

# **Enseñar historia a través de las efemérides escolares de la historia reciente: 24 de marzo y 2 de abril.**

Panuntini, Claudia Andrea.

Cita:

Panuntini, Claudia Andrea (2017). *Enseñar historia a través de las efemérides escolares de la historia reciente: 24 de marzo y 2 de abril. XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-019/689>

## **XVI JORNADAS INTERESCUELAS/DEPARTAMENTOS DE HISTORIA**

9, 10 y 11 de agosto de 2017

Mar del Plata – Buenos Aires

**ORGANIZA:**

Departamento de Historia Sede Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional  
de Mar del Plata, Buenos Aires.

**Número de Mesa Temática:** 127

**Título de la Mesa Temática:** La enseñanza de la Historia, las Humanidades y las Ciencias Sociales en la Escuela Pública Hoy: Reformas institucionales, recursos pedagógicos y prácticas docentes en la sociedad de la información.

**Título de la Ponencia:** Enseñar historia a través de las efemérides escolares de la historia reciente: 24 de marzo y 2 de abril.

**Apellido y Nombre del autor:** Panuntini, Claudia Andrea

**Pertenencia institucional:** Universidad Nacional de Córdoba (U.N.C.)

**Correo electrónico:** panuntiniclaudia@gmail.com

**Para publicar en actas.**

### **Introducción**

La invitación a pensar la enseñanza de la historia en términos de la escuela pública hoy, nos acercó a las efemérides escolares, de fuerte significación para quienes tenemos la responsabilidad de la transmisión del pasado reciente. Pasado traumático, que aún incide sobre los sujetos de diversas maneras. El 24 de marzo y el 2 de abril son efemérides que han irrumpido en el calendario escolar y postulan otra lógica de unidad y análisis. Ciertamente, parece necesario abordarlas desde una nueva mirada que complejice la

relación historia y memoria. Así, se centra la atención a las prácticas escolares y a los procesos de enseñanza-aprendizaje que circulan en dos ámbitos propios de la institución escolar: el aula y los actos escolares<sup>1</sup>. Porque, indudablemente, entre los motivos de este convite contamos con cierta insatisfacción ante el modo en que se desarrollan las conmemoraciones y el tratamiento del contenido en las clases de ciencias sociales.

Todos los años, desde que se instituyeron las efemérides, afrontamos el desafío de tratar de reflexionar acerca de las experiencias de nuestro pasado reciente. Los interrogantes acerca de cómo aprenden nuestros estudiantes, qué es lo significativo a rescatar de lo que aprenden derivado de recuperar nuestra historia desde un punto de vista crítico, nos interpelan a pensar nuestro objeto de estudio, a re-tensar las representaciones que circulan en los ámbitos escolares, a preguntarnos por la legitimidad del modo en que invocamos al pasado en nuestras ceremonias. El encuentro con otros docentes, fue el punto de partida para volver a mirar el quehacer cotidiano y aproximarnos a la forma en que construyen los saberes y las visiones de la historia que circulan a partir de éstos.

Nuestro sistema educativo nacional se estableció al calor de aquellas fechas patrióticas relevantes para el Estado-Nación. Esa construcción había sido pensada desde los valores patrióticos que podían adquirir los ciudadanos. En tal sentido, como sostiene Blázquez (2012, 17) “las performances patrióticas se introdujeron en las prácticas escolares y se transformaron en ‘performances patrióticas escolares’, es decir, celebraciones de la Patria desarrolladas en, por y para los miembros de la comunidad educativa”. Sin embargo, las conmemoraciones del 24 de marzo y 2 de abril, están signadas por otra trascendencia. Vinieron a irrumpir en el calendario escolar y a proponernos una idea del pasado como experiencia del presente.

Personalmente, considero que estas fechas postulan un sentido de unidad, relación y causalidad a partir del cual reconstruir un mundo de experiencias tendientes a establecer un puente con la realidad actual de nuestros jóvenes. No pretendo exponer exhaustivamente aquí lo que sólo podría lograrse a través de una larga exposición respecto a la memoria y a la historia reciente, pero sí creo relevante recuperar esas dos dimensiones a grandes rasgos por el tema que me ocupa. Desde las ciencias sociales, los actos escolares han llamado la atención, volviéndose objetos de estudio en tanto que permiten

---

<sup>1</sup> Los actos escolares son caracterizados por Blázquez (2012) como un tipo de representación dramática realizada en las escuelas en ocasión de una serie de fechas establecidas oficialmente y de acuerdo con formas sancionadas por las autoridades estatales.

una aproximación a la forma en que se construyen los saberes y a las visiones de la historia que circulan a partir de éstos. Los estudios sobre la memoria también han prestado atención a esta temática. Sostiene Sandra Raggio (2012) que el deber de memoria ha emergido con especial fuerza en las sociedades signadas por situaciones límites. Hace ya varios años que éste está presente en los debates históricos del pasado reciente; sin embargo, el objetivo central de la historia no es la memoria, es mucho más que eso.

Este trabajo propuso un acercamiento al análisis de los actos escolares relacionados a la historia reciente, atendiendo especialmente a problematizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, los vínculos que se establecen con la historia y sus visiones que circulan en la escuela y las consideraciones curriculares que podemos establecer respecto del Diseño Curricular de la provincia de Córdoba, marco en el cual se encuentran insertas las instituciones educativas. Se intentó prestar especial atención al contexto pertinente<sup>2</sup> en el que se desarrollan estas conmemoraciones, que lejos de ser parte estanca del pasado, se constituyen en rastros y marcas, a partir de los cuales (re)pensar y articular el aprendizaje histórico con las experiencias vividas.

Así pues, desde la observación no participante en los respectivos actos y en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas, de un establecimiento educativo de gestión pública del interior de la provincia de Córdoba, recuperamos el entramado simbólico de estos momentos propios de la escuela. Ello nos condujo a volver a ponderar de qué manera los actos escolares podían ser significativos para la juventud, las familias e instituciones. Esta circunscripción del análisis a un ámbito local, es sin duda un paso importante en la posibilidad de conocer ciertos datos referidos a la comunidad y sus particularidades. En suma, se trató de comprender un momento escolar en el cual las efemérides de la historia reciente<sup>3</sup> pudieron ser parte de la reflexión sobre el presente y he invitarnos a pensar nuevos desafíos que interpelaron la complejidad de la realidad que viven los jóvenes a diario. Por ello, resulta significativo el estudio en el I.P.E.M. N° 349 “Giovanni Bosco” de Colonia Caroya. Podríamos haber tomado otros. Pero esta investigación se ha limitado a este caso, en pos de encontrarnos en mejores condiciones

---

<sup>2</sup> Para una consideración acerca de los contextos es conveniente considerarlos como parte integrante del trabajo de reposición de un entramado activo en el cual los vestigios se pueden reconocer en mayor o menor cuantía en todos los fenómenos a analizar.

<sup>3</sup> En palabras de Franco y Levín (2007) “Es un dato de nuestros tiempos que el pasado cercano se ha constituido en objeto de gran presencia y centralidad [...]. Se trata de un pasado abierto, de algún modo inconcluso, cuyos efectos en los procesos individuales y colectivos se extienden hacia nosotros y se nos vuelven presentes. De un pasado que irrumpe imponiendo preguntas, grietas, duelos”.

de proponer una mirada crítica; lo cual ha exigido un esfuerzo considerable para dominar las historias complejas que nos atravesaron.

Esa opción de llamar a los actos escolares como momento<sup>4</sup> nos ha parecido la más acertada, ya que a medida que la investigación progresaba, nos hemos dado cuenta de que la noción de momento era muy apropiada como término mínimo de referencia, como condensación de una serie de fenómenos de interés de los que derivaría su unidad. Por cierto, se puede objetar que esto no resuelve los problemas de enseñanza-aprendizaje que evidencian los espacios extracurriculares. No obstante, en el marco actual de la escuela pública inserta en la cultura contemporánea, es una apertura, un reto, una reflexión a profundizar la reinención permanente entre escuela y sujetos de derecho como en el caso que aquí se presenta.

Es imposible comprender el curso de este trabajo sin preguntarnos por su primera motivación. Toda investigación comienza por un interés en particular. En este caso, las efemérides escolares, se constituyeron en un tema central dado que reflejan la perplejidad entre lo que se construye en las aulas y lo que se presenta/representa en los actos escolares. Frente al calendario escolar ritualizado<sup>5</sup>, los actos escolares relacionados a la historia reciente no sólo permiten una activa rememoración sino que, van más allá, habilitan a pensar en cómo poder trabajar esos conceptos con los jóvenes y cómo ellos desde la historia, pueden re(visitar) y reflexionar acerca de estos eventos. Allí donde el saber es una dimensión inescindible de la producción social y de lo social en un momento dado, estas fechas habilitan a no solo llevar adelante el acto rememorativo sino que trabajar con ellos, apropiarnos de los sentidos que circulan y habilitar nuevos espacios de expresión y producción del conocimiento.

Nos interesó poner el foco en los actos escolares como problemas de enseñanza-aprendizaje, dado que en las conmemoraciones y/o celebraciones el tratamiento de los contenidos, en muchas ocasiones, se presentó como un tema aislado, estanco, descontextualizado del proceso histórico que le otorgaba sentido. En otras oportunidades,

---

<sup>4</sup> Cuando hablamos de momentos damos cuenta de la dificultad de asociar las fechas del 24 de marzo y del 2 de abril con la dictadura cívico-militar; esto se debe a que Malvinas reivindica mayoritariamente la cuestión de la soberanía y sus reclamos territoriales mientras el 24 de marzo refiere más directamente al terrorismo de Estado.

<sup>5</sup> Respecto de calendario escolar ritualizado, empleamos el término ritualizado para hacer referencia a la noción de rito como productor de sentido y no como mera repetición. En tal sentido, el rito sería el lugar experimental por excelencia de la cultura. Siguiendo a Turner (1986), el ritual es definido como performance transformativa, reveladora de clasificaciones, categorías y contradicciones del proceso cultural.

la instancia del acto fue vivida como una situación de evocación alejada de la realidad cotidiana provocando cierto desinterés y apatía en algunos integrantes de la comunidad escolar. En otras palabras, cómo llegar a los jóvenes para que puedan vivenciarlo, cómo generar un proceso de conocimiento del pasado que contextualice esas efemérides.

Las ciencias sociales han ido cristalizando a través del tiempo y su reiteración formas y temáticas según las diversas efemérides tradicionales; sin embargo, la historia reciente se ubica por fuera de ese acervo cultural patrio. En este sentido, el 24 de marzo y el 2 de abril postulan un combate contra el olvido y habilitan a reparar la idea de comunidad. Detentaría un interés anecdótico si no se subrayara la posibilidad de permitir hacer ingresar en ellos a los enfoques renovados de la historia<sup>6</sup>, de lo que se desprendería la capacidad de éstos de producir sentido y conocimiento escolar en un contexto áulico y extra áulico.

En suma, para volver a esa perplejidad de la que salió el tema, ¿cuál había sido el disparador que llevó a interrogarnos por los actos escolares? Claramente, desde una formación como profesora en historia del nivel medio, aquellos estaban poniendo en evidencia una dificultad en la articulación entre el proceso de construcción áulico y extra áulico; dado que el tratamiento de los temas no garantizaba la comprensión del pasado ni un ejercicio de aprendizaje. Allí fue donde apareció la necesidad de re-tensar esa relación. De algún modo, los actos condensan en un momento saberes que circulan por las aulas aunque se asuman formas de enseñanza diferentes a las que predominan en ellas. No se precisó andar mucho para reconocer estas complejas prácticas escolares. Siguiendo a Taboada (2005), los contenidos en las prácticas extra áulicas de enseñanza constituyen un currículum paralelo diferente al desarrollado en clase. Por tanto, abordar el tratamiento de los contenidos como problemas de enseñanza-aprendizaje se había relevado particularmente fecundo.

### **(Re)considerar las formas de interpretar la historia para su enseñanza**

Hemos entrado, entonces, en el universo donde el proceso de enseñanza-aprendizaje es clave para pensar las efemérides escolares. Los procesos de constitución

---

<sup>6</sup> Resulta bastante claro que en las últimas décadas se intensificaron los enfoques renovados como nuevas formas de abordar el estudio de los procesos históricos. De esta manera, se rescata la posición de Carretero (2009) cuando remarca la centralidad del conocimiento construido por el ser humano, no como fiel reflejo de la realidad sino como una producción diaria resultado de la interacción entre el ambiente y las disposiciones internas del ser humano.

de conocimiento son prioritarios en las comunidades educativas. Aquí se abre a los jóvenes a aproximarse a la comprensión y reflexión crítica de la realidad. Para vivir, necesitamos dar sentido a nuestra existencia. Para aprender, necesitamos dar sentido a ese conocimiento.

De tal manera, el tema de las efemérides surge íntimamente ligado a nuestras prácticas docentes y busca enfatizar aquellas perspectivas historiográficas y lecturas novedosas que posibiliten una toma de distancia, para volver a mirar la trama que hemos ido construyendo. En primer lugar, tenemos que reconocer la necesidad de reflexión sobre dos cuestiones fundamentales: qué enseñar y para qué. Pensar críticamente sobre la selección y estructuración de los contenidos para enseñar implica reflexionar para qué “sirve” la enseñanza de la historia, ya que, según la respuesta a este interrogante, podremos sostener un determinado posicionamiento teórico-metodológico sobre la historia como disciplina escolar y su aprendizaje.

Los usos sociales de la enseñanza de la historia escolar tienen como finalidad fundamental que los estudiantes construyan conocimientos significativos y actitudes necesarias para comprender la realidad del mundo en el que viven, como un todo complejo, múltiple, interconectado y dinámico, que se recorta analíticamente, solo a fines de facilitar su estudio. Esto implica seccionar una parcela de la realidad que se presenta como significativa, trascendente, conflictiva para estudiarla en sus múltiples dimensiones. Por consiguiente, la enseñanza de la historia se orienta a la construcción de categorías teóricas que puedan actuar como herramientas flexibles, que permitan comprender la realidad social con actitud crítica y poder luego operar sobre ella.

Podemos comenzar por repensar los usos sociales de la “historia escolar”. Como explica Carretero (2007), se trata de poner de manifiesto la distinción entre la “historia escolar” y la historia como disciplina que aspira al conocimiento científico del pasado. Así, ha explicitado que la “historia escolar” discrepa de la historia académica debido a la finalidad romántica que atraviesa los contenidos de historia, y que incluso han estado dirigidos a asistir a la construcción de una identidad nacional. Aunque debemos mencionar que la historia disciplinar tampoco ha sido ajena a este proceso en su totalidad. Una primera cuestión, para dar cuenta de la enseñanza de la historia en el siglo XIX –y que aún se suele sostener\_ es su función aglutinante y romántica de la construcción identitaria; mientras que resulta interesante advertir que, en los últimos años, otra función de la historia ha sido difundida. La historia como espacio crítico y de transformación que

contribuye a comprender, aceptar y garantizar a una pluralidad de nuevas identidades bajo el principio de una ciudadanía responsable que habilite la inclusión social. En suma, una nueva concepción de los “usos” que cada sociedad le da a la historia, tendrá que recrearse a partir de preguntas desde el presente.

Por tal motivo, consideramos fundamental pensar los usos de la historia a fin de recuperar a grandes trazos la historia que nos ocupa. En primer lugar, la historia como disciplina escolar debe poder impulsar una reflexión crítica sobre la propia realidad, entenderla como el resultado de una construcción histórica, en la cual el conflicto está siempre presente. No es ajeno a esto, la posibilidad de deconstruir la visión del mundo, a través de la ruptura con el sentido común. Esto inclina a abandonar una noción extendida del mundo en pos de comprender la alteridad en beneficio del conocimiento de las culturas, mentalidades, subjetividades, entendiendo que forma parte de la finalidad formar ciudadanos críticos y reflexivos, a través de prácticas democratizadoras.

A este respecto, cada momento que acontece en nuestras vidas forma parte de nuestra historia, en ese pasado en común ancla la idea de comunidad, necesaria para pensar las intervenciones en las instituciones educativas y garantizar la tolerancia y el desarrollo de una cultura democrática. En definitiva, es pertinente pensar la realidad social, y a su vez, pensarse como actores sociales, constructores de la realidad, tanto histórica como actual, como una posibilidad, como una novedosa exigencia de la historia escolar. En estos tiempos de cambios acelerados, por lo general, a los docentes nos invaden sentimientos de incertidumbre, frente a la aparición de lo inesperado e incontrolable, que dejan sus huellas en el trabajo cotidiano.

Comencemos por despejar el terreno. La combinación de abordajes en los procesos de enseñanza-aprendizaje remite a pensar en la trascendencia del conocimiento puesto en juego. A partir de ello, siguiendo a Prost (1996), advertimos la necesidad de repensar cómo preguntar históricamente. Este aspecto es diferencial tanto para la construcción del objeto histórico como para la conversión de las huellas del pasado en documentos. Una buena pregunta provocará la apertura al conocimiento en el momento histórico en que se vive. Particularmente, en la disciplina histórica, el trabajo con el tiempo requiere de la construcción de una estructura temporal para poder dividirla y analizarla de acuerdo al sentido que presenta en su interior, “el todo da cuenta de las



partes”<sup>7</sup>. Por ello, el tiempo se nos presenta como un horizonte flexible. La idea de momento permite un abordaje para la enseñanza de la historia reciente a partir de cómo se cuenta el pasado, con qué recursos, qué contenidos, qué vínculos se establecen entre las generaciones y cómo nos acercamos a comprender ese pasado a partir de experiencias significativas cercanas.

De este modo pretendemos intervenir en las efemérides escolares relacionadas a la memoria. Para ello, el trabajo cotidiano con los conceptos, considerados como constructos teóricos abstractos que se alcanzan a partir de generalizaciones sucesivas es primordial. Esto implica comprender que son tipos ideales, que no se encuentran en la realidad pero que nos abren el juego a múltiples posibilidades de análisis e interpretaciones. Por ello, es frecuente no sólo el empleo de conceptos construidos desde la historia sino la potencialidad que nos pueden ofrecer el préstamo de conceptos con otras disciplinas. En tal sentido, se requiere “historizarlos” a fin de entender que se trata de una realización distinta y que eso nos va permitir operar sobre la realidad y su construcción histórica. Al reconocer todo ello, para alcanzar una mayor traducción con la realidad es interesante prestar atención a la causalidad entendida desde la relación estructura-coyuntura propuesta por Vilar. Esto es, la combinación de una observación de las coyunturas con el análisis de las estructuras según la perspectiva planteada como forma posible de acceso a la realidad estudiada.

Pensar en la historia a enseñar, es pensar en una historia organizada en relación a categorías de análisis, tales como: proceso histórico, continuidad y cambio, conflicto y consenso, desigualdad y diversidad, interdependencia y formas de poder, estructura-coyuntura, que puedan aportar a un sentido de la historia y a la comprensión de la realidad social que vivimos. Se trata de propiciar el diálogo multidisciplinario y el aporte de las diferentes Ciencias Sociales como se ha hecho mención anteriormente. Acordando con estas últimas premisas, rescatamos el papel que cumplen hoy las Ciencias Sociales, tanto en la formación de los ciudadanos y en la comprensión de la realidad social, como en la potencialidad de construir conceptos que permitan conocer analíticamente y explicar los procesos sociales que están implícitos en esta realidad que se transforma en objeto de conocimiento. En la enseñanza, esa cooperación entre disciplinas próximas, puede lograrse mediante problemáticas, conceptos y métodos comunes. De eso se trata este

---

<sup>7</sup> PROST, A. 1996. *Doce lecciones sobre la historia*. España, Frónesis Cátedra Universitat de València.

trabajo, de (re)considerar el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de una visión crítica a las efemérides escolares del 24 de marzo y el 2 de abril.

### **Una mirada sobre la realidad escolar**

La escuela secundaria pública a partir de la cual se realizó la investigación fue elegida dado que formo parte integrante de su comunidad, ya que podría haberse optado por otros espacios, éste se constituye en el lugar institucional que transito diariamente y en el cual concentro gran cantidad de horas como profesora en historia. Por lo tanto, la relación se define por orden y proximidad.

En este sentido, sujetos, conocimientos y trayectorias se entrecruzan en las prácticas cotidianas y atraviesan a la institución condicionando nuestros modos de habitar el espacio social escolar. A menudo, se exime de análisis y reflexión las representaciones de los sujetos involucrados, el papel de las instituciones y las tensiones singulares que penetran el mundo escolar dada la habitualidad con que se presentan. Es por ello, que frente a la posibilidad de objetivar las prácticas educativas en las que nos vemos involucrados, tomemos aquellas herramientas metodológicas para (des)andar esa doble existencia de lo social: en las cosas y en los cuerpos como sugiere Gutiérrez (1997, 17).

En términos generales podría señalarse, que no es sencillo volver a mirar la institución en la que nos insertamos. No ajeno a ello, para la disciplina histórica también es un desafío a enfrentar. Lo crucial es volver a explorar, objetivamente, desde la doble existencia de lo social<sup>8</sup> el singular escenario donde realizamos cotidianamente nuestras clases, intentando hacer visibles ciertas zonas de opacidad que pueden ser pasadas por alto en el devenir diario. Un retorno reflexivo a lo que sucede a diario para “extrañarlo” y, a partir de ese extrañamiento, procurar una aproximación a la realidad educativa. Uno de los aportes que recupero acerca de la conceptualización del mundo social es el realizado por Pierre Bourdieu y Loïc Wacquant al hacer referencia a:

“La fuerza de lo preconstruido radica en el hecho de que, por estar inscripto tanto en las cosas como en los cerebros, se presenta bajo las apariencias de la evidencia,

---

<sup>8</sup> Bourdieu destaca, que su pretensión es explicar las acciones sociales desde las condiciones objetivas rescatando al agente social que produce las prácticas y a su proceso de producción y reproducción; para de esta forma, explicitar el condicionamiento social de aquellas.

que pasa inadvertida por su carácter manifiesto. La ruptura es, de hecho, una conversión de la mirada [...] ante todo debe proporcionar nuevos ojos”<sup>9</sup>.

Esa nueva forma de mirar el objeto de estudio, está en relación con los aportes teóricos que habilitan a desentrañar las lógicas de producción y reproducción dentro del ámbito escolar. Las instancias de enseñanza-aprendizaje a partir de la observación, acompañamiento y participación en diversas actividades –desde actos escolares, convivencias, viajes educativos, acciones sociales-, me han brindado información necesaria sobre las condiciones de existencia de la institución, lo que ha propiciado la comprensión de las complejas dimensiones constitutivas del campo donde me inserto.

Para ello, comencé a abordar este trabajo principalmente desde la consideración de la “construcción social de la realidad social”<sup>10</sup>. El campo escolar<sup>11</sup> -del cual formo parte- es un espacio reglado e institucionalizado, con una organización pautada y jerarquizada; pero no por ello sin espacios de decisión, acción e influencia dentro de las diferentes instancias del trabajo docente. La historia de la institución es esencial para comprender cómo a través de los años se ha ido configurando su cultura institucional<sup>12</sup>.

Esta escuela pública del nivel medio, I.P.E.M. N° 349 “Giovanni Bosco”, de la ciudad de Colonia Caroya es en donde desempeño mis actividades como docente. Se encuentra ubicada a 50km. de la ciudad de Córdoba, en un edificio relativamente nuevo dada su breve historia institucional y a ella asisten estudiantes de la ciudad y localidades aledañas con una variada situación socio – económica, desde clase media hasta sectores sociales muy vulnerables. No se trata solo del acceso a los bienes culturales, sino que en esta institución educativa debemos tener presente el alto porcentaje de fracaso escolar,

---

<sup>9</sup> BOURDIEU, Pierre y WACQUANT, Loïc. 1995. *Respuestas por una antropología reflexiva*. México, Grijalbo.

<sup>10</sup> Entendida en el sentido planteado por Bourdieu, acerca de una mirada y un análisis de los condicionamientos sociales que son significativos para entender complementariamente a los propios agentes sociales y las relaciones que se pueden establecer.

<sup>11</sup> Como “el espacio de las relaciones objetivas entre las diferentes posiciones constitutivas del campo como de las relaciones necesarias que se establecen, por la mediación de los hábitos de sus ocupantes entre esas posiciones y las tomas de posición correspondientes, es decir, entre los puntos ocupados en ese espacio y los puntos de vista sobre ese mismo espacio, los cuales participan de la realidad y del devenir de ese espacio Bourdieu (1990, 298)”.

<sup>12</sup> Se entiende a la cultura institucional desde el punto de vista de Lidia M. Fernández, el cual incluiría un lenguaje, un conjunto de imágenes sobre la institución misma, sus tareas, la distinción de roles funcionales y cada una de sus condiciones; un conjunto de modalidades técnicas para el cumplimiento de las acciones vinculadas a su producción y mantenimiento; una particular forma de plantear y resolver las dificultades, de manejar el tiempo, el espacio, los recursos y las relaciones con el ambiente, una serie organizada de maneras de ordenar las relaciones de los individuos entre sí en lo referente a la tarea y el gobierno institucional.

sobre edad y alumnos integrados, lo cual, se abren numerosas posibilidades de trabajo en pos de promover experiencias reflexivas que les refuercen la idea de ser parte de esta sociedad.

Los actos escolares de la historia reciente en esta institución, se han vuelto mera formalidad, circunscribiéndose a un recordatorio en la formación inicial de la jornada. En este sentido, las prácticas que se activan cada 24 de marzo o 2 de abril refieren a las siguientes acciones, que han podido ser observadas en el transcurso de dos años consecutivos: una vez reunidos todos los integrantes de la comunidad educativa, se saluda a los estudiantes y a continuación se leen unas palabras alusivas a la fecha, al dar por concluido estas breves palabras se retiran a las aulas, para continuar cada curso con sus espacios curriculares.

En este panorama se inscriben la conmemoración del Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia y el Día del Veterano y los Caídos en la guerra de Malvinas. Ahora bien, teniendo como referencia estas actividades y cómo son realizadas, el ejemplo muestra en qué medida las fechas obligan a repensar el compromiso de los docentes como transmisores del pasado reciente. Estas singularidades marcan la fragmentación de lo que se presenta en las aulas como contenido y el papel que juegan las efemérides hoy en día para este contexto.

Los docentes involucrados en estas conmemoraciones, que varían año tras año, a grandes rasgos observamos que, en su mayoría, al tratarse de eventos muy próximos al ciclo lectivo, poseen muy pocas oportunidades para fomentar otro tipo de trabajo colectivo entre docentes y alumnos. Sin lugar a dudas, la fecha nos interpela a cada uno de los integrantes de la institución educativa de diferentes formas. Hasta podemos advertir, esta idea de la memoria y la historia y las preguntas en torno a la propiedad del pasado y las operaciones que debemos hacer para operar con ellas.

Este complejo entramado circula no sólo en el espacio extra áulico sino también que es parte integrante de lo que se relata, trabaja o se niega a trabajar en las aulas. Dadas estas circunstancias que el ser parte nos ha habilitado a revisitar, la idea es proponer a partir de un cúmulo de efemérides centradas en vivencias traumáticas, que atraviesan cuestiones de índole política, ética y moral, resignificar temas como la libertad, Derechos Humanos, pluralidad, inclusión, democracia, Estado de derecho, a fin de evitar la

irrelevancia de valores vitales para la sociedad actual que promuevan la construcción de horizontes más justos.

Recuperando el planteo de que el abordaje de la historia reciente no puede faltar, sobre todo en el ciclo superior de la escuela secundaria, ya que supone una temática vinculada estrechamente con la vida cotidiana de los jóvenes lo que permitiría un mayor interés de su parte en el estudio de la asignatura (De Amézola, 2000), frente a un mundo donde se están viviendo grandes transformaciones que incluyen procesos políticos o económicos y la redefinición de los lugares de la cultura.

En tal sentido, hay un juego de fuerzas entre lo que ha sido establecido, determinado y representado –lo instituido- frente a lo que aporta el cambio, la innovación y la renovación –lo instituyente-. Al enfocarnos en los modos de conducir los procesos de enseñanza, hemos podido inferir que se constituyen en centrales la preocupación por el saber, la libertad, la participación y la responsabilidad, hasta en la forma en que se trabaja el material ofrecido en el aula como en las efemérides, dado que no hay actos que no tengan historia. Es muy potente establecer la idea de combate contra el olvido cuando se conmemora. Frente a este tipo de actos la búsqueda de la verdad histórica<sup>13</sup> invita a reponer la marca borrada y es de gran utilidad en el presente, para pensarnos como sociedad.

### **El dispositivo curricular como parte integrante de la construcción de saberes**

Arrancamos este apartado poniendo el énfasis en qué historia enseñamos en las efemérides y con ella qué memorias elegimos para la institución educativa, como transmisora pero a la vez como productora de sentidos, a partir de la ritualización del calendario escolar. Si bien, como afirma Raggio (2012,16) el deber de memoria se impuso en la escuela de afuera hacia adentro, en el proceso de construcción del curriculum, encontramos cómo se pensó trabajar en las aulas estas temáticas del pasado reciente.

Por ello, entendemos al texto curricular escolar como “un artefacto social, concebido y hecho para propósitos humanos deliberados” (Goodson, I. 1995 citado por Alterman, N. 2008, 3). Por lo tanto, se constituye en un proyecto político educativo fundado en las instituciones y situado en un contexto histórico determinado. Siguiendo a

---

<sup>13</sup> Siguiendo a Raggio, se entiende la verdad histórica como aquella que no se revela por sí misma y requiere de la operación historiográfica y de su validación en términos culturales, sociales y políticos.

Alterman (2008) a través de aquel podemos llegar a leer los criterios pedagógicos-didácticos que orientaron su producción, a su vez que, designa el contenido a enseñar y establece principios de legitimidad de las formas culturales privilegiadas. En definitiva, el curriculum permite orientarnos al momento de pensar tanto espacios curriculares como los extracurriculares que en su totalidad permiten el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La pregunta por la lógica de la producción curricular nos acerca a Bernstein y los contextos de localización del conocimiento y cómo funcionan éstos, a saber: contexto primario, contexto recontextualizador y contexto secundario. Entonces, el conocimiento escolar no se produce en la escuela sino que la producción y selección de elementos culturales se alcanza a partir de tres campos: cultural, del Estado y del mercado. En el primero sobresalen las instituciones de enseñanza superior y de investigación que operan creando y produciendo disciplinas. En el segundo se encuentra una trama de instituciones que organizan el gobierno de las personas y el conjunto de actividades sociales. La influencia del Estado se da en el ordenamiento de la selección, la organización y la transmisión de los contenidos. En el tercero aparecen los agentes económicos que intervienen de formas variadas en la selección y conformación de los contenidos escolares. En este cuadro, un elemento cultural llega a ser instituido como contenido a enseñar –saber oficial- a partir de un complejo de fuerzas y oposiciones en los que tienden a imponerse aquellos que cuentan con mayor capacidad de imposición o de veto.

De acuerdo con ello, recuperamos los contextos para pensar la fabricación del curriculum. El contexto primario donde se producen los conocimientos científicos y los saberes culturales; el contexto secundario de reproducción y transmisión de los contenidos representado por las instituciones educativas; el contexto recontextualizador donde se construye el mensaje pedagógico (Gvirtz y Palamidessi; 1998, 33-34). Asimismo, debemos prestar especial atención a cada contexto como un campo en pugna donde se ponen en juego los intereses y conflictos entre los sujetos de cada uno de ellos hasta alcanzar el control simbólico de la producción y reproducción del conocimiento.

Los saberes luego de sufrir la transformación pedagógica llegan a convertirse en contenidos a enseñar, que se verán plasmados en el curriculum. En palabras de Furlán (1996, 28), la articulación de los resultados del trabajo reflexivo es precisamente el diseño curricular. Este desarrollo del curriculum concierne tanto a negociaciones con el contexto primario tanto como con el contexto secundario dado que el curriculum es un instrumento

caliente, que pretende orientar la práctica (1996, 101). Como decíamos, es una selección cultural con consecuencias prácticas más allá de aquella selección, cambia el eje de lo que consideramos en la definición de qué enseñar en las escuelas.

Desde esta perspectiva, las efemérides escolares de la historia reciente se incorporan como nuevas temáticas transversales de abordar el pasado reciente mediante la construcción de puentes con el presente. Es en esta medida que se avanza en la posibilidad de establecer estas efemérides escolares de la historia reciente bajo la noción de momento, posibilitando otorgar a su conexión y unicidad un proceso de conocimiento, formación y construcción del pasado en nuestro país.

**“Nada se da, todo se construye”<sup>14</sup>**

Desde la visión de la historia, se pretende que el análisis de las efemérides se abocara a una construcción histórica que pueda dar cuenta de las vivencias, sentidos y problemáticas que se presentan en su contexto. A este respecto, las potencialidades que se nos abren en el quehacer cotidiano son innumerables. En ese camino se ha de gestionar procesos de formación que respeten los principales valores humanos: conciencia, libertad, saber compartir con el otro, como bases a partir de las cuales se lleve a cabo un paradigma más humanizado y más inclusivo.

En este punto, me detendré en las posibilidades educativas de la historia reciente en relación con los actos escolares. Esto supone relacionar las habilidades y capacidades que los alumnos han adquirido como parte del habitar las aulas y la inventiva de los docentes para articular estrategias de acción tendientes a desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje en las ciencias sociales a partir de momentos, que signifiquen puentes de trabajo entre lo que le sucede a la juventud y las formas de relacionarlo con la memoria del pasado reciente. Podemos leer los puntos de contacto entre estos dos tiempos, la persecución de los jóvenes durante el terrorismo de Estado y el padecimiento de los jóvenes en la actualidad a partir de la violencia del aparato estatal, de las lógicas exclusivas y/o segregacionistas de ciertos sectores de la población y las vías de solución que como actores sociales de la realidad podemos pensar y repensar para transformar esas condiciones pasadas y presentes.

---

<sup>14</sup> BACHELARD, G. 1989. *Epistemología*. Barcelona, Anagrama, pág. 189.

A primera vista, el abanico se abre en pos de nuevas formas de reflexionar y presentar contenidos. Para que podamos abordar a nuestros jóvenes y transmitirles el conocimiento, debemos generar un conflicto cognitivo, utilizando la vinculación con el presente como disparador de esa disyuntiva. La historia que queremos enseñar debe poder resaltar la idea de la realidad. Si bien, estas conmemoraciones instalan tensiones en torno a algunas de las prácticas propias de los actos escolares, esta modalidad abre a evitar la mecanización en la puesta en escena, dado el carácter rutinario asumido por estas conmemoraciones y/o celebraciones. Estas problemáticas de la violencia estructural y cotidiana admiten la posibilidad de plantear propuestas de enseñanza superadoras a partir de la selección y elaboración de un material didáctico acerca de las efemérides de la memoria como proceso histórico que recupere el 24 de marzo y 2 de abril, con recursos y estrategias de enseñanza-aprendizaje para establecer ese puente necesario entre los espacios áulico y extra áulico.

Siguiendo con el postulado de que el estudio la historia reciente debe permitir repensar la compleja realidad es que nos enfocamos en privilegiar el sentido histórico y antropológico de las efemérides escolares, dar cuenta de cómo en la construcción de conocimiento, intervienen además de las propuestas áulicas, una suma de aprendizajes fruto del intercambio entre docentes y alumnos en otros espacios, como por ejemplo en los actos escolares. A lo largo de los años, las efemérides han estado asociadas a la construcción del Estado-Nación y su función ha sido la de legitimar aquellos relatos fundantes de nuestro país. Por ello, los actos son un tipo de representación dramática reiterada año tras año en ocasión de fechas establecidas oficialmente y de acuerdo con formas también sancionadas por las autoridades estatales (Blázquez, 2012) que se imponen a la comunidad escolar para apropiarse de un pasado en común. Comparto la idea planteada por el autor en ocasión de considerar que en tanta repetición aquellos acaban volviéndose familiares, rutinarios o en muchos otros casos una obligación escolar.

Por lo tanto, el empleo de la noción de efemérides de la memoria se constituye en la clave interpretativa para ponderar las experiencias traumáticas en una trama social significativa durante las últimas décadas. Así se establecieron en el calendario escolar estas dos nuevas efemérides relacionadas con la memoria, el 24 de marzo<sup>15</sup> y el 2 de

---

<sup>15</sup> A partir del 2006 se incorporó al calendario escolar argentino el 24 de marzo como Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia por Ley Nacional, en tanto que, el Día del Veterano y de los caídos en la Guerra de Malvinas tuvo alteraciones en la fecha de rememoración a lo largo de los años.



abril, que conducen a perfilar las ideas y avatares de un proceso histórico en el cual el terrorismo de Estado<sup>16</sup> provocó las mayores atrocidades en la historia argentina. Básicamente, es así como se fue gestando la idea de poder establecer como objeto de análisis un momento escolar a partir del cual avanzar la ligazón entre efeméride y propuesta áulica. En este panorama, la consideración de la memoria se hace pertinente dado que no es una sola sino que hay varias, y en muchas circunstancias éstas están en disputa. Para Carretero y Borrelli (2007) la escuela debe ejercer una política activa que no rechace ni encubra los problemas que plantean las diferentes memorias sobre el estudio del pasado reciente.

Sin pretensiones de constituirse en una clave única de análisis, podemos observar a través del camino recorrido la necesidad de reflexión, apropiación y resignificación de un proceso histórico complejo en pos de interpelar desde el presente las tramas sociales y culturales de Argentina sin perder el sentido de comunidad.

### **Bibliografía:**

ALTERMAN, N. 2008. “La construcción del curriculum escolar. Claves de lectura de textos y prácticas”. *Revista Páginas de la Escuela de Ciencias de la educación*. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. Año 10. N° 6.

AMUCHÁSTEGUI, M; TABOADA, E. 2005. “El uso de la historia en los rituales escolares; similitudes y deferencias entre México y Argentina”. Consultado: 22-09-2016 [http://www.saece.org.ar/docs/congreso2/amuchástegui\\_taboada.doc](http://www.saece.org.ar/docs/congreso2/amuchástegui_taboada.doc).

AURELL, J. 2005. “Las nuevas nuevas historias”. *La escritura de la memoria. De los positivismos a los posmodernismos*. España, Publicaciones de la Universidad de Valencia.

BACHELARD, G. 1989. *Epistemología*. Barcelona, Anagrama.

---

<sup>16</sup> Recupero aquí el planteo que sostiene Piotti (2006) se llama Terrorismo de Estado al uso criminal del poder supremo del Estado, bajo un sistema militarizado que se apodera de sus instituciones y viola todos los Derechos constitucionales y humanos a través del terror y la muerte. La población queda en condición de absoluta indefensión al suprimirse todas las garantías del Estado de Derecho.

- BERNSTEIN, B. 1988. *Clases, código y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid, Akal Universidad.
- BLÁZQUEZ, G. 2012. *Los actos escolares. El discurso nacionalizante en la vida escolar*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. 1995. *Respuestas por una antropología reflexiva*. México, Grijalbo.
- CARRETERO, M.; BORRELLI, M. 2007. “La memoria en la enseñanza y aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales”; *Aula*, n° 166, noviembre; Barcelona; Grao.
- \_\_\_\_\_. 2009. *Constructivismo y educación*; Buenos Aires; Paidós.
- \_\_\_\_\_; ROSA, A.; GONZÁLEZ, M. (comp.) 2013. *Enseñanza de la Historia y memoria colectiva*; Buenos Aires; Paidós.
- CASTORIADIS, C. 1993. *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- CHARTIER, R. 1997. “Al borde del acantilado”, en *Pluma de ganso, libro de letras, ojo de viajero*. México, Universidad Iberoamericana.
- DE AMÉZOLA, G. 2000. “Problemas y dilemas en la enseñanza de la historia reciente” En: *Entrepasados. Revista de historia* N° 17; Buenos Aires; UNLP.
- DECRETO del Poder Ejecutivo Nacional N° 2777/91, 1991.
- FRANCO, M.; LEVÍN, F. 2007. *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires; Paidós.
- GOODSON, I. 2000. “Más allá del monolito de la asignatura: tradiciones y sub-culturas”, en *La crisis del cambio curricular*. Madrid, Octaedro.
- GUTIERRÉZ, A. 1997. *Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales*; Misiones, Cátedra.
- GVIRTZ, S. y PALAMIDESSI, M. 1998. *El ABC de la Tarea Docente: curriculum y enseñanza*. Buenos Aires, Ed. Aique.
- LEY Nacional N° 25633, 2002.
- PIOTTI, M. 2006. *Memorias escolares: de los hijos de las víctimas del terrorismo de Estado*. Córdoba; Comunic-Arte.

PROST, A. 1996. *Doce lecciones sobre la historia*; Valencia, Frónesis Cátedra Universitat.

RAGGIO, S.; SALVATORI, S. (coord.) 2012. *Efemérides en la memoria: 24 de marzo, 2 de abril, 16 de septiembre: propuestas para trabajar en el aula*. Rosario; Homo Sapiens Ediciones.

TURNER, V. BRUNER, E. 1986. *The anthropology of Experience*; Urbana; University of Illinois Press.

Documentos: Propuesta curricular del ciclo básico del nivel medio de la provincia de Córdoba, Tomo 1 y Tomo 2. Versión definitiva 2011. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Ley de Educación Nacional. Año 2006.