

XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán, 2007.

El país de Nunca Más en la clase escolar. Hacer memoria, hacer historia.

Dono Rubio, Sofía (UBA).

Cita:

Dono Rubio, Sofía (UBA). (2007). *El país de Nunca Más en la clase escolar. Hacer memoria, hacer historia. XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-108/250>

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>.

XI° JORNADAS INTERESCUELAS / DEPARTAMENTOS DE HISTORIA
Tucumán, 19 al 21 de Septiembre de 2007

Título: El país de Nunca Más en la clase escolar. Hacer memoria, hacer historia¹

Eje N° 3 ENSEÑANZA DE LA HISTORIA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN
Mesa temática N° 32: La “historia tiempo presente en la escuela. Problemas discusiones y experiencias acerca del tratamiento escolar del pasado reciente.

Universidad de Buenos Aires - Facultad de Filosofía y Letras – Dpto de Ciencias de la Educación / IICE

Autora: Dono Rubio, Sofía G. – J.T.P – Investigadora

Cabrera, J. A. 3840 11° “A” – 0114867-3906 – sofiadonorubio@taxon.com.ar

“...La ignorancia del pasado no se limita a impedir el conocimiento del presente, sino que compromete, en el presente, la acción misma”
(Bloch, M. 1982; p. 35)

Presentación.

Situando algunos interrogantes

La conmemoración de los 30 años del último golpe militar a través de numerosos actos y la decisión gubernamental de declarar efeméride al 24 de marzo ha reavivado los debates, abiertos desde la transición democrática, acerca de las condiciones de posibilidad, de producción y circulación de los relatos sobre la historia reciente.

A los educadores nos enfrenta a la tarea de reflexionar sobre las condiciones de posibilidad de construcción y transmisión de una memoria sobre esta historia, doblemente compleja por reciente y trágica, que tenga como interlocutores a las nuevas generaciones.

Esta labor se torna imprescindible si, coincidiendo con R. Alt (1978), concebimos a la apropiación de saberes por parte de las generaciones jóvenes como una necesidad cuya satisfacción les posibilita operar sobre la realidad. En este proceso de apropiación, el hombre desarrolla su personalidad, se confronta con los conocimientos y los utiliza en su acción. Es decir, la apropiación no es pasiva. En el proceso se producen cambios en el sujeto que aprende, cambios en los saberes en tanto aquel se confronta críticamente con éstos; y cambios en la realidad, en tanto los saberes habilitan al sujeto a operar con ellos en la acción.

Las ciencias sociales y particularmente la historia han jugado un papel preponderante en la dirección planteada.

¹ El título parafrasea la obra de Dussel, I; Finocchio, S y Gojman, S. (1997) *Haciendo memoria en el país de Nunca Más*, Buenos Aires, EUDEBA. En el presente trabajo se emplea la obra como parte de la bibliografía consultada y utilizada para el análisis.

Siguiendo el planteo de Kaufman, A. (2006) en el escenario de la modernidad, apoyadas en la condición de previsibilidad del sujeto, y en una noción de cambio en sentido de progreso que articulaba el presente con el porvenir; las ciencias sociales y fundamentalmente la historia construyeron matrices explicativas globales y coherentes a las que la escuela apelaba a la hora de enseñar.

Sin embargo, una serie de profundas transformaciones desafía a las ciencias sociales y a su función en la escuela. Grandes mutaciones en la estructura económica, acompañadas de una profunda reconstrucción geopolítica del mapa global en el cual se reconstituyen y redefinen identidades nacionales, culturales y subjetivas; se complementan con el rediseño de la organización y transmisión del saber y la información. Estos cambios interrelacionados marcan el declive de un período sociohistórico y abren el advenimiento de otro. (Hargreaves, 1999).

“Esos cambios no tienen un carácter evolutivo, no son previsibles y no están caracterizados por atributos axiológicos intrínsecos. Los cambios (...) tienen procedencias diversas y muy heterogéneas. Por esta razón, la teoría social contemporánea se ve desafiada y no puede recurrir a matrices explicativas coherentes y unívocas.

(...) la escuela ya no puede apelar, a la hora de enseñar ciencias sociales a esas matrices explicativas únicas y antes hegemónicas que funcionaron como referencia.” (Kaufman, A. 2006; pp. 3 -6 versión Word)

Es así que, “el desafío actual de los educadores es el de contribuir a reconfigurar los saberes y valores aptos para participar en los procesos de construcción de nuevos imaginarios ciudadanos, en el marco de un mundo global e intercultural a un mismo tiempo, en una clave que no sea ni la épica ni el melodrama, pero que pueda incluirlos a ambos” (Krieger, M. 2006a, p. 19 versión Word)

Profundizando sobre el análisis de los cambios macro sociales, Kaufman, A (2006) advierte que los mismos son determinados por voluntades colectivas y/o direccionados por intervenciones políticas. En el contexto argentino, la última dictadura jugó un rol central en esta dirección. Podemos pensar a este período como un punto de clivaje, como una bisagra que abre las puertas a un nuevo escenario. Cuando los historiadores recuperan la memoria del doloroso y sombrío tiempo de esta última dictadura militar, acuerdan que existe un antes y un después de 1976 - 1983. Fractura histórica.

A diferencia de las intervenciones anteriores, el autodenominado Proceso de Reorganización Nacional se proyectó como un gobierno *de* las fuerzas armadas y no simplemente apoyado *por* ellas. Su objetivo era lograr la transformación profunda de la sociedad argentina caracterizada, según la propia Junta por “...*un tremendo vacío de poder capaz de sumirnos en la disolución y la anarquía (...), la falta de una estrategia global que, conducida por el poder político, enfrentara a la subversión, (...) a la manifiesta irresponsabilidad en el manejo de la economía que ocasionara el*

agotamiento del aparato productivo; a la especulación y la corrupción generalizadas” (Agosti, O., Massera, E., Videla, J., 1976, p. 11)

Las FFAA articularon tres núcleos temáticos que definieron como la matriz del orden a erradicar: la *economía urbana*, apoyada en la dinámica del sector industrial y los sectores sociales que le otorgaron su base de apoyo – una clase obrera “indisciplinada” y un sector empresario “ineficiente”-; *la sociedad política populista* encarnada en el peronismo, el radicalismo y la izquierda caracterizadas como oposiciones complacientes junto a los sindicatos y el Estado paternalista; y *la subversión*, concepto que incluyó todo comportamiento contestatario en escuelas, fábricas, dentro de la familia, toda expresión no conformista en la artes, la academia, y la cultura, en síntesis, cualquier tipo de cuestionamiento al orden establecido por la autoridad.

El gobierno del PRN anticipó con absoluta claridad los espacios que debía atacar y disolver. La conciencia de que no era suficiente la lucha armada contra la guerrilla, volvió necesaria la consolidación de estos logros en el campo cultural y académico. La desarticulación del mundo simbólico se fundamentó en la supuesta distorsión pergeñada por el accionar subversivo.

En esta dirección, “la dictadura tomó a las ciencias sociales como un blanco ideológico de la represión. (...) así, uno de los desafíos esenciales de la enseñanza de las ciencias sociales, (...) radica en el proceso por el cual, la restitución del saber sobre lo social es inescindible de la reflexión y la autorreflexión acerca del acontecimiento dictatorial” (Kaufman, A. 2006; pp. 13 – 14 versión Word).

Complementariamente, pensar al PRN como aquel que tras operaciones complejas y siniestras, erradica un importante segmento social resistente a la direccionalidad de los cambios estructurales que buscaba imponer, logrando instalar un nuevo escenario socio económico; vivifica la idea de que el conocimiento del pasado compromete la acción en el presente (M. Bloch, 1982), obligándonos a darle al período histórico un espacio en la enseñanza.

Este panorama, nos conduce a preguntarnos ¿Cómo contribuir desde la escuela y desde las clases a la construcción de una memoria colectiva sobre este período de la historia reciente?

¿Cómo contribuir desde la enseñanza de este período histórico a la construcción de una memoria que posibilite a los sujetos reflexionar y operar críticamente sobre la realidad actual?

Las preguntas se vuelven cruciales si además tenemos en cuenta el análisis de E. Hobsbawm (1995) que nos alerta sobre la destrucción del pasado o de los mecanismos sociales que vinculan la experiencia contemporánea de los individuos con la de generaciones anteriores como uno de los fenómenos más característicos y extraños de fines del siglo XX. Al mismo tiempo considera que esta situación le otorga a los historiadores un papel trascendente en su oficio de recordar lo que otros olvidan, razón por la cual los desafía ser más que simples cronistas, recordadores y compiladores, aunque considera éstas funciones también necesarias.

Esta incitación halla eco en la enseñanza de la historia, invitándonos a reflexionar teóricamente en la relación entre historia y memoria.

Historia y Memoria: La una para la otra

Porqué, para qué hacer memoria; porqué, para qué hacer historia

Memoria, historia e identidad son conceptos centrales en la estructuración de la vida individual y colectiva.

La memoria tiene una naturaleza social, y es producto de una construcción activa.

Es de naturaleza social en tanto se configura en interacciones con otros. Tal como afirma Rosa Rivero, A (2004) incluso las memorias autobiográficas son compartidas, entretienen la vida personal con la de otros, e incluyen memorias de eventos públicos. Esta conexión entre las memorias personales y las memorias colectivas constituye la base para la construcción de una cultura personal conectada con una cultura pública. La cultura pública está constituida por un conglomerado de prácticas sociales y patrones de significados que se van materializando, a través del tiempo, en un conjunto de símbolos. La cultura personal también está constituida por símbolos significantes que permiten producir y acumular significados, posibilitando la construcción de modelos para la interpretación de realidades creadas a través de la interacción social. Así “(...) la cultura pública y privada se crean mutuamente, y la construcción de ambas es el resultado de un proceso de co-construcción entre las acciones del individuo y las interacciones con su ambiente social.” (Rosa Rivero, 2004; p. 61). La historia es uno de los componentes centrales de la cultura pública, en tanto construye a través del lenguaje una identidad colectiva en la que cada individualidad puede concebirse a sí misma.

La memoria es también construcción activa en tanto no es repetición exacta del pasado, sino una reconstrucción en la que se plasman marcos interpretativos éticos, ideológicos, políticos, circunstancias objetivas y subjetivas de diversa índole.

La memoria ocupa un lugar central en la construcción identitaria personal y social. Es inherente a la vida individual y social la proyección del futuro y la interpretación del presente a la luz de la experiencia del pasado. La memoria se vincula con el pasado que activa y reconstruye, y con el presente sobre el que tiene efectos. También determina una relación con el futuro, en tanto posibilita proyecciones imaginadas desde el presente pero cargadas de historia.

Historia y memoria pueden pensarse como un par complementario que a veces pueden entrar en conflicto. Sin embargo, “(...) ubicar a la Historia y la Memoria como una dupla ofrece la ventaja de distinguir cómo se constituyen sus respectivos campos, cómo se asisten y se acosan en el trabajo de

la recuperación del pasado. Un recurrente desencuentro alimenta su complementariedad y en ello es donde reside la potencia de la dupla” (Mariño, 2006; p. 126).

P. Ricouer (1999) en el intento de superar la contradicción entre la memoria social y la llamada memoria histórica, propone tomar la noción de memoria como un concepto operativo y postula la constitución simultánea, mutua y convergente de la memoria social y la memoria histórica; lo que posibilita pensar en una relación de retroalimentación entre historia y memoria. “La historia crítica y se relaciona con el discurso de la memoria en tres formas: un aporte ‘documental’, un modo ‘explicativo’ y otro ‘crítico’. El primero aporta elementos (datos, hechos, procesos) para la construcción de una memoria, el segundo ofrece explicaciones acerca del pasado (bajo la forma de narración histórica) y el último omite a la crítica los discursos de la memoria” (Ricouer, 1999, p. 41)

Por su parte, la socióloga E. Jelin (2001) señala que la memoria es una fuente imprescindible para la historia, incluso y sobre todo en sus desplazamientos, tergiversaciones, negaciones, nutre a la historia de sugerentes interrogantes. La historia como disciplina científica, sometida a reglas que garantizan la fiabilidad y validez de sus interpretaciones, cuestiona y prueba críticamente el contenido de las memorias.

Así, la una para la otra, historia y memoria, se cruzan, se tensionan, se complementan, antagonizan, en los intentos de reconstrucción del pasado.

Cuando lo que se busca es la recuperación del pasado reciente, y éste es de carácter traumático, historia y memoria conviven necesaria y conflictivamente. Ambas son expresiones de la necesidad de la sociedad de incorporar en su entramado histórico – social los procesos que las constituyen. La memoria se construye en un espacio de lucha en el que se confrontan los distintos sentidos que se le otorgan al pasado.

Si la memoria es un componente esencial para el establecimiento de la identidad y un requisito para la preparación del futuro, la historia es un instrumento fundamental para la reconstrucción de esa memoria. La enseñanza de la historia entonces debe contribuir, brindando herramientas conceptuales y procedimentales a las nuevas generaciones, para promover la capacidad de reflexión y control sobre los objetivos y orientaciones de sus acciones presentes, para que puedan imaginar con la información necesaria, diversos futuros posibles.

Esto constituye un importante desafío para la enseñanza de la historia reciente, que nos invita a pensar ¿de qué manera la construcción de la memoria de un pasado traumático habilitaría la formación de un sujeto crítico con posibilidades de accionar sobre el presente y proyectar un futuro? ¿Cuáles serían los aportes de la historia en esta gesta?

Contribuciones historiográficas a la construcción y transmisión de la historia reciente

▪ La historia reciente se produce

En los nuevos escenarios globales y postmodernos descriptos, se gesta una crisis de las disciplinas caracterizada por Lyotard (1979) como crisis epistémica. Una crisis del estatuto moderno del saber legitimado por los ideales de progreso y libertad. Las ciencias sociales en general y la historia en particular no podrían seguir dirigidas por la idea de progreso – base ideológica y conceptual de las historiografías nacionales- En este contexto se redefinen aspectos centrales de las disciplinas, e incluso los mismos objetos de estudio (Krieger, 2006).

Los principios epistemológicos en los que se basaban las visiones totalizadoras de la historia han sido atacados, generando una crisis paradigmática. Más allá de las distintas interpretaciones acerca de la naturaleza, causas y salidas de dicha crisis, se puede constatar en el campo de la historia la dispersión de concepciones teóricas, el desmigajamiento de temas, la pluralidad de métodos, y paradójicamente un incremento de la producción bibliográfica. Siguiendo el análisis de S. Juliá (1993) lo que ha entrado en crisis es la hegemonía de las grandes escuelas que ofrecían imágenes de la sociedad como una totalidad estructural que avanzaba sobre un principio rector universal. En reemplazo, acuden al campo historiográfico múltiples paradigmas que pueden ser igualmente válidos si se acepta la idea de que distintos objetos requieren diferentes tratamientos. Esta situación lejos de socavar o limitar la producción histórico - científica, la fortalece; en tanto se supere el temor al pluralismo reconociendo que “la pluralidad de paradigmas, la eclosión de temáticas, los caminos cruzados, la diversidad de interpretaciones del pasado (...) constituyen la situación normal de la historia, como de toda ciencia social” (S. Juliá, 1993, p. 3)

Se produce así, en los últimos años una renovación historiográfica. La historia se enriquece a partir del diálogo fructífero que entabla con otras ciencias sociales. Se abren perspectivas teóricas, se multiplican los modelos explicativos, se amplían las temáticas. Es la evolución que en ocasiones se ha denominado el “estallido de la historia” (Revel, 2001).

Esta evolución incorpora los aportes del culturalismo proveniente de la historiografía marxista británica, la microhistoria, el retorno a la narración como respuesta a los embates del giro lingüístico, y la historia oral.

Es en este contexto que la historia comienza a abandonar su prevención de abordar procesos históricos cercanos al presente. La objetividad entronizada había obstaculizado la posibilidad de abordar el pasado reciente. En la búsqueda de superación de este obstáculo, la historia oral constituyó un gran aporte, al sistematizar una aproximación a la memoria y a la subjetividad como objetos analíticos (Lorenz, 2006 a).

El pasado es siempre una reconstrucción. Los sucesos nunca vuelven tal como ocurrieron. Los intentos por reconstruir el pasado se realizan a partir de intereses, motivaciones, interrogantes determinados por el presente.

Ahora bien, cuando el pasado que se reconstruye es un pasado cercano, la fuerza del presente cobra aún mayor intensidad. El análisis histórico de hechos presentes o recientes "...pone en un mismo plano, sincrónico, la cotidianeidad de los historiadores y su objeto. De este modo, el problema de la subjetividad y el involucramiento de los investigadores es, para los historiadores del tiempo presente, central" (Lorenz, 2006b, p. 5 versión word). No obstante, la historia como práctica científica reglada e institucionalizada cuenta con procedimientos que posibilitan la vigilancia epistemológica, garantía de la validación.

Para la producción de historia reciente, la historia oral, con sus recaudos metodológicos constituye un aporte substancial al focalizar su mirada en "(...) la relevancia de las memorias individuales y su relación con las construcciones colectivas, y por lo tanto en la construcción de los relatos históricos" (Lorenz, 2006a, p. 19 versión Word)

Esta renovación historiográfica además de ampliar las posibilidades de acercamiento a los procesos históricos cercanos en el tiempo, aporta innovadoras herramientas a la hora de analizar las posibilidades de enseñar historia reciente.

- **La historia reciente se enseña: El país de Nunca Más en la clase escolar**

La reforma curricular de los '90² le concede un lugar central a la historia reciente en el currículo escolar. "La historia que promovió la reforma educativa se proponía que el pasado inmediato tuviera una fuerte presencia en la escuela con la finalidad de que una mayor dosis de historia cercana permitiera a los alumnos comprender mejor el mundo en el que les ha tocado vivir. En esta propuesta, el estudio y análisis de los años de la última dictadura militar resultaría clave. (...) Lo reciente, además, sería especialmente apropiado para atender a otra cuestión considerada entre los objetivos explícitos de la transformación educativa: la formación del ciudadano democrático" (De Amézola, 2006, p. 245)

La escuela se encuentra entonces ante nuevos desafíos. La incorporación de la historia reciente trae aparejados diferentes problemas. Por un lado, la historia en la clase escolar se encuentra con la doble exigencia de responder al deber de la memoria y a la enseñanza de la historia, que muchas veces no resulta coincidente. Por otra parte, como analizamos, la 'historia de tiempo presente' es un

² Cfr. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1995) Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica. República Argentina

_____ (1996) Contenidos Básicos para la Educación Polimodal. Versión para consulta. República Argentina.

terreno temporal de límites imprecisos, y polémico al interior del campo de la producción histórica académica. Más aún, si se trata específicamente de la historia de la última dictadura militar, “(...) su relativa cercanía en el tiempo “está lejos de ser la [dificultad] más importante. Más pesa que en los años del proceso se haya abierto una herida que no ha cicatrizado aún, y hace más difícil atravesar la invisible frontera que separa el dominio de la memoria del de la historia (...) El peligro consiste, más bien, en que cuando la memoria, siempre y necesariamente selectiva, se vuelca hacia una etapa que dejó de herencia una herida, se concentre en esa herida hasta marginar casi todo el resto. Para decirlo de otra manera, si no hay razón para que no sigamos haciendo nuestra la narrativa del horror tal como la han registrado el Nunca Más (...) es a la vez necesario que no veamos en esa narrativa toda la historia del Proceso” (Halperín Donghi, 2003, pp.11- 12)

Las palabras de Halperín Donghi dirigidas a los historiadores cobran también especial significado para los docentes encargados de recuperar ese pasado a fin de transmitirlo a los jóvenes, ya que los dilemas que aquellos enfrentan se agudizan al ser trasladados al aula. Por un lado, las políticas oficiales de la memoria entran en conflicto con las matrices interpretativas de los docentes, y las de éstos con las de colegas y padres. Esta complejidad lleva en muchos casos, a transmitir una visión dogmática del pasado, limitada al horror de la narrativa del Nunca Más. Esta historia cristalizada en algunas imágenes, lejos de promover la capacidad reflexiva, encierra a los jóvenes en el terror de un pasado al que no pueden interrogar y a la historia en un estadio conmemorativo.

A esto contribuye que la aproximación a este pasado reciente se establece o bien bajo la forma del mandato que exige el recuerdo y un abordaje ético del mismo; o bien resulta emergente de la avidez de los jóvenes por esta etapa, muchas veces producto de su experiencia social.

Cobran así relevancia pedagógica las palabras de Halperín Donghi, quien nos alerta sobre la necesidad de “que no veamos en esa narrativa [la del Nunca Más] toda la historia del Proceso” (op. cit.).

El país de Nunca Más como efeméride. Qué sí, qué no...

Al comienzo de este trabajo, situamos que los debates sobre el pasado dictatorial argentino y su enseñanza se acrecentaron al cumplirse treinta años del golpe de estado, y a partir de la decisión del gobierno nacional de declarar efeméride y feriado nacional al 24 de marzo³.

³ Ley 26.085 sancionada el 15 de marzo del 2006 y promulgada el 20 de marzo del mismo año. Establece incorporar “...el 24 de marzo como DIA NACIONAL DE LA MEMORIA POR LA VERDAD Y LA JUSTICIA- entre los feriados nacionales previstos por la Ley N° 21.329 y sus modificatorias.”

En la escuela se viene incorporando el pasado doloroso a partir de fechas emblemáticas. De qué manera la efeméride de este pasado reciente puede constituir un aporte a la construcción de una memoria histórica colectiva y crítica.

Las efemérides se instalaron en la práctica escolar desde fines del siglo XIX, a fin de conmemorar hechos históricos vinculados al origen de la Nación y del Estado, en un tomo fuertemente patriótico y emotivo. El objetivo de estas prácticas siguió siendo desde entonces el fomento del sentimiento de pertenencia e identidad nacional propiciado por un momento de encuentro entre el Estado y la sociedad civil. Se ha buscado también a través de ellas, construir un espacio simbólico de transmisión intergeneracional de la memoria colectiva o pública.

Sin embargo, dada la lógica lúdico - emocional sobre la que se asientan las celebraciones, lejos de constituir un espacio para el aprendizaje, podrían ser obstáculo para la comprensión conceptual de los procesos históricos (Krieger, 2006b).

Así, pensamos en el no a las efemérides que instan a mitificar hechos, cristalizar procesos, instalar el anacronismo en la configuración que los alumnos se hacen del pasado.

“(..) Criticar este tipo de consecuencias de las efemérides escolares para la enseñanza disciplinar de la historia no significa negar la importancia de la identidad social ni de la memoria común (...) Pero sí implica hacer un llamado a la reflexión y –porqué no- a la imaginación de los educadores en pos de una práctica coherente y de una formación histórica que responda también –y sobre todo- a los llamados de nuestra propia época. Sobre todo, a crear ciudadanos respetuosos de las diferencias culturales y aptos para participar de la gestión de sociedades pluralistas (...)” (Krieger, 2006b, p.22 versión Word)

Las efemérides pueden funcionar sí como un llamado a la reflexión crítica sobre el pasado si se trabaja en pos de proyectos que articulen la totalidad de las dimensiones en que se desarrollan los procesos históricos situados temporalmente.

La voz de una experiencia.

Me permito describir a continuación una experiencia compartida con un grupo de docentes en la que la dificultad de acercar el pasado a los jóvenes se convirtió, a partir del debate y el trabajo cooperativo, en posibilidad.

La experiencia se llevó a cabo con un grupo de alumnos de 7º grado, en el marco del curso de ingreso a las Escuelas Medias de la UBA. El tratamiento de la última unidad del programa de historia de dicho curso – La Argentina entre 1976 y 1983 - despertó un interés especial en los alumnos, que desbordó los límites del programa previsto. A medida que nos adentrábamos en la problemática del golpe de estado y de la política pergeñada por el PRN empezaron a circular entre

los alumnos fuentes y bibliografía no previstas como obligatorias. Los chicos comenzaron a traer a las clases el informe “Nunca Más”, “Un golpe a los libros”, entre otros materiales que decían encontrar en las bibliotecas familiares o haber recibido de sus padres a partir de compartir con ellos la problemática planteada en las clases. Los docentes a cargo, entendimos la necesidad de trabajar sobre los aportes emergentes, al mismo tiempo que los alumnos pedían ver juntos la película “la noche de los lápices” – episodio que forma parte de los sucesos explicados en la unidad temática- y organizar un cine debate. Decidimos, a partir de la solicitud emergente proyectar y debatir sobre el episodio que presenta la película.

Unos años atrás, con algo menos de experiencia, una instancia de ese tipo conllevada con alumnos y padres había provocado en los chicos y en algunos padres comprometidos afectivamente con ese pasado, un estado de angustia y conmoción que impidió el acercamiento a la comprensión histórica. Si bien se habían planteado algunos ejes nodales para el análisis, éstos se circunscribían al plano de lo moral y lo subjetivo. Docentes, padres y alumnos habían quedado atrapados en el “show del horror” (Lorenz, 2006b, p.9). Esta experiencia previa nos impuso la obligación de pensar colectivamente los propósitos de este tipo de actividad desde nuestro lugar de profesionales y profesores de historia. Conversamos sobre la necesidad de promover un análisis histórico del suceso, lo que para nosotros significaba tratarlo desde la totalidad de las dimensiones de la realidad. Concensuamos en trabajar sobre el compromiso político y los ideales socio - económicos de los jóvenes, víctimas de la represión y compararlo con la intencionalidad del programa de gobierno del PRN. Por un lado, el suceso, que despertaba un interés particular en los chicos, debía ser un disparador para reforzar la comprensión de la relación existente –en el proyecto de gobierno del PRN- entre la política socio cultural y la instalación de un nuevo modelo económico, el neoliberal; así como los efectos de éste en el escenario político, social y cultural. Por otro lado, nos resultaba interesante que los alumnos tuvieran un primer acercamiento a la posibilidad de objetivar los intersticios existentes entre diversas memorias y entre éstas y la historia.

Fue así que a partir de la lectura y confrontación de fuentes, tomamos el concepto de juventud como eje a trabajar en cruce con las dimensiones de la política económica, social y cultural del programa del PRN. Con algunos de los conceptos trabajados en estas dimensiones, elaboramos una entrevista que los chicos aplicarían a jóvenes protagonistas de la época en cuestión. Las preguntas fueron amplias y vinculadas a los distintos aspectos referidos. Paralelamente pequeños grupos se ocuparon de reconstruir la juventud de los chicos protagonistas de La noche de los lápices. La intención fue, también suscitar la confrontación de experiencias entre jóvenes comprometidos políticamente y otros ajenos a la actividad militante.

Con los resultados de las entrevistas, confrontamos lo que la memoria recuperaba con datos históricos y comparamos a partir de la reconstrucción de las biografías, los intereses, actividades, entre unos y otros grupos de adolescentes y jóvenes.

Con posterioridad a este trabajo, proyectamos la película. El horror estuvo presente pero no paralizó. El trabajo previo que implicó la introducción de variables históricas, conceptuales y metodológicas, permitió trascender el impacto emocional y debatir en un contexto temporal el suceso. Abrió también la posibilidad de analizar la importancia de fragmentos de la película que no aparecen como centrales, como por ejemplo, aquel en el que los jóvenes discuten sobre la situación político - económica de América Latina en una producción de cine casero.

La experiencia busca ilustrar la idea de que “la introducción de la revisión histórica de los hechos evocados en la película permite evitar tanto la ritualización (...) como la parálisis frente al horror o la incompreensión” (Lorenz, 2004 p. 120) La reposición del contexto histórico evitó que “el relato sea trasladado a un espacio atemporal y por lo tanto caer en el anacronismo” (Lorenz, 2004 p. 117). Se logró abrir un espacio de construcción de una memoria histórica en el que los sujetos protagonistas dieron un paso hacia la comprensión del hecho en el marco global del proyecto del proceso.

Para el logro de este fin se apeló, por un lado a la idea de historia total, al estudio del suceso histórico inserto en complejidad social, atendiendo a todas las dimensiones que la componen. Compartiendo que “la historia total es una necesidad de una sociedad que trata de conocer el pasado para intervenir en el presente, y de transformar el presente para participar de alguna forma en la construcción del futuro” (Martínez Shaw,C. 2004; p. 46). Por otra parte, al mismo tiempo, se buscó hacer inteligible para los alumnos el proceso de producción del conocimiento histórico.

Conclusiones

“A lo largo de veinte años, [se puede hacer extensivo a los treinta años del golpe] el discurso acerca de los sucesos desencadenados por el golpe militar del 24 de marzo de 1976 se ha ido haciendo más complejo, más abarcador, extendiendo hacia atrás y hacia nuestro presente sus implicaciones. Por supuesto que la controversia será inagotable: cuando los seres humanos son llevados, pasan o alcanzan extremos tales como los que fueron posibles durante el régimen militar, es imposible el acuerdo y la frialdad analítica absoluta.

Sin embargo, la reconstrucción histórica de ciertas visiones públicas acerca del golpe aportan conclusiones esperanzadoras (...) Incorporar aún los hechos más aberrantes a nuestra memoria colectiva no es sólo un acto de asunción de responsabilidades y signo de madurez colectiva, sino que la responsabilidad ante la realidad es el primer paso para la construcción de una sociedad que

vuelva a asignarle algún valor a la solidaridad y al compromiso, algo imprescindible para superar estos tiempos de decadencia. Y, en ese sentido, las conmemoraciones pueden funcionar más hacia el futuro que hacia el pasado. (Lorenz, 2001, p. 19 versión html)”

Haciendo propio este análisis, retomo las preguntas que dan inicio al trabajo, ¿Cómo contribuir desde la escuela y desde las clases a la construcción de una memoria colectiva sobre este período de la historia reciente?, ¿Cómo contribuir desde la enseñanza de este período histórico a la construcción de una memoria que posibilite a los sujetos reflexionar y operar críticamente sobre la realidad actual?

La intención, lejos de dar respuestas acabadas es aportar algunos elementos que contribuyan a direccionar la enseñanza hacia el fin buscado: contribuir a través de la historia reciente en la construcción de una memoria reflexiva que favorezca la constitución de una ciudadanía activa en pos de una sociedad más justa y pluralista.

En el espacio escolar, construir memoria tiene que ver con construir presente y futuro a través de la transmisión de códigos y experiencias colectivas; lo que exige hacer historia.

Una historia superadora del estadio conmemorativo que abra espacios a la reflexión exige la reposición del contexto desde sus múltiples dimensiones. Reponer el contexto económico, político, social y cultural en el que los hechos se produjeron significa brindar las herramientas conceptuales necesarias orientadas a la comprensión e interpretación de los acontecimientos.

La renovación historiográfica aporta interrogantes, marcos conceptuales y métodos que posibilitan este abordaje multidimensional.

Sin embargo, creo que el tratamiento del período desde esta reposición de la historia es necesaria pero no suficiente. La intención de contribuir desde la enseñanza de la historia reciente a la constitución de un sujeto crítico - capaz de conocer el presente como constructo del pasado y animarse a pensar en transformarlo en una dirección deseada-, exige también acercar desde la propuesta pedagógica, el contexto de producción de la disciplina. Coincido con Rosa Rivero (2004) en la necesidad de dar cuenta de los métodos con los que se construyen los relatos sobre el pasado como medio para suministrar recursos al alumno a través de los cuales pueda pensar críticamente las narrativas hechas y entrenarlos en habilidades para la interpretación crítica de los fenómenos sociales y culturales.

Ofrecer herramientas procedimentales permite develar que la producción histórica se hace desde motivaciones del presente y que el presente modifica las formas de ver y comprender el pasado. Pone al alcance de los alumnos la idea de que la historia lejos de ser reproducción factual del pasado, es una construcción provisional en la que distintas memorias luchan por instalar narrativas históricas hegemónicas.

Este tipo de acercamiento de la historia a la clase escolar es producto de una reflexión previa sobre la relación entre la historia académica y la historia enseñada en clave epistemológica.

Apreciando estas concepciones, las instancias conmemorativas establecidas en el calendario escolar pueden convertirse en momentos propicios para renovar los problemas e instalar contradicciones.

Hacer memoria en el museo de Nunca Más, es mostrar y demostrar fría y descarnadamente la mecánica del crimen, levantando la barrera a la negación del horror (Kaufman, A. 2004). Hacer historia del país de Nunca Más en la clase escolar, exige brindar herramientas conceptuales y metodológicas, contextualizar e historizar desde la multidimensionalidad; para evitar que los jóvenes lejos de quedar sujetos al horror se constituyan como sujetos críticos del horror.

Bibliografía

Alabarces, P. (2006) , “Medios de comunicación de masas y nuevos escenarios culturales: de la industria cultural a la sociedad de la información”, *Curso de Enseñanza de las Ciencias Sociales : Construcción del conocimiento y actualización disciplinar*” Buenos Aires, FLACSO Argentina.

Alt, R. (1978), *Lecciones sobre la educación en estadios tempranos del desarrollo de la humanidad*, versión mimeo.

Bloch, M (1982), *Introducción a la historia*, Buenos Aires, FCE.

Carretero, M., Jacott,L. y López- Manjón, A. (2002) Comprensión y enseñanza de la causalidad histórica En *Construir y Enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia*, Buenos Aires, Aique.

Carretero, M y Krieger M. (2004), ¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global. En: M. Carretero y J. Voss (eds.). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires, Amorrortu.

Castells, M. (1994), “Flujos, Redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional”. En: *Nuevas perspectivas críticas en Educación*, Buenos Aires, Paidós.

Cumbre sobre la Sociedad de la Información, expresados en el documento “Construir la Sociedad de la Información que atiendan a las necesidades humanas” Adoptada por unanimidad el Plenario por la sociedad civil de la CMSI el 8 de diciembre de 2003.

En: www.cátedras.fsoc.uba.ar/mastrini

De Amézola, G. (2006) Cambiar la Historia. Manuales escolares, currículo y enseñanza de la historia reciente desde la “transformación educativa”. En: Carolina Kaufmann (dir.). *Los textos escolares en la historia argentina reciente. Dictadura y Educación*. Tomo 3, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Dussel, I.; Finocchio, S. y Gojman, S.(1997), *Haciendo memoria en el país de Nunca Más*, Buenos Aires, Eudeba.

Estado Mayor del Ejército. Junta Militar (1980). Documentos Básicos y Bases Políticas de las Fuerza Armadas para el Proceso de Reorganización Nacional,

García Canclini, N. (1995), *Consumidores y Ciudadanos*, México, Grijalbo.

Hargreaves, A. (1999), *Profesorado, cultura y posmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, Madrid, Morata.

Jelin, E. (2002), *Los trabajos de la memoria*, Madrid, Siglo XXI.

Juliá, S. (1993), “¿La historia en crisis?”, *Temas de nuestra época - El país*, Año VII, N° 289, 1-6.

Lyotard, J. F. (1979), *La condición posmoderna*. Buenos Aires, Planeta, 1993.

Lorenz, F. (2001), “Memorias de aquel veinticuatro. Las conmemoraciones del golpe militar de 1976”, *Todo es Historia*, N° 404, 6-29.

Lorenz, F. (2004), “Tomala vos, damela a mí. La noche de los lápices: el deber de memoria y las escuelas” en E. Jelin y F. Lorenz, *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, Madrid, Siglo XXI.

Lorenz, F. (2006 a), “La historia como ciencia social: ¿mirar las sociedades o a los individuos?”, *Curso de Enseñanzas de las Ciencias Sociales : Construcción del conocimiento y actualización disciplinar*” Buenos Aires, FLACSO Argentina.

Lorenz, F. (2006 b), “El pasado reciente: la gestión de la memoria del Proceso entre los jóvenes argentinos”, *Curso de Enseñanzas de las Ciencias Sociales : Construcción del conocimiento y actualización disciplinar*” Buenos Aires, FLACSO Argentina.

Mariño, M. (2006), “Las aguas bajan turbias: política y pedagogía en los trabajos de la memoria”, en P. Pineau, M. Mariño, N. Arata y B. Mercado, *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976 – 1983)*, Buenos Aires, Colihue.

Martínez Shaw, C. (2004). La historia total y sus enemigos en la enseñanza actual. En: M. Carretero y J. Voss (eds.). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires, Amorrortu.

Hobsbawm, E. (1995) *Historia del Siglo XX*, Barcelona, Crítica.

Kaufman, A. (2004), “Museo del Nunca Más”. En <http://www.pagina12web.com.ar/diario/elpais/1-33801-2004-04-07.html>

Kaufman, A. (2006), “Educación y Sociedad: transformaciones culturales y nuevas subjetividades”, *Curso de Enseñanzas de las Ciencias Sociales: Construcción del conocimiento y actualización disciplinar*” Buenos Aires, FLACSO Argentina.

Kruger, M. (2006a), “Globalización y Ciencias Sociales”, *Curso de Enseñanza de las Ciencias Sociales: Construcción del conocimiento y actualización disciplinar*”, Buenos Aires, FLACSO Argentina.

Krieger, M (2006b), “Efemérides patrias: entre la formación de la identidad nacional y el desarrollo de la comprensión histórica”, *Curso de Enseñanza de las Ciencias Sociales: Construcción del conocimiento y actualización disciplinar*” Buenos Aires, FLACSO Argentina.

Rosa Rivero, A. (2004), Memoria, historia e identidad. Una reflexión sobre el papel de la enseñanza de la historia en el desarrollo de la ciudadanía. En: M. Carretero y J. Voss (eds.). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires, Amorrortu.

Revel, J. (2001), *Las construcciones francesas del pasado*, Buenos Aires, FCE.

Ricoeur, P. (1999), *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, Arrecife.