral del tema, con el artículo y realizaron láminas al respecto. Un grupo fue más allá y realizó una búsqueda un poco más profunda, sobre la música en los años 60 y 70. Este grupo elaboró un escrito llamado “El arte como reflexión de una época. La música de las décadas del 60 y 70”. También trajeron las letras de canciones de rock nacional impresas y en forma de audio para que el grupo entero, con la docente, analizaran las mismas, reflexionaran sobre su contenido y me hicieron participar buscando en Internet información sobre los cantantes y algunos significados de palabras que desconocían. Esta propuesta puso en evidencia nuevamente la cuestión Malvinas, un tema que es sensible en los alumnos, y en la docente también, que siempre que puede aportar alguna información en forma de testimonio, lo

hace. En este caso, el alumno que desarrollaba la exposición de la música en los años 60 y 70, comentó:

*Alumno 6: "Raúl Porchetto, lo nombré acá, porque justamente... hay un tema llamado 'Son como ellos' que fue para esa época un tema...un poco... jugado... el cual se ponía en la piel de los ingleses... en plena guerra de Malvinas... diciendo 'ellos son como nosotros' y se siente mal por la matanza que estaba haciendo... no era lo que a él le gustaba... e incluso está diciendo en el mismo tema... se olvida del lugar por el que está luchando..."*

*Docente: ¡Ah! ¡Qué interesante! Se pone en el lugar de los ingleses... pero no desde el lugar... me parece... tendría que escuchar... diciendo 'No, que gane la guerra'... me parece que se pone en contra de la guerra..."*

*Alumna 7: Claro, creo que él se pone en el lugar de las personas que viven la guerra... no a favor de los países..."*

*Docente: Claro, de la situación..."*

*Alumno 6: 'Madre, qué estoy haciendo que estoy matando a un hombre que es igual a mí' (citando la letra de la canción)*

*Docente: Eso es excelente... excelente..."*

*Alumno 6: Gente que ama esta tierra, tanto como yo... es más o menos lo que está diciendo..."*

*Docente: **Yo coincido con él en el pensamiento. Ayer estaba viendo... escuchando...** perdoná que te interrumpa (se refiere al alumno 6 que estaba exponiendo) pero da para esto... a Beatriz Sarlo que es una pensadora muy controvertida acá... en Canal Encuentro... comentaba que había ido a Malvinas... [...] Ella habla inglés perfectamente... Nadie... nadie... nadie, nadie, nadie le habló en castellano... y se dio cuenta de que hablaban perfectamente castellano... No quieren hablar porque se sintieron tan agredidos... por la dictadura argentina...de Galtieri... entonces están como aferrándose a eso... Y decían... miren lo que hace una guerra... qué terrible... los residentes de Malvinas, que son los malvinenses, antes de la guerra, tenían excelente relación con la Patagonia Argentina... con Córdoba, gente La Cumbre... y no se con quién más tenían relaciones... muy particulares...Tenían una relación excelente con la Argentina... [...] Ahora tienen un rechazo terrible... estos nos permite inferir que si se hubiese seguido arreglando las cosas diplomáticamente... no digo que hoy tuviésemos las Malvinas, porque ese es otro problema a discutir... pero podríamos seguir con buena relación..."*

En este apartado, ella expone su postura utilizando como disparador la canción a la que hizo referencia el alumno, desde un punto de vista humanitario, sobre la guerra de Malvinas

y las consecuencias a nivel diplomático que generaron con los actuales malvinenses, haciendo hincapié en lo erróneo que fue plantear un conflicto bélico. También el mismo alumno hizo referencia a la canción “*Pensé que se trataba de cieguitos*” de los Twits y frente a esto la docente vuelve a hacer reflexionar a los alumnos sobre lo que ya hablaron:

*Docente: Coméntenme algo sobre los primeros versos... [...]*

*Alumna 7: Profe, puede ser que quiera decir que podían tomar a cualquiera... no era necesario que vos hagas algo o que vayas a algún lado, sino que te podían agarrar...*

*Docente: Te podían agarrar, por supuesto, pero generalmente tenían muy pensando a quién, pero te podían agarrar... ¿El que estaba haciendo? ¿Dónde estaba?*

*Alumnos: En el cine... (Los alumnos hablan todos juntos)*

*Docente: Así me gusta... que hablen... ¿Con quién había comprado pastillas Renomé? ¿Siguen existiendo? ¿Quiénes lo pararon?*

*Alumnos: 6 hombres... (hablan todos a la vez)... los militares...*

*Docente: A ver... quiero afinar el lápiz... ¿eran militares? ¿En qué iban?*

*Alumnos: (al unísono) en un Ford verde...*

*Docente: ¿Y por qué en un Ford verde?*

*Alumnos: Porque estaban de moda...*

*Docente: Porque generalmente...los metían en la parte de atrás... y ¿eran militares directamente?*

*Alumna 8: Eran las personas encargadas de agarrar a la gente...*

*Docente: Muy bien. Podían ser militares, como policías, como paramilitares... se llamaban ¿Cómo? Ellos eran los famosos ¿qué?... Les conté que los había visto en el juicio a algunos... que los nombra Pilar Calveiro... Grupos de...*

*Alumnos: (silencio)*

*Docente: ¡Tareas! Grupo de tareas es ¿qué? Que yo insisto tanto...*

*Alumnos: Un eufemismo...*

*Docente: En la segunda... ¿él que pensó?*

*Alumnos: Que eran cieguitos...*

*Docente: ¿Por qué?*

*Alumnos: Porque usaban anteojos de sol...*

En este contexto la docente nuevamente expone su experiencia personal y sus propias vivencias durante aquella etapa histórica, sobre todo a la situación traumática que le quedó en ella el hecho de ver a alguien con lentes de sol en la noche:

*Docente: **Nosotros antes...** y te queda al día de hoy...**nos queda... a todos lo que lo vivimos...** cuando vemos a alguien así con anteojos en un lugar mmm... de noche... te da cosita... [...] ¿A dónde lo llevan?*

*Alumnos: Lo secuestran...*

*Docente: ¿Cuántas horas?*

*Alumnos: Cuatro...*

*Docente: Y un breve interrogatorio... otro ¿qué?*

*Alumnos: Eufemismo...*

*Docente: Acá le deben haber dado... pobrecito...Pero evidentemente ¿qué pasó?*

*Alumna 9: Lo retienen...*

*Docente: Lo sacaron... ¿pero qué le dijeron?*

*Alumnos: Que no lo iban a volver a ver...*

*Docente: Lo amenazaron... [...] Toda la canción... ¿qué está denotando?*

*Alumno 8: La situación... la situación que estaba pasando el país...*

*Docente: Muy bien, muy bien, muy bien... pero si lo lee... alguna abuelita... no quiero decir... pero ustedes lo nombran a veces... la señora de la esquina de su casa... ¿Qué pasa? ¿Lo entenderá? Esta canción*

*Alumnos: Si... (Se escuchan al mismo tiempo) No...*

*Alumna 8: Para mí que no... Depende la persona... porque hay personas que si saben de lo que pasaba en ese momento y otras que querían ver lo que pasaba... Entonces al leer esta letra, no van a entender...*

*Docente: Muy bien. Hay un 'atrás' acá, ¿no? ... hay un 'atrás' para entender... Yo creo que hay algo... que está subyacente... [...] me parece que hay que tener un conocimiento...*

*Alumno 7: En el mundo... en Europa se sabía lo que estaba pasando... porque todos los que se iban al exilio... hablaban de todo lo que pasaba...*

*Alumna 8: En todo Latinoamérica pasaba...*

*Docente: [...] Había mucho miedo. Muchos las escribían (a las canciones) así... disimulando... León Gieco... que vos nombraste... hay un documental que dice... que lo llamaban y le ponían... lo llamaban y le ponían un revolver acá (señala la sien)... Imaginate... vení C. que tengo que hablar con vos y te saco un chumbo... En fin... [...] No le decían nada... pero le ponían un fierro en la cabeza... Algunos entendían lo*

*que escribía, otros no... eran más cortos... Pero algunos no eran ningunos tontos... [...] Las fuerzas armadas tienen una formación tan... cerrada... tan estereotipada... como un modelo... y esto te lo digo como experiencia propia... que ellos se atienen a la letra... [...] Entonces te dicen una orden... y no pescaban... pero no se crean que no estaban asesorados también..."*

Frente a este relato, se puede observar la mirada que construyen los alumnos sobre la historia reciente. Se hace muy evidente cómo la docente fue ayudando en este proceso, porque además de tenerla como docente durante casi tres años (tuvieron a la docente observada en cuarto, quinto, y en sexto año), suelen identificar conceptos teóricos sobre el terrorismo de estado con el texto de Pilar Calveiro “Poder y desaparición” que leyeron en 5to año, es decir, el año anterior. Sin duda, la lectura y el análisis de este libro dejaron una impronta muy fuerte en ellos. Ya que la docente remite siempre a esta obra, y los alumnos la tienen muy presente. Las referencias a Pilar Calveiro se dan cuando, utilizando la canción de “*Pensé que se trataba de cieguitos*” de Los Twist van desmenuzando (la docente con los alumnos) la letra de la canción a través de los “eufemismos” que se nombran en la misma: los “cieguitos” por los anteojos negros que usaban en esa época los grupos paramilitares que secuestraban personas; el “Ford Falcon verde” tan característico de los grupos de tareas ; el “interrogatorio” para hacer referencia a la tortura durante el secuestro. En este extracto, hace referencia nuevamente a la necesidad de conocer el pasado para entender este tipo de canciones, y nombra un estereotipo de “*la señora de la esquina de su casa*”, a quien consideraría a un grupo de personas que no pueden ser capaces de vislumbrar el verdadero significado de esta canción.

En una clase posterior, se empezaron a configurar los posibles temas para la realización de los proyectos de investigación. Se dividieron en grupos, la docente tomó nota de los mismos, y a partir de allí empezaron a discutir entre ellos sobre qué iban a hacer el proyecto. La docente les indicó que lo importante de este proyecto era la realización de entrevistas, para poder aplicar lo visto sobre la historia oral. Esta consigna se fue trabajando durante todas las clases siguientes, dedicándole un tiempo determinado (aproximadamente 30 minutos) para ir configurando el tema del proyecto y el problema de investigación (con la ayuda de la docente) y las posibles preguntas a realizar en la entrevista.

Nuevamente, en reiteradas ocasiones durante las clases, la docente vuelve a retomar la problemática de la Dictadura, abordándolo ya, desde la explicación de la política económica neoliberal cuando se explyta:

*Docente: Tomamos a Latinoamérica como experimentación... un laboratorio de experimentación del neoliberalismo... [...] Laboratorio... porque se van a probar técnicas y medidas económicas que son propias del neoliberalismo... Que ya venían estipuladas desde lo que se llamó el Consenso de Washington... Una de las medidas... la más importante es la privatización... luego... desregulación... También puede ser llevar a la economía a un estado natural... sin ninguna intervención... Una estudiosa norteamericana que se llama Naomi Klein... llamo a esta forma de aplicar la doctrina del shock... Es un shock es algo que se aplica en forma rápida...inesperado... y provoca un impacto profundo en las sociedades. [...] Ella habla de un triple shock... es decir... el golpe económico, la represión brutal...y la aplicación del manual Kubark... este es el manual que desde siempre se utilizó... la CÍA... Los golpes del estado del cono sur... La CIA viene interviniendo desde antes en los golpes de estado... [...] El manual Kubark enseña... por ejemplo todos los métodos de interrogatorio... eufemismo... tortura... [...] Y ahí dice quienes hacen los cursos de contrainteligencia... Una vez en la facultad, un chico me trajo todos los cursos que habían hecho los militares argentinos [...] yo me encontré dos o tres conocidos... no eran amigos míos, para nada... pero sí eran conocidos... que habían ido a Estados Unidos a hacer cursos de contrainteligencia y contrainsurgencia... [...] **Tuve un amigo que estaba preso y nunca... nunca les apagaban la luz... así vos no tenías noción del tiempo...** Todas esas cosas, esas metodologías están en el manual Kubark... y ese manual es uno de los elementos del triple shock... [...] Cameron, estadounidense, era un psicólogo, un psiquiatra, que experimentaba con enfermos psiquiátricos... con electroshock...y los dejaban mal... como en las películas [...] ¡Qué personaje desdeñable! ¿No? No hay calificativos para ese psiquiatra [...]*

*Alumna 10: Profe, mi amiga me contó que el miércoles pasado fue al juicio... pero yo no pude ir...*

*Docente: ¿Cómo se llama tu amiga?*

*Alumna 10: M. Me dijo que vaya, que me iba a gustar, que me iba a enseñar...*

*Docente: **Yo fui ese día que les comenté...** ¿se acuerdan? **Siempre que puedo voy...** [...] Cuando ustedes quieran ir, me avisan y arreglamos... pero se tienen que portar bien... porque es muy terrible lo que se escucha ahí... [...]*

La explicación sobre la política económica neoliberal deriva nuevamente en los métodos de tortura, y utiliza un anécdota de un amigo suyo sobre la práctica de la tortura para



comprobar lo que afirma la teoría de Naomi Klein y una de sus políticas de shock, que fue la utilización de la aplicación del manual Kubark. Esto lleva a una alumna a preguntarle sobre la asistencia al Juicio Hospital Posadas, mencionado anteriormente. Y se hace explícito el interés de los alumnos por escuchar testimonios judiciales, tan resaltados por la docente, por su propia historia, por sus “narrativas de sí” que la identifican como una docente comprometida con los derechos humanos. De ahí la propuesta de que la acompañen cuando ellos lo decidan. En ese proceso, la profesora, al narrarse, constituye una realidad social al mismo tiempo que se constituye como individuo (Monteiro & Amorim, 2015).

Una de las clases finales consistió en la exposición de los grupos sobre su acotada investigación sobre alguna problemática de la dictadura. Las primeras en exponer fueron unas alumnas que trataron el tema del cine y la dictadura, frente a esto, se observa en la docente y en los alumnos también la preeminencia del testimonio oral sobre cualquier otra fuente:

*Alumna: [...] Se utiliza el cine para poder explicar mejor un tema... que no sea tan estructurado como un manual o un libro... para entenderlo... [...] No es lo mismo que vos digas... que pasaron... que hubo gente que secuestraron... que murió... a que de una manera visual se vea todo lo que pasó...*

*Docente: ¡Ah! El impacto de la imagen... [...] ¿Qué te parece eso? ¿Qué piensan? ¿Qué impacta más? ¿Un testimonio o algo ficcionado?*

*Alumna: Un testimonio... o sea... la combinación de ambos aspectos... es lo que en realidad provoca más... impacta... Es impactante escuchar a alguien que vivió todo eso que pasó... Pero que la persona puede verlo... es más fuerte...*

Estas alumnas realizaron entrevistas a sus abuelas para obtener información cómo se vivía el cine durante esos años. Otro grupo de alumnas, realizó una investigación, por fuera de la temática Dictadura, porque dijeron que les interesaba más la crisis del 2001, frente a este planteó la docente no se opuso ya que habían hablado en clase sobre el neoliberalismo aplicado durante los años del último golpe de estado.

En un momento de la exposición, una alumna comentó sobre las desapariciones que estaban sucediendo en México en aquel momento, lo que le permitió a la docente, nuevamente a vincular el presente con el pasado, incluso con el pasado argentino:

*Docente: **El otro día escuché...** ustedes saben que México se está viniendo abajo... viven una situación terrible... Mexico vive... ¿cómo se dice? Parásitamente de Estados Unidos... [...] El nivel del narcotráfico... en México...está entronizado, como en Colombia... Entonces hay muertos y desaparecidos por doquier... y ahora se llevaron hace un mes a 43 estudiantes... que tenían 21 años y que estudiaban para ser maestros en la zona de Guerrero, una zona muy revolucionaria, que tiene una historia... Y estos muchachos eran...campesinos... [...] Se los llevan... desaparecen... Parece que fue Sarajevo... que hizo saltar a México... ¿Por qué digo Sarajevo?*

*Alumna: Como ese que mató al príncipe...*

*Alumna 2: ¿El atentado?*

*Docente: Muy bien. Acuérdense que la primera guerra mundial se destapó por eso... [...] Y fue el equipo argentino de Antropología Forense... que son nuestros... **se los he nombrado en otras ocasiones...**son impresionantes... [...] son los que se encargan de identificar cadáveres... [...] son mundialmente conocidos... son los que identificaron al cadáver del Che Guevara... fue gente conocido a identificar esos cadáveres... ¿Qué pasó con estos pibes? Los grupos que parecen que los asesinaron dijeron que los habían quemado. Se encontraron un montón de cadáveres ahí quemados... pero... parece ser que eso es otra cosa... el grupo de antropología Forense dijo que quemar 43 cadáveres no es cosa de...vamos a ser una fogatita... 43 cadáveres dispuestos en cenizas quiere decir que hay una intervención del estado... han sido cremados en un crematorio del estado... [...] Parece ser que hay una convivencia del estado... Y otra cosa... [...] Todo México está al rojo vivo por esto... Ahora fíjense qué increíble... las cosas que nosotros estudiamos... de algo que entrecomillas pasó... nunca más... hay que estar siempre atentos... en México está pasando... no es lo mismo...está desapareciendo gente... es impresionante el nivel de desapariciones..."*

De esta manera, a través del comentario de la alumna sobre el caso de las desapariciones en México en esos años, la docente pudo traer a colación las continuas referencias que ella les había hecho a los alumnos sobre el equipo argentino de Antropología Forense y el rol fundamental que tuvieron para el reconocimiento de las víctimas del terrorismo de Estado argentino. Y también utilizó este ejemplo, para advertir que lo que ellos trabajaron durante todo el año, la dictadura de 1976 y la violencia estatal, no es algo que se extinguió, sino que se había presentado en ese año y que tenían que estar atento a los acontecimientos venideros, de ahí la importancia de trabajar la memoria en la escuela y en todos los ámbitos posibles.

Finalmente, es destacable que en todos los diálogos y declaraciones expuestos hasta aquí, se hace notorio que la docente pondera su discurso sobre la militancia, su experiencia en los años setenta, es decir, su lugar como “generación viva” que cuenta su historia y su memoria de aquellos años oscuros de la historia argentina. En la misma dirección, coloca a los alumnos también, como testimonios, ya sea por relatos propios o por relatos heredados de sus familias, e incluso por su capacidad de análisis de la realidad actual acerca las lecturas que hacen de los diarios y de los programas de televisión. Se observa un “feedback” en el relato de las experiencias personales y biográficas. La docente propicia y facilita que los alumnos cuenten, opinen, discutan y pregunten. Pero es llamativo que todas las opiniones de los alumnos fueran “funcionales” a la narrativa de la docente. Quizá la impronta al estilo “testimonial” de la docente, que viene trabajando con ella desde 4to año caló muy hondo en sus narrativas personales y familiares de los estudiantes. Todos los ejemplos de “narrativas de sí” remarcados aquí contribuyeron a la afirmación y la construcción de la docente, como la tríada mencionada en el capítulo 2.4: docente-investigadora-militante.

#### **4.4 Las “marcas” de las “narrativas de sí”**

La utilización de la categoría de “narrativas de sí” a lo largo de este capítulo fue de suma utilidad ya que pude identificar las “marcas” de sus narrativas a lo largo de todas las clases observadas. El oficio docente de la profesora, al menos en este sexto año observado, fue de un nivel de autoreferencia tal que, en algunos momentos, parecía que era una entrevista que los alumnos le realizaban a ella. Recupero la noción de Arfuch de “espacio biográfico” para hacer alusión a esos instantes en que en el aula solo habitaba la docente, contando su historia, y los alumnos escuchando atentos y preguntando. En algunas de las transcripciones realizadas, las reacciones de los alumnos eran tales que fue imposible describir en palabras las caras y los gestos de ellos al escuchar los testimonios de su profesora. La docente es una docente protagonista de la historia y de su historia. Por esta razón, recurrió constantemente a “narrativas de sí” con diferentes objetivos: en mayor medida “narrativas de sí” para una aproximación del contenido de la disciplina de la historia con el tiempo y con la realidad de los estudiantes; en menor medida, “narrativas de sí” que aportaron a la enseñanza de

contenidos y valores; y por último, “narrativas de sí” que contribuyeron la afirmación y la construcción de la identidad docente como la siguiente tríada: docente-investigadora-militante. Asimismo, las marcas de sus narrativas no fueron solo visibles en las transcripciones, sino también en lo que comentaban sus alumnos. Las marcas de las narrativas de la docente, se reflejaron también en las narrativas familiares y personales que fueron construyendo los alumnos a lo largo de su último año, ya que eran funcionales y orgánicas a la de la docente. Por eso me pregunto ¿qué registro tenemos como docentes del impacto de nuestras narrativas en los estudiantes? ¿De qué manera nuestra biografía opera en nuestro oficio condicionando las narrativas personales de nuestros alumnos?

## 5 Consideraciones finales

El pasado reciente tuvo un largo trayecto hasta llegar a las aulas. Fue con la Ley de Educación Nacional 24195 del año 2006, cuando la historia reciente entró en los diseños curriculares de forma oficial y de manera crítica para todo el territorio argentino. Por otro lado, significó la instalación de “la narrativa del *Nunca Más*” en la escuela, que significó la preponderancia de una dimensión de análisis, la del terrorismo de Estado. Luego de realizar un recorrido sobre los aportes académicos acerca de la relación entre el contexto institucional, la escuela, y la enseñanza de la historia reciente, puedo afirmar que las observaciones de clases de historia de un 6to año en Provincia de Buenos Aires me permitieron vislumbrar cómo las dimensiones contextuales y biográficas influyeron en las decisiones pedagógicas que tomó la docente, tanto respecto a la apropiación del diseño curricular como de la utilización de “narrativas de sí” con distintos fines.

En primer lugar, y como resultado del análisis de sus prácticas, puedo afirmar que la docente realizó en reiteradas ocasiones relaciones de temporalidad: presente- pasado, pasado-presente a través de artículos periodísticos de la actualidad como una forma de acercar a los alumnos a la problemática de la historia reciente. Esto me permitió identificar la siguiente dinámica: 1) recurso audiovisual o comentario de la actualidad, 2) teoría y exposición de la docente, 3) preguntas y debates con los alumnos, 4) relación de ese recurso con la biografía de la docente.

En segundo lugar, vinculando la dimensión contextual con la dimensión biográfica en relación al diseño curricular, la docente propuso un recorte de “historia reciente” asociado directa y únicamente con los contenidos que se corresponden con la última dictadura militar. Es decir, concentró los contenidos durante todo el año en la temática “Golpe de Estado de 1976” y todo lo que se deriva del mismo: terrorismo de Estado, centros clandestinos de detención, política económica neoliberal, Guerra de Malvinas, disciplinamiento social, el Mundial de 1978, la cuestión cultural durante esos años y juicios de lesa humanidad. Y para llegar a estos contenidos, utilizó otro concepto: el de genocidio.

Al respecto, cabe decir que recurrir a este concepto para hacer un paralelismo entre el nazismo y la última dictadura argentina no está libre de discusiones y de cuestionamientos, y de hecho, en el campo historiográfico no hay un consenso sobre el mismo. El ejercicio de comparar ambos procesos como similares puede llevar a que los estudiantes consideren que

la dictadura argentina tiene una sola dimensión de análisis, la del terrorismo de Estado. Pero retomo a Alonso (2015) para analizar esta cuestión que resulta problemática, ya que el autor considera que se puede utilizar el término genocidio para usos movilizadores y para generar reacciones en el otro. A lo que le podemos sumar la contextualización de esta práctica docente en el marco de la “pedagogía de la memoria” (Adamoli y Gershfeld, 2015) para generar un registro de sentido mucho mayor en los estudiantes, porque son procesos históricos únicos, y pueden presentar estas particularidades durante su enseñanza. Sin embargo, no hubo ningún tipo de advertencia a sus estudiantes sobre la falta de acuerdo que existe sobre la utilización del concepto de genocidio para explicar la última dictadura militar argentina.

En tercer lugar, la selección de contenidos realizada por la docente corresponde a la lectura personal, subjetiva y atravesada por su biografía, que realiza del diseño curricular. A eso se suma que la biografía de esta docente se encuentra atravesada por la historia que enseña, eso le otorga un aditamento al momento de dar clases: ella toma decisiones pedagógicas desde un lugar que es una tríada docente-investigadora-militante. Esta tríada la ubica en un lugar de autoridad y de peso, frente al resto de los docentes y frente a sus estudiantes. Se le suma que la institución en la que se desempeña como docente es una “atmósfera de transmisión de aliento” para proponer la reflexión, la discusión y el debate sobre temas de historia reciente. El personal directivo anima a la docente a que trabaje libremente con su narrativa como docente-investigadora-militante. Además, la selección bibliográfica que llevó a cabo ella, se realizó en torno a la historia oral, la entrevista, y la memoria con el fin de que los alumnos la utilicen como marco teórico para la elaboración de sus proyectos de historia oral, produciendo directamente una ponderación del testimonio oral por sobre las fuentes secundarias, como por ejemplo la referencia a los testimonios jurídicos.

En cuarto lugar, la docente hizo referencia a experiencias propias, anécdotas personales construyendo una “narrativa de sí” con los siguientes objetivos: en primer lugar, para una aproximación del contenido de la disciplina de la historia con el tiempo y también con la realidad del alumno; en segundo lugar, utilizó "narrativas de sí" que aportaron para la enseñanza de contenidos y valores respecto a hechos históricos; y finalmente "narrativas de sí" que posibilitaron la afirmación y la construcción de la identidad docente de la profesora como docente-investigadora-militante por los derechos humanos. Todas estas narrativas de

sí, cobran un sentido particular si se las ubica en el año 2014, durante el cual se realizaron las observaciones de clase, y que corresponden a otro contexto político, que difiere del momento de la escritura de este trabajo.

En quinto lugar, presenciar todo el ciclo lectivo de esta docente me permitió dar cuenta de que la enseñanza de la historia reciente y la construcción de la memoria implican desafíos éticos y también requiere de la toma de posición política para abordar ciertos hechos o procesos (González, 2014). Esto se contradice con esa concepción de una escuela “aséptica” de controversias y discusiones políticas. Pero en este caso, tanto la docente como los directivos fueron explícitos en la toma de postura política frente a la enseñanza del pasado reciente. Si bien la docente observada en una entrevista expresó que “intentaba ser lo más objetiva posible” reconoció el grado de permeabilidad que tenía su propia biografía en ella y en sus clases. Pero me parece interesante pensar esta toma de postura no solo política, sino también epistemológica como por ejemplo, la utilización del concepto genocidio para explicar la violencia estatal de la última dictadura. Para esto, recurro a Jaume Trilla (1992) que reflexiona acerca las posturas que toman los docentes ante los conflictos de valores o cuestiones socialmente controvertidas. Estas dos posiciones son las de neutralidad o beligerancia. Este autor establece que la opción de neutralidad o beligerancia va a depender de la clase de valores que se discutan o del tipo de cuestiones que se planteen. Asimismo, e independientemente de la postura que toma el docente, la primera tarea de éste es presentárselas a los alumnos, y hacerles explícitos que no existe un consenso sobre el tema. Porque en cualquier caso, el docente toma una decisión y debe asumir las consecuencias que ella le pueden generar.

Por último, la docente, al colocarse como “testimonio vivo” del período mencionado, habilitó al diálogo con los alumnos y a la exposición y el relato de las experiencias personales y familiares de los mismos; también propició la discusión, las intervenciones de los estudiantes y esto, a su vez, retroalimentó la transformación del aula, por parte de la profesora, en un espacio biográfico. En este espacio, el aula, se convirtió –y se sigue convirtiendo- en una especie de “singularidad” donde se entrecruzan diferentes tiempos: el tiempo de la docente, el tiempo de los alumnos, el tiempo de la historia que trabajan, y el tiempo presente en el que suceden estos acontecimientos. En ese momento donde se unen estos tiempos, es con las narrativas de cada uno, en este caso por las “narrativas de sí” que

aproxima la historia del pasado reciente a los alumnos. Este tipo de exposición tan íntima que realizó la docente, también la convirtió para mi trayectoria en una “profesora marcante”, por eso la elegí como objeto de investigación. Pero yo me encontraba a la mitad de mi cursada del profesorado de historia en la universidad y tenía otras herramientas para interpretar sus narrativas. Los estudiantes que participaron de esta investigación no contaban con las mismas. Por lo tanto, en los momentos en que la docente expuso su propia historia acortó la distancia de la relación asimétrica entre el docente y el alumno, y dio lugar a que ellos forjaran un discurso funcional a su narrativa. La mayoría de las intervenciones de los estudiantes estuvieron dentro de la lógica valorativa de la docente, es decir, que ninguno de ellos realizó algún comentario que afectara la sensibilidad de la docente y estuviese en contradicción con las opiniones de la misma. Esto me lleva a pensar que, al haber sido la misma docente durante varios años, la “narrativa de sí” que elaboró la profesora fue impregnando en forma profunda en los discursos de sus alumnos. La narrativa de la docente dejó “marcas” visibles también en sus alumnos. Las marcas de las narrativas de la docente se reflejaron también en las narrativas familiares y personales que fueron construyendo los alumnos a lo largo de su último año, ya que eran funcionales y orgánicas a la de la docente. Considero que el relato oral que llevó a cabo la profesora cuando comentaba experiencias personales cargadas de emociones y de sentimientos, para traer la historia reciente al aula, tuvo tanto peso que no permitió la construcción de otra narración o mirada alternativa, creando un discurso y un diálogo algo monolítico. Esto lleva a preguntarme ¿los docentes somos conscientes del registro que hacen nuestros alumnos de nuestras “narrativas de sí”?

Probablemente esta docente no haya registrado el impacto que generó su testimonio en sus alumnos, pero seguramente sí consideró que su relato, su historia, sus anécdotas, su voz, y sus palabras necesitaban ser escuchadas por esos alumnos que se convirtieron en el público de esa docente, y mujer, a quien la historia reciente le dejó marcas y heridas en su vida y en su familia. Intuyo que más allá de los fines pedagógicos y didácticos de las “narrativas de sí”, este tipo de narrativa testimonial es una forma de mantener viva la historia y la memoria que en varias ocasiones se quisieron silenciar. Así, esta docente encontró esta forma de darle voz a su historia. Al observar cómo su subjetividad, su biografía y su voz se colaban en sus clases, pude comprender por qué en mi práctica docente hago lo mismo que



ella y, además, que la escritura de esta investigación está incentivada por el mismo motivo que tenía esta profesora para dedicarse a la historia reciente: la propia biografía. En conclusión, este trabajo es la biografía de esta docente en el aula, y esta tesis es una gran parte de mi historia y el inicio de otra, en la que buscaré también, darle entidad y hacer escuchar (y leer) mi propia voz.



## 6 Bibliografía

- Adamoli, M. C., & Gerschfeld, D. (2015). La categoría de genocidio y su uso pedagógico desde la experiencia de las políticas de educación y memoria. *Sociales en debate*, (8).  
<https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/socialesendebate/article/view/3293>
- Alonso, L. (2015). Sentidos y usos tras la palabra “genocidio”. Argentina 1974-1983. *Sociales en debate*, (8).  
<https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/socialesendebate/article/view/3285>
- Arfuch, L. (2002) *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica
- Aróstegui, J. (2002), “Ver bien la propia época (Nuevas reflexiones sobre el presente como historia” en *Sociohistoria* N°9/10, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, pp. 31
- Billán, Y. (2013) La historia reciente y la práctica educativa: nuevos acercamientos y diálogos desde la mirada adolescente. Ponencia presentada en las *Primeras Jornadas de Historia Reciente del Conurbano Bonaerense Norte y Noroeste*, agosto de 2013, Universidad Nacional de General Sarmiento
- Billán, Y. (2015). *Enseñar historia reciente Argentina en el ex partido de General Sarmiento. Un estudio de caso*. Tesis de Maestría en Historia Contemporánea, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Bethencourt, V. (2010) Reseña sobre Lvovich, D. y Bisquert, J. (2008): La cambiante memoria de la dictadura. Discursos sociales y legitimidad democrática, Biblioteca Nacional/UNGS, Buenos Aires, 112 páginas. *Clio & Asociados*, (14): 174-179. Disponible en:  
[http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4029/pr.4029.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4029/pr.4029.pdf)

- Born, D. (2010). *Las representaciones de la última dictadura. Los textos escolares de historia en el nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires 1976-2009*. Tesis de maestría. FLACSO Argentina.
- Born, D., Morgavi, M., Von Tschirnhaus, H. (2010) “De cómo los desaparecidos se hacen presentes en el colegio. Los textos escolares de historia de nivel medio en la ciudad de Buenos Aires (1980-2001)”. En Crenzel, E. (Comp.) *Los desaparecidos en la Argentina. Memoria, representaciones e ideas (1983-2008)*. Buenos Aires: Biblos.
- Caamaño, C. (2012). La narrativa en la enseñanza. In *Recuperado de <http://www.camaradellibro.com.uy/wpcontent/uploads/2012/03/ART%20C3%8DCULO-Y-CONFERENCIA-LANARRACI%20C3%93N-Y-LA-EDUCACI%20C3%93N.pdf>*.
- Cano Cabildo, S. (2004) “Sentido arendtiano de la banalidad del mal”, en *Horizonte*, Belo Horizonte, v. 3, n. 5, p. 101-130, 2º sem.
- Calvo, B., (1992) “Etnografía de la educación”, en *Nueva Antropología*, Vol. 12, N° 42, México
- Chartier, AM. (2000). “Fazeres ordinarios da classe: uma aposta a pesquisa e para a formacao”. *Educação e Pesquisa*, vol. 26, nº1, pp. 157-168.
- Cueto Rúa, S. (2008) Reseña de "Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción" de Marina Franco y Florencia Levín (compiladoras). *Intersecciones en Antropología* [en línea]. 2008, (9), 329-332 [fecha de Consulta 22 de Marzo de 2020]. ISSN: 1666-2105. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179514533026>
- Crenzel, E. (2008). *La historia política del Nunca más. La memoria de las desapariciones en la Argentina*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- D´Aquino, M. (2013). Las tensiones en la enseñanza de la Historia reciente argentina y las memorias en conflicto en la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires. Ponencia presentada en las *XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.

- De Amézola, G. (1999) Problemas y dilemas de la enseñanza de la historia reciente. *Entrepasados*, 17, pp. 137-162.
- De Amézola, G. (2006) “Una historia incómoda. La enseñanza escolar de la Historia del Tiempo Presente” en Kaufmann, Carolina (dir.); *Dictadura y Educación: Depuraciones y vigilancia en las universidades nacionales argentinas*; Buenos Aires: Miño y Dávila
- De Amézola, G.; Dicroce, C. y Garriga, M. C. (2012) La última dictadura militar argentina en los manuales de Educación General Básica en Kaufmann, Carolina (coord.) *Textos escolares, dictaduras y después. Miradas desde Argentina. Alemania, Brasil, España e Italia*. Buenos Aires: Prometeo. 302 páginas. Clío & Asociados (17), 304-315.
- De Certeau, M.I; Giard, L. y Mayol, P. (1999). *La invención de lo cotidiano. Tomo ii. Habitar, cocinar*. Mexico: Universidad Iberoamericana.
- Dussel, I; Finocchio, S. y Gojman, S. (1997). *Haciendo memoria en el país de Nunca Más*. Buenos Aires: Eudeba
- Dussel, I. y Pereyra, A. (2006). Notas sobre la transmisión escolar del pasado reciente en la Argentina. En Carretero, Mario; Rosa, Alberto y González, M. Fernanda (comps.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 253-275). Buenos Aires: Paidós.
- Feierstein, D. (2007). *El genocidio como práctica social. Entre el nazismo y la experiencia argentina*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Franco, M. y Levín, F. (2007). El pasado reciente en clave historiográfica. En Franco, M. y Levín, F. (comps.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (pp. 31 a 65). Buenos Aires: Paidós.
- Franco, M. y Lvovich, D. (2017). *Historia reciente: apuntes sobre un campo de investigación en expansión*, Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. Emilio Ravignani”, Tercera serie, núm. 47, segundo semestre de 2017, pp. 190-217. ISSN 1850-2563 (en línea) / ISSN 0524-9767 (impreso)
- Finocchio, S. (2003) “Apariencia escolar”. En Dussel, I. & Finocchio, S. (comps.) *Enseñar Hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica

- Funes, A. (2001). *Historia, docentes e instituciones: un diálogo difícil en contextos de reforma educativa*. [Neuquén]: UBA.
- Funes, A. (2006) La enseñanza de la Historia Reciente / Presente. En *Revista Digital Escuela de Historia, Año 5, Vol. 1, N° 5*.
- Garriga, MC. ; Pappier, V.; Morras, V. (2010) 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 línea). *Clío & Asociados*, (14), 142-151. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4026/pr.4026.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4026/pr.4026.pdf)
- Geoghegan, E. (2008) La enseñanza de la historia reciente en las escuela medias de la provincia de Buenos Aires. El partido de Morón. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada* 12, 109-122.
- González, M. P. (2011). “La enseñanza de la historia argentina en la escuela secundaria. Una aproximación a los recortes temáticos de los docentes en torno a la última dictadura”. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, no 9, pp. 205-236.
- González, M. P. (2014) *La historia reciente en la escuela: saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*. Los Polvorines: Ediciones de la Universidad Nacional General Sarmiento
- González, M. P. (2018) *La enseñanza de la historia en el siglo XXI: saberes y prácticas*. Los Polvorines: Ediciones de la Universidad Nacional General Sarmiento
- González M. P. y Billán, Y. (2018) Historia reciente y enseñanza: entre las prescripciones y las prácticas. En Levín, F. (comp.) (2018) *Tramas del pasado reciente argentino. Historia, memoria y transmisión* (pp. 281-298). Los Polvorines: Publicaciones UNGS.
- Gudmundsdottir, S. (1995). “La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos” en Hunter McEwan y Kieran Egan, compiladores; *Narrative in Teaching, Learning, and Research*; Teachers College Press, Columbia University. Traducción, Ofelia Castillo

- Higuera Rubio, D. (2008). La escuela como escenario de lucha por el pasado argentino: reflexiones a partir de un caso de la ciudad de Buenos Aires. *Propuesta Educativa* 30, 109- 116.
- Higuera Rubio, D. (2010). *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.
- Huarte, G. (2001). *La historia en los contenidos básicos comunes en el tercer ciclo de la educación general básica*. Mar del Plata: FLACSO. Programa Argentina, Universidad Nacional de Mar del Plata
- Huysen, A. (2004). Resistencia a la Memoria: los usos y abusos del olvido público. Ponencia presentada en INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação 30 de agosto a 3 de setembro de 2004 – PUC-RS –Porto Alegre
- Hobsbawn, E. (1997). *Sobre la historia*, Madrid, Crítica
- Jabbaz, M. y Lozano, C. (2001). Memorias de la dictadura y transmisión generacional: representaciones y controversias. En Guelerman, Sergio (comp.) *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*. Buenos Aires: Norma.
- Jackson, P. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Koselleck, R. (2001) *Los estratos del tiempo: estudio sobre la historia*, Paidós, Barcelona, ICE/UAB.
- McEwan, H. y Egan, K. (comps.) (1998) *La narrativa en la enseñanza., el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu
- Monteiro, A.M. y Penna, F. de A. (2011). “Ensino de História: saberes em lugares de fronteira”. IN: *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, pp. 191-211, jan./abril

- Monteiro, A. M., Gabriel, C. T., Araújo, C. M. D., & Costa, W. D. (2014). Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas. *Rio de Janeiro: Mauá x Faperj*.
- Monteiro, A. M.; Amorim, M. (2015). “Potencialidades das “narrativas de si” em narrativas da História escolar”, *Revista História Hoje*, v. 4, nº 8, p. 15-31
- Lanza, H. y Finocchio, S. (1993) *Curriculum presente, Ciencia Ausente. La enseñanza de la historia en la Argentina de hoy*. Bs. As. Miño y Dávila Editores
- Lejeune, P. (1980), *Je est un autre. L'autobiographie de la littérature aux médias*, París, Seuil.
- Levín, F. (2007) “El pasado reciente en la escuela, entre los dilemas de la historia y la memoria” EN Schujman G. y Siede I. (coordinadores), *Ciudadanía para armar. Apuntes para la formación ética y política*, Buenos Aires: Aique.
- Levin, F.; Clerico, M. L; Erramouspe, P.; Manfredini, A. y Schujman, G. (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*, no 55, pp. 93-102.
- Lvovich, D y Bisquert, J. (2008). *La cambiante memoria de la dictadura. Discursos públicos, movimientos sociales y legitimidad democrática*. Los Polvorines: UNGS-Biblioteca Nacional.
- Lorenz, F. (2002). ¿De quién es el 24 de marzo? Las luchas por la memoria del golpe del '76. En Jelin, Elizabeth y Lorenz, Federico (comps.), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado* (pp. 95-129). Madrid: Siglo XXI
- Rockwell, E. (1985) La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela”, en *Tercer Seminario de Investigación en Educación*, Bogotá, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Universidad Pedagógica Nacional
- Pappier, V. y Morras, V. (2008). La Construcción de la Memoria en la Escuela. Una Mirada a los Actores y Conflictos que Genera la Conmemoración del 24 de Marzo.



Clío & Asociados. *La Historia Enseñada*, 1(12), 173-192.  
<https://doi.org/10.14409/cya.v1i12.1649>

Pappier, V. (2017). *La historia reciente en las aulas de nivel secundario. Prácticas escolares en torno a la última dictadura argentina*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1389/te.1389.pdf>

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.

Puigross, A. (dir); Carli, Sandra (Coord.); Amuschástegui, M; Caruso, M; Dussel, I; Gagliano, R; Pineau, P; Pitelli, C; Rodriguez, L; Somoza Rodriguez, M; (1995) *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*, Argentina, Editorial Galerna

Torres, R. (2000). Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos lógicas. En *Reformadores y docentes*. Convenio Andrés Bello-Cooperativa del Magisterio de Colombia.

Trilla, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos*. Barcelona: Paidós.

Tussel, J. (2000) “La historia del Tiempo Presente. Algunas reflexiones sobre el caso español.”, en Navajas Zubeldía, C. (Ed.). *Actas del Segundo Simposio de la Historia Actual*. Logroño, Instituto de Estudios Riojanos, pp. 19

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

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

Zó, R. (2016). *El discurso testimonial y el pasado latinoamericano*. *BOLETÍN GEC*, N° 20, nov. 2016: 52-64. [boletingec.uncu.edu.ar](http://boletingec.uncu.edu.ar) ISSN 1515-6117 - eISSN 2618-334X

***Documentos curriculares:***

PBA-2012 (2012). Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación.

*Historia, 6to año. Escuela Secundaria Orientada Ciclo Superior, Ciencias Sociales.*

La Plata: Publicaciones de la Dirección General de Cultura y Educación.