

# **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.**

Marisa D´Aquino.

Cita:

Marisa D´Aquino (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*. 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/000-010/1123>

## **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: 129

Título de la Mesa Temática: "Enseñanza, formación docente y divulgación histórica: nuevos temas, problemas, sujetos y formas de hacer historia

Apellido y Nombre de las/os coordinadores/as: Gonzalo de Amézola, Valeria Morras y M.  
Paula Gonzalez

#### **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**

**Estudio de caso en una escuela del oeste del conurbano bonaerense (Moreno).**

*Profesora Marisa D'Aquino*

UBA (CBC) – UNIVERSIDAD NACIONAL DE MORENO

marisa\_del60@hotmail.com

La escuela es el lugar que genera producciones específicas y variadas en el que los sujetos escolares, como agentes sociales, ocupan un lugar protagónico. En este trabajo focalizaremos el análisis de la construcción de la cultura escolar y el rol de los sujetos, a partir del lugar que ocupan las políticas y los discursos del sistema educativo y las producciones del mundo académico para saber acerca del impacto que tienen en las prácticas pedagógicas los cambios en el currículo.

El trabajo que aquí se presenta intenta esbozar ciertos interrogantes, desafíos y efectos que supone la construcción del currículum en relación a los saberes que se transmiten en la escuela a partir de rastrear las múltiples dificultades didácticas que se manifiestan, en la actualidad, a la hora de enseñar historia reciente Argentina en la escuela secundaria bonaerense.

Para ello partimos de la experiencia recogida personalmente como docente, durante los tres últimos años de la vigencia de la ley Federal de Educación, y en relación al análisis de las prácticas docentes y de los respectivos currículos de los espacios curriculares del área de las Ciencias Sociales. En la última década, la enseñanza de la historia reciente, y más específicamente las efemérides que conmemoran los sucesos vividos durante la última dictadura militar, han pasado a formar parte de los actos escolares de nuestro país comienzos de cada ciclo escolar. Este trabajo relata experiencias vividas en el marco del trabajo de campo producto de la participación de un proyecto de investigación que el Instituto de Formación docente en el cual me desempeño (ISFD 45) realizó en una institución secundaria pública del oeste del conurbano bonaerense, la EEM N° 206 del Partido de Moreno.

En síntesis, el objetivo central es trabajar con las manifestaciones y omisiones en la construcción de la memoria y en la enseñanza de la historia en las prácticas educativas - referidas concretamente a las efemérides del 24 de Marzo y del 2 de Abril -, identificar los criterios ideológicos que sustentan dichas prácticas y relevar las acciones pedagógicas y las diferentes modalidades de transmisión de la historia reciente atravesadas y determinadas por las memorias en conflicto que el pasado reciente ha dejado en las múltiples subjetividades de la comunidad educativa en su totalidad y que son favorecedoras u obstaculizadoras en el proceso de transmisión y enseñanza de la misma.

En función de lo planteado, es necesario remitirnos y definir la cultura escolar para poder entender el contexto preciso en el que se desarrolla la experiencia que vamos a analizar, teniendo en cuenta los cambios y las continuidades presentes en la misma, la cultura material la cual permite conocer las prácticas escolares y los saberes producidos en el interior de la misma, así como las soluciones posibles a los problemas enfrentados cotidianamente en la clase y el reconocimiento del lugar central en el que ocupan los docentes para la construcción de esa cultura.

Como sabemos, los estudios realizados por Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron o por Ivan Illich, por ejemplo, reconocieron en esa transmisión los signos de reproducción de la sociedad y concibieron a la escuela como una maquinaria para la manutención del statu quo. Más recientemente, a esa perspectiva se han sumado análisis que observan a la escuela como productora de una cultura específica o como un espacio de convivencia de culturas.

Pero también, podemos analizar a la escuela como aparato ideológico del Estado, el funcionamiento en su interior, los sujetos, sus prácticas, las relaciones de poder y los imperativos políticos, las tensiones y los conflictos desdibujando así la visión homogenizadora de la misma. Siguiendo a Néstor García Canclini (2003) las prácticas escolares son híbridas, fruto de mestizaje. Para este autor, en el interior de los procesos de hibridación acontece un pasaje de una cultura a otra o, como prefiere, de una práctica discreta (práctica cultural no hegemónica) a una práctica híbrida (práctica cultural hegemónica). Estas ideas nos permiten identificar las diversas culturas que conviven en el interior de la escuela (como las culturas familiares, infantiles, docentes, administrativas) percibiéndolas no como aisladas o puras, sino como mestizas; y al mismo tiempo, reconociendo a la escuela como un lugar de frontera cultural, de zona de contacto, y a la cultura escolar como una cultura híbrida.

Es por ello que nos es posible acercarnos a las prácticas escolares y los saberes producidos en su interior como soluciones posibles a los problemas enfrentados cotidianamente por profesores y alumnos en el hacer de la clase. Por tanto, emergen las condiciones objetivas del trabajo docente, constituido por el entrecruzamiento de experiencias individuales y

colectivas de su formación y de su propia vivencia, por los saberes sociales y pedagógicos, y por el arte de conciliar el uso del espacio y el tiempo escolar a las necesidades de difusión de los contenidos y la conformación en el trato con otro (el alumno o el inspector) de relaciones desiguales de poder.

Frente a esto, el relato de la historia construye continuidades en el sujeto, permite “hilar” recortes de la realidad y ponerlos en construcción. Así, las vivencias propias del individuo, más los relatos y las interpretaciones de la realidad que le ha proporcionado su pertenencia a ámbitos significativos de desarrollo (principalmente la familia y la escuela), van formando parte de una historización de los hechos. Desde esta perspectiva es pertinente preguntarse ¿Qué marcas dejó en los docentes la historia reciente que se ponen de manifiesto en el relato de dicha historia, cuando ellos mismos transmiten esta historia?

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

Investigar la práctica docente, comprendiendo la unión del saber y de la acción de profesores, genera la indagación sobre la mezcla de voluntades, gustos, experiencias, casualidades que van consolidando gestos, rutinas y comportamientos identificados como propios de los docentes: el modo particular de organizar la clase, de moverse en el aula, de dirigirse a los alumnos, de utilizar los recursos didácticos y, asimismo, la manera de organizar la relación pedagógica. El vínculo entre experiencias de vida y el ambiente socio-cultural también pasó a ser objeto de reflexión, traducido en cuestiones sobre el impacto del estilo de vida del profesor dentro y fuera de la escuela, de sus identidades y culturas sobre modelos de enseñanza y de práctica educativa; sobre la influencia de los ciclos de vida docente en las elecciones de la carrera; sobre el modo en que los incidentes críticos en la vida de los docentes modifica su percepción de la práctica profesional; o sobre cómo las

decisiones relativas a la carrera pueden ser influidas por aspectos del propio contexto profesional, situando al profesor en relación con la historia de su tiempo (Goodson, 1992).

Por lo tanto, la enseñanza de este tema pone de manifiesto aspectos subjetivos mucho más que otros contenidos curriculares aunque cuando realizamos el registro observacional aún no se había incorporado estos contenidos ya que los diseños se encontraban en pleno proceso de implementación.

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

Al hablar sobre el curriculum, partimos de la base y, siguiendo a Laura Fumagalli, que éste debe ser pensado en relación con su función regulatoria como norma escrita.. La escuela es un espacio en el que la llegada de innovaciones pedagógicas y de normas legales o de reforma suponen una constante negociación entre lo impuesto y lo practicado, dando así lugar a la creación de prácticas diversas. La realidad escolar implica una permanente tensión entre continuidades, resistencias y cambios en el que el currículum como norma escrita tiene un lugar importante.

En relación a ello, los puntos de contacto que tienen entre sí la agenda política y la agenda académica sobre las prácticas docentes no tienen una consecuencia directa y lineal sobre las escuelas. A pesar del impacto que las propuestas reformistas tienen sobre las escuelas, no siempre se generan cambios profundos y es entonces donde se perciben las limitaciones. De ahí el énfasis en poner en relación la tensión existente entre cultura político-

institucional, la cultura académica y la cultura empírico práctica de los enseñantes. Las tres responden a lógicas diferentes, y, a veces se enlazan en conflictos, tensiones, intercambios o alianzas.

Como hemos visto, las escuelas significan las propuestas de las reformas y discursos académicos; los traducen, interpretan, con modos singulares se apropian de ellos y, en consecuencia, son modificados en el seno de las instituciones. . Así, los docentes se convierten en actores clave al vehiculizar y concretar las propuestas emanadas de las normas curriculares. Sus lecturas se traducen en diversos usos que inciden en los cambios y permanencias de las prácticas escolares.

Sabemos que a partir de la apertura democrática una de las preocupaciones centrales fue revisar la herencia de la dictadura y por dotar a la educación de una función democratizadora. La transición democrática se abrió con una agenda política y una agenda académica en currículum que corrieron paralelas pero que muy tempranamente verificaron cruces, retroalimentaciones y tensiones.

No obstante, las políticas curriculares estuvieron orientadas a la democratización de las prácticas pedagógicas (ej. Programa de Instrucción Cívica acerca de la inclusión de contenidos sobre los derechos humanos en el nivel secundario) y a la necesidad se derivaba de un diagnóstico doble que por un lado denunciaba el “vaciamiento de contenidos” y, por otro, señalaba la insuficiencia de los programas vigentes para regular lo que debía enseñarse en todo el sistema educativo. El cambio curricular que generó la Ley Federal de Educación se basó en lo que Ziegler denominó la “prescripción diferida” para explicar que las prescripciones del currículum básico en el nivel nacional se formularon de tal forma que debían ser realizadas en los niveles sucesivos. Además toma en cuenta lo que Feeney, señala como una de las principales decisiones en materia de diseño curricular: la definición de la relación centro-periferia, es decir, cuál es el margen que tiene la situación local –es decir la interpretación de los actores subnacionales o institucionales– para la definición curricular.

En relación al impacto en los grupos de disciplinas, el cambio curricular apuntó a renovar contenidos desactualizados por otros actualizados, variando los enfoques en distintas

disciplinas. . En lo que se refiere al caso de la Historia se partió de las propuestas de conocidos historiadores para terminar con un curriculum que no había recibido ningún cambio significativo desde hacía más de cien años y se alentó la enseñanza de procesos históricos frente a la vieja historia escolar patriótica, se enfatizó la enseñanza de la historia contemporánea y aún de la más reciente con el propósito de lograr una mejor comprensión del mundo en el que los jóvenes deben desarrollar su vida y de promover una concepción democrática de “ciudadanía”.

De esto se desprende entonces otros interrogante, ¿Es posible enseñar en la escuela argentina la historia reciente?

En primer lugar deberíamos señalar la formación académica del docente promedio no conoce más que parcialmente el material bibliográfico heterogéneo y actualizado; si lo quisiera conocer debería destinar un tiempo del que no dispone para su lectura (y recursos con los que no cuenta para comprarlo, ya que la mayor parte no está disponible en las bibliotecas. Y si bien es cierto que los manuales escolares se modificaron desde 1993 y el tratamiento de la temática relativa al pasado inmediato ha cambiado y mejorado notablemente, lo que faltó, es la preparación y capacitación formal de maestros y profesores para que puedan utilizar el nuevo material en el aula con provecho y criterio independiente.

Otra cuestión a comentar desde el punto de vista didáctico, es que la incorporación de esta temática al curriculum, inadvertidamente introduce una variante al tópico de qué papel debe jugar lo cercano en tiempo y espacio en la enseñanza de la historia. El lugar común promovido por la psicología educativa es que partir de lo próximo en el tiempo (un lapso que no excede la vida de sus abuelos) y en el espacio (su ciudad, su provincia) permite a los estudiantes más jóvenes comprender estas dimensiones en su estado más simple y armonioso para pasar luego a lugares y tiempos lejanos, necesariamente más complejos y conflictivos. En este sentido debemos rescatar el rol fundamental que el proyecto provincial de “Jóvenes y Memoria” ha cumplido exitosamente todos estos años como complemento al curriculum, sin que el mismo se haya impuesto obligatoriamente.

También es necesario tener en cuenta la difícil relación entre memoria e historia en el ámbito escolar. Las múltiples memorias que operan en el contexto escolar (las individuales,

las colectivas, las académicas, las políticas, las comunitarias.....) se enfrentan en el día a día con los trabajos de la historia. Estas memorias entran en conflicto y generan tensiones particulares para la enseñanza y el tratamiento de la Historia reciente en la escuela. Además del lugar que ocupa la historia reciente en el currículum , con sus materializaciones escolares y con la “lectura” y “traducción” que los docentes realizan de la prescripción de transmitir esta parte de la historia.

La escuela, como parte constitutiva de la comunidad en la cual se encuentra inserta, instituye un imaginario con relación a sí misma. La escuela y por consiguiente su docentes, son el reflejo, también, de la comunidad, de la localidad y, es el imaginario el que se le impone.

“Está claro que la enseñanza de la Historia del Tiempo Presente es necesaria si coincidimos en su relación estrecha con las actitudes que atraviesan el saber disciplinar y su importancia en la formación de una concepción democrática de ciudadanía. La necesidad de acceder a esta temática es pareja con las dificultades para abordarla y esto plantea la necesidad de ponderar cómo ocuparse del pasado inmediato en el aula. El primer paso es comprender que estos temas no están en la escuela y que es imprescindible que se discutan en ese ámbito”.(de Amezola, Gonzalo,2006)

En este sentido la historia reciente, como parte del currículum escolar tiene corta vida. Más precisamente, y como -también- señala Emilio Tenti Fanfani, los programas escolares han tenido desde siempre una “alergia a la actualidad”, puesto que ésta ha quedado asociada “con el reino de las pasiones e intereses inmediatos” inadmisibles para una escuela entendida como espacio para inculcar conocimientos y valores “racionales” cuya verdad y vigencia están fuera de discusión. Lo concreto es que la curricula presente en los nuevos diseños dispuestos en la provincia de Buenos Aires, cuentan con contenidos referidos a la enseñanza de ese pasado reciente . Pasado reciente que, como dice Franco-Levin (2010),

“Más allá de lo traumático...la historia reciente se caracteriza por la convivencia del pasado con el presente: la supervivencia de actores y protagonistas del pasado en condiciones de dar su testimonio de lo vivido, la existencia de una memoria social sobre ese tiempo transcurrido, la contemporaneidad entre la experiencia del historiador y el pasado del cual

se ocupa... En definitiva, se trata de problemas y hechos ya pasados que se caracterizan por su presencia y actualidad en nuestro presente....”

Para resumir entonces, consideramos que el diseño curricular es una norma pública y que en tanto tal constituye un instrumento destinado a regular desde el Estado el carácter público de los propósitos y contenidos de la enseñanza escolar. Aunque en sentido estricto no es una ley, pues no es producido desde el cuerpo legislativo, sino desde el ejecutivo, el diseño curricular es una norma que forma parte del Estado en su dimensión legal. Por tanto está destinada a otorgar certidumbre a las interacciones entre sujetos jurídicos o ciudadanos que portan derechos y obligaciones en este caso referidos a la educación escolar: particularmente a la definición pública de sus propósitos y contenidos.

Al respecto Ivor Goodson (2000) sostiene que:

“La incorporación de asignaturas a la enseñanza no consiste en una decisión imparcial, racional sobre lo que se juzga de interés para los alumnos. Es un acto político concebido de modo mucho más amplio en el que todos los grupos de interés, tal como debe ser dentro de una democracia, tienen la palabra; pero es un error considerarlo un ejercicio objetivo y racional. Es un ejercicio eminentemente político, y en mi opinión debemos comprender este proceso.”(pág.43)

Como sabemos la construcción pública del contenido de enseñanza escolar expresada en el diseño curricular está lejos de ser armónica pues involucra correlaciones de fuerza de diferentes grupos sociales, supone conflicto de intereses y lucha por espacios de poder. Y aunque admitamos que esa construcción pública puede finalmente expresar un pensamiento hegemónico o dominante, de todos modos constituye un procedimiento necesario e inevitable para garantizar el carácter público del contenido de enseñanza escolar y habilitar la acción política en un marco de régimen de gobierno democrático. Por ello como dice Inés Dussel (2007)

“El currículum constituye un documento público que expresa acuerdos sociales sobre lo que debe transmitirse a las nuevas generaciones en el espacio escolar. Los acuerdos pueden ser más o menos consensuados, más amplios o más restringidos, pero en cualquier caso tienen un carácter público que trasciende lo que cada institución o docente puede resolver

por sí mismo [...] resaltamos que el currículum tiene una línea directa con la dimensión pública de la escolaridad, con su contribución a la construcción de lo común. Que ese proceso sea heterogéneo, que no siempre sea armonioso, que involucre conflictos y desencuentros, no quiere decir que no haya que abordarlo, y mucho menos que se pierda del horizonte de nuestro accionar. Estamos en la escuela para transmitir la cultura a las nuevas generaciones; ésta es una tarea de primer orden para la sociedad, en la que todos deben (deberían) tener una voz. [...]El currículum es un documento público que busca organizar y regular lo que sucede en la escuela)” (Dussel, 2007: 3). En segundo lugar, ya no se trata solo de que el currículum prescripto condicione y limite la acción del currículum en la clase, sino de que, en su construcción el currículum constituya, según la expresión de Hobsbawm, una “tradición inventada”, es decir, una práctica. La construcción del currículum prescripto, entendida en términos de conflictos, negociaciones, transacciones, imposiciones, intereses y luchas por el poder entre diversas tradiciones, subculturas y grupos de profesores, forma parte de la misma práctica. No debe ser vista como algo separado y sin relación con ella, sino como un producto de esa historia “interna” del currículum.. (Viñao, 2006)

En función del contenido teórico explicitado, puntualmente nuestra investigación-experiencia parte de la base que las memorias son procesos de construcción subjetiva, ancladas en experiencias y en marcas simbólicas y materiales además de reconocer a las memorias como objeto de disputas, conflictos y luchas, lo cual hace poner el énfasis en el rol activo y productor de sentido de los participantes en esas luchas, enmarcadas en relaciones de poder. (Jelin, 2002.) Esta es la premisa por la cual partimos entendiendo que, frente a las efemérides del 24 de marzo y 2 de abril

“No se trata de una elección personal, atada a la voluntad de cómo se levanta un docente en esa mañana de Marzo, tampoco es cuestión de andar haciendo encuestas a los padres para ver cuál es su decisión. El 24 de Marzo simboliza la necesidad como sociedad de hacer memoria, y conocer qué, quiénes y porqué. Transmitir la gravedad que implica la interrupción por la fuerza de un Estado de derecho y la instalación del terror a través de la persecución, desaparición y muerte de gran parte de la población, del robo sistemático y apropiación ilegal de bebés.(.....)Enseñar sobre la dictadura no es opción a la carta según el

piacere pedagógico sino responsabilidad indelegable de la escuela y sus representantes ante los alumnos. Razones que jerarquizan su presencia en el currículum de la escuela al mismo tiempo que expresan un derecho de aprendizaje para cada uno de sus alumnos y alumnas. (Gabriel Brener en <http://alainet.org/active/45466&lang=es> )

## El registro y las prácticas de la enseñanza

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

Al alentar la reflexión sobre este período indirectamente estaremos refiriéndonos a muertos, desaparecidos, fantasmas, olvidos... en definitiva a la memoria, vehiculizada a través del lenguaje, entendiendo que “el ámbito discursivo más que armónico y desinteresado es un ámbito de disputas polifónicas, ya que existe siempre la posibilidad de que se pongan diferentes acentos sobre un mismo referente” Voloshinov (1976).

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

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

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

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

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

Estas diferentes posturas de los docentes nos permiten de alguna manera, preguntarnos acerca de los diferentes imaginarios desde los que se ha respondido en relación al tema, de

modo que ninguna respuesta, favorable o adversa para nuestra investigación, está exenta de una posición ideológica, y en tanto tal, subjetiva (y en tanto tal, también ética).

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

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

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

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

Retomando a Aulagnier, la autora plantea que

“El discurso del conjunto le ofrece al sujeto una certeza acerca del origen, necesaria para que la dimensión histórica sea retroactivamente proyectable sobre su pasado, cuya

referencia no permitirá ya que el saber materno o paterno sea su garante exhaustivo y suficiente. El acceso a una historicidad es un factor esencial en el proceso identificador, es indispensable para que el Yo alcance el umbral de autonomía exigido por su funcionamiento”.

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

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

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

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

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

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

En lo que respecta al profesor anteriormente mencionado, está claro que al decidir no trabajar el tema para “no superponerse con otros profesores” está generando un implícito más que evidente acerca de la enseñanza de la historia reciente. Se trata de un docente relativamente joven (25-30 año aproximadamente) más preocupado por mantener la disciplina en el aula. Lo llamativo del tema es que eligió tratar la historia reciente desde el perfil internacional, comenzando a trabajar a partir de varios libros a disposición del

alumnado, con la Segunda Guerra Mundial; tema por cierto traumático y doloroso pero, a nuestro juicio, más lejano en el tiempo, menos “comprometido” con nuestra historia y nuestro presente y, por ende, más fácil de ser objetivado. Creemos que es importante tomar este ejemplo porque el tema elegido por el profesor responde a uno de los períodos más siniestros de la historia del Siglo XX, sin embargo no conlleva el mismo tipo de implicación subjetiva, de manera que pueden objetivarlo hasta hacer de estos hechos, casi una “abstracción” despojada de sentidos ideológicos, éticos y políticos.

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

Remitirnos a los modos en los que los docentes se han implicado con respecto a la enseñanza de la Historia reciente, e incluso preguntarnos sobre la ausencia de mención sobre el tema de algunos otros, nos permite pensar de qué manera lo que Silvia Bleichmar llama “bipartición de la sociedad” se hace presente en esa institución escolar.

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

Llama la atención el tratamiento particular que esta docente hizo sobre el tema, aludiendo al mismo como una “lucha de clases”, utilizando conceptos tales como “burgués” y “proletariado” para caracterizar a la Argentina de los 70, apelando a la “memoria del pueblo para no olvidar a los desaparecidos, pero sobre todo, no olvidar sus luchas, la

bandera que levantaron, ya que el peor error que podría cometerse sería vaciar de contenido la lucha de la militancia política y sindical, de aquellos que por su militancia fueron secuestrados y desaparecidos (...) no hay que caer en frases como ‘algo habrán hecho’, y que en todo caso ‘claro que hicieron algo, claro que por algo se los llevaron, los secuestraron por pelear por una sociedad más justa, por eso hay que recordarlos a ellos, pero por sobre todo a su lucha’. Un modelo didáctico diferente encontramos en las clases de la mencionada profesora. En ésta, la docente reconoce su estrategia didáctica como “más expositiva, más tradicional, más relato”, y se justifica diciendo que debe desarrollar conceptos que los alumnos no conocen. Utiliza todo el pizarrón para la realización de un cuadro sinóptico que le sirve de apoyo al desarrollo teórico. Hace algunas preguntas muy sencillas, cuya respuesta surge del mismo interrogante que plantea, esto es: no representan ningún esfuerzo ni ameritan ninguna reflexión por parte de los alumnos. Relaciona contextos socio-económicos con la actualidad. Sin embargo, y como señaláramos anteriormente, a pesar de manifestar querer que “los alumnos razonen, no que lo repitan” en toda su exposición, su discurso no deja espacio para el cuestionamiento, ni para la construcción compartida. Su discurso alude - a veces, implícita y otras, explícitamente- a posiciones antagónicas como “buenos y malos”, “clases altas-clases bajas”, e incluye a los militares dentro las clases altas. Utiliza conceptos que no explica como el de “pseudo-democracia” (para referirse a la realidad social actual).

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

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

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

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

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

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

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

“Si la producción de subjetividad es un componente fuerte de la socialización, evidentemente ha sido regulada, a lo largo de la historia de la humanidad, por los centros de poder que definen el tipo de individuo necesario para conservar el sistema y conservarse a sí mismo. Sin embargo, en sus contradicciones, en sus huecos, en sus filtraciones, anida la

posibilidad de nuevas subjetividades. Pero éstas no pueden establecerse sino sobre nuevos modelos discursivos, sobre nuevas formas de re-definir la relación del sujeto singular con la sociedad en la cual se inserta y a la cual quiere de un modo u otro modificar.”

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

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

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

En todos los niveles del sistema educativo, pero especialmente en la enseñanza media, se ha extendido el uso de la fotocopias, siendo la mayoría de las veces, llevadas por el propio profesor en el momento de la clase. Fotocopias, que no tienen referencias bibliográficas (autor, texto, editorial, ente otros datos), y que se entregan para su lectura –tal como hemos observado- con el mero propósito de responder un cuestionario. Este último, no presentó a los alumnos ningún tipo de dificultad para encontrar la correspondencia entre la pregunta y la respuesta explicitada en la fotocopia y que fue copiada casi textualmente (“de acá hasta acá”). Esto significaría, que los alumnos no tuvieron la oportunidad de una lectura previa, para poder plantear dudas, por ejemplo; o bien, para servir como disparador de una situación problemática. El recurso del texto fotocopiado le aseguraría al docente que los alumnos tengan un material bibliográfico para leer durante su clase, por un lado. Por otra

parte, -tal como se ha observado- el recurso de la fotocopia sólo se intentaría -a partir de la lectura y la interpretación hecha por el estudiante-, la sustitución del vacío de una explicación del tema por parte del docente. Explicación, que partiendo de la fundamentación en el marco teórico pertinente, no se quede en el mero verbalismo sino que provoque la pedagogía de la pregunta, (en términos freireanos), aliente la explicitación de opiniones y provoque la confrontación de lo viejo-conocido con lo nuevo-en construcción.

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

Otros docentes, optaron por pedir a los alumnos que busquen material sobre el tema para trabajar en el aula. Si bien la consigna fue cumplida, la clase se organizó a partir de la exposición oral del docente, sin que se desarrollen estrategias didácticas para el análisis de los materiales traídos por los alumnos. El profesor dejó deslizar algunos juicios de valor , que a su vez dieron pie a generalizaciones por parte de los alumnos (como “los militares son los peores”). El docente, en su exposición, utilizó palabras como “esgrimían” o aludió a que los militares habían “cometido excesos”, pero no explicó qué quería significar con

ellas. Es decir, ninguna de las frases fue tomada para su problematización, la clase estuvo organizada en base a la exposición oral. En este sentido, Pérez y Gimeno Sacristán señalan que:

“La oralidad da cuenta del pensamiento práctico y en él anidan nuestros prejuicios, nuestras creencias, nuestras representaciones, nuestras ideologías. Muchas veces, sin ser conscientes de ello, afloran en nuestro discurso y se convierten en verdaderos obstáculos para el aprendizaje de los alumnos. (1988). El profesor no utilizó el recurso del pizarrón para la realización de un cuadro o esquema de contenidos que destacara los principales conceptos, guiando la reflexión de los estudiantes. No se retomaron ideas o conceptualizaciones previas de los alumnos, simplemente se dieron por supuestos. Propuso la realización de afiches con la consigna de “expresar libremente” y sugirió que “incluyan la información buscada para otra ocasión”. Señala Freire, que

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

Desde un dispositivo diferente se organizó la clase de Sociología. La profesora repartió fotocopias y comenzó con el desarrollo del tema pero señaló a los alumnos que podrían participar con preguntas o aportando lo que sepan. Los alumnos rápidamente comenzaron a hacer algunas preguntas. La docente respondió profundizando las ideas surgidas del grupo. Estableció comparaciones (sobre la preparación y los recursos que tenían las tropas de Gran Bretaña en contraste con los jóvenes e inexpertos soldados nuestros). Contextualizó históricamente y refirió a la simultaneidad de otros procesos similares en América Latina. En su explicación dialógica, introdujo anécdotas y apeló a la comprensión empática de los alumnos (“uno tiene que ponerse en el lugar del otro”, “imagínense, chicos de su edad”). Explicó conceptos que presumía los alumnos no conocían como el de “carta de lectores”, y sugirió la indagación de relatos orales (de familiares que hayan vivido el

proceso de la dictadura) alentando a que “pregunten sobre lo que pasó” [a sus abuelos, o parientes mayores], porque en ellos “tienen la historia viva”. Al cierre de la clase, pidió a los alumnos el relato de una síntesis con aquellas cosas “que les llamó la atención, qué cosas no sabían o no tenían claro y qué sensaciones les provocó hablar de esto”. Podríamos decir, que en las dos clases observadas de esta profesora encontramos una preocupación por el desarrollo de estrategias cognitivas para lograr el aprendizaje de los alumnos mediante la implicación de estrategias de elaboración tendientes a construir estructuras de sentido al interior de los materiales a aprender, la integración de un nuevo material con el saber ya almacenado y la transferencia de lo aprendido.

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

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

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

A modo de conclusión.

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

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

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

El currículum es una norma pública que define los lineamientos de la política educativa, organiza y orienta la enseñanza de diversos contenidos. La escuela para los chicos es el

primer ámbito formal de ciudadanía, y por tanto es un espacio crucial para que los docentes los ayuden a incorporarse en la vida democrática de la sociedad. El desafío es pensar a la institución formadora como escuela de ciudadanía democrática y a sus docentes como los primeros adultos referentes, por fuera de las familias, que inviten a recorrer un camino de transmisión cultural, como mediadores para el aprendizaje de lo público y lo común para convivir en una mejor democracia.

## BIBLIOGRAFIA

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

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

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

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

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

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

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

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

Versión electrónica: <http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/Teoria>

ydidacticaCS/revista8\_03/gonzalo\_amezola.p.df.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

NORA, Pierre, "Memoria colectiva", en LE GOFF, J., CHARTIER, R. y

REVEL, J. (dirs.). La nueva historia, Bilbao, Mensajero, 1988

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

MONTESPERELLI, Paolo, Sociología de la Memoria, Buenos Aires, Nueva Visión, 2005

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

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

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

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

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

PDF DISPONIBLES EN [WWW.FLACSOVIRTUAL.COM.AR](http://WWW.FLACSOVIRTUAL.COM.AR)

.GarciaCanclini\_Hibridacion

Vidal.D.G.2007\_Culturas\_Escolares.pdf

.Dussel.I\_2006.pdf

EnguitaFernandez.M.pdf

Goodson\_traduccion\_Curriculum\_narrativa\_y\_futuro\_social.pdf

Goodson\_version\_portugues\_.pdf

Dussel\_I.\_OREALC-UNESCO.pdf

Feeney\_y\_Cappelletti.PDF

Escolano\_2005.pdf

Ziegler\_2008.pdf