

XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 2013.

Los practicantes de Historia frente a los desafíos del inicio de la tarea docente.

Gregorini Vanesa.

Cita:

Gregorini Vanesa (2013). *Los practicantes de Historia frente a los desafíos del inicio de la tarea docente. XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-010/1105>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

XIV Jornadas

Interescuelas/Departamentos de Historia

2 al 5 de octubre de 2013

ORGANIZA:

Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras

Universidad Nacional de Cuyo

Número de la Mesa Temática: 128

Título de la Mesa Temática: Visiones sobre la historia escolar y la cultura contemporánea

Apellido y Nombre de las/os coordinadores/as: Silvia Finocchio, Ariel Denkberg, Marisa Massone.

Los practicantes de Historia frente a los desafíos del inicio de la tarea docente.

Vanesa Gregorini

CIEP-FCH-UNICEN/CONICET

vanegregorini@yahoo.com.ar

LOS PRACTICANTES DE HISTORIA FRENTE A LOS DESAFÍOS DEL INCIO DE LA TAREA DOCENTE

Vanessa Gregorini

CIEP-FCH-UNICEN/CONICET

vanegregorini@yahoo.com.ar

Resumen:

Nuestro trabajo propone una mirada acerca de la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria, a partir del análisis de las prácticas docentes de los alumnos de la carrera de profesorado en Historia de la UNICEN, a la cual pertenecen las autoras como equipo docente de la cátedra de Didáctica de la Historia y Práctica de la Enseñanza. Centramos la atención en los informes de observaciones y planificaciones elaborados por los alumnos de 5° año de la carrera, quienes se encuentran transitando aún su condición de estudiantes y el inicio de su ejercicio profesional. Asimismo, la investigación busca cotejar dichos datos con aquellos derivados de la observación de las prácticas concretas de enseñanza, teniendo en cuenta que las mismas son su primer contacto directo con la realidad escolar, lo cual plantea innumerables desafíos.

De esta forma, nuestra propuesta se centra en el análisis de las planificaciones de Prácticas, la implementación y desarrollo de las mismas así como en la posterior autoevaluación/reflexión de los propios practicantes. Concretamente, nos proponemos analizar las perspectivas desde las cuales nuestros practicantes “diseñan” su práctica: ¿qué consideraciones acerca de la forma de explicar e interpretar la Historia la guían?, ¿éstas se hacen explícitas?, ¿qué supuestos implícitos pueden subyacer en las mismas?

Por otra parte, ¿qué visiones de la historia escolar portan?, ¿cuáles del rol de docente y de alumno?, ¿estas visiones mudan, de alguna manera, en el desarrollo de sus prácticas? Por último, nos preguntamos acerca de los recursos y soportes que los alumnos en cuestión incorporan a la enseñanza de la Historia, principalmente por aquellos ligados a los medios audiovisuales y a las nuevas tecnologías informáticas. Algunas de las cuestiones surgidas son: ¿cuáles son los usos propuestos para dichas herramientas? ¿Se puede hablar de una

transformación en la forma de enseñar historia? Si es así, ¿cómo se conjugan los elementos “nuevos” con los “tradicionales”? Dichos interrogantes buscan aproximarse a responder una cuestión más amplia: las prácticas de enseñanza de los estudiantes avanzados de la carrera de Historia, ¿se adaptan, refuerzan o producen cambios en la cultura escolar?

1. Introducción

El presente trabajo se interroga acerca del tipo de imágenes que predominan en el conocimiento escolar, especialmente en el tratamiento de la última dictadura cívico-militar en Argentina. Para esto se hace hincapié en las lecturas que habilitan y en los mensajes que transmiten dichas imágenes. De este modo, la intención es aproximarse a los discursos visuales escolares preponderantes sobre el proceso en cuestión.

Asimismo, se busca pensar en el rol de la enseñanza de la historia en la creación y pervivencia de un discurso visual en torno del pasado reciente. En este sentido, cabe preguntarse cuáles son las razones de su continuidad y cuáles los caminos posibles para interpretar y enriquecer ese discurso.

2. Las imágenes y su papel en la enseñanza de la historia

El contexto actual se caracteriza por un notable movimiento, circulación y existencia de multiplicidad de imágenes y pantallas. Sin embargo, no constituye una era exclusivamente visual ni se vive bajo la hegemonía de lo visible (Mitchell, 2002). Imágenes fijas y en movimiento, palabras escritas y sonoras, se combinan en un sinfín de formas multimodales abriendo la posibilidad de construir diversos significados en torno a ellas. Las imágenes tienen poder, transmiten ideas, sentimientos y mensajes, pero no son todopoderosas: la mirada puede tomar distintos caminos creando la posibilidad de lecturas e interpretaciones alternativas (Szir, 2007).

¿Cuál es la función de la escuela en este contexto de configuración de nuevas sensibilidades y de regímenes visuales que definen lo visible y lo invisible? (Dussel, 2009) De este problema general se puede derivar la cuestión de cuál es el rol y el lugar de las imágenes en la enseñanza de la historia en el nivel secundario y cuáles las formas de visibilidad dominantes sobre el pasado reciente.

Para comenzar, cabe señalar que la enseñanza de la historia mediante imágenes cuenta con una tradición heredada. A fines del siglo XIX, Enrique Rébsamen introdujo los principios de la pedagogía intuitiva de Pestalozzi en México, defendiendo la importancia de las imágenes, murales y retratos en la enseñanza de la historia: “El procedimiento intuitivo tiene por objeto facilitar á los niños la formación de percepciones claras acerca de las cosas

de que se les habla, valiéndose el maestro, para el efecto, de la presentación ó representación de las mismas” (Rébsamen, 1904: 57).

El tema de las imágenes destinadas para la enseñanza giraba en torno a los grandes héroes de la patria, las gestas patrióticas y retratos de personajes históricos. Precisamente, el régimen de visualidad que se intentaba inculcar tenía el objetivo de despertar en los alumnos sentimientos nobles y pasiones nacionalistas, convirtiendo así a los niños en ciudadanos.

El papel central de las imágenes en la enseñanza de la Historia es subrayado por el pedagogo Daniel Feldman cuando recuerda que su escuela hacia fines de 1950:

(...) era una escuela de láminas, modelos de cera, de pizarrón, de tizas de colores, de vitrinas (...) Belgrano escribiendo entre recuerdos –dibujados ellos también– de bibliotecas, banderas y batallas. Y San Martín planificando, sentado sobre la cureña de un cañón (...) Todo ello, desplegado frente a nuestros ojos en un mismo instante revelador que reunía hechos, épocas, acciones en un solo haz abierto a la percepción, porque la Historia debía ser, literalmente, observada. (Feldman, 2004: 78-79).

La significación de los objetos y de las imágenes en la enseñanza nos habla de una escuela en la que se aprende no sólo con lo cognitivo, sino también con el cuerpo. “El cuerpo sirve como un medio viviente que nos hace percibir, proyectar o recordar imágenes y que también le permite a nuestra imaginación censurarlas o transformarlas” (Belting, 2004: 4). Por lo tanto, de acuerdo con el autor, el hecho de hablar de las imágenes históricas como meramente imitativas las priva de sus estrategias simbólicas y de la relación con la imaginación del receptor.

En su análisis, Feldman señala que el papel de la imagen en la enseñanza ha ido cambiando, constituyéndose hoy en un soporte informativo, en un medio auxiliar y de apoyo para la organización de las clases. En este sentido, el uso de imágenes fijas en la enseñanza de la historia parece encontrarse más desvalorizado. Aquí se intentará ver cómo opera dicha generalización a partir de un estudio de caso: las clases de historia en la ciudad de Tandil en el nivel secundario.

En el marco del trabajo de campo de tesis doctoral, se entrevistó a 23 profesores de historia que se encuentran trabajando actualmente en el nivel medio. Los entrevistados coinciden en

otorgar al texto escrito un lugar superlativo a la hora de dar clases: “Sabemos que en historia la base está en el texto escrito, porque vos podés agregar un montón de recursos y los chicos aprenden a captar la idea pero después no la saben desarrollar. Entonces el conflicto está en que no tienen el hábito de lectura, de escritura...” (Profesora entrevistada, 22 años de antigüedad) Sólo 7 profesores mencionan a las imágenes como un recurso importante para la enseñanza de la historia. De ellos, únicamente una docente se concentró en reflexionar sobre las particularidades y complejidades que implica el abordaje de la imagen debido a su polisemia, significación y contexto de producción.¹

De acuerdo con las entrevistas realizadas, más del 75% de los profesores utilizan el libro de texto como el recurso principal en sus clases.² Las razones que arguyen son la necesidad del alumno de tener un libro para organizarse, de contar con un recurso básico para todas las clases, así como los requerimientos por parte de los directivos de algunos colegios o de los padres que exigen el pedido de dicho material. “El libro que le elegís al chico se deriva del conocimiento disciplinar. El libro es el libro. Ellos saben que de ahí pueden estudiar” (Profesora entrevistada, 9 años de antigüedad).

Pese a la importancia otorgada al libro de texto, la mayor parte de los docentes declaran la necesidad de complementar la información, ampliarla y enriquecerla recurriendo a otros recursos: “Generalmente utilizo algún manual como guía, como para introducirlos en el tema y después uso obras de historiadores, selecciono bibliografía que profundiza algún tema, elijo diferentes miradas para un tema, etc.” (Profesor entrevistado, 6 años de antigüedad) De acuerdo con los testimonios, los materiales a los que el profesor de historia recurre frecuentemente para agregar información al manual son: cine, documentales, fuentes escritas y bibliografía académica. Por lo tanto, se podría apuntar que las imágenes fijas que circulan en la escuela provienen generalmente del libro de texto elegido para trabajar.

3. Las imágenes de la dictadura en los libros escolares

¹ Esta excepción puede relacionarse con el hecho de que la docente se encuentra realizando un posgrado en Historia del Arte.

² Los 4 docentes que aseguran no trabajar con manuales o libros escolares, se desempeñan en colegios dependientes de Universidad nacional o en colegios privados donde la norma es evitar la utilización de textos escolares.

Los docentes consultados señalaron a un grupo de libros como los más utilizados en sus clases. Considerando la información proporcionada por los entrevistados, se plantea un acercamiento a las imágenes sobre la última dictadura cívico-militar en Argentina presentes en dichos materiales. Teniendo en cuenta la polisemia de las representaciones y la dificultad que implica poder saber qué es lo que las imágenes dicen o no dicen, se intentan plantear algunos puntos de análisis a partir de la observación de las mismas.

En el libro de la editorial Aique (2000) se ofrece una variedad de imágenes. Algunas son más clásicas, como las fotografías de políticos destacados y de militares portando armas. Otras brindan miradas alternativas como las publicidades del gobierno militar, historietas, titulares de diarios de época, tapas de revistas y un afiche mural. También se encuentran representadas personas anónimas así como personajes importantes de la época y las Madres de Plaza de Mayo en movilización y protesta.

En el caso de Kapelusz (2004) encontramos una pintura de un artista argentino, tapas de revistas del mundial '78, una fotografía del centro de detención clandestino ESMA, de las marchas de las Madres de Plaza de Mayo y una caricatura. En base a ésta se plantea una actividad donde se busca la reflexión mediante la observación de la caricatura y la lectura de un documento escrito. Si bien se observa la complementariedad y la interacción entre texto e imagen, la caricatura aparece descontextualizada, sin referenciar el año, lugar y marco de realización.³

De la misma editorial pero del año 2010 “Una historia para pensar: Argentina en el siglo XX” es uno de los libros más elegidos para trabajar por los docentes entrevistados (11 de ellos aseguran incluirlo en sus clases). Las imágenes parecen ocupar un lugar preponderante en la estructura del libro: un promedio de 2 imágenes por página. Fotografías de militares, fotos de la vida cotidiana (escuelas, fútbol, moda), afiche de películas sobre la época, marchas de las Madres de Plaza de Mayo, caricaturas, tapas de revistas y publicidades. En todos los casos las imágenes van acompañadas de un epígrafe explicativo

³ De este modo, la imagen se presenta como representando un contexto de modo transparente, limitándose a esperar un texto cualquiera para volverse legible. Un uso más cuidadoso de la caricatura hubiera provisto mayor información acerca de esa imagen, de los elementos que componen la caricatura así como del funcionamiento de este género artístico como discurso político crítico. Una actividad más profunda podría haber planteado una comparación con otras caricaturas, por ejemplo de Sábat o de la revista Hortensia; o ligarlo a una reflexión más profunda sobre el humor durante la dictadura. Agradecemos este comentario a la Dra. Inés Dussel.

que ofrece mayor información sobre la importancia de la imagen y guía la lectura de la misma. Incluye 2 actividades de trabajo con imágenes y, al igual que el libro anterior, las complementa con la lectura de un texto escrito. En un análisis más profundo, cabría preguntarse sobre la relación entre textos e imágenes y las operaciones intelectuales que están supuestas en las actividades.

En el caso de las páginas dedicadas por el manual Tinta Fresca H2 al período 1976-1983, el texto escrito es marcadamente preponderante en relación con las imágenes, las cuales adquieren un carácter meramente ilustrativo e informativo, además de aparecer en blanco y negro. Se observan varias fotografías de la jerarquía militar, una imagen de un militar apuntando a un civil, los soldados de Malvinas, el hundimiento del crucero General Belgrano y una fotografía de Carlos Mujica. Cabe aclarar que ninguna de las 16 actividades plantea trabajar con imágenes.

Tampoco se observan actividades diseñadas en base a imágenes en el libro de la editorial Puerto de Palos (2005). Las imágenes que ilustran sus páginas no difieren de las mencionadas anteriormente para el resto de los libros de texto: militares jerárquicos, militares apresando a civiles, fotografía de la ESMA, imagen del mundial '78, Madres de Plaza de Mayo, retrato de Martínez de Hoz, tapas de revistas y soldados en Malvinas.

Historia Argentina en el contexto latinoamericano y mundial así como Argentina y el mundo, la segunda mitad del siglo XX de Santillana Saberes Clave constituyen otra de las opciones para trabajar en el aula. Las imágenes siguen la misma temática que las ya descritas y se encuentran acompañadas por un epígrafe muy corto y conciso que describe a cada una de ellas. Asimismo, mantienen una estrecha relación con el texto escrito, haciendo la lectura más amena y atractiva.

Luego de la descripción realizada, se pretende analizar las presencias y ausencias en las imágenes, poniendo atención en lo que incluyen y excluyen, procurando “hacerlas hablar”. En este ejercicio que busca ver qué habilitan y transmiten las imágenes, se debe tener presente que la mirada puede tomar distintos caminos. Por lo tanto, el análisis aquí realizado tiene la limitación de no contemplar los distintos “usos” y lecturas que tanto los docentes como los alumnos pueden realizar en la práctica cotidiana. Como expresa una docente entrevistada: “(...) en cuanto a materiales lo importante es no tener ningún

prejuicio. Podés usar lo que se te ocurra, para mí vale todo, depende de lo que hagas con eso” (Profesora de Historia, 19 años de antigüedad).

Como afirma Cruder, las imágenes de los textos escolares proponen un repertorio que genera una disposición de la mirada. Sin embargo, “la visión no es nunca una calle de una única dirección” (Mitchell, 2002). En este sentido, se considera que las “lecturas” realizadas por los actores producen diferentes usos y significaciones, ya que los textos no son leídos de la misma manera por todas las personas (Chartier, 1992). Esta perspectiva que resalta la libertad de comprensión, de creación y de empleo que un individuo puede realizar al leer un texto o una imagen, está en deuda con los aportes de De Certeau (2008, 1° ed. 1979). En su estudio sobre las formas de apropiación de los productos por parte de los consumidores, el autor reconoce la existencia de distintas “maneras de hacer”, de emplear y usar los espacios impuestos. Se podría encontrar el mismo proceso en el uso creativo y artesanal que los docentes pueden realizar de los manuales y de los materiales con los que trabajan. Estas lecturas ofrecerían otros repertorios y trayectorias que son invisibles si nos quedamos sólo con el análisis de los recursos. Asimismo, los alumnos como receptores de esas imágenes pueden efectuar usos diferenciados, que escapan a los recorridos propuestos por la editorial. Se considera que estas esferas de análisis ofrecen mayor riqueza para poder investigar qué es lo que los docentes hacen con las imágenes en el aula en la práctica diaria y cuál es la recepción de las mismas por parte de los alumnos.

Teniendo en cuenta lo dicho, se puede observar que en los libros escolares la imagen se encuentra íntimamente ligada al texto: ilustra, informa, aclara, se incorpora como fuente y vuelve la lectura más amena. El hecho de utilizar la imagen sólo como un elemento ilustrativo e informativo hace que sean pocos los casos (la clara excepción la constituye la editorial Kapelusz, 2010) en los que se plantean la posibilidad de observar detenidamente la imagen, de realizar alguna actividad, de trabajar la misma como un documento. Por lo tanto, el análisis de imágenes o su utilización como fuente histórica quedarían supeditados a la voluntad del docente.

Otro aspecto a mencionar es que la mayor parte de las imágenes que ilustran los libros de texto son fotografías. Éstas no aparecen acompañadas de elementos que ayuden a abordarlas como documentos, ya que no brindan información sobre el autor, año de captura ni modalidad (Hollman, 2010: 61) Cabe destacar que, si bien la fotografía representa algo

que realmente existió, es un recorte realizado para comunicar un mensaje, una idea, un sentimiento o emoción. De allí la necesidad de referenciar al autor de la misma, el contexto de producción y de invitar a poner el foco en la intención detrás de la fotografía. Además de abrir los ojos sobre qué se quiere mostrar, la fotografía pone de manifiesto cómo la gente quiere ser vista. Es decir, las fotografías contienen elementos teatrales, simulados, representados o actuados (Soulanges cit. en Giordano, 2007). Con el fin de revertir la supuesta objetividad fotográfica, se considera necesario remarcar que no constituye un simple reflejo de la realidad, sino que posee una intencionalidad y un carácter performativo que es preciso trabajar con los alumnos. Estas son cuestiones que no están contempladas en los libros de texto analizados pero que sí deben ser elementos clave para la enseñanza de la historia en la escuela. Respecto a los elementos provechosos que ofrecen las imágenes de los materiales en cuestión, cabe mencionar algunas de las potenciabilidades observadas. En primer lugar, un aspecto positivo es la presencia de una visión amplia de la política y del poder que no se asocia únicamente a las jerarquías gubernamentales sino a distintos modos de expresión como las marchas, protestas, la prensa y el humor político.

Al mismo tiempo, se puede subrayar la apuesta por una historia más social donde los sujetos “anónimos” tienen capacidad de agencia y se constituyen en un motor de cambio. Un ejemplo de lo dicho lo constituyen titulares como: “La voz de la sociedad”, “La resistencia de la prensa”, “Los actores sociales frente a la dictadura”, “Resistencia obrera y corrientes sindicales”, acompañados por imágenes de cantantes, escritores, caricaturas, tapas de diarios y revistas.

Por otro lado y teniendo en cuenta que las imágenes son transformadas, olvidadas y redescubiertas (Belting, 2007), vale destacar que la presencia de las fotografías de las Madres de Plaza de Mayo o de los organismos de derechos humanos implica la recuperación de una memoria (Cenci, 2007). Pero además de ser una evocación del pasado y de servir como vehículo de memoria, debe considerarse su carácter de reactualización y de resignificación constante a partir de las cuestiones del presente. Este puede ser un aspecto sobre el cual trabajar en las aulas de historia, creando las condiciones para la recepción del conocimiento histórico, habilitando una lectura creativa, permitiendo el intercambio, la relectura y el diálogo entre presente y pasado.

Para finalizar, la inclusión de las tiras humorísticas como una propuesta para la enseñanza de la Historia podría evidenciar un intento por superar las prácticas rutinarias y, al mismo tiempo, por incluir una mirada histórica más cercana a la realidad de los alumnos (Andelique y García, 2007). Sin embargo, la mera inclusión no es suficiente ya que lo importante es cómo se trabaja con ese recurso. De este modo, una mirada crítica y reflexiva tendería a posarse en el papel de los medios en el pasado en cuestión, el rol del historietista, el contexto de realización, el público al que está dirigido y el papel del espectador.

4. Imágenes narradas

Mitchell (1994) ha remarcado la necesidad de pensar acerca de la relación entre las imágenes y las palabras. Lejos de estar unas al margen de las otras, se pueden encontrar alianzas fecundas entre ellas. La mixtura y la interacción entre imágenes y textos se dan de forma continua en las artes y en los medios. Pensando en este diálogo, se llevó a cabo la experiencia que se relata a continuación.

Con el objetivo de lograr una aproximación a los discursos visuales de los jóvenes, se realizó una consulta a 80 alumnos de entre 14 y 18 años que concurren a una escuela privado-religiosa de la ciudad de Tandil. Se solicitó a los jóvenes que apelaran a sus imágenes sobre la última dictadura cívico-militar en Argentina, que las contemplaran y las intentaran contar, relatar con palabras. La intención de esta experiencia fue poder rescatar los elementos que aparecen con más frecuencia en el imaginario de los alumnos, teniendo en cuenta la diversidad y la heterogeneidad dentro del grupo de jóvenes consultados. Asimismo, cabe aclarar que los resultados que arrojó este sondeo son limitados y no pretenden establecer generalizaciones, sino tener un primer acercamiento a los imaginarios de los alumnos.

A la consigna ¿Qué imagen o imágenes construyen al pensar en la última dictadura cívico-militar en Argentina? los alumnos respondieron a partir de variados elementos. A modo ilustrativo, se reproducen los siguientes:

“En la imagen hay un militar apuntando a una señora arrodillada.” (Mariano, 14 años)

“Veo a las Abuelas de Plaza de Mayo caminando.” (Camila, 17 años)

“Me imagino las calles solitarias, y en blanco y negro, la poca gente que circula está abrigada con tapados y sombreros.” (Tatiana, 16 años)

“Una pieza con un militar y chicos sentados, atados de pies y manos, en media oscuridad, con los ojos vendados. Y los militares con ayudantes dándoles de comer con una cacerola y un cucharón en la boca.” (Florencia, 18 años)

“Me imagino militares bajando de un Falcon y secuestrando a jóvenes estudiantes. Es de noche. Los militares tienen armas en la mano.” (Juan Ignacio, 17 años)

“Veo a los militares secuestrando, matando y maltratando a la población”. (Yamila, 15 años)

A pesar de la multiplicidad de respuestas, se pueden encontrar algunos puntos en común. En primer lugar, la mayor parte de los alumnos que participaron del trabajo de campo describieron varias imágenes, sólo un 10% de la muestra se focalizó en una sola imagen. Considerando el conjunto de representaciones relatadas por los alumnos, el total de los adolescentes denota la presencia de los militares en sus imágenes mentales. En varias aparece la oscuridad, la neblina, el cielo gris o la noche como elementos constitutivos de las mismas. Esto puede deberse a que los secuestros perpetrados por los militares solían ser de noche, pero también puede relacionarse con el miedo o con el hecho de formar parte de un pasado “oscuro” y triste del país, sobre el que aún pesa la negación y el trauma, en el sentido dado por Levín.

En algunas de las imágenes narradas, aparece la cuestión de la representación en blanco y negro, que puede estar ligada a la consideración de que, a pesar de formar parte de un pasado no tan alejado en el tiempo, se presenta extraño a las experiencias propias del repertorio de los adolescentes. Se trata de una mirada que no se involucra con el pasado al cual se refiere, la historia no forma parte de un nosotros. “Golpean a la gente”, “soldados maltratan a personas”, “madres queriendo saber qué fue lo que pasó” son algunas frases que ilustran la presencia de una mirada externa, de un vistazo desde afuera. En este punto cabe preguntarse ¿de qué forma la transmisión⁴ de la historia en la escuela puede superar la

⁴ Entendida en los términos de Debray (1997, 2007); Diker (2004); Alderoqui (2009) y Carli (2004) se sostiene que la transmisión es una acción que habilita distintas recepciones, creando una ida y vuelta entre emisor-receptor, permitiendo la reformulación y apropiación de la herencia para ser utilizada en el presente de una forma significativa.

visita al “País del Nunca Jamás”? La represión, el control, los maltratos y la ausencia de un sujeto de derecho son aspectos de la experiencia que resulta difícil transmitir a los estudiantes, lo cual hace que la apropiación del conocimiento se vuelva más incierta desde los parámetros del presente. En este sentido, se impone la reflexión sobre el sentido de la transmisión en la enseñanza de la historia, principalmente del pasado reciente.

5. Una visibilidad con ausencias

En los libros de texto consultados llama la atención que los retratos de los desaparecidos sólo aparezcan en las imágenes dedicadas a las marchas de las Madres de Plaza de Mayo. Es decir, pareciera que la lucha de las personas que buscan a sus familiares le otorgara presencia al desaparecido. Solo a través de ellas los desaparecidos pueden ser representados. Lo mismo ocurre con las imágenes descritas por los alumnos consultados: las madres son las que buscan, piden y luchan, por lo que la figura y la identidad del desaparecido aparece difusa. De acuerdo con Levín (2005:13), el desaparecido es entonces una presencia central, pero ausente. Esta ausencia puede relacionarse con la existencia de un trauma colectivo, una herida abierta que requiere la realización de interrogantes desde el presente y de asumir responsabilidades conjuntas para poder cicatrizar.

En relación a lo anterior, un elemento común que está ausente tanto en las imágenes narradas como en los libros de texto, es el problema de la responsabilidad colectiva (Levín, 2005). Principalmente en lo referente al apoyo económico, político e ideológico que distintos grupos sociales dieron al golpe del '76. En el caso de libros de texto, la presencia de la sociedad civil se reduce a las imágenes de personas que se opusieron o resistieron el régimen dictatorial: Rodolfo Walsh, Madres de Plaza de Mayo, Enrique Angelilli, María Elena Walsh, Carlos Mugica. Es decir, queda invisibilizada la participación de diversos actores corporativos como empresarios, la cúpula eclesiástica, los partidos políticos y algunos medios de prensa que integraron y alimentaron las fuerzas golpistas (Levin, 2007). Si bien no toda la sociedad cargó con el mismo grado de “culpa”, la responsabilidad no puede caer de forma exclusiva en el cuerpo de militares.

En las imágenes descriptas por los alumnos el problema mencionado se traslada además a la responsabilidad de la memoria colectiva sobre ese pasado. Los jóvenes describen sus imágenes en términos de inocentes y culpables. Como asegura Levín, los supuestos de una sociedad ignorante y víctima del terrorismo estatal deben ser revisados. En este sentido, Trímboli sostiene la necesidad de desestructurar la visión simplista que desliga a la sociedad de todo compromiso ante los abusos y crímenes del gobierno dictatorial, para apostar por una transmisión de la herencia que se presenta compleja y tamizada. En la memoria justa de Vezzetti, el pasado debe ser recuperado incorporando una relación de responsabilidad y deuda. En este sentido, es fundamental la introducción de reflexiones en las clases de historia que tiendan a complejizar las visiones que reducen los procesos históricos a una lucha entre buenos y malos.

Tanto las imágenes de los libros de textos como las descriptas por los alumnos comparten las temáticas: los militares como los actores principales, la alusión al mundial de fútbol, la presencia de las Madres de Plaza de Mayo, la Guerra de Malvinas, etc. De aquí no puede derivarse una influencia directa de las imágenes de los libros de texto sobre el imaginario juvenil. Esto es así por dos cuestiones. En primer lugar, más de la mitad de los alumnos que participaron del trabajo de campo no han estudiado el tema en el área de historia. Por lo tanto, se deduce que no han accedido a las imágenes ni a la información proporcionada por los libros de texto ni por el docente. Sin embargo, las imágenes narradas por ellos no difieren de las de aquellos que sí trabajaron el período.

Esto nos lleva a la segunda cuestión. El papel de mediación ejercido por la industria cultural (Dussel, 2007) en la construcción de imágenes que dialogan con la cultura escolar. Siguiendo a Hollman, es factible que las imágenes representadas en los libros de texto no difieran de las ofrecidas por otros medios como internet, la televisión, los diarios y las revistas. Si para Hollman la temática de las imágenes preponderantes en la geografía se ajusta a un discurso visual periodístico, en el caso de la historia reciente cabría la posibilidad de inscribirlas dentro de un discurso visual fílmico. Parafraseando a Trímboli, las películas bestseller como *La Noche de los Lápicos* y *La Historia Oficial* han contribuido a crear una imagen estilizada de la dictadura, reduciendo el proceso a una lucha entre buenos y malos, víctimas y victimarios. Asimismo, en muchas de las imágenes narradas por los alumnos aparecen elementos propios de los films que tradicionalmente se ven en la

escuela, por ejemplo: “gente desesperada buscando amigos y familiares”, “militares tirando a gente desde aviones en el medio del mar”, “montaña de libros prendidos fuego”.

6. Reflexiones finales: un intento por superar *Neverland*

De acuerdo con lo expuesto, uno de los aspectos más llamativos es la forma en que las imágenes “no hablan” (Mitchell, 1994), las invisibilidades y ausencias, lo que no aparece representado: el papel de la sociedad civil que apoyó el golpe y que colaboró con el gobierno de facto. Esta mirada reduce el pasado reciente a una lucha entre buenos y malos, borrando las complejidades inherentes del proceso histórico. La idea de perseguidores y perseguidos se ha ido instalando en la escuela sobre la base de los discursos fílmicos dominantes -con la colaboración de las imágenes televisivas, periodísticas, de los rituales escolares, de los documentales, entre otros- constituyendo la forma de visibilidad instalada. Lo dicho no borra la posibilidad de que nuevas imágenes y diversos repertorios de lectura puedan ser activados a partir de una transmisión del conocimiento más significativa. Esto es, incentivar un trabajo escolar que incorpore imágenes diferentes a las habituales así como la formulación de nuevas lecturas sobre las imágenes tradicionales, que posibiliten poner el foco sobre cuestiones complejas y difíciles de asimilar. Proponer nuevos acercamientos, enfoques y perspectivas puede contribuir a la educación de la mirada (Dussel, 2009), resignificando los discursos visuales ya existentes y enriqueciendo la antología de imágenes disponible.

En este intento se debe tener en cuenta la polisemia de las imágenes, su falta de transparencia y la multiplicidad de significados, así como la importancia de la mirada del espectador y el lugar desde donde observa. Al mismo tiempo, la mirada se encuentra influenciada por los saberes que posee la persona que recibe la imagen. Específicamente, las imágenes del pasado requieren de claves y de herramientas para ser interpretadas de forma activa y reflexiva. Como cualquier imagen, no pueden ser miradas de una forma transparente ni unilineal. De ahí la importancia de reflexionar en torno de la elección de los contenidos a enseñar, teniendo presente cuál es el legado que se quiere transmitir y cómo reiniciar el diálogo con la herencia cultural.

Es evidente que no todo se puede transmitir ni es factible de ser enseñado; por ejemplo, el placer ante una obra de arte no se enseña, se experimenta (Bergala, 2007). Si bien el encuentro con el aprendizaje no está garantizado, se debe insistir en la posibilidad de generar la coincidencia y el lugar para hacerlo es la escuela.

Pensarse en el mundo de forma activa y comprensiva puede ser el resultado de educar la mirada abriendo nuevos interrogantes, nuevas maneras de decir, rompiendo con los usos cotidianos de las imágenes, proponiendo otras miradas y enfoques. Así, se concluye que el vínculo de la transmisión es fundamental en la enseñanza de la última dictadura cívico-militar para crear la posibilidad de que el alumno otorgue un sentido propio a aquello que le es transmitido. El objetivo debe ser dejar de lado la historia en blanco y negro, produciendo una retroalimentación entre el pasado y el presente, elaborando una producción original más acorde con el contexto y con los problemas de la realidad de los estudiantes, en vez de continuar visitando el *País del Nunca Jamás*.

Fuentes consultadas

- Alonso M. F. y Vázquez E. C. (2000). *La Argentina contemporánea (1952- 1999)*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Andujar A. [et. al] (2011). *Historia Argentina en el contexto latinoamericano y mundial: 1850 hasta nuestros días*. Buenos Aires: Santillana, Saberes Clave.
- Andujar, A. [et. al] (2011). *Argentina y el mundo. La segunda mitad del siglo XX*. Buenos Aires, Santillana, Saberes Clave.
- Bracchi y Paulozzo (coords.) (2011). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 5° año: Historia*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- De Amézola, Bisso, Cuesta y Pappier (2004). *Historia Argentina y Latinoamericana II en el contexto de las transformaciones mundiales (desde 1930 hasta el presente)*, Buenos Aires: Kapelusz
- Míguez E. [et. al.] (2006). *Historia 2 argentina y latinoamericana: 1900-2005*. Buenos Aires: Tinta Fresca.
- Rébsamen E. (1904). *Guía metodológica para la enseñanza de la historia*, México: Vda. de Ch. Bouret, [1° ed. 1891] Recuperado de: <http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080022604/1080022604.html>
- Rizzi A. [et. al.] (2010). *Una historia para pensar: Argentina en el siglo XX*. Buenos Aires: Kapelusz, Norma.
- Saborido, J. (coord.) (2005). *Historia Argentina y Latinoamericana Siglo XX. 2° Polimodal en estudio*. Buenos Aires: Puerto de Palos.

Bibliografía

- Alderoqui, S. (2009), “Pasajes al patrimonio: el derecho a la herencia” en *Dibam*. (Recuperado de http://www.dibam.cl/dinamicas/DocAdjunto_1387.pdf Consulta: 2 oct. 2011).
- Anelique y García, (2007), “El humor gráfico en el aula. Construyendo propuestas alternativas para enseñar historia” en *Itinerarios educativos 2*.

- Baldasarre y Dolinko, (eds.) (2011), *Travesías de la imagen: historia de las artes visuales en la Argentina*, Buenos Aires: Centro Argentino de Investigadores de Artes (CAIA).
- Belting, H. (2004), *Imagen, medio, cuerpo. Una nueva aproximación a la iconología*. Mimeo.
- Belting, H. (2007), *Antropología de la imagen*, Madrid: Editorial Katz. Colección Conocimiento.
- Bergala, A. (2007), *La hipótesis del cine en la escuela*. Barcelona: Laertes.
- Carli, S. (2004), “Imágenes de una transmisión: Lino Spilimbergo y Carlos Alonso” en Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Chartier, R. (1992), *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*, Barcelona: Gedisa.
- Cruder, G. (2008), *La educación de la mirada. Sobre los sentidos de la imagen en los libros de texto*. Buenos Aires: Editorial Stella - La Crujía.
- Debray, R. (1997), *Transmitir*. Buenos Aires: Manantial.
- Debray, R. (2007), “Transmitir más, comunicar menos” en *A Parte Rei Revista de Filosofía* N° 50, marzo. (Recuperado de: <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei> Consulta: 24 jun. 2011).
- Diker, G. (2004), “Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión?” En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- De Certeau, M. (2008), *La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana. Trabajo original publicado en 1979.
- Dussel, I. (2002), “La educación y la memoria. Notas sobre la política de la transmisión” en *Anclajes* VI.6 Parte II, pp. 267-293.
- Dussel, I. (2009), “Escuela y cultura de la imagen: Los nuevos desafíos” en *Revista Nómadas*, N° 30, pp. 180-193.
- Feldman, D. (2004), “Imágenes en la historia de la enseñanza: la lámina escolar”, en *Educação & Sociedade*, Campinas, 25 (86), pp. 75-101.

- Hollman, V. (2005), “Cartografía de las representaciones de la globalización en textos de geografía de enseñanza media” en *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, N°10, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.
- Hollman, V. (2009), “Murales para mirar... murales para hablar: la cuestión ambiental...” en *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Junio. N° 14: 29-58.
- Hollman, V. (2010), “Imágenes e imaginarios geográficos del mundo en la geografía escolar en Argentina” en *Anales de Geografía*, vol. 30, N° 1, 55-78.
- Levín, F. (2005), “Arqueología de la memoria. Algunas reflexiones a propósito de Los vecinos del horror. Los otros testigos” en *Revista Entrepasados*, Año XIV, N°28.
- Levín, F. (2007), “El pasado reciente en la escuela, entre los dilemas de la historia y la memoria” en Schujman G. y Siede I. (coord.), *Ciudadanía para armar. Apuntes para la formación ética y política*, Buenos Aires, Editorial Aique, pp. 157-178
- Mitchell, W. J. T (2003), “Mostrando el ver: una crítica de la cultura visual” en *Estudios Visuales*, Madrid, N°1, CENDEAC.
- Mitchell, W. J. T (2009), *Teoría de la imagen. Ensayos sobre representación verbal y visual*. Madrid: Akal. Trabajo original publicado en 1994.
- Siracusano, G. [et. al.] (2007), *Imágenes perdidas. Censura, olvido, descuido*, Buenos Aires: Centro Argentino de Investigaciones de Artes (CAIA).
- Szir, S. (2007), *Infancia y cultura visual. Los periódicos ilustrados para niños (1880-1910)*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Trimboli, J. (2005), *Los jóvenes entre el pasado y el presente*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Área de Desarrollo Profesional Docente. Recuperado de: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/rubios_trimboli.pdf
- Vezzeti, H. (2007), “La memoria justa: política e historia” en *Coloquio Internacional Problemas de historia reciente en el Cono Sur*, Los Polvorines.