

DOSSIER “PRÁCTICAS DOCENTES EN TORNO A LOS PASADOS RECIENTES: MIRADAS IBEROAMERICANAS”

COORDINADO POR CARLOS FUERTES MUÑOZ Y
MARÍA PAULA GONZÁLEZ



Fuente: Silvia Maresca Lacondeguy, Departamento Educativo del Museo de la Memoria (MUME) - URUGUAY

TEXTOS DE KARIN LAURA OTERO/ VIVIANA PAPIER/JULIANA SANTOS IBÁÑEZ/ MARÍA CECILIA LUZ DOMÍNGUEZ/
GRACIELA RUBIO Y XIMENA VALLE/ JAVIER PÉREZ GUIRAO/ ANA LIMA KÁLLAS/DIEGO ARIAS GÓMEZ

ENTREVISTA A VÍCTOR PENCHASZADEH: EL APORTE DE LA GENÉTICA A LA LUCHA POR LOS DERECHOS
HUMANOS, POR SOLEDAD CATOGGIO

SUMARIO

Un desafío urgente: aprender a enseñar el deseo de memoria, Soledad Catoggio y Claudia Feld 4

DOSSIER

“Prácticas docentes en torno a los pasados recientes: miradas iberoamericanas”, coordinado por Carlos Fuertes Muñoz y María Paula González 6

Introducción. Enseñar el pasado y construir memorias: posibilidades y tensiones de las prácticas docentes en Iberoamérica, Carlos Fuertes Muñoz y María Paula González

Malvinas y su transmisión escolar, un campo de tensiones en el lejano Sur, Karin Laura Otero 12

¿Cómo se enseña la última dictadura argentina a los jóvenes? Prácticas escolares del pasado reciente en la ciudad de La Plata, Viviana Pappier 32

Luchar contra el olvido y señalar la esperanza. Políticas de memoria y prácticas docentes en una escuela marplatense, Juliana Santos Ibañez 50

Formación universitaria en un sitio de memoria. Experiencias de construcción intersubjetiva en la casa de El Bichicuí, María Cecilia Luz Domínguez 70

Trabajos de memoria en el aula para la comprensión de las políticas de terrorismo de Estado y de deshumanización en Chile, Graciela Rubio y Ximena Valle 86

La lucha contra la reproducción del olvido en la escuela. Hacia un modelo social en la didáctica de la memoria traumática en España, Javier Pérez Guirao 104

A abordagem da ditadura pós 1964 no Ensino de História (1985-2015): é possível pensar em uma pedagogia da memória no Brasil? Ana Lima Kallás 120

La subjetividad política docente en la enseñanza sobre el conflicto armado en Colombia, Diego H. Arias Gómez 142

ENTREVISTAS/ CONFERENCIAS

El aporte de la genética a la lucha por los derechos humanos, entrevista a Víctor Penchaszadeh por Soledad Catoggio 156

RESEÑAS

La apuesta productiva del terrorismo de Estado en Tucumán, Santiago Garaño 174

Mirada y recuerdo: prácticas culturales desde la contingencia, M. Alejandra Sánchez Antelo 176

Teatralidad, archivo y política: un dispositivo digital heterotópico para pensar las artes escénicas en tiempos de pandemia, Denise Cobello 178

Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria es una publicación del Núcleo de Estudios sobre Memoria (CIS-CONICET / IDES) y cuenta con el auspicio de la Red Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria Social (RIEMS).

STAFF

Directora: Claudia Feld

Secretaría de Redacción: Soledad Catoggio

Coordinadora General: María Luisa Diz

Coordinadora Sección Entrevistas: Soledad Catoggio

Coordinadora Sección Reseñas: Florencia Larralde Armas

Comité editorial: María Luisa Diz, Marina Franco, Cora Garmarnik, Santiago Garaño, Julieta Lampasona, Florencia Larralde Armas, Luciana Messina, Laura Mombello, Alejandra Oberti, Valentina Salvi, Joaquín Sticotti y Nadia Tahir.

Comité científico: Jens Andermann (University of Zurich),

Alejandro Baer (University of Minnesota), Vikki Bell (University of London), Pilar Calveiro (Benemérita Universidad Autónoma de la Ciudad de México), Alejandro Cerda (Universidad Autónoma Metropolitana/Xochimilco, México), Rubén Chababo (Universidad Nacional de Rosario), Carlos Demasi (Universidad de la República, Uruguay), Katherine Hite (Vassar College, Nueva York), Elizabeth Jelin (CIS-CONICET/ IDES), Daniel Lvovich (UNGS / CONICET), Joanna Page (University of Cambridge), Nelly Richard (Universidad de Arte y Ciencias Sociales, ARCIS, Chile), Régine Robin (Universidad de Paris-X Nanterre / Universidad de Québec), Kathryn Sikkink (Harvard University), Steve Stern (University of Wisconsin-Madison), Sofía Tiscornia (UBA / CELS), Ricard Vinyes (Universidad de Barcelona).

Diagramación: Nicolás Gil

Apoyo editorial y corrección: Joaquín Vitali (corrección de las secciones “Reseñas” y “Entrevistas”): Jimena Timor)

Foto de tapa: Departamento Educativo del Museo de la Memoria (MUME) –URUGUA **Autor:** Silvia Maresca Lacondeguy (2001)

Esta publicación cuenta con el apoyo editorial del Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica (CAICYT) perteneciente al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Para maquetar este número, hemos contado con el financiamiento del Proyecto de Unidades Ejecutoras Nro. 22920160100005CO

Correos electrónicos: revistamemoria@yahoo.com.ar; nucleomemoria@yahoo.com.ar

Página Web: <https://programas.ides.org.ar/memoria>

Núcleo de Estudios sobre Memoria, CIS-CONICET/IDES, Aráoz 2838, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

EDITORIAL

Un desafío urgente:
aprender a enseñar el
deseo de memoria

“¿Podemos hablar de lecciones del pasado?” Esta pregunta, así formulada por el valenciano Joan Manuel del Alcàzar Garrido en 2006, no ha perdido vigencia para interrogar los vínculos entre educación y memoria, y sobre la enseñanza de los pasados traumáticos de la historia reciente en nuestras sociedades iberoamericanas. Ese mismo año se sancionó en nuestro país la Ley N° 26 085, que incorporó el 24 de marzo, día en que se conmemora el golpe de Estado de 1976, como efeméride nacional del “Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia”. ¿Qué evoca la efeméride? ¿La memoria del horror o de la lucha? ¿Es posible enseñar esa memoria?

La idea de “lecciones del pasado” condensa –a priori– una enseñanza de la historia con un mandato memorial y nos permite someter a la reflexión una serie de preguntas: ¿es esta la única manera válida de transmitir el pasado?, ¿cuál es su valor y su eficacia pedagógica?, ¿cómo se enseñan los pasados conflictivos hoy en Iberoamérica?, ¿qué memorias se construyen a partir de esas historias enseñadas?

El presente número de *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria* hace un aporte original a esta reflexión a partir del abordaje de las prácticas docentes y su incidencia en los diversos contextos sociopolíticos contemporáneos. Nos interesó ir más allá de los contenidos transmitidos y de las exigencias del deber de memoria para preguntarnos por la agencia de aquellas y aquellos que han tomado a su cargo la responsabilidad de transmitir el pasado desde la escuela. La pregunta que, en sustancia, intenta discutir este *dossier* es si podemos transformar el mandato memorial en enseñanza de un deseo de memoria. Es decir, erigir la memoria como “escuela común” donde se enseñe y se aprenda que el pasado nos pertenece a todos y a todas. Que es un lugar habitable y aprehensible desde el presente. Nos interesa, en definitiva, interrogar cómo transmitimos “un anhelo”

de ese habitar común, cómo erigimos el pasado en un lugar productivo para la apropiación ciudadana de sus luchas y cómo lo constituimos en un motor de innovación, de creación colectiva y de no repetición de sus horrores en el futuro.

Uno de los valiosos hallazgos del *dossier* “Prácticas docentes en torno a los pasados recientes: miradas iberoamericanas”, coordinado por Carlos Fuertes Muñoz y María Paula González, es mostrar algunos efectos concretos que se generan cuando estas prácticas adoptan un tono moralizante o excesivamente emocional. Por otra parte, se despliega una variedad de situaciones en las que el trabajo de enseñanza –cualquiera sea su enfoque– trasciende el espacio escolar y habita museos y sitios de memoria, generando articulaciones con otros actores y dispositivos públicos que ofician de mediadores culturales de los pasados conflictivos. A tono con este aporte, nuestra imagen de tapa muestra a una docente en situación de clase en el Museo de la Memoria (MUME) de Uruguay, aludiendo a varios de los afiches emblemáticos del pasado dictatorial y de la lucha de los organismos de derechos humanos de ese país.

En 2020 y buena parte de 2021, la pandemia forzó, por razones sanitarias, el despliegue de las prácticas docentes fuera de las aulas. Esto abrió un abanico de formas remotas sincrónicas y asincrónicas de enseñanza a distancia. Esta desaularización, como se sabe, profundizó las desigualdades ya existentes en la comunidad educativa, al tiempo que precarizó aún más las condiciones de desempeño docente. Como contracara, este proceso revalorizó el lugar de la escuela como espacio de encuentro, convivencia y transmisión de saberes y habilidades sociales. Ambos procesos, que trascienden la enseñanza del pasado reciente, pusieron sobre la mesa la urgencia de revalorizar el trabajo docente y su rol fundamental en nuestra organización social. Este *dossier* intenta contribuir a esa revalorización.

En este número, la sección “Entrevistas/Conferencias” se dedica a Víctor Penchaszadeh, médico especializado en genética, salud pública y bioética, reconocido mundialmente por su contribución al desarrollo del “índice de abuelidad”, que posibilitó la restitución de la identidad de muchos niños y niñas apropiados por parte de las fuerzas represivas durante la última dictadura. En una extensa conversación con Soledad

Catoggio, Víctor cuenta su vasta trayectoria en el campo de la salud y los derechos humanos, enhebrando apasionantes viñetas de su vida en un colorido relato del pasado reciente.

En la sección “Reseñas” presentamos la lectura de Santiago Garaño del libro de Diego Nemec, *Pueblos de la “guerra”. Pueblos de la “paz”. Los pueblos rurales del Operativo Independencia (Tucumán, 1976-1977)* (San Miguel de Tucumán, EDUNT, 2019), la revisión de María Alejandra Sánchez Antelo sobre el trabajo de Guillermina Fressoli *Incomodar la mirada. Museos, artes visuales y memoria* (Sáenz Peña, EDUNTREF, 2021), y la apreciación de Denise Cobello sobre *Mutis por el foro. Artes escénicas y política en tiempos de pandemia*, compilación de Lola Proaño Gómez y Lorena Verzero (Buenos Aires, ASPO, 2020).

Como en cada número, queremos expresar nuestro agradecimiento al equipo editorial y especialmente a María Luisa Diz, coordinadora general de *Clepsidra*, que trabaja amable y constantemente para hacer posible la publicación de la revista. Queremos destacar también el trabajo sostenido de las coordinadoras de las secciones “Entrevistas/Conferencias” y “Reseñas”, Soledad Catoggio y Florencia Larralde Armas, respectivamente. Agradecemos el apoyo editorial y la corrección, a cargo de Joaquín Vitali y Jimena Timor (los textos de las reseñas y la entrevista), y el hermoso trabajo de diagramación de Nicolás Gil.

Expresamos nuestro agradecimiento a Carlos Fuertes Muñoz y María Paula González por el dedicado y riguroso trabajo en la coordinación del *dossier*. Agradecemos a las evaluadoras y evaluadores que han dedicado su tiempo a revisar los numerosos textos recibidos en la convocatoria abierta para este número. Gracias al trabajo de todas estas personas, logramos presentar una colección de artículos originales y de alta calidad.

La foto de tapa fue tomada por Silvia Maresca Lacondeguy durante una visita de estudiantes de sexto grado a la exposición permanente del Museo de la Memoria (MUME), ubicado en la ciudad de Montevideo (Uruguay), en septiembre de 2019. Esta imagen fue gentilmente cedida por el Departamento Educativo del Museo, con quienes estamos muy agradecidas. Queremos también dar las gracias a Víctor Penchas-

zadeh por su generosa disposición para dialogar con *Clepsidra* y su colaboración durante todo el proceso de edición de la entrevista.

Como en cada número, este trabajo no sería posible sin el apoyo constante del Centro de Investigaciones Sociales (CIS-CONICET/IDES), de su personal y sus autoridades, a quienes hacemos extensivo el agradecimiento, así como la tarea de nuestras compañeras y compañeros del Núcleo de Estudios sobre Memoria que funciona en el CIS. Para maquetar este número, hemos contado con el financiamiento del Proyecto de Unidades Ejecutoras Nro. 22920160100005CO.

Por último, este número de *Clepsidra* se publica además en un contexto muy especial, el de nuestro propio cumpleaños. Este año, el Núcleo de Estudios sobre Memoria celebra su 20° aniversario. Desde 2001, somos un grupo de investigadoras e investigadores que trabajamos en el Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES) analizando las presencias y sentidos del pasado reciente en Argentina y otros países del Cono Sur de América Latina. A lo largo de estas dos décadas, hemos construido herramientas para comprender, en estas latitudes, los procesos de transmisión de la memoria social, sus actores, las luchas entre memorias, las temporalidades complejas que las habitan y los dispositivos culturales y comunicativos del recuerdo. Nuestra publicación, creada en 2014, es uno de los logros de nuestro espacio que nos enorgullece y materializa parte de este intenso trabajo. Queremos agradecer a quienes nos acompañaron en estos veinte años de incesante actividad, a través de seminarios, congresos, presentaciones de libros, cursos, *workshops*, entrevistas públicas, jornadas de actualización, foros virtuales y desde las páginas de esta publicación académica. Invitamos a los lectores y lectoras de *Clepsidra* a celebrar con nosotros y a seguir creciendo colectivamente.

Soledad Catoggio
Secretaria de Redacción
Claudia Feld
Directora

Dossier: "Prácticas docentes en la enseñanza de los pasados dictatoriales y traumáticos en Iberoamérica"

COORDINADO POR CARLOS FUERTES MUÑOZ Y MARÍA PAULA GONZÁLEZ



Introducción. Enseñar el pasado y construir memorias: posibilidades y tensiones de las prácticas docentes en Iberoamérica

La educación –entendida como una puesta a disposición del pasado en diálogo con el presente y el futuro– resulta central para la construcción de la memoria social. Partiendo de esta premisa, el tratamiento educativo de los pasados recientes conflictivos es un objeto de estudio en expansión que cuenta con investigaciones en las cuales abundan los análisis sobre cómo se la enuncia en las prescripciones normativas y curriculares así como su traducción en libros de textos escolares y otros materiales didácticos. Por ello, este dossier se propuso ampliar la mirada para examinar en un marco iberoamericano las prácticas docentes en torno a los pasados dictatoriales y traumáticos, partiendo de la centralidad de los profesores, actores claves en los procesos de enseñanza y en la construcción de memorias sociales en el ámbito educativo. Así, la convocatoria de artículos se focalizó en la agencia de los docentes y en la diversidad de estrategias empleadas para lidiar con los imperativos y tensiones de enseñar esos pasados.

Como resultado, los artículos finalmente reunidos dan cuenta de una notable diversidad de procedencias, perspectivas y abordajes. En primer lugar, una gran riqueza del dossier que presentamos es la variedad de países que son objeto de indagaciones específicas: Argentina, Brasil, Chile, Colombia y España. En segundo lugar, este abanico se combina con una pluralidad de miradas disciplinares, que provienen de la enseñanza de historia, sociología y antropología y ofrecen distintas claves para interrogar un objeto común: las prácticas docentes en la enseñanza de los pasados traumáticos y dictatoriales. Por último, se destaca la gran multiplicidad de fuentes que configuran los distintos abordajes, aun cuando se basen en una metodología cualitativa compartida y converjan en el foco de análisis propuesto, como se dijo, el de las prácticas docentes y la cotidianeidad escolar. En ese sentido, se reúnen entrevistas a docentes y otros sujetos de la comunidad educativa; registros de observaciones en diversos espacios escolares y extraescolares y con distintos grados de participación; materiales escolares tanto producidos por los docentes como por los estudiantes y actas de congresos académicos, etcétera.

En la propia selección de las fuentes apreciamos ya la priorización de distintas miradas, sujetos y espacios en cada texto. Aunque la mayoría pone en el centro a los docentes secundarios y a la enseñanza de la Historia como materia escolar privilegiada, también se atiende a proyectos interdisciplinarios, y se analizan prácticas de docentes de otras materias y niveles e, incluso, de algunos de ellos que ocupan cargos directivos. Del mismo modo, otra riqueza que surge de los análisis aquí reunidos es que los docentes no solo son abordados a partir de su rol de "enseñantes", sino en el despliegue de diversos roles u ejerciendo prácticas que permiten tender puentes biográficos y profesionales entre el campo de la enseñanza y la memoria social. Igualmente, emergen otros sujetos que intervienen en las prácticas educativas relacionadas con la transmisión de los pasados traumáticos recientes, como los propios estudiantes, desde luego; pero también sus familias, las víctimas de las dictaduras y conflictos estudiados o, entre otros, los

militantes de los movimientos memorialistas y por los Derechos Humanos. Los trabajos también atienden a distintos tipos de centros educativos: privados y públicos; de orientación conservadora y progresista; laicos y confesionales. Junto a la atención a los grandes conglomerados urbanos por parte de algunos artículos, otros desplazan la mirada hacia espacios periféricos o rurales. Si bien abundan los estudios de caso centrados en un solo centro o unos pocos docentes, encontramos también trabajos que reflexionan desde un ámbito provincial o incluso nacional.

En conjunto, el dossier tiene la virtud de presentar no solo una gran diversidad de países iberoamericanos, sino también de tipos de pasados conflictivos y memorias sociales analizadas. Así, en cada país, se aprecia el específico impacto sobre las prácticas docentes del particular contexto sociopolítico nacional en lo relativo a las memorias sociales, judicialización, luchas y políticas públicas de memoria, con su específica traslación al ámbito educativo mediante la construcción e implementación del currículo o mediante las memorias familiares y las representaciones del alumnado. En tal sentido, el caso argentino muestra un contexto sociopolítico y específicamente educativo más propicio para el abordaje crítico del pasado traumático reciente por lo que se puede señalar globalmente una diferencia de este país con respecto de Chile, Brasil, Colombia o España. Partiendo de estas constataciones, el dossier se desarrolla, precisamente, siguiendo este criterio geográfico.

En una primera parte, se presentan cuatro trabajos que ponen el foco en el abordaje en el ámbito educativo de la última dictadura argentina desde muy diversos prismas y espacios. Karin Laura Otero aborda el papel de los docentes de historia en el proceso de inclusión curricular de la Guerra de Malvinas en el nivel secundario en la región de Tierra del Fuego, particularmente afectada y atravesada memorialmente por el conflicto. Su trabajo nos advierte de la importancia de las particularidades locales en el abordaje educativo de pasados traumáticos, una dimensión bien resumida en una frase de una profesora: “Malvinas, acá fue distinto”, y, podríamos añadir, lo sigue siendo en lo escolar y en lo memorial. Por su parte, Viviana Pappier analiza, a través de un estudio de caso, las muy distintas prácticas áulicas de dos docentes de Historia de sexto año –centrado en la historia reciente argentina– de la misma escuela secundaria pública de la ciudad de La Plata. Con ello, muestra tanto la importancia de la pluralidad y de la dimensión individual en el análisis de la profesión docente, como los cambios y continuidades en el “código disciplinar”¹ (Cuesta, 1997) –esto es, ideas, valores, suposiciones y rutinas– de la historia escolar.

A continuación, Juliana Santos Ibáñez sale del aula de Historia para analizar las prácticas docentes desplegadas a nivel institucional –y fuera del mismo– por directivos y profesores de historia, matemáticas o artes visuales en el marco del emprendimiento de memoria impulsado en una escuela secundaria de Mar del Plata. El objetivo es declararla como sitio de memoria en relación con la participación

.....

1 Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.

de antiguos alumnos en la lucha estudiantil y política de los años setenta y con su consiguiente conversión en víctimas del terrorismo de Estado. El último trabajo sobre el caso argentino, presentado por María Cecilia Luz Domínguez, desplaza la mirada al nivel universitario para analizar la realización de prácticas formativas de estudiantes de la carrera de Trabajo Social en una casa operativa de la organización político-armada Montoneros convertida en sitio de memoria en la ciudad de La Plata. La autora se detiene tanto en las motivaciones de sus docentes como en las actividades desarrolladas por los universitarios en colaboración con los activistas que gestionan el sitio.

La segunda parte del monográfico se centra en otros contextos nacionales. La abre el trabajo de Graciela Rubio y Ximena Valle sobre una experiencia en el abordaje de la dictadura chilena en la asignatura de Historia y Geografía en un establecimiento confesional privado de Santiago que educa elites conservadoras. El artículo muestra cómo las visitas a sitios de memoria y la contrastación de las memorias familiares con los testimonios de víctimas favorecen la comprensión por parte de los estudiantes del terrorismo de Estado practicado por la dictadura de Pinochet. A continuación, Javier Pérez Guirao analiza cómo, pese al escaso estímulo del currículo español al tratamiento de la represión practicada por la dictadura de Franco, son numerosos los docentes de historia que valoran y aprovechan las iniciativas extracurriculares impulsadas por los movimientos memorialistas y por el gobierno de la provincia de Cádiz para conocer mejor el impacto de la violencia franquista en los pueblos gaditanos. Entre estas iniciativas, destaca el particular impacto emocional provocado en el alumnado durante las visitas a las fosas comunes –cuyas exhumaciones viene impulsando el propio movimiento memorialista ante la pasividad de las instituciones–, en las que se produjo un contacto visual directo con los restos óseos y materiales (ropa, objetos, etc.) de los fusilados por el franquismo.

El caso del abordaje educativo de la dictadura brasileña es estudiado por Ana Lima Kallás en una perspectiva de largo plazo y gran alcance espacial, analizando las reflexiones y experiencias de innovación docente presentadas a los principales congresos de Historia y de Enseñanza de Historia celebrados entre 1985 y 2015 en Brasil. Su trabajo constata ciertos avances en los últimos años aunque, al tiempo, manifiesta su preocupación ante una cierta primacía de la innovación metodológica respecto a un menor desarrollo de la interpretación crítica de la naturaleza e impacto de la dictadura militar.

Por último, el artículo de Diego Arias desplaza la atención desde las dictaduras finalizadas en los años setenta/ochenta del siglo XX hacia un conflicto armado colombiano que se extiende desde los años cincuenta hasta nuestros días. El trabajo focaliza en la experiencia de un docente de Historia de Bogotá que organiza una estancia con sus estudiantes de enseñanza media en el departamento del Cesar, una zona campesina marcada fuertemente por el conflicto. La propuesta se orientó a que los estudiantes “respiren el ambiente” y accedan a otras formas de conocimiento del pasado, a través de la conversación con habitantes de la zona acerca de las raíces y consecuencias de la violencia allí vivida. En este trabajo, se destaca –a partir del concepto de “subjetividad política”– la

importancia de los recorridos e imaginarios políticos de los docentes para la *praxis* escolar.

En suma, los distintos artículos muestran la incidencia sobre las prácticas docentes de los diversos contextos sociopolíticos de ámbito nacional, regional o local; así como ponen de manifiesto la impronta de las variadas culturas escolares, institucionales y disciplinares. Y si algo dejan claro los trabajos aquí reunidos es que los diversos factores mencionados no actúan como determinantes sino como condicionantes de unas prácticas docentes que dan buena cuenta de la agencia, autonomía, individualidad y márgenes de profesores y profesoras. Así, los docentes emergen no como meros técnicos o reproductores de discursos o propuestas elaboradas fuera de las instituciones educativas, sino como sujetos activos y creativos marcados por sus propias trayectorias biográficas –personales, académicas, sociopolíticas, etc.– en interrelación con las memorias sociales y los contextos políticos más amplios. Al tiempo, si bien se reconoce las dificultades para un abordaje detallado de los pasados traumáticos y que en ciertos contextos –el colombiano o el brasileño– abundan la elusión y la superficialidad entre los profesores, se aprecia en los trabajos reunidos una evidente focalización en las *praxis* que suponen un aprovechamiento de los márgenes, en las “posibilidades” para un tratamiento crítico.

Todo ello se traduce en los sentidos, contenidos y actividades que los docentes priorizan en la enseñanza de los pasados dictatoriales y traumáticos, tal y como muestran los distintos artículos. De este modo, las prácticas docentes analizadas ponen el tratamiento de los pasados traumáticos recientes al servicio de la no-repetición y, para ello, de la formación entre el alumnado de una conciencia crítica respecto a dichos pasados y de una empatía para con las víctimas. Precisamente, las víctimas civiles de la violencia política desplegada en el marco del conflicto colombiano y por las dictaduras iberoamericanas ocupan el grueso de las prácticas docentes analizadas, destacando el uso de los testimonios de supervivientes y las visitas a ex centros de detención o fosas comunes. Esto, además, estaría marcando una fuerte “desaularización”² en el tratamiento de esos pasados cuando las prácticas docentes quiebran los clásicos tiempos y espacios escolares.

Estas estrategias, de gran potencial motivador y empático, tienen, con todo, un importante riesgo si son idealizadas o valoradas en sí mismas por su “ilusión de realidad” o veracidad y si no van asociadas a un trabajo docente de reflexión crítica y de contextualización. Así, en ocasiones se aprecia la adopción de un enfoque excesivamente moralizante o emocional, que pone el foco en las consecuencias más dramáticas de los procesos estudiados sin ahondar con profundidad ni en los contextos o ideologías que los hicieron posibles ni en las motivaciones de las víctimas para el activismo sociopolítico, propiciando una ingenua y generalizadora victimización de las sociedades estudiadas. Y, en el alumnado, una empatía sin comprensión compleja e incluso un miedo desmovilizador a través del conocimiento de hechos atroces como el terrorismo de Estado. En conjunto, se trataría de

un problema no menor puesto que limitaría enormemente los propósitos docentes –y curriculares– que buscan vincular la enseñanza de estos temas a la construcción de una ciudadanía activa, capaz precisamente de garantizar el fortalecimiento de la democracia a través de la movilización social.

Pero incluso con estas tensiones y riesgos, el conjunto de trabajos dejan a la vista prácticas docentes significativas y relevantes que –con mayor o menor fortaleza o fragilidad– trazan caminos, proponen aproximaciones y aprovechan los intersticios, en una búsqueda que –de modo no solo probable sino también deseable– resultará incesante e inacabada. En fin, este ha sido el objetivo último del dossier: reunir estudios sobre prácticas docentes que aporten a la desnaturalización y descentramiento de las miradas sobre el tratamiento educativo de los pasados traumáticos recientes en diversos países de Iberoamérica, así como contribuir al campo de investigaciones sobre la memoria social en diálogo con el mundo educativo.

Carlos Fuertes Muñoz (Universidad de Valencia, España) y
María Paula González (Universidad Nacional de General Sarmiento y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina)

.....
² Cuesta, R. (2007). *Los deberes de la memoria en la educación*. Madrid: Octaedro.

Malvinas y su transmisión escolar, un campo de tensiones en el lejano Sur

KARIN LAURA OTERO*

Resumen

Este artículo propone un análisis de las políticas de reforma curricular para la historia reciente argentina, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional en 2006; focalizando en las problemáticas relativas a la inclusión del tópico *Malvinas*, como contenido de enseñanza obligatorio para la escuela secundaria. Desde un enfoque de historia local, se aborda la construcción de los sentidos y significaciones específicas que adquiere en la sociedad de Tierra del Fuego. Para ello se incluyen fuentes orales generadas a partir de entrevistas a distintos actores clave –docentes, referentes ministeriales y veteranos de guerra–.

Palabras clave: enseñanza, pasado reciente, malvinas, tierra del fuego

Recepción: 16-07-2020

Aceptación: 8-03-2021

Malvinas and its School Transmission, a Field of Tensions in the Far South

Abstract

This article proposes an analysis of the policies of curricular reform for recent Argentine history, since the passage of the National Education Law in 2006; focusing on the problems related to the inclusion of the topic *Malvinas*, as a content of obligatory education for secondary school. From a local history approach, it addresses the construction of the senses and specific meanings that it acquires in the society of Tierra del Fuego. The theoretical-methodological instruments of the critical theory of the curriculum and its articulation with the procedures of oral history, allowed us to analyse the curricular texts and the testimonies produced in the interview situation. This includes sources generated with different key actors –teachers, ministerial referents and war veterans–. The meanings related to the war allow us to give an account of the social experiences of recent fuegian history.

Keywords: Teaching, Recent past, Malvinas, Tierra del Fuego

* Magister en Educación (Universidad de Entre Ríos) y Profesora en Enseñanza Media y Superior en Historia (Universidad de Buenos Aires). Docente Investigadora adjunta regular en Historia Americana y Argentina del Instituto de Cultura, Sociedad y Estado (Universidad Nacional de Tierra del Fuego –UNTF–). Correo: koterol@untdf.edu.ar. El presente artículo se enmarca en el proyecto de investigación "Dictadura militar, conflictos bélicos y actores sociales en la historia reciente de Tierra del Fuego" (PID-UNTDF "A", 2019-2021).

Tras la bruma,
los niños que fuimos
nos están gritando:
Adiós.

(Martín Raninqueo, 2011)

Introducción

En las últimas décadas se observa un proceso de expansión y desarrollo del campo académico de estudios vinculados a la enseñanza de la historia en la Argentina. En este marco, a su vez, los análisis que se centran en los modos de transmisión escolar del pasado reciente se han focalizado en los grandes centros urbanos bonaerenses (de Amézola, 2008; González, 2008 y 2014; Higuera Rubio, 2010; Pappier, 2017; Legarralde, 2018; Billán, 2018). Por otra parte, se han desarrollado en menor medida investigaciones localizadas en ciudades del resto del país (Funes, 2007; Tejerina, 2007; Bembo, 2012; Caldo y Escalona, 2012; Gasel y Benwell, 2017).

A su vez, los ejes temáticos indagados priorizan los problemas relativos al abordaje educativo de la última dictadura militar; analizando las normativas oficiales –leyes nacionales y provinciales–, diseños curriculares –contenidos obligatorios, planes de estudio para la formación profesional y la enseñanza–, rituales vinculados a las efemérides, libros de texto, materiales didácticos y prácticas áulicas.¹

En esta línea, en un texto precedente, habíamos abordado el tema de la transmisión escolar de la historia reciente argentina en las escuelas secundarias de Ushuaia, haciendo foco en el análisis de los procesos de transformación curricular del período que abarca desde la sanción de la Ley Federal de Educación a la década posterior a la Ley de Educación Nacional (LEN).² Nos interesaba allí, reconstruir las apropiaciones críticas que los docentes y las docentes ponían en juego respecto de las prescripciones oficiales para la enseñanza, las luchas y políticas de la memoria y los desarrollos del campo historiográfico (Otero, 2016).³

En la mayor parte de los trabajos aquí referidos, el tratamiento escolar del tópico Malvinas no constituye, por lo general, el tema central.⁴ Aun así, desde distintas perspectivas teóricas y metodológicas, dan cuenta de los aspectos dilemáticos que reporta su abordaje, al ser resignificado como parte de la historia reciente argentina en función de las experiencias de estudiantes y docentes. En ese marco, refieren

1 Para un análisis exhaustivo del estado de la cuestión véase: González, M.P. (2017), quien define al campo de investigaciones como "espacio de frontera, como una intersección multidisciplinaria y dialógica, como lugar de encuentros y préstamos para la exploración de contenidos, sentidos, sujetos, saberes, prácticas, materiales, aprendizajes, representaciones, formaciones y contextos plurales y diversos de la enseñanza de la historia" (p. 15).

2 Leyes Nacionales N° 24 195 de 1993 y N° 26 206 de 2006.

3 A partir de los aportes conceptuales de Denisse Jodelet (2003, 2008) indagamos en las representaciones, que los y las docentes constrúan, respecto de las políticas del terrorismo de Estado como objeto de enseñanza. A su vez, nos propusimos analizar los saberes específicos que generaban en tanto que sujetos atravesados por los procesos de especificación curricular (Terigi, 2006; 2007).

4 A excepción de artículos de Gasel y Benwell que retomaremos más adelante.

a distintas situaciones en las que la escuela deviene el escenario donde se expresa cotidianamente la conflictividad del proceso histórico y su enseñanza.

En consecuencia, no se problematiza solamente lo que se enseña o cómo se lo enseña, sino la incidencia de un conjunto de actores sociales y de voces públicas que interpelan, reinterpretan y finalmente atribuyen sentidos al contenido escolar. De este modo, la activa presencia de las organizaciones de veteranos, los vínculos familiares con excombatientes, la inclusión o exclusión –en los actos escolares– de personajes políticos controversiales, los discursos públicos de reivindicación o rechazo de la guerra son, entre otros, algunos de los ejemplos a través de los que se refiere a las distintas aristas del problema. En suma, se trata de un pasado reciente que, siendo aún historia abierta, expresa tensiones irresueltas, y sus protagonistas directos pueden asumir la condición de testigos vivos tanto de dichos procesos como del carácter traumático de su experiencia (Franco y Levín, 2007; Franco y Lvovich, 2017).⁵

Nos interesa, en esta oportunidad, focalizar el análisis en el proceso de implementación en Tierra del Fuego de las políticas curriculares nacionales, desarrolladas a partir de la sanción de la LEN. Nuestro objetivo es indagar en las tensiones y conflictividades que se despliegan, a escala local, en un contexto en que se definen los nuevos modos de inclusión del tópico “Malvinas” en la escuela secundaria. Desde esta perspectiva, intentaremos relevar los sentidos y significaciones que elaboran distintos actores, impulsados por las representaciones que han construido en sus itinerarios biográficos y profesionales.

Encuadre teórico-metodológico.

Analizar un proceso de transformación curricular requirió de los aportes de la teoría crítica del *curriculum*, que permite resituar tanto a las políticas específicas como las normativas que las expresan, dentro del complejo campo de los debates públicos. Allí, las leyes y los diseños de contenidos prescritos, son reelaborados a la vez que cuestionados y rediscutidos por actores sociales concretos. En este sentido, y siguiendo a Goodson (2000, p.184)

Debemos comenzar a ver la asignatura escolar y el curriculum centrado en la asignatura como un bloque dentro de un mosaico de enseñanza pública que se construyó cuidadosamente a lo largo de cien años (...) En este sentido parece constituir un

.....

5 En una investigación pionera, Marí, Saab, y Suárez (2000), indagaron sobre rol del sistema educativo en la formación de una conciencia nacional en la que se sedimentó la convicción respecto de la soberanía del Estado argentino sobre las islas Malvinas. A su vez, abordaron la correlación con el consenso social otorgado a la ocupación del archipiélago por parte de las fuerzas armadas argentinas, durante la última dictadura militar. Sobre la base de cincuenta entrevistas (a habitantes de Buenos Aires y el conurbano, de distinta edad y nivel educativo), lograron reconstruir un abanico de sentimientos de fervor y alegría que anclaban en los recuerdos de infancia, vinculados a lo aprendido en el aula y a los rituales patrióticos. En algunos casos, se daba cuenta de las emociones contradictorias producidas por el repudio a las políticas represivas junto a la euforia por la recuperación de las Islas. En esta línea, se ha profundizado –a partir de diversos testimonios– el análisis de las relaciones entre la escolarización, los conceptos y afectos asociados a Malvinas, y las luchas políticas de los años setenta (Lorenz, 2006). Desde otra perspectiva, Guber (2001), había analizado la construcción de Malvinas, como causa nacional y luego popular, asociada a los debates y la vida política argentinas de los siglos XIX y XX.

valioso terreno de investigación porque la asignatura se ubica en la intersección de las fuerzas internas y externas y además las acciones del “estado educacional” con frecuencia se encuentran inesperadamente visibles en momentos de redefinición de la asignatura.

El análisis correspondiente a los textos curriculares, se enmarca en esta perspectiva; incluiremos algunos fragmentos de leyes de educación (LEN y Ley Provincial 1018/14) y de los diseños provinciales para los contenidos de enseñanza del nivel secundario (TDF-ME Resol. N° 2796/14).

A fin de abordar el problema aquí planteado, y darle consistencia en tanto que objeto de investigación, hemos recurrido a parte del andamiaje conceptual y de los procedimientos propios de la historia social, en clave regional/local. Esta decisión nos permitió ajustar la escala de análisis, a fin de focalizar en los procesos sostenidos y disputados por sujetos históricos concretos. En el marco de:

(...) investigaciones que, reacias a entender el espacio de la sociabilidad humana en un momento determinado del tiempo como un *a priori*, como un dato, como un escenario, se interesan por explicar lo vivido por actores sociales concretos en la localidad. No porque la historia a escala nacional ya no tenga nada que aportar, sino porque admiten que el sentido de acción humana es inescindible de sus contextos sociales de ocurrencia y que los actores situados en un espacio ni realizan un guión prefigurado a escala nacional, ni actúan dentro de los límites geográficos o político-administrativos de la localidad. Estos trabajos sobre el pasado reciente hacen de lo local un enfoque idóneo para comprender determinadas dinámicas clave del pasado reciente argentino (...) que la reducción de escala permite comprender en su complejidad y sus rostros humanos, (Jensen, 2017, pp 1437-1438).

Comprender, entonces, las reconfiguraciones locales que traen aparejadas las prescripciones nacionales relativas a *Malvinas* –como contenido para la enseñanza–, implicará comenzar a pensar el contexto de Tierra del Fuego desde una óptica regional; esto es como territorio de dinámicas históricas (políticas, sociales, económicas) que desbordan los límites geopolíticos de la jurisdicción estatal. En otros términos, “transformar los límites, en fronteras, o sea espacios sociales construidos históricamente, de gran dinamismo y alta complejidad” (Bandieri, 2015, p.187), es decir desnaturalizar “las divisiones político-administrativas emanadas del Estado nacional para ir tras nuestros sujetos” (Andújar, 2018, p.27).⁶

A fin de indagar los sentidos y significaciones construidas por los distintos sujetos, situados en el campo educativo local, consideramos un concepto clave de la teoría de las representaciones:

(...) representar o representarse corresponde a un acto de pensamiento por el cual un sujeto se relaciona con un objeto. Esto puede ser bien una persona, una cosa, un evento, una teoría, etc.; este objeto puede ser tanto real como imaginario o mítico; en cualquier caso, la presencia del objeto es requerida siempre. (Jodelet, 1991, p. 32)

.....

6 Para una ampliación de los debates en torno a la historia regional/local y su diálogo con otras corrientes historiográficas, véase el dossier coordinado por Bohovslavsky (2018); allí se encontrarán los aportes de Susana Bandieri, Sandra Fernández, Andrea Andújar, entre otros y otras.

Desde aquí nos preguntamos acerca de los pensamientos y valoraciones que, respecto de Malvinas, despliegan sujetos sociales concretos: docentes de historia del nivel secundario, integrantes de los equipos de gestión curricular del Ministerio de Educación y veteranos de la Guerra de Malvinas. Para ello construimos un universo de veintisiete perfiles a los que realizamos entrevistas semiestructuradas; a instancias del análisis aquí propuesto hemos seleccionado dos, cuya transcripción parcial será incluida. De todos modos, referiremos a ejemplos o consideraciones generales que surgen del conjunto, lo que será explicitado oportunamente.

Los testimonios producidos –en el marco del dispositivo de entrevista–, adquieren una pertinencia específica como fuentes orales, y esto nos posibilita tanto documentar el proceso como generar conocimiento sobre el mismo. En este sentido, asumimos que este tipo particular de fuentes –que surge del necesario diálogo e intercambio de miradas, entre investigador e investigadora y entrevistado y entrevistada– adquiere un carácter relacional que posibilita establecer vínculos entre: “el presente en el que se habla y el pasado del cual se habla (memoria);... lo público y lo privado, la autobiografía y la historia;... la oralidad (de la fuente) y la escritura (del investigador)” (Portelli, 2018, p. 195).

Políticas nacionales: escuela, Malvinas y memorias.

Cuando fue la Guerra de Malvinas todos sabíamos que eran nuestras porque lo habíamos aprendido en la escuela. Ahora tenemos el desafío de cumplir con lo que dice la Ley de Educación Nacional e incorporar la memoria de lo que ocurrió en Malvinas en los contenidos educativos. Una tarea que no es para un día sino que iniciamos hoy para que esté presente para siempre en el sistema educativo argentino.

Ministro de Educación Daniel Filmus,
Acto oficial, 2 de abril de 2007⁷

En los últimos veinte años, se han desarrollado un conjunto de políticas educativas nacionales que, en un contexto de profunda redefinición de los contenidos para la enseñanza de la historia reciente argentina, resituaron el problema del abordaje de *Malvinas*, como tópico prescripto, para todos los niveles del sistema educativo obligatorio. Este proceso tuvo lugar en un contexto de recomposición del sistema político, la economía y la organización social, que implicaba superar las consecuencias de la crisis general de 2001-2002 (Feldfeberer y Gluz, 2011).

A partir de 2003, en contraposición a la década de los noventa y al período de gobierno de la Alianza –signados por la vigencia de las leyes de punto final y obediencia

.....
7 Referido por de Amézola, Di Croce y Garriga (2007).

cia debida⁸ y de los decretos de indulto presidencial del menemismo–,⁹ se favoreció la reapertura de todas las causas judiciales por crímenes de lesa humanidad cometidos durante la última dictadura militar. De este modo, el poder político finalmente hacía lugar a los reclamos de verdad y justicia que los organismos de derechos humanos y otros sectores de la sociedad habían mantenido durante décadas (Jelin, 2017).¹⁰

En este contexto, las políticas de memoria implementadas desde el Estado por los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández, se manifestaron en medidas de fuerte contenido simbólico. Durante el acto del 24 de marzo de 2004, se firmó un convenio entre el Gobierno nacional y el de Ciudad de Buenos Aires para el desalojo de la ESMA y la posterior construcción de un Museo para la Memoria.¹¹ En ese mismo predio, una década más tarde se inauguró el Museo Malvinas e Islas del Atlántico Sur; la fecha elegida fue un 10 de junio –día en que en 1829, el gobierno de Buenos Aires creó la Comandancia política y militar, cargo de Luis Vernet–. En estos gestos se expresaba una política memorialista en la que los reclamos soberanos se reinsertaban, no sin tensiones, en los procesos históricos del pasado reciente.

La LEN establece en su artículo 92 la inclusión obligatoria de los siguientes contenidos relativos a la historia reciente argentina:

- Formarán parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones:
- b) La causa de la recuperación de nuestras Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur, de acuerdo con lo prescripto en la Disposición Transitoria Primera de la Constitución Nacional.
- c) El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de estado, con el objeto de generar en los alumnos y alumnas reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos, en concordancia con lo dispuesto por la Ley N° 25 633.

.....
8 Leyes 23 492 y 23 521, sancionadas en 1986 y 1987 respectivamente por el Congreso Nacional –durante la presidencia de Raúl Alfonsín–, en respuesta a los levantamientos militares de Semana Santa, Monte Caseros y Villa Martelli. Estas leyes significaron un final dramático para las políticas inauguradas por los juicios realizados a las Juntas de excomandantes en 1985. Cabe subrayar que en el discurso de cierre de aquellas Pascuas, que pronunciara el presidente desde la Casa de gobierno, se destacó que muchos de los sublevados eran *héroes de Malvinas*, este elemento apuntaba soliviantar el peso de la sedición.

9 Bajo la preeminencia de la *teoría de los dos demonios* y la ideología de la *pacificación nacional*, el menemismo consolidaba la situación de impunidad inaugurada por las leyes antedichas. Esta tendencia se condensó en el proyecto –nunca ejecutado– de construcción de un monumento a la *conciliación nacional* en el predio de la Escuela de Mecánica de la Armada (ESMA), mediante un decreto firmado en enero de 1998. Al inicio de su presidencia Menem había promovido con éxito el establecimiento de un Monumento nacional a los caídos en la guerra de Malvinas (Decreto N° 1405/89), instalado finalmente en la Plaza San Martín de la ciudad de Buenos Aires.

10 Durante los años previos, ante las demandas y movilización de los distintos organismos de DDHH, se establecieron las bases legislativas y judiciales de lo que sería luego la declaración de inconstitucionalidad y nulidad de las leyes de impunidad y decretos de indulto.

11 El actual Espacio para la Memoria, Promoción y Defensa de los DDHH.

Desde una perspectiva general, la novedad del estatus jurídico de la prescripción de estos contenidos, puede explicarse por el contexto ya referido: la promoción de políticas memorialistas, en sintonía con la defensa de los Derechos Humanos y la soberanía sobre las Islas. Por su parte, la sucesión de incisos en el instrumento legal parecería expresar cierta neutralidad valorativa, propia de las exigencias formales de un texto jurídico. Sin embargo, esta perspectiva deja sin resolver una cuestión relevante: cómo inscribir la guerra –en tanto que episodio de defensa de la soberanía, llevado a cabo por un gobierno de facto– en las memorias del pasado reciente. A su vez, la existencia de distintos crímenes –vinculados a la violación de Derechos Humanos fundamentales– será uno de los nudos de enlace entre Malvinas y dictadura. En el proceso de reconfiguración del *currículum* de Malvinas y su enseñanza escolar, tendrán expresión las diferentes “memorias en disputa” (Jelin, 2002).

A fin de profundizar en este aspecto, retomaremos los aportes de Gonzalo de Amézola quien se ha dedicado al análisis de la relación entre Malvinas y la escuela secundaria en el contexto de las reformas educativas recientes (de Amézola, Di Croce y Garriga, 2007; de Amézola y Morrás, 2012; de Amézola, 2015 y 2016). Desde su perspectiva, el proceso iniciado en 2003 evidencia una voluntad política de “remalvinización” que, plasmada en el texto de la LEN, se ha expresado también en diferentes actos públicos de gobierno.

La relevancia que adquiere el tema y el proceso de *remalvinización* que impulsaba el gobierno fueron interpretados de una forma original por el entonces Ministro de Educación, Daniel Filmus, quien convocó en la sede de su cartera a setenta excombatientes para acordar con ellos las políticas educativas a desarrollar durante el ciclo lectivo 2007. Durante el encuentro se trabajó en definir iniciativas para construir ‘espacios de indagación, pensamiento y producción en las escuelas de todo el país, y acordar acciones conmemorativas para el día 2 de abril. Las declaraciones de Filmus muestran cómo había cambiado la valoración oficial de la guerra y su sentido histórico [cita del discurso con el que iniciamos este apartado] Pero esta apelación a la memoria de los protagonistas no parecía demasiado oportuna y exenta de conflictos, tal como se apreció en esos días en otro acto oficial. (de Amézola, 2016, p. 376)

El autor hace referencia a la realización de una exposición conmemorativa en el Ministerio de Defensa. En ese ámbito, la agrupación del Centro de excombatientes Islas Malvinas (CECIM, La Plata) instaló la figura de un soldado sometido a estaqueamientos como denuncia y repudio de los delitos cometidos, durante la guerra, contra soldados conscriptos por parte de la oficialidad. En dicha muestra se proyectaría la película *Iluminados por el Fuego* (2005), dirigida por Tristán Bauer sobre el libro homónimo de Edgardo Esteban.¹² El día de la inauguración, algunos veteranos de guerra y sus familiares se retiraron de la muestra manifestando que ese tipo de expresiones deshonra a los caídos. En esa oportunidad, la Ministra de Defensa Nilda Garré abordó lo sucedido destacando el accionar heroico de todos los combatientes y subrayando que la exposición no pretendía plantear visiones

.....
12 Bauer, el actual ministro de Cultura de la Nación y Edgardo Esteban, excombatiente, que dirige hoy el Museo Malvinas.

unilaterales, ni verdades únicas, sino la discusión de verdades relativas que permitieran una síntesis e interpretación aproximada de aquel complejo proceso (de Amézola, 2015, p.79).

Nos interesa destacar aquí un punto de relevancia, que retomaremos en el segundo apartado al analizar el campo de tensiones que se produce a escala local. El conflicto al que alude el autor, expresa las divergencias de posiciones en torno a las denuncias judiciales respecto de los crímenes de *lesa* humanidad perpetrados en Malvinas durante la guerra. En ese mismo año, se inició una causa –a partir del expediente 1777/07, “Pierre, Pedro Valentín sobre delito de acción pública”–, en el Juzgado Federal de Río Grande, Tierra del Fuego. El proceso tuvo su origen en un conjunto de veinticinco testimonios relevados por el entonces subsecretario de DDHH del gobierno de Corrientes, Pablo Vassel, quien acompañara las primeras denuncias (Vassel, 2007). El CECIM se constituyó como parte querellante.¹³ A más de una década de iniciadas las investigaciones, la causa cuenta con más de ciento veinte denuncias que implican a noventa y cinco integrantes de las FFAA en distintos delitos –estaqueamiento, torturas con uso de electricidad, enterramientos, vejaciones, entre otros–.¹⁴

La política exterior del kirchnerismo es señalada, por el autor, como parte del clima de re-malvinización, en lo que atañe a la presentación de reclamos por la soberanía de las Islas –ante el Comité de Descolonización de las Naciones Unidas–.¹⁵ Estas acciones generaron el repudio de algunos sectores del campo intelectual, que en el Manifiesto “Malvinas, una visión alternativa” sostuvieron:

Como miembros de una sociedad plural y diversa que tiene en la inmigración su fuente principal de integración poblacional no consideramos tener derechos preferenciales que nos permitan avasallar los de quienes viven y trabajan en Malvinas desde hace varias generaciones, mucho antes de que llegaran al país algunos de nuestros ancestros. La sangre de los caídos en Malvinas exige, sobre todo, que no se incurra nuevamente en el patriotismo que los llevó a la muerte ni se la use como elemento de sacralización de posiciones que en todo sistema democrático son opinables. (p. 377)¹⁶

.....
13 Para un balance de los debates en torno a las luchas por los DDHH vinculados con Malvinas, véase Perera (2019), que registra el conversatorio coordinado por María Guembe en el marco de las Jornadas “Re-pensar Malvinas” (Instituto Gino Germani, UBA, Octubre 2018). Allí participaron Pablo Vassel, Celina Flores –investigadora de Memoria Abierta–, Maco Somigliana –integrante del Equipo Argentino de Antropología Forense–.

14 Hacia finales de 2017, el CECIM junto a la Comisión Provincial por la Memoria (Buenos Aires), Nora Cortiñas y Adolfo Pérez Esquivel –acompañados por integrantes de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego y excombatientes radicados en la provincia– realizaron presentaciones en el mismo Juzgado Federal para la reactivación de las causas. A inicios de 2020 fueron procesados cuatro de los exmilitares a la vez que otros diez han sido citados a indagatorias.

15 Señalamos que la estrategia de presentación ante la ONU, llevada adelante por distintos gobiernos nacionales tuvo por resultado y, en este caso antecedentes, las Resoluciones 1514 (XV), en 1960, y 2065 (XX), en 1965. En la primera se abre el proceso de descolonización, estableciendo la libre determinación de los pueblos a la vez que reconoce el principio de integración territorial y nacional. En la segunda el organismo reconoce el conflicto por Malvinas/Falklands e insta a los estados a la negociación pacífica de sus diferencias. Ambos documentos tienen vigencia en la actualidad.

16 Entre los referentes y las referentes que firmaron la carta se encuentran: Emilio de Ipola, José Eliashev, Santiago Kovadloff, Marcos Novaro, Vicente Palermo, Luis A. Romero, Hilda Sabato, Daniel Sabsay y Beatriz Sarlo. El texto completo fue publicado en *La Nación* (23 de febrero de 2012).

Nos interesa señalar, en primer término, que los episodios referidos manifiestan sin duda la voluntad de reinstalar en la agenda gubernamental la legitimidad de la lucha por la soberanía y de revisibilizar la presencia de las distintas organizaciones de veteranos y excombatientes de Malvinas. La complejidad del problema expresa que aún quedan por tramitar y saldarse aspectos sustantivos de un proceso histórico –la dictadura y la guerra de Malvinas– cuyos efectos traumáticos no dejan de acontecer.¹⁷

En este capítulo incómodo del pasado nacional convergen el terrorismo de Estado, el apoyo multitudinario a la causa de la recuperación de las islas, las expresiones sociales –cartas, colectas, encomiendas de alimento y abrigos– solidarias con quienes estaban combatiendo –militares de carrera y conscriptos–, y diversas formas de nacionalismo. Protagonistas, testigos y víctimas son coetáneos tanto a la experiencia vivida como a los posteriores procesos de investigación, escritura y enseñanza escolar sobre el tema.

Una primera consideración a tener en cuenta es que el clima político de una época –las estrategias *remalvinizadoras* o los avances en materia de Memoria, Verdad y Justicia–, no se traducen automáticamente a los contenidos de enseñanza, tampoco a los libros de textos, ni a los rituales escolares. En rigor, perviven distintas tradiciones que albergan sentidos y referencias, a menudo contradictorios, entramados en las culturas escolares (Julia, 2001; Viñao, 2002).

En este sentido, se han subrayado los complejos mecanismos que, enmarcados en contextos escolares específicos, los docentes y las docentes ponen en juego durante los procesos de transmisión. En algunos casos haciendo hincapié en las posibilidades de creación y recreación de saberes, y en otros atendiendo a las rutinizaciones, cristalizaciones y repeticiones que dentro de la asignatura escolar permanecerían inertes al paso del tiempo (Terigi, 2007; González, 2017b y de Amézola y Morras, 2012; respectivamente).

En este último sentido, advierten acerca del vaciamiento de significados históricos en ciertas fórmulas que se materializan en actos y cuadernos escolares: la perennidad de la Argentina y su nacionalismo territorial, la apelación a lo afectivo o sentimental hacia unos protagonistas (“chicos de la guerra”) que emergen descontextualizados, la mitificación de la causa Malvinas, entre otras (de Amézola, Di Croce y Garriga, 2007).¹⁸

Sin embargo, al focalizar sobre los Diseños Curriculares –nacionales y de la provincia de Buenos Aires–,¹⁹ observan algunos esquemas de inter-

.....

17 Los sucesos referidos permiten relevar a algunos de los actores que disputan sentidos sobre ese pasado: funcionarios gubernamentales y judiciales, militares de carrera, exsoldados conscriptos, distintas organizaciones que los nuclean y representan, cientistas sociales y periodistas. Las intervenciones artísticas, los museos, los discursos públicos, los procesos judiciales, los manifiestos, son vehículos de expresión de las luchas entre memorias rivales (Jelin, 2002; 2017).

18 En una investigación realizada en escuelas de la ciudad de La Plata, sobre la base del análisis de recursos didácticos –carteleros, cuadernos– y actos patrios, los autores y autoras sostienen la hipótesis de la transmisión de un pasado deshistorizado.

19 CFCyE Resol. 225/04.

pretación respecto de Malvinas, que serían luego recuperados e incluidos en diferentes libros de texto para el nivel secundario. Allí pueden ser reconocidos ciertos tópicos del campo académico: Malvinas como “manotazo de ahogado de la dictadura”, manipulación mediática a una sociedad confundida y desinformada, operativo de emergencia ante la crisis política y económica del gobierno, “fuga hacia adelante”, nuevo escenario del enfrentamiento entre civiles (conscriptos) y militares, guerra absurda, entre otros.²⁰

Nos interesa, en este punto, subrayar que estas claves de interpretación respecto de Malvinas, se habían constituido en una suerte de consenso predominante en el mundo académico argentino. Se privilegió, en particular, el análisis de la guerra en términos políticos, en cuanto a la función que habría tenido en la crisis final de la dictadura. Estas de lecturas respecto del pasado reciente, se apoyan en apreciaciones construidas sobre la base de criterios ético-políticos –la condena a los crímenes de “lesa” humanidad y el consecuente rechazo a las fuerzas firmadas–. Sin embargo, dejan fuera en términos analíticos algunos aspectos centrales del proceso histórico: la guerra como fenómeno social, la diversidad de actores y sectores comprometidos en el conflicto, las variaciones e impactos regionales y locales a lo largo del país, etc. (Lorenz, 2013; Rodríguez, 2017; Guber, 2017; Gasel y Benwell, 2017).

En este aspecto, consideramos pertinente analizar los conflictos relativos al campo curricular de la historia reciente en Tierra del Fuego. Ya que un abordaje situado de las políticas educativas, nos permitirá generar conocimiento específico sobre los sentidos y representaciones construidas a escala local, en torno al tópico Malvinas. A partir de esta indagación es posible relevar, al menos parcialmente, algunas de las experiencias históricas que vinculan a la sociedad de Tierra del Fuego con Malvinas, lo que podría traducirse en nuevos enfoques e interrogantes que enriquezcan el campo académico.

Malvinas y su enseñanza en el nivel secundario: Escenas locales.

Entre la sanción de la Ley de Educación Nacional y la nueva Ley de Educación de la Provincia de Tierra del Fuego transcurrieron ocho años. Las fuerzas políticas de la provincia no alcanzaban los acuerdos y consensos necesarios para la concreción de un instrumento jurídico que regule el funcionamiento del sistema educativo a escala local. En el 2014, finalmente, se promulgó la Ley N° 1.018 derogando así un instrumento normativo vigente desde 1994 (Ley de Educación provincial N° 159).

Durante ese período, se puso en marcha el proceso de transformación de la escuela secundaria, mediante la extensión de la obligatoriedad y la revisión de todos los contenidos prescriptos para la enseñanza. En ese marco, las discusiones en torno a los sentidos y potencialidades de la enseñanza escolar de la historia reciente,

.....

20 A modo de ejemplo, véase: Suriano (2005, pp. 11-22); Quiroga (2005, pp. 72-80); Palermo y Novaro (2003, pp. 411-459).

constituyeron un entramado singular dentro del proceso de transformación curricular de la asignatura.²¹

Respecto de los contenidos prescriptos, el texto de la Ley de Educación de la provincia se halla en consonancia con las normativas nacionales. Dentro de los objetivos de la política educativa, en su artículo 14, plantea:

- s) fomentar el conocimiento socio histórico y geográfico de las Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur y espacios marítimos adyacentes;
- t) propiciar el conocimiento sobre el afianzamiento de la presencia argentina en el territorio antártico y las Islas del Atlántico Sur;

Y en el artículo 130, sobre los contenidos curriculares provinciales:

- b) la causa de la soberanía territorial, política, económica y social de nuestra provincia y nación, en particular de la recuperación de nuestras Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur, de acuerdo con lo prescripto en la Disposición Transitoria Primera de la Constitución Nacional y de la Constitución Provincial;
- c) el ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de estado, con el objeto de generar en los estudiantes reflexiones y sentimientos democráticos, de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos, en concordancia con lo dispuesto por la Ley Nacional 25.633 y demás normas vigentes;
- g) el conocimiento y fortalecimiento de la perspectiva económica, social, ambiental y regional latinoamericana, del Área Exclusiva Aduanera y la Ley Nacional 19.640, en el marco de la construcción de una identidad nacional, regional y provincial.

A partir de los objetivos queda asociada la causa Malvinas, y los conflictos relativos a la soberanía, al deber de enseñanza respecto de la historia y geografía del archipiélago. En cuanto a los contenidos “Malvinas y terrorismo de estado”, la coincidencia con la LEN es evidente. La novedad está introducida por un elemento clave en la historia reciente de Tierra del Fuego: la ley de promoción económica. Este instrumento generado en 1972, bajo el régimen de facto de Agustín Lanusse, fue luego ampliado durante los gobiernos de Alfonsín (Decreto 1139/88) y Cristina Fernández (Decreto N° 1234/07). La implementación de tales políticas, una vez finalizada la última dictadura, tuvo como correlato el desarrollo vertiginoso de la planta industrial de la provincia y de la población asociada a las migraciones por motivos económicos.²²

Esta innovación en el texto jurídico fue consecuencia del trabajo realizado durante los años previos por los equipos de gestión curricular del Ministerio de

.....

21 Durante las gestiones de la gobernadora Fabiana Ríos (2007-2011 y 2011-2015), se llevó adelante la implementación de la reforma educativa; el Diseño Curricular Provincial fue el resultado de las reuniones participativas realizadas entre docentes, directivos y equipos de gestión ministeriales.

22 A modo ilustrativo señalamos la siguiente progresión de los datos poblacionales: 1970: 13527 habitantes. 1980: 27358. 1991: 69369. 2001: 101079. 2010: 127205. Fuente: INDEC-DGEyC, Censos Nacionales de Población y Viviendas. Este registro deberá tenerse en cuenta como indicador para considerar las dimensiones de la sociedad fueguina en el pasado reciente y los posibles impactos de procesos tales como la Guerra de Malvinas.

Educación (ME) y de las escuelas. La decisión político pedagógica de incluir los procesos específicos del pasado reciente de Tierra del Fuego, surgió en las distintas mesas de encuentro entre el personal técnico ministerial, los docentes y las docentes y directivos y directivas del nivel medio. Estas propuestas se incluyeron en los documentos de trabajo de los lineamientos curriculares, primero, y en el diseño oficial definitivo (ME Resol. N° 2 796/14).

En este marco, podemos afirmar que el *curriculum* de la historia aparece como el campo de tensiones que va de las directivas estatales nacionales y jurisdiccionales al conjunto de fuerzas sociales locales; destacándose, por su relevancia, las condiciones de implementación, las normas institucionales y las visiones del mundo de los actores individuales (Benavot, 2002).

Se trata de un proceso, necesariamente político, que implica la toma de decisiones sobre la base de tradiciones, relaciones de fuerza y consensos –construidos más o menos democráticamente– de raíz propia.

Desde esta perspectiva, nos interesa analizar algunos de los episodios suscitados durante el proceso local de construcción de los contenidos de HRA para las escuelas secundarias. El siguiente fragmento de entrevista refiere a una Mesa de trabajo a la que fueron convocados docentes del nivel medio y otros actores locales.²³

Situación 1.²⁴

Matías: “Con el tema Malvinas, hubo una cuestión porque hemos tenido contacto con personas que tratan a nivel nacional el tema de educación y memoria, donde Malvinas aparece como importante y nos han pasado material muy interesante... “Pensar Malvinas”. Volviendo a la realidad jurisdiccional, se planteó que sería bueno convocar, antes de que estuviera publicado el Diseño, a las organizaciones de excombatientes para que pongan una palabra. Tuvimos una entrevista con una persona que fue durante muchos años presidente de un centro de excombatientes aquí, con mucha información sobre las Malvinas, con mucho dato, ahora, cómo estaba organizado es discutible. Y entonces lo que pasó ahí es que esa persona procuraba hacer una diferenciación entre lo que ellos llaman “la causa”, y “la gesta”, reivindicamos la causa y se remontaba a la usurpación de 1833, Gaucho Rivero, etc. Reivindicamos algunos aspectos de “la gesta”, ‘gesta’ le llaman a la recuperación transitoria de 1982, pero criticamos otros. ¿Otros cuáles? Le pregunté, ¿la conducción militar? “Sí, sí”, pero no estaba interesado en hablar al respecto. Sí tenía mucho interés en que haya incluso planteado en los diseños -cosa que después nos pareció sumamente inconveniente y artificial- un espacio curricular específico para Malvinas, más un lugar formal para que los excombatientes vayan y den charlas, canalizarlo formalmente. Ah, una de las cosas que más me llamaba la atención es que él nos decía que tratáramos de no repetir lo que él llamaba ‘una farsa histórica’, y era esto de los episodios, que ahora incluso pueden ser declarados delitos de lesa humanidad, de los estaqueamientos padecidos

.....

23 El equipo de gestión ministerial organizó mesas consultivas a las que concurrió la mayor parte de los y las docentes de la Provincia, de acuerdo a su ciudad de radicación -Ushuaia, Tolhuin y Río Grande-. Algunas de estas instancias funcionaron bajo la modalidad de comisiones temáticas –por área curricular-, seguidas de un plenario. Otro de los dispositivos, consistió en reuniones más acotadas y con actores pertenecientes a sectores no necesariamente vinculados al sistema educativo obligatorio; por ejemplo, Asociaciones de veteranos de guerra, investigadores de carrera, entre otros.

24 Entrevista realizada, por el autor y autora en Ushuaia (2013). Matías, nacido en 1976, radicado en Ushuaia en su infancia, es profesor graduado universitario, cumplía la función de referente de contenidos de Historia, por el equipo de Gestión Curricular del Ministerio de Educación.

por soldados en Malvinas. Según él, era promovido por unos correntinos, “son esos correntinos”, decía él. Bueno, no, ahí hicimos un corte, pusimos una palabra y su aporte quedó muy atravesado por su posicionamiento. Y acotado por la posición del equipo y del Ministerio en general.

Pasó también con menos intensidad, porque no convocaba tanta pasión, con el tema de Antártida y con la ley de promoción económica, que son temas de historia reciente (...), tuvimos reuniones con sectores que piensan que participar es imponer una postura muy sesgada, y cuando eso recibe del otro lado comentarios críticos, se toman algunas cosas y otras no, sucede el enojo. Algo como dato interesante para pensar, que no ocurre con la historia más lejana, es que la historia reciente genera esto: un interés muy grande por participar y un enojo muy grande si no está mi interpretación como integrante de un grupo de interés, ¿no? Un enojo muy grande. Primero un afán muy grande, “qué bueno que nos llaman a participar”, y a la vez una mirada dogmática, un dogmatismo, sí...

Autor o autora: Hay una tensión por ser “historia vivida” -“yo lo viví, a mí me lo van a contar”- con el conocimiento académico y luego el conocimiento escolar, hay mediaciones y mediaciones... ¿Esto apareció en las discusiones?

M: Los colegas fueron bastante receptivos (...) Respecto de la dictadura, al interior del equipo lo que se planteó sobre todo en las recomendaciones didácticas fue un abordaje (...) que no implique que tenga que enseñarse al final del tercer año, sino que se puede comenzar con ese tema, ir hacia atrás, ir hacia adelante, con mucha libertad para el recorte didáctico (...). Puede ser una diagonal pedagógica, un eje de todo un año. Ahora, faltan esas mediaciones que vos decís, el proyecto curricular institucional y la construcción en el aula, de esas prescripciones, de esos contenidos. Y respecto de las mediaciones, cuando yo te escuchaba se me ocurrió pensar que esa dificultad que tienen algunos actores, que por otro lado quieren participar en la construcción de prescripciones, o de contenidos y demás, las dificultades que tienen para visualizar las mediaciones, los consensos, que no todo lo que uno plantea puede formar parte de una documentación oficial, me parece que tiene que ver también con un déficit de experiencia democrática que tiene nuestra sociedad (...), hay un nivel de enojo con cosas muy mínimas. (...) A veces nos encontramos con aportes de grupos de poder vinculados a la historia reciente o críticas de algunos de nuestros colegas, no de todos, por suerte, pero se preguntan: “Los aportes que hicimos en la jornada de mayo x, ¿por qué salieron cambiados?” ¿Porque hay muchas escuelas, en Ushuaia, Río Grande, Tolhuin! (...)

La situación narrada por el entrevistado nos permite indagar algunas de las dimensiones sustantivas del *currículum* de la historia reciente, entendido como un campo de lucha, inevitablemente político, en el que está en juego la construcción de significados y la producción de sentido; es decir, como práctica discursiva atravesada por relaciones de poder (Da Silva, 1998).

Se registra una dificultad, explicitada como tal, respecto de las tensiones y contradicciones entre los análisis críticos –que requiere la enseñanza escolar del pasado reciente–, y la dimensión experiencial vinculada al sentir patriótico y al ideario nacionalista, presentado en la voz de un protagonista de la guerra de Malvinas.

En el testimonio del veterano, se tensan distintas representaciones relativas a Malvinas: “como causa nacional” –desde la “usurpación de 1833”–, la guerra como una “gesta patriótica” que no permite estabilizar sentidos –de las críticas no se puede o no se quiere hablar–. A la vez que se presenta una demanda a las instituciones –al Ministerio, a la escuela–, solicitando combatir una “farsa histórica”. Reaparecen situados, esta vez en Tierra del Fuego, el rechazo y la negación de lo

denunciado, en instancia judicial, respecto de los crímenes cometidos por oficiales contra soldados.²⁵

Acerca de ese punto en particular, el docente –como representante de una política oficial– asume una posición ética respecto de los crímenes de *lesa* humanidad. No habilita la relativización del tema, su negación, y menos aún la inclusión de tales valoraciones en el plan de estudios del nivel secundario. A la vez, en su testimonio, pondera la existencia de visiones dogmáticas, que distintos actores sociales han construido sobre sus propias experiencias vitales, y una demanda para que la escuela asuma y transmita esas significaciones como legítimas.

Lo que se pone en juego, entonces, es el proceso de legitimación de los saberes; qué puede y qué debe transmitir la escuela secundaria acerca del pasado reciente. En este sentido, es interesante la solicitud de que haya una materia obligatoria, específica sobre Malvinas. Si bien la temática ha sido incorporada por las leyes de educación y los contenidos curriculares obligatorios, existe por parte de las Asociaciones de veteranos y excombatientes, la voluntad de que se genere una asignatura transversal a todos los niveles del sistema educativo. Parece traducirse allí una concepción escolar cimentada, por más de un siglo, en la que la clasificación del conocimiento en asignaturas adviene como la única forma genuina y legítima de tratamiento de la historia.²⁶

En el testimonio referido, se ha puesto un límite a la *polifonía de voces* que pueden circular en la escuela (Carnovale y Larramendy, 2010, pp. 256-258). En términos de las autoras, existen ciertos núcleos duros de consenso, traducidos en un compromiso ético respecto de los Derechos Humanos. A la vez, la dimensión intelectual de la memoria impulsa a la voluntad de conocer cómo y en qué condiciones aquellos sucesos fueron posibles; en este caso, la guerra internacional y los crímenes que la atravesaron.

Finalmente, observamos que en el texto del Diseño Curricular Provincial (p. 330) –de uso obligatorio en las escuelas secundarias– quedaron expresadas las distintas aristas planteadas:

.....
25 Corresponde aclarar aquí que las valoraciones expresadas en la voz de este veterano, son compartidas solo parcialmente en otros testimonios -tanto de exsoldados conscriptos como de militares de carrera-. En este sentido, la heterogeneidad de posiciones respecto de Malvinas no habilita la generalización, en particular en torno a la negación de las violaciones a los DDHH. Algunos entrevistados mantuvieron cierta prudencia respecto de los procesos judiciales en marcha, otros alegaron desconocer la existencia de delitos contra soldados, mientras que un sector muy activo participa de las luchas por la justicia y el esclarecimiento de los crímenes. Véase nota al pie ¹⁵.

26 Se trata, a nivel local, de una demanda recurrente por parte de las Asociaciones de excombatientes y veteranos de Malvinas a la que se suman los representantes y las representantes de algunos partidos políticos. En el marco de la Cátedra Libre Malvinas de la UNTDF y de las reuniones del Observatorio Malvinas, dependiente del gobierno de la provincia, se ha planteado en distintas oportunidades esa solicitud. Otras formas de abordar el tema –proyectos escolares, proyectos de investigación universitarios, por ejemplo– son valorados como insuficientes, en comparación a una asignatura escolar, a fin de mantener en vigencia la “cuestión Malvinas”.

Proponemos trabajar la memoria histórica de la última dictadura y la Guerra de Malvinas, contemplando permanentemente la cuestión de los derechos humanos, ahondar en el conflicto de la soberanía y construir un relato histórico sobre la usurpación británica y la guerra en su doble aspecto: política de un Estado terrorista y legítimo reclamo argentino.

(...) Historia de las negociaciones diplomáticas de los siglos XX y XXI.

(...) Analizar las distintas interpretaciones del problema a partir de las voces de diversos protagonistas, entre ellos los excombatientes, contrastando diferentes documentos y la producción académica de distintos historiadores. Se sugiere como material de trabajo Pensar Malvinas. (Lorenz, 2010)

Sostenemos, entonces, que la producción de conocimiento histórico –en el campo académico y en el escolar–, que busca indagar en las causas y en las condiciones de posibilidad no solo de aquellos hechos aberrantes –los crímenes– sino de la trama más extensa de un proceso social y cultural, se transforma en un instrumento clave de las disputas por el sentido.

Situación 2.

Alberto²⁷ (A): “Rescato las jornadas de capacitación del Programa a 30 años, eran unas propuestas que venían de Nación, muy buenas realmente. Se presentaron láminas temáticas sobre historia reciente –creo que estaban diseñadas por décadas, los 60-70, la dictadura y la recuperación de la democracia- más unos cuadernillos también producidos por el Ministerio de Educación. Yo me inscribí en el eje “A 25 años de Malvinas”: trabajamos documentos, se le dio mucha importancia al tema del análisis de distintas fuentes –discursos políticos, el rol de los medios, el rock nacional, algunas películas de ficción histórica– todo apuntaba a pensar en la enseñanza para pibes del secundario, pero partiendo de la investigación histórica. También participaron estudiantes del IPES en talleres de investigación. Bueno, después de todo eso, el día del cierre de las jornadas viene una compañera de la Facu, por su cuenta, pide permiso y presenta a dos veteranos de guerra y dice algo como ‘Muy lindas las jornadas, pero Malvinas acá fue distinto, ellos lo pueden contar’... Fue raro, era todo lo contrario de lo que nos venían diciendo esos días!”

Autor o autora: ¿Y en qué aspecto, por lo que contaban los veteranos?

A: en parte, sí, porque reivindicaban la guerra por completo, pero más que nada por lo de usar un testimonio como si fuera “la” historia.

Queremos señalar algunas cuestiones que surgen de la entrevista, y nos resultan sintomáticas en relación con los aspectos que permanecen aún abiertos del pasado reciente de la sociedad fueguina. La propuesta de capacitación a la que refiere el entrevistado se estructura sobre la base de un criterio de análisis histórico; la puesta en juego de un método de investigación sobre una pluralidad de documentos escritos, audiovisuales, testimoniales. La perspectiva hace justicia a los recaudos metodológicos que plantea la investigación histórica respecto de los testimonios orales (Carnovale, Lorenz y Pittaluga, 2006).

.....

²⁷ Profesor de historia, nacido en 1969 en Buenos Aires, radicado en Ushuaia en 1987, comunicación personal, 6 de mayo de 2019.

Nada indica que, al igual que Alberto, su compañera de carrera universitaria no comparta estos criterios. De hecho, en la mayor parte de las entrevistas realizadas en el marco más amplio de nuestra investigación, relevamos un reconocimiento –por parte de los docentes y las docentes– de las políticas oficiales nacionales posteriores al 2003, analizadas en la primera parte de este artículo. En lo relativo a los Programas de desarrollo/capacitación profesional vinculados a las plataformas y recursos de Nuestra Escuela, Escuela y Memoria, Pensar Malvinas (ME, 2009), y Malvinas y la universidad, entre otros, se destaca tanto la valoración positiva como su apropiación y utilización pedagógicas.

Al mismo tiempo, los veteranos y excombatientes de guerra aparecen, recurrentemente, como los portadores privilegiados de una experiencia. Esto se debe a distintas cuestiones: por una parte a la visibilidad social que desde la inmediata posguerra han tenido, en Tierra del Fuego, las asociaciones que los nuclean.²⁸ Esto es una característica extendida a distintas zonas del país y se enmarca en las luchas por el reconocimiento social y político, en tanto que combatientes de una guerra nacional, ante gobiernos y amplios sectores sociales que luego de la derrota les dieron la espalda. En términos generales, la sociedad argentina no articuló un lugar simbólico que alojara a los sujetos de esa experiencia, más que bajo la categoría extendida de soldados/víctimas de la dictadura (Guber, 2004; Lorenz, 2006; 2015).

Sin embargo, y sin desconocer ciertos elementos en común con otras regiones,²⁹ el proceso de visibilización de los protagonistas de la guerra adquiere características específicas. Esto se vincula con las marcas locales del pasado reciente: el conflicto bélico en las sociedades patagónicas, transformó la vida cotidiana de todos y todas sus habitantes. En algunos casos, por tratarse de ciudades australes que formaron parte del teatro de operaciones –Río Gallegos, Río Grande, Ushuaia–, la movilización bélica estuvo asociada a un conjunto de prácticas de defensa civil ante posibles ataques; oscurecimientos de los hogares, suspensión de las clases, ocultamiento en refugios. Para este tipo de aprestamiento y rutinas existía, a su vez, la memoria social de una experiencia previa ligada al Conflicto entre la Argentina y Chile, en 1978, por las islas del canal de Beagle –Lennox, Picton y Nueva– (Lorenz, 2013; Gasel y Benwell, 2017).

En la historia reciente de Tierra del Fuego, los procesos traumáticos del pasado cercano aparecen, de modo recurrente, fuertemente asociados a las experiencias de guerra. A su vez, el hecho de que estos testigos sean las voces socialmente habilitadas para articular el relato de lo que “en realidad ocurrió”, como depositarios de una verdad positiva a la que se debería acceder, deja en evidencia una obturación; la dificultad para tramitar la experiencia social del conjunto de la población.

.....

²⁸ En Tierra del Fuego, desde los años 90, se instituyó la Vigilia previa al 2 de abril, un ritual social que convoca la concurrencia de público más extensa en las ciudades de la provincia. Para un registro y análisis de las marcas memoriales respecto de Malvinas, en Ushuaia, véase: Picco (2020).

²⁹ En la introducción a este trabajo relevamos un eje en común y transversal al tratamiento escolar de Malvinas, en las investigaciones realizadas en distintas localidades de Buenos Aires. Allí se referenciaba, la incidencia de los protagonistas directos de la guerra, a través de las experiencias de estudiantes y docentes.

Una de las frases referidas en la entrevista, como dicha al pasar, constituye un elemento clave para pensar las relaciones entre memorias sociales y *curriculum* local de la historia reciente: “Malvinas, acá fue distinto”. Se trata de una invitación, involuntaria, a investigar los procesos históricos vinculados a un pasado abierto que todavía conmociona a quienes habitan Tierra del Fuego. En esta línea, nos impulsa a preguntarnos sobre otras realidades y experiencias sociales que, previas a la dictadura y sus derivas bélicas, fueron modificadas, interrumpidas u olvidadas.³⁰ Y, en ese mismo movimiento, nos interroga acerca de qué otras voces y experiencias de sujetos –individuales y colectivos– reclaman ser incluidos en los relatos académicos, memoriales y escolares.

Balance provisorio

En el presente trabajo, hemos intentado dar cuenta del proceso de implementación –en Tierra del Fuego– de las políticas curriculares nacionales, desarrolladas a partir de la sanción de la LEN (2006). Tuvimos por objetivo indagar en las tensiones y conflictividades que se desplegaban, a escala local, en un contexto general de redefinición de los modos de inclusión del tópico *Malvinas* en la escuela secundaria. Para ello analizamos los debates relativos a las políticas memorialistas nacionales y sus reconfiguraciones locales. Observamos que las causas de defensa de los DDHH y de los reclamos soberanos por la Islas bien podían superponerse, disociarse o potenciarse en algunas de las situaciones analizadas a partir de las políticas oficiales.

Los instrumentos teórico-metodológicos de la teoría crítica del *curriculum* y su articulación con los procedimientos de la historia oral, nos posibilitaron la interpretación de los textos curriculares y de los testimonios producidos en situación de entrevista. Es pertinente relevar, a partir del análisis de las fuentes, ciertas marcas específicas en las representaciones generadas por los sujetos que participan de las disputas del campo curricular en Tierra del Fuego. Si bien, en el abordaje educativo de Malvinas y el pasado cercano, se advierten elementos comunes a otras regiones del país, sostenemos aquí que las significaciones relativas a la guerra –en la voz de algunos y de algunas docentes y veteranos– permiten dar cuenta de las experiencias sociales propias de la historia reciente fueguina.

Bibliografía

- Andújar, A. (2018). La historia local en perspectiva. Apuntes para un debate desde la historia social y los estudios de género. *Quinto Sol*, 22(3), 21-28.
- Bandieri, S. (2015). La Patagonia en clave regional: un camino posible para una historiografía renovada. *Folia histórica del Nordeste*, (24), 181-188.
- Benavot, A. (2002). Un análisis crítico de la investigación comparativa en educación. *Perspectivas*, XXIII(1), 53-81, recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archi-

.....

³⁰ Destacamos en esta clave el trabajo pionero de Luiz y Schillat (1997), junto a las investigaciones más recientes de Pierini y Beecher (2012, 2017), Fernández y Malizia (2017), Horlent (2018) y Ccarelli (2019).

[ve/Publications/Prospects/ProspectsPdf/121s/121sbena.pdf](http://Publications/Prospects/ProspectsPdf/121s/121sbena.pdf)

- Bembo, S. et al. (2012). *Los docentes frente a la transmisión de la historia argentina reciente: representaciones y controversias. Un análisis en escuelas secundarias de la ciudad de Rosario*. Mimeo.
- Billán, Y. (2018). *¿Cómo enseñar la historia reciente argentina?: Lectura, traducción y producción en una escuela del ex-partido de General Sarmiento*. Los Polvorines: UNGS.
- Bohoslavsky, E. (2018). Debates y conflictos de la historia regional en la Argentina actual. *Quinto Sol*, 22(3), 1-51. Recuperado de DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/qs.v22i3.3337>
- Caldo, P. y Scalona, E. (2011). De las prescripciones a las prácticas de la enseñanza del tema “última dictadura militar” en las escuelas secundarias. Análisis de casos para pensar la reforma curricular actual. Clío & Asociados. *La Historia Enseñada*, 1(15), 235-255. Recuperado de <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ClíoYAsociados/article/view/1703>
- Carnovale, V. y Larramendy, A. (2010). Enseñar la historia reciente en la escuela: problemas y aportes para su abordaje. En I. Siede (coord.), *Ciencias sociales en la escuela*. (pp. 239-267). Buenos Aires: Aique.
- Carnovale, V.; Lorenz, F. y Pittaluga, R. (2006). *Historia, memoria y fuentes orales*. Buenos Aires: CeDInCI-Memoria Abierta.
- Cecarelli, S. (2019). *Ushuaia a la sombra de un penal, 1895-1950*. Buenos Aires: Dunken.
- Da Silva, T. (1998). Cultura y curriculum como prácticas de significación. *Revista de estudios del curriculum*, 1(1), 59-76.
- de Amézola, G. (2006). Cambiar la historia. Manuales escolares, curriculum y enseñanza de la historia reciente desde la “transformación educativa”. En C. Kaufmann, *Dictadura y Educación, Tomo 3, Los textos escolares en la historia reciente* (pp. 247-264). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- de Amézola, G. (2008). Currículo oficial y memoria. El pasado reciente en la escuela argentina. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (7), 47-55.
- de Amézola, G.; Di Croce, C.; Garriga, C. (2007). Cuentos de Guerra. El conflicto de Malvinas en la escuela. Clío & Asociados. *La Historia Enseñada*, 1(11), 69-88.
- de Amézola, G. y Morras, V. (2012). La transposición didáctica en la enseñanza de la historia: ¿una misión imposible? Un análisis crítico desde el ejemplo de la guerra de Malvinas. *Polifonías Revista de Educación* (1), 42-57.
- de Amézola, G. (2015). Guerra en las aulas. Cómo se enseña el conflicto de Malvinas en la escuela media. En C. Giordano (comp.), *Universidad y soberanía. Estudios sobre la guerra y la posguerra de Malvinas y Atlántico Sur*. (pp. 63-96). La Plata: EDULP.
- de Amézola, G. (2016). Las tres guerras de Malvinas. El conflicto en la sociedad y en la escuela de Argentina. En *Libro de Actas del VII Simposio de didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito iberoamericano* (pp. 366-379). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Feldfeberer, M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los 90, contradicciones y tendencias de nuevo signo. *Educ. Soc., Campinas*, 32(115), 339-356.
- Fernández, G. y Malizia, M. (2017). Antiguos pobladores de Ushuaia. Historias de un presente que se disputa el pasado. *Voces recobradas. Revista de Historia Oral*, (37), 22-33.
- Franco, M. y Levín, F. (2007). El pasado cercano en clave historiográfica. En: M. Franco y F. Levín (comps.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (pp. 31-63). Buenos Aires: Paidós.
- Franco, M. y Lvovich, D. (2017) Historia Reciente: apuntes sobre un campo de investigación en expansión. *Boletín del Instituto Ravignani* (47).

- Funes, A. et al. (2007). La temporalidad en la enseñanza de la historia reciente/presente. Avances de una indagación en los quintos años de las escuelas medias de San Carlos de Bariloche —Río Negro—. *Espacio regional*, 2(4), 37-46.
- Gasel, A. y Benwell, M. (2017). Memorias, cotidianeidad y territorios: Malvinas en las escuelas secundarias argentinas. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8 (1).
- González, M. (2008). Los profesores y la transmisión de la historia argentina reciente, entre el currículum y el contexto. *Praxis Educativa, Ponta Grossa*, PR3, (1), 17-28.
- González, M. (2014). *La historia reciente en la escuela: saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- González, M. (2017a). Investigaciones sobre la enseñanza de la historia en Argentina (1991-2016): Un campo en expansión. *Clío & Asociados*, (24), 8-25.
- González, M. (2017b). Los saberes históricos escolares como construcción situada y singular. *Diálogo Andino* (53), 45-57.
- Goodson, I. (2000). *El cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Guber, R. (2001). ¿Por qué Malvinas? De la causa nacional a la guerra absurda. Buenos Aires: FCE.
- Guber, R. (2004). *De chicos a veteranos. Memorias de la guerra de Malvinas*. Buenos Aires: IDES
- Guber, R. (2017). Una guerra implausible. Las ciencias sociales, las humanidades y el lado moralmente probo en los estudios de Malvinas. *PolHis*, (20), recuperado de Recuperado de <http://www.historiapolitica.com/dossiers/dossier-la-guerra-y-posguerra-de-malvinas-aproximaciones-a-un-campo-en-construccion/?print=print>
- Higuera Rubio, D. (2010). *La escuela ante la transmisión del pasado reciente argentino: sentidos comunes, dilemas de la representación y los desafíos del presente*. Buenos Aires: Libros Libres.
- Horlent, L. (2018). Flujos, redes migratorias e inserción laboral. La migración chilena en Ushuaia, 1947-1970. *Magallania*, 46(2), 63-83.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Jelin, E. (2017). *La lucha por el pasado: Cómo construimos la memoria social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Jensen, S. (2010, septiembre). *Diálogos entre la Historia Local y la Historia Reciente en Argentina. Bahía Blanca durante la última dictadura militar*. Ponencia presentada en XIV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles: congreso internacional, Santiago de Compostela, España.
- Jodelet, D. (1991). Representaciones sociales: un área en expansión. En D. Páez (eds.), *SIDA: Imagen y prevención* (pp. 25-56). Madrid: Fundamentos.
- Jodelet, D. (2003). Pensamiento social e historicidad. *Revista Relaciones* 93, 24, (invierno).
- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y Representaciones sociales*, 3(5), recuperado de <http://www.journals.unam.mx/index.php/crs/article/view/16356>
- Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, (1), 9-43.
- Legarralde, M. (2018). *Combates por la memoria en la escuela: La transmisión de la última dictadura militar en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires (2008-2013)* (tesis inédita de posgrado). Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.
- Lorenz, F. et al. (2009). *Pensar Malvinas*. Buenos Aires: Editorial Ministerio de Educación de la Nación.
- Lorenz, F. (2006). *Las guerras por Malvinas*. Buenos Aires: Edhasa.
- Lorenz, F. (2013). *Unas islas demasiado famosas. Malvinas historia y política*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Lorenz, F. (2015) Ungidos por el infortunio. Los soldados de Malvinas en la postdictadura: entre el relato heroico y la victimización. En *Cuadernos de Historia*, (13/14), 265-287. Recuperado a partir de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/cuadernosdehistoriaeys/article/view/11291>
- Luiz, M. y Schillat, M. (1997). *La frontera austral, Tierra del Fuego, 1520-1920*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Novaro, M. y Palermo, V. (2003). *La dictadura militar 1976/1983*. Buenos Aires: Paidós.
- Marí, C., Saab, J. y Suárez, C. (2000). Tras su manto de neblina... Las Islas Malvinas como creación escolar. *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*, (5), 25-59. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/652/65200503.pdf>
- Otero, K. (2016). *Miradas docentes. La historia reciente argentina en las escuelas secundarias de Ushuaia*. Ushuaia: Editora Cultural Tierra del Fuego.
- Pappier, V. (2017). *La historia reciente en las aulas de nivel secundario. Prácticas escolares en torno a la última dictadura argentina* (tesis inédita de posgrado). Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.
- Perera, V. (2019) Malvinas y Derechos Humanos, entre sinergias y tensiones. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*. Recuperado de <http://journals.openedition.org/nuevomundo/77273>
- Pierini, M. y Beecher, P. (2012). Malvinas y Santa Cruz: una relación histórica quebrada por una guerra. En *Malvinas en la Universidad, concurso de ensayos 2012* (pp. 38-63). Ministerio de Educación, Subsecretaría de gestión y coordinación de políticas universitarias.
- Pierini, M. et al. (2017). Malvinenses en Santa Cruz, diálogo con la historia durante los siglos XIX y XX. En: M. Moroni (comp.), *Reconfiguraciones territoriales e identitarias. Miradas de la historia argentina desde la Patagonia* (pp. 14-23). La Pampa: EdUNLPam.
- Picco, E. (2020). *Soñar con las islas. Una crónica de Malvinas más allá de la guerra*. Rosario: Prohistoria.
- Portelli, A. (2018). Un trabajo de relación. *Testimonios*, (7), 193-204.
- Quiroga, H. (2005). El tiempo del 'Proceso'. En: J. Suriano (dir.), *Dictadura y democracia (1976-2001)*. *Nueva Historia Argentina, Tomo X*. (pp. 72-80). Buenos Aires: Sudamericana.
- Rodríguez, A. (2017) Por una Historia Sociocultural de la guerra y posguerra de Malvinas. Nuevas preguntas para un objeto de estudio clásico. *PolHis* 10(20), 161-195. Recuperado de <https://polhis.com.ar/index.php/polhis/issue/view/10>
- Raninqueo, M. (2011). *Haikus de guerra*. Buenos Aires: Reloj de arena.
- Suriano, J. (dir.) (2005). *Dictadura y democracia (1976-2001)*, *Nueva Historia Argentina, Tomo X*. (pp. 11-22). Buenos Aires: Sudamericana.
- Tejerina, M. E. et al. (2007). Historia actual y enseñanza, el decir de los contenidos. *HAOL*, (15), 187-197. Recuperado de <https://historia-actual.org/Publicaciones/index.php/hao/article/view/244>
- Terigi, F. (2006). Los cambios en el currículo de la escuela secundaria, ¿por qué son tan difíciles? *Revista PRELAC* (3). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001516/151698s.pdf#151692>
- Terigi, F. (2007). Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar. En G Frigerio et al. (comps.), *Lo escolar y sus formas*. Buenos Aires: Del Estante editorial.
- Vassel, P. (2007). *Corrientes en Malvinas. Memoria, verdad, justicia y soberanía*. La Plata: Al Margen.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.

¿Cómo se enseña la última dictadura argentina a los jóvenes?

Prácticas escolares del pasado reciente en la ciudad de La Plata

VIVIANA PAPPIER*

Resumen

La disputa por la interpretación y uso en el presente de los hechos históricos sucedidos hace más de 40 años, luego del último golpe de Estado en la Argentina, ha sido uno de los ejes por los que ha transitado y transita nuestra vida democrática. La escuela como espacio de construcción de memoria colectiva no estuvo ajena a estos procesos de transmisión del pasado reciente el cual forma parte de las últimas reformas educativas y se encuentra presente como contenido en los diseños curriculares de la materia Historia de quinto y sexto año del nivel secundario de la Provincia de Buenos Aires. Este artículo analiza la compleja trama de las prácticas de enseñanza y aprendizaje del pasado reciente argentino en las clases de Historia de sexto año de una escuela secundaria de la ciudad de La Plata luego de estas reformas curriculares.

Palabras claves: prácticas escolares, pasado reciente, memoria, enseñanza de la historia

Recepción: 30-08-2020

Aceptación: 8-03-2021

How is the last Argentine dictatorship taught to young people? School practices of the recent past in the city of La Plata

The dispute over the interpretation and use in the present of the historical events that occurred more than 40 years ago, after the last coup in Argentina, has been one of the axes through which our democratic life has traveled and continues. High school as a space for the construction of collective memory has not been alien to these transmission processes of the recent past, which is part of the latest educational reforms and is present as content in the curricular designs of the subject History of fifth and sixth year of the secondary level of the Province of Buenos Aires. This article analyzes the complex fabric of teaching and learning practices of the recent Argentine past in sixth-year history classes at a secondary school in the city of La Plata after these curricular reforms

Keywords: school practices, recent past, memory, teaching history

Introducción

La disputa por la interpretación y uso en el presente de los hechos históricos sucedidos hace más de 40 años, luego del último golpe de Estado en la Argentina, ha sido uno de los ejes por los que ha transitado y transita nuestra vida democrática. Numerosas son las formas de recordarlo y evocarlas las cuales atraviesan una conflictiva línea que va desde la negación de su magnitud, hasta la identificación y señalamiento de continuidades en la actualidad. Esto se ha visto claramente en los últimos cambios de gobiernos con propuestas muy diferentes en torno a cómo pensar ese pasado reciente y su relación con el presente.

La escuela como espacio de construcción de memorias colectivas no ha estado ajena a estos procesos de transmisión del pasado reciente. Pero no fue la Argentina una experiencia aislada. La memoria ya había entrado en el mundo escolar europeo vinculada a la enseñanza de los pasados traumáticos recientes como los totalitarismos y genocidios del siglo XX. Así Theodor Adorno afirma para el mundo educativo que "la exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas las que hay que plantear a la educación" (1998, p.79). Con esta premisa diversas propuestas educativas colocaron a la memoria como un deber indelegable e ineludible de la escuela y a la historia reciente como contenido educativo en pos de la formación de una ciudadanía democrática (Pagés, 2008).

Ya desde la transición democrática de los ochenta esta temática fue muy discutida y comenzó a formar parte de la escuela en los años noventa con la Ley Federal de Educación. Luego se profundizó en el año 2006 con la Ley de Educación Nacional, primero desde las conmemoraciones escolares (actos del 24 de marzo, 2 de abril y 16 de septiembre) y luego con nuevos contenidos en los diseños curriculares. Así, por ejemplo, la historia reciente está presente como contenido en el diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires en la materia historia de quinto año del nivel secundario y en la materia historia de sexto año para las orientaciones de Ciencias Sociales y de Arte. En este último caso, se propone profundizarla con proyectos de investigación escolar centrados en la historia argentina desde los años setenta en adelante (PBA-DGCE, 2012).

Precisamente, a partir de la incorporación de este contenido en ese diseño curricular, este artículo se propone enriquecer los estudios sobre las modalidades concretas que asumen las prácticas escolares vinculadas a la enseñanza del pasado reciente argentino, en especial en las clases de historia, en el nivel secundario, a partir del análisis de registros de clases donde se aborda la temática en dos sextos años de una escuela pública de la ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires.

Ahora bien, el estudio de la temática elegida implica un doble desafío ya que tanto el pasado reciente como contenido escolar como las prácticas de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en las aulas constituyen objetos de análisis que presentan diferentes complejidades.

La enseñanza escolar del pasado reciente bajo la lupa

Respecto al pasado reciente como contenido, su incorporación desató numerosas discusiones que aún hoy continúan y entre ellas se encuentran las referidas a su conceptualización y enseñanza, problemas que motorizaron una vasta

* Magister en Historia y Memoria (Universidad Nacional de La Plata –UNLP– y Comisión Provincial por la Memoria). Coordinadora del Área de Ciencias Sociales para el nivel primario de la Escuela Anexa (UNLP). Docente de escuelas secundarias y de ISFD n°17 de La Plata. Jefe de Trabajos prácticos de la Cátedra de Planeamiento didáctico y prácticas de la enseñanza en Historia del Profesorado de Historia de la UNLP. Correo electrónico: vpappier@yahoo.com

producción académica siendo Dussel, Finocchio y Gojman (1997) y de Amézola (1999) los primeros trabajos que asumieron el desafío de pensar con los docentes las posibilidades y limitaciones de la enseñanza escolar de esta historia. Sin embargo, a pesar de ser un campo de estudio cuyas investigaciones han proliferado en los últimos años,¹ no son muchos los trabajos que analizan las prácticas concretas en las aulas de historia donde se enseña el pasado reciente. Algunas aproximaciones al respecto han sido las de Geoghegan (2008), Pappier y Morras (2008), Garriga, Morras y Pappier (2008), Billán (2013), Gasparini (2016) y González (2018). Otras investigaciones han entrado en la cotidianidad escolar observando prácticas escolares de enseñanza de la historia de modo más sistemático como Billán (2015), quien realiza un estudio de caso que posibilita conocer las prácticas escolares en sexto año en una institución y contexto urbano particular como es San Miguel y la guarnición militar de Campo de Mayo; mi tesis de maestría para una escuela de la ciudad de La Plata (Pappier, 2017) e Higuera Rubio (2010) en Ciudad de Buenos Aires. Por último, Legarralde (2018) profundiza la transmisión en general de la última dictadura militar en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires.

Varios son los factores que llevan a que no proliferen estudios centrados en las prácticas escolares. Pero fundamentalmente y acordando con González, el problema no solo es práctico sino también teórico porque el desafío radica en centrar la mirada en “un ejercicio de interpretación a la altura de la complejidad de lo cotidiano” (González, 2014b, p.5), que va mucho más allá de medir la práctica en términos de acercamiento o desviación de prescripciones curriculares, saberes académicos u orientaciones pedagógicas.

Las prácticas escolares bajo la lupa. Decisiones teórico -metodológicas

Precisamente para investigar las prácticas escolares de enseñanza y aprendizaje del pasado reciente se tomaron varias decisiones teóricas-metodológicas, las cuales están presentes en este artículo. La primera implicó visibilizar lo que no ha sido reconocido en general en la investigación educativa que son las prácticas escolares cotidianas retomando los aportes de Certeau (2007) y de A. M. Chartier (2000) quien sostiene que “las prácticas ordinarias de los docentes son variables, ignoradas, no controladas o no documentadas por la investigación educativa. Más aún son pensadas como las banalidades de las reiteraciones prácticas, consideradas insignificantes y triviales” (Chartier, 2000, p. 162 en González, 2014a). Así, lo que en general se dice sobre la enseñanza son supuestos que no llegan a visibilizar ni reconocer la complejidad de las prácticas, porque las mismas se analizan desde lo que se debe hacer según los discursos didácticos y no sobre lo que efectivamente ocurre dando cuenta de los “haceres ordinarios” que tienen lugar en la vida cotidiana escolar (Chartier A.M., 2000).

.....
1 Para conocer los trabajos que analizan estas producciones se puede consultar el libro de María Paula González (2014)

En segundo lugar es necesario considerar las prácticas escolares como prácticas sociales situadas (Jackson [1968] 1998, Edelstein, 2011). De este modo la historia reciente como contenido se construye y reelabora en las mismas prácticas escolares según las apropiaciones de los sujetos educativos en Historia como disciplina, en una particular cultura escolar y en la ciudad de La Plata en el contexto actual. Así, al concebir las prácticas escolares como prácticas sociales situadas en un espacio y tiempo específico asumo un enfoque teórico con algunos conceptos que considero claves tales como apropiación (Rockwell y Ezpeleta, 1983; Chartier, R., 1991 y Chartier, A.M., 2004), cultura escolar (Julia, 2001 y Viñao Frago, 2002) y código disciplinar (Cuesta Fernández, 1997).

Estos conceptos que destaqué posibilitan atender a la complejidad de las prácticas considerando a los sujetos en un rol activo, pero sin dejar de tener en cuenta que actúan en disciplinas y contextos específicos –tanto dentro como fuera de la escuela– que están regulados fuertemente por tradiciones que los mismos sujetos reproducen en sus acciones cotidianas. Pero también son quienes en determinadas circunstancias logran generar cambios porque van más allá de las normas y son quienes se las apropian y resignifican. De este modo, para poder comprender cómo se enseña el pasado reciente en la actualidad en las aulas secundarias donde se dicta Historia, es ineludible conceptualizar a las escuelas como lugares productores de cultura donde se conforman saberes propios en espacios atravesados por tradiciones que regulan los modos de hacer y de pensar, que condicionan la configuración de los sentidos y significados particulares de los sujetos que intervienen en ellas.

En cuanto al contexto espacial elegido este se centra en una escuela de la ciudad de La Plata, una de las ciudades más golpeadas por la última dictadura, donde transcurrieron numerosas historias de luchas y resistencias, de silencios y testimonios que atravesarán las prácticas de enseñanza y aprendizaje del pasado reciente en la escuela elegida. Esta presenta una cultura escolar caracterizada por una fuerte valoración de la escuela pública, de la participación que implica su defensa y la permanente apuesta a la construcción de una identidad que retoma el pasado reciente para unir diferentes generaciones, en las cuales los jóvenes tienen un destacado rol. Los registros aquí compartidos forman parte de una investigación más amplia realizada en el año 2014 en una coyuntura en la cual la propia escuela en uno de sus cursos –sexto año B– se encuentra reconstruyendo su pasado al investigar la propia historia de la institución y los alumnos se encuentran con historias de lucha y organización para establecer el turno nocturno en la escuela en los años 70 y finalizan su investigación con la construcción de un sitio de Memoria. Por otro lado, considerar el contexto temporal implica hablar de la preponderancia de la “narrativa del Nunca Más” como memoria oficial (Gonzalez, 2014a; Crenzel, 2008)² la cual sostiene valores de respeto por las instituciones democráticas y los

.....
2 Autores como Cerrutti (2000), Lorenz (2002), Lvovich y Bisquert (2008) y Crenzel (2008) analizan la conformación de diferentes narraciones sobre el pasado reciente (discurso militar, teoría de los dos demonios, “Nunca Más”, memorias militantes) que se han ido construyendo a lo largo de estos últimos treinta años.

derechos humanos y está en las mismas normativas escolares. Y también es importante destacar el desarrollo de políticas públicas de memoria activas por parte de los gobiernos kirchneristas, de las cuales forman parte las normativas educativas y curriculares entre muchas otras.

Para analizar las prácticas áulicas se tuvo en cuenta un enfoque cualitativo de corte etnográfico, el cual permitió incorporar la mirada de los actores en la realización de sus prácticas, pero también identificar la complejidad y heterogeneidad que adquiere en los contextos específicos escolares y áulicos, describiendo ambientes y narrando procesos que no aparecen en los discursos oficiales (Guber, 2001 y 2004).

Las prácticas áulicas en historia como objeto de estudio

Dentro de las prácticas escolares de enseñanza del pasado reciente se pueden considerar por un lado, las conmemoraciones en tiempos de efemérides y por otro, las prácticas de enseñanza-aprendizaje que se dan en disciplinas escolares. De las mismas nos centraremos en la enseñanza de la historia, siguiendo a Cuesta Fernández y su concepto de código disciplinar, quien lo define como:

(...) conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso y tácito) que a menudo se traducen en discursos legitimadores y lenguajes públicos sobre el valor educativo de la historia, y que orientan la práctica profesional de los docentes. En suma el elenco de ideas, discursos y prácticas dominantes en la enseñanza de la Historia dentro del marco escolar. (1997, p. 86)

En su conceptualización aparecen las tradiciones históricamente constituidas pero también las acciones de los sujetos educativos, es decir las prácticas cotidianas de los docentes y alumnos que hacen que esas tradiciones tengan perdurabilidad pero que no se transformen en inmutables. Este concepto de Cuesta es útil justamente para mostrar estos cambios y continuidades que se dan en la enseñanza de la historia, los cuales se pueden ver a través de diferentes fuentes que el autor considera como “visibles” e “invisibles” a la hora de reconstruir la sociogénesis de la historia. Las primeras fuentes son los discursos sobre la enseñanza, los diseños curriculares, los mismos libros de textos, entre otras. Las segundas se corresponden con las mismas prácticas áulicas y los contextos donde se llevan a cabo, las cuales han sido relegadas en las investigaciones.

A su vez estas prácticas se dan dentro de una cultura escolar. Este concepto permite ver por un lado, las apropiaciones del pasado reciente que realizan los sujetos en las prácticas áulicas y cómo en ellas perviven tradiciones disciplinares e institucionales arraigadas y por otro, el lugar que tienen dentro de dichas prácticas las posibles innovaciones o transformaciones curriculares y pedagógicas. Por lo tanto el análisis de las prácticas escolares supone pensar en su espacialidad, temporalidad y materialidad en un contexto histórico particular. Por razones de extensión desplegaré en este artículo la dimensión material de las prácticas escolares que constituye uno de los aspectos más tangibles y concretos de ser registrados y analizados –aunque no siempre se haga– y si bien no permiten reconstruir la totalidad de las prácticas escolares, sí constituyen una huella, una evidencia de la cultura

escolar, permitiendo acercarnos a los “haceres ordinarios” de los que habla Charrier (2002) y reconstruir la dimensión material de la vida cotidiana escolar (Gvirtz, 1996; Pappier, 2005 y 2006; González, 2014b y 2014c). En los casos estudiados aquí el material analizado se compone de registros de actividades, tanto en carpetas de clase (incluyendo trabajos enviados por mail), como a través de exámenes. Esta materialidad de la práctica no es evidente por sí misma y en algunos casos requiere de ver la clase y escuchar a los docentes y estudiantes. Por ello también se suman registros de clase al análisis realizado.³

Las prácticas de enseñanza-aprendizaje del pasado reciente en sexto año

En sexto año se trabajó con el pasado reciente durante todo el año escolar como plantea el diseño curricular. Fernando y Cristina son los docentes que estuvieron a cargo de estos cursos. Están próximos a jubilarse, llevan más de veinte años dando clases con estudiantes secundarios, tienen varios cursos en el establecimiento y ambos son profesores egresados de la Universidad Nacional de La Plata, donde dictan o han dictado clases también. La particularidad de Cristina, la docente de sexto año B, es que es al mismo tiempo vicedirectora de la escuela y las temáticas vinculadas con el pasado reciente argentino las enseñaba antes de que formaran parte de las normativas curriculares. A su vez siempre promovió y participó en la escuela de diferentes proyectos vinculados con los Derechos Humanos por lo que puede considerarse como una “emprendedora de memoria” (Jelin, 2002).

Si nos detenemos en las prácticas registradas, en sexto año A tiene un lugar prominente el cuestionario, como una gran continuidad dentro del código disciplinar de la historia, pero este promueve nuevas formas y recursos para construir el conocimiento: se utilizan materiales de páginas web, textos académicos muy actualizados sobre la historia, la memoria y el pasado reciente, recursos audiovisuales que se distancian del viejo código disciplinar más apegado al manual. En una de las clases observadas realizan el trabajo titulado “Los métodos del terrorismo de Estado”, el cual suponía la lectura de un texto informativo elaborado sobre la base de Pilar Calveiro (2006) y el Informe Nunca Más y tenía como consignas “¿Cuáles era los objetivos del Terrorismo de Estado?, ¿Cuál era el objetivo de desaparecer a las personas? Y por último ¿Qué eran y cómo funcionaban los Centros Clandestinos de detención?”. El desarrollo del registro será acompañado por algunos comentarios analíticos.

En esta clase no hubo una introducción al tema o, específicamente, al trabajo que tenían que hacer y sus consignas. Esto se fue dando a medida que los alumnos llamaban al profesor que quedó sentado en su escritorio o si preguntaban en general desde el banco.⁴

.....

3 Cabe aclarar que por razones de espacio no se incluyen las voces de docentes y estudiantes en las entrevistas realizadas para la investigación.

4 Se transcribe registro de clase de Sexto año A. Con P se identifica al profesor. Los alumnos no pudieron ser individualizados por ello aparecen como A, sin distinciones. Entre paréntesis se indican algunos comentarios de quien registra.

(Después de una hora reloj empiezan con la puesta en común.)

P: ¿Cuáles eran los objetivos? ¿Qué pusieron?

A: Lograr el disciplinamiento de la sociedad eliminando físicamente a todos los que se opusieran.

P: ¿Qué quiere decir eso?

A: Qué generaba miedo.

P: ¿Qué quiere decir disciplinar?

A: Imponer.

P: ¿Imponer qué?

A: Imponer miedo.

A: El terror.

A: Pero no sería controlar profe?

P: Claro, por eso es terrorismo de Estado. Pero no estaban hablando recién de controlar a través del terror (...)

(En el medio hablan de sus elecciones estudiantiles, de a quiénes votar...)

La resolución y comentario colectivo de las consignas se realizan rápidamente. No todos participan y cuando lo hacen a veces es solo con alguna palabra que el profesor trata de relacionar con otras para que no se pierda el sentido de la respuesta. Constantemente la actualidad se cuele en el salón a través de diferentes comentarios.

P: Vamos con la segunda pregunta.

(Siguen hablando de las listas y de la organización de la escuela. Se quejan del buffet.)

A: El objetivo era por razones políticas. Generaban miedo en las personas, secuestrándolas, robándolas, torturándolas y asesinandolas.

A: Las torturaban para que hablen.

P: Claro el impacto es el terror en el colectivo social, entonces si secuestran empezás a tener cuidado y dejás de hacer cosas.

A: Claro, dejaban de hacer lo que hacían.

A: Hoy en día pasa lo mismo.

P: En algunos casos.

A: Mi papá dice que no tengo que estar en el centro de estudiantes, que tengo que estudiar.

P: Pero podés hacer las dos cosas (Hablan de estar en política o no.)

A: En esa época el centro iba adelante, ahora no

(Hablan del desinterés, que está mal.)

P: Bueno, son tiempos distintos.

No hay duda de que el tema de la clase es el terrorismo de Estado y por lo tanto no puede dejarse de lado el horror de lo ocurrido durante la última dictadura. Sin embargo en general se aborda de modo superficial e irreflexivo. En torno a la pregunta sobre por qué desaparecían o qué se buscaba con esa práctica, se habla de sus secuestros o que dejaran de “hacer cosas” que tenían de fondo un objetivo político como plantean, pero no se profundiza en el mismo. No queda claro ni a través de las voz de los chicos ni del docente cuáles son esas prácticas políticas, que características tenían, dónde se realizaban, en qué contexto ni por qué. Mientras no se pone en juego mucha información tampoco se invita a utilizar vocabulario específico: la militancia son “cosas” que hacían los jóvenes de los sesenta por ejemplo.

Al mismo tiempo tampoco se apela al sentido de la desaparición como método explicado por el mismo Videla, ni qué hubiera pasado si las muertes eran visibles o si los militantes eran encarcelados. Lo que aparece con mucha claridad es que no hay fundamentaciones ni desarrollo de las respuestas.

Según diversos autores como Lorenz (2006); Carretero y Borrelli (2008), entre otros, este abordaje del pasado reciente –específicamente de la última dictadura– centrándose en un relato del horror es el que ha predominado en la enseñanza del tema y, especialmente, en la conmemoración de efemérides como el 24 de marzo y el 16 de septiembre. Consideran que este tipo de relato centrado en el horror induce por un lado a una identificación del receptor con el sufrimiento de las víctimas y al rechazo moral a las violaciones de los Derechos Humanos, sin una reflexión acerca de *por qué* ocurrió. Pero por otro lado puede llevar a una parálisis que se traduce en el miedo a participar, a comprometerse y actuar en la realidad en términos políticos. En este sentido el registro muestra pervivencias de la dictadura que deberían ser discutidas y analizadas en la clase como por ejemplo cuando el padre de uno de los alumnos no quiere que su hijo esté en el centro de estudiantes. Preguntar el sentido de aquella negativa podría haber sido un modo de problematizar cómo han quedado miedos en relación a la participación política o por qué Fernando puede decir con tanta naturalidad “podés hacer las dos cosas”. El sentido común aparece a través de la voz de los alumnos cuando afirman que las prácticas represivas en el terrorismo de Estado eran como ahora. Allí el profesor trata de relativizar y decir que “eran tiempos distintos”, pero no se profundiza por qué afirma esto, ni dónde podemos advertir continuidades o reconocer transformaciones.

También en las intervenciones los estudiantes hablan de los “vuelos de la muerte” y que los desaparecidos eran arrojados al río desde un avión. Lo relacionan con pruebas que hace la gente tirándose desde la altura. Comentan sobre el golpe o que morían cuando los tiraban. En el caso de los llamados “vuelos de la muerte” el docente no expone las condiciones en que eran arrojados ni busca que repongan esa información relejendo el texto entregado en la primera hora de clase que lo explicita con mucha claridad. Tampoco los contextualiza ni cuestiona la comparación que están haciendo, diferenciándolos de las pruebas acrobáticas o juegos con las que parece que los relacionan los alumnos. Como dice Pilar Calveiro:

La repetición de lo aterrador lo convirtió en banal. Al trivializar lo sucedido en los campos, se apuntalaba uno de los objetivos del poder concentracionario: normalizar el asesinato y la desaparición, inscribirlos como un dato en la memoria colectiva (...) El olvido adopta muchas formas; la trivialización es sólo una de ellas (...) (2006, p. 163).

Me parece oportuno entonces pensar ¿para qué enseñar el pasado reciente? ¿Qué sentidos tiene para estos jóvenes esta clase? El transmitir un relato del pasado centrado en el horror sin considerar como necesaria una interpelación a los alumnos puede llevar a una banalización del mismo, “perdiendo todo su potencial

de resignificación y construcción de puentes entre el pasado y el presente” (Morras y Pappier, 2008, p.185).

Ya promediando el año se realiza una prueba donde las consignas fueron las mismas que estuvieron trabajadas en las guías de lecturas. Se identificaron relaciones de causas y consecuencias entre procesos (inicio de la dictadura, guerra de Malvinas, finalización de la dictadura), análisis del lugar de la sociedad en la dictadura, los objetivos del terrorismo de Estado entre otras cuestiones. Todas fueron aprobadas, algunas demostraban una buena comprensión de los temas y muchas estaban incompletas, con respuestas confusas. Un problema bastante generalizado estuvo presente en relación a la pregunta “¿Qué formas de resistencia se generaron desde la sociedad por el accionar represivo de la dictadura?”

Algunas de las respuestas de los alumnos fueron: “(...) surgieron varios organismos guerrilleros y organismos como las Madres de Plaza de Mayo que buscaban el paradero de sus hijos”.

Esto es interesante porque efectivamente las ven como una consecuencia de la dictadura, dando cuenta de sus dificultades para conceptualizar la violencia política e identificar que la formación de las organizaciones armadas es anterior a la dictadura y cómo existieron formas de represión en el mismo gobierno justicialista, elegido democráticamente. Y eso efectivamente forma parte de un problema en la enseñanza de la historia donde no están presentes las causas del golpe de Estado, sino que se está limitando a reforzar una memoria oficial, centrada en el relato del Nunca Más, en casos particulares con algunos elementos de las memorias militantes, que no explica históricamente la última dictadura.

En síntesis, en sexto año A si bien el trabajo con bibliografía específica es muy interesante, la continuidad de las tradiciones escolares se presenta cuando el cuestionario se utiliza únicamente como guía de preguntas y respuestas que se copian acríticamente, no interpela la voz de los jóvenes, ni se ponen en juego sus propias representaciones frente a temas tan polémicos como el pasado reciente.

Por su parte sexto año B desarrolló a lo largo del año un proyecto de investigación que continuó del año anterior, como ya mencioné. Para que los alumnos tengan algunas herramientas conceptuales mínimas sobre el pasado reciente argentino la docente les da un primer trabajo práctico donde les propone comparar los gobiernos militares desde 1955 hasta 1976. Entre las respuestas se notan algunas de “copie y pegue” de información extraída de internet y algunas confusiones conceptuales como por ejemplo considerar organizaciones armadas y militares como los mismos sujetos, confundiendo ideologías y proyectos políticos.

Para la realización del trabajo la docente sugiere materiales y páginas web pero también les da libertad a los alumnos para que realicen sus propias búsquedas de información. Aquí nos encontramos claramente con nuevas formas que va adquiriendo el código disciplinar: las lecturas ya no están centradas en los manuales escolares sino que incluyen otros textos, en este caso académicos y varios recursos extraídos de páginas web y materiales audiovisuales como documentales y canciones.

En el marco del proyecto de investigación realizaron diversas actividades al centrarse en la biografía de “Machocha” Tolosa⁵ exalumna de la escuela detenida-desaparecida, realizando una entrevista a su hermano.

El trabajo con la entrevista les permitió conocer que mientras investigaban sobre los desaparecidos de la escuela, se estaba llevando a cabo el juicio por apropiación ilegal de los mellizos Reggiardo-Tolosa. De hecho, días después se conoció la sentencia, una de las alumnas estuvo allí y logró charlar con uno de los mellizos contándole que estaba investigando sobre su madre y que habían hecho con sus compañeros y docente un Jardín de la Memoria para recordar a estos exalumnos, entre los que se encontraba ella. Luego esta experiencia fue compartida con toda la clase y contribuyó a que los alumnos pudieran ver que conocer sobre el pasado reciente también implicaba pensar el presente y podía relacionarse con ellos mismos. Allí hablaron de la importancia de sentirse parte de la historia, de conocer a las personas y sus propias vidas y comentaron lo involucrados que se sentían con la investigación que era mucho más interesante que trabajar con un manual. También cuestionaron que la justicia tardara tantos años en llegar y a una alumna le pareció vergonzoso que después de tantos años de democracia recién hoy, en algunos casos como el que vieron, pudiera hablarse de justicia.

En la última clase la docente devuelve los trabajos finales y sigue resaltando como un problema generalizado que los alumnos confunden la AAA con las organizaciones armadas como Montoneros o ERP, no pudiendo caracterizarlas y diferenciarlas, entre otras cuestiones, tal como vimos en otros casos analizados.

También aparece como una limitación para este tipo de proyectos las tradicionales prácticas de realización de cuestionarios que apelan a la mera búsqueda de datos, prácticas propias del viejo código disciplinar que los mismos alumnos tienden a reproducir porque supuestamente creen que es lo que se espera de ellos en la materia historia. Si bien no está presente la memorización de datos, el modelo de pregunta y respuesta de cuestionarios pervive sin duda como parte del viejo código disciplinar.

Como la finalidad de la investigación es crear un sitio de memoria en la escuela, ellos deben visitar, registrar y analizar de diferentes sitios de memoria, para proponer cómo construir el propio que inaugurarán en la conmemoración de “La noche de los lápices”. Algo central en esta práctica fueron las discusiones fundamentadas relacionando el pasado y el presente en el aula con un docente

.....
5 “María Rosa nació en la ciudad de La Plata el 31 de diciembre de 1952. Su familia la llamaba “Machocha”. Militaban en la organización Montoneros junto a Enrique, su marido. La joven fue secuestrada el 8 de febrero de 1977 en la localidad de Florencio Varela, provincia de Buenos Aires. Estaba embarazada de seis meses y esperaba mellizos. La pareja fue vista en el CCD “La Cacha” y, posiblemente, hayan pasado por el CCD “Pozo de Arana”. Próxima a su fecha de parto María Rosa fue trasladada a la Cárcel de Olmos donde el 27 de abril de 1977 dio a luz dos varones. El 16 de mayo de 1977 los niños fueron entregados a sus apropiadores quienes los inscribieron como hijos propios con esa fecha de nacimiento. Luego de una ardua búsqueda de Abuelas de Plaza de Mayo, en noviembre de 1991, la justicia les restituyó su verdadera identidad. En <https://www.abuelas.org.ar/caso/reggiardo-tolosa-matias-angel-265>. En el año 2014 se realizó el juicio por los delitos cometidos en el centro Clandestino de Detención denominado La Cacha donde dieron su testimonio los mellizos y familiares de Machocha.

que habilitaba la palabra, cuando no ha sido esta una práctica tradicional de la enseñanza de la historia ni de la cultura escolar. Citaré y analizaré algunos de los fragmentos registrados en esa clase previa a la inauguración de Jardín de la memoria en la cual docente y estudiantes dialogaron acerca del sentido de la construcción del sitio y de las relaciones entre el pasado reciente, los militantes de los setenta, el presente y ellos.

D: ¿Para qué les parece construir este sitio, este lugar de memoria?⁶

A: Es un modo de reivindicar la lucha de los desaparecidos (Interrupción y no se entiende bien... Se emociona la docente escuchándolos)

A: Nosotras pusimos que queremos pensar en las próximas generaciones.

A: También es una forma de denuncia, que queremos recordar a los militantes y pensar que sigue habiendo eslabones ya que no podemos dejar de pensar en Julio López y en el gatillo fácil.

A: (Ofuscado un alumno de escuchar algo que parece otras veces también se discutió) y nos vamos de tema...

(Discusión entre ellos)

A: Porque no podemos dejar de lado lo que pasa hoy.

D: Justo quería hablar de la importancia de pensar ese pasado con el presente.

A: Claro y ver qué nos pasa en la realidad.

D: ¿Por qué es importante la relación entre pasado y presente?

A: Es importante para respetar los derechos humanos hoy.

D: Claro, esto que hacemos es vincular el pasado con el presente

A: El país cambió, estamos mejor.

D: Por ejemplo yo no puedo dejar de reconocer que podemos hablar de este tema en una materia, que invita desde el mismo programa a que discutamos. No puedo dejar de reconocer a este gobierno su política de derechos humanos y ustedes ya saben que yo no hago política partidaria pero sí soy un sujeto político y me saco el sombrero por poder discutir estos temas.

A: Pero también hay continuidades.

(Un alumno cuenta de un robo, propio de la inseguridad. El resto no considera el caso demasiado y toman otro ejemplo de maltrato en una comisaría.)

A: Eso ya sabemos que pasa.

A: Pero es triste que se vuelva natural.

A: Pasa en todas las comisarías.

A: Pero ¿te parece normal?

A: A los jóvenes los siguen maltratando

A: Esas son las continuidades.

A: (...) pero si va preso no es porque se portó bien.

A: ¡Claro que tiene que ir preso! ¡Pero no torturarlo!

D: Justamente por eso estamos acá, (contextualiza en la dictadura donde no se podía hablar de justicia, había mano propia de los militares contra los militantes y cómo hoy en democracia hay que conservar y valorar la importancia de la justicia) (...)

La conversación da cuenta de la multiplicidad de voces que aparecen en el aula, habilitadas por un docente que entiende que los alumnos interpretan el

.....

6 Fragmentos de Registro de clase de 6to año. B. Miércoles 10 de septiembre de 7:30 a 9:30 hs. Se identifica con D al docente y con A los alumnos ya que no fue posible distinguir sus nombres propios ni identificarlos con diferentes números.

pasado desde su propio presente y busca que expliciten sus puntos de vista, que argumenten y desarrollen la criticidad. El docente no deja de lado su lugar como tal ni como “sujeto político” explicitando su punto de vista sobre el tema, pero este no es impuesto a los jóvenes, permanentemente los interpela y los anima a participar y a discutir. Abre sentidos preguntando sobre para qué realizan el sitio de memoria, los invita tender puentes entre el pasado y el presente y los alumnos logran hilarlo con el futuro al “pensar en las próximas generaciones”.

Por otro lado, la realidad aparece cuestionada en sus palabras: López no aparece, en la comisaría los maltratan... Sin duda aparecen continuidades con el pasado represivo, pero no todos las ven como tales. Se cuele un discurso donde se niega la posibilidad de que estos derechos sean reconocidos como universales.

Al mismo tiempo nos encontramos frente a una práctica en la cual el docente rompe con fuertes tradiciones de la enseñanza de la historia donde, por un lado, el pasado reciente no podía ser analizado y menos en relación al presente y, por otro, el profesor debía imponer su visión y no propiciar el diálogo o el debate. Este tipo de discusiones donde se habilite la palabra del alumno y sea tenida en cuenta en el debate fundamentado no ha sido una práctica tradicional de la enseñanza de la historia ni de la escuela en general aunque ya hace muchos años que aparece presente en los diseños curriculares y en la formación docente.

En otra parte de la clase la docente quiere retomar las razones de la lucha política de los militantes en los setenta:

D: ¿Qué querían modificar?

A: Defender sus derechos

A: Muchos motivos

D: ¿Qué había? ¿Cómo era el país?

A: Se milita por muchos motivos

D: ¿Como cuáles?

A: Justicia social y algunos problemas que también están hoy

(...)

D: Claro podemos pensar que todavía hay continuidades. (...)

Resulta sumamente apasionante ver el nivel de discusión que se presenta en el aula ante las preguntas del docente y la posibilidad que les deja de expresarse en un clima de respeto. Sin duda se apropian del espacio áulico y resignifican las luchas de los militantes de los setenta pero en relación a qué pasa hoy, identificando cuáles son los problemas actuales. Conceptos como justicia social, militancia, derechos no parecen quedar vacíos, son cuestionados y hay un intento por historizarlos a través de las actividades que propone el docente a lo largo del año. Sin embargo pareciera que hay una idealización de los jóvenes de los setenta, caracterización que podría vincularse con la significación biográfica que tiene para Cristina y el sentido formativo que le otorga a la enseñanza de este tema.

Pero lo que me interesa resaltar aquí es cómo en la clase la docente abre la posibilidad para que los jóvenes estudiantes relacionen el pasado reciente con su presente y específicamente con los ex alumnos militantes de la década del setenta

al construir el sitio de memoria en la escuela. Sin duda esta es una clase de historia particular donde se hilvana claramente con la construcción de la memoria al legar a las futuras generaciones un sitio que dé cuenta de la huella de estos alumnos, pero también de los jóvenes de los setenta que transitaron por esta institución educativa. A través de esta experiencia Cristina ha logrado incentivar y habilitar los “trabajos de la memoria” (2002) promoviendo su construcción desde lugares activos que involucran a los alumnos a pensar y pensarse al mismo tiempo, buscando el sentido del pasado en su propio presente pero también pensando en el futuro. Viendo esta escena son pertinentes las palabras de Hassoun cuando habla de que en la ética de la transmisión los docentes deberían cumplir el rol de “pasadores” (1996, pp. 144-145), rol asumido por Cristina quien con sus diferentes propuestas también se convirtió en “emprendedora de memoria” (Jelin, 2002).

Entre herencias e invenciones, viejos y nuevos desafíos.

En este artículo intenté visibilizar las prácticas concretas de enseñanza del pasado reciente que se desenvolvían en dos aulas de historia de una escuela pública en la actualidad. El análisis desde los conceptos de cultura escolar y código disciplinar me permitió identificar las evidencias materiales de esas prácticas, al mismo tiempo que posibilitó el reconocimiento de lo complejo de la enseñanza y el aprendizaje del pasado reciente en el aula atendiendo a los sujetos concretos en sus prácticas cotidianas.

También dichos conceptos me ayudaron a comprender que estas prácticas escolares están reguladas por fuertes tradiciones de enseñanza, que los sujetos intervinientes las actualizan y ponen en acto en los propios procesos de enseñanza aprendizaje cotidianos. Pero al ser la cultura escolar y el código disciplinar construcciones históricas, así como presentan continuidades de viejas tradiciones escolares, también en las prácticas escolares se pueden ver cambios. En relación con la enseñanza de la historia los docentes siguen el diseño curricular y enseñan el pasado reciente a pesar de lo complejo y problemático, buscando nuevas formas de trabajarlo en el aula aunque en un sexto se realiza un trabajo de investigación y en otro no. Pero más allá de esta diferencia es importante resaltar que estamos frente a una institución que posibilita que se trabajen estos temas, que frecuentemente aparecen preguntas e intervenciones de diferentes miembros de la comunidad con relación a la defensa de los derechos humanos y que se encuentre habilitada la reflexión sobre los mismos en numerosas ocasiones. También es importante resaltar que en ambos casos estudiados hay cuestionamientos al viejo código disciplinar que se caracterizaba por el patriotismo, lo moralizador y los aprendizajes memorísticos, entre otras características. El código que lentamente se configura se puede ver en estas prácticas analizadas donde aparece la historia reciente, el valor de la democracia, una historia más explicativa y conceptual, diversos textos y prácticas de lectura, otros lenguajes como los testimonios o las imágenes, diferentes propuestas de actividades que invitan –de modo desigual según describimos en este trabajo– a que los alumnos participen de la construcción del pasado reciente y del sentido del mismo.

Sin embargo es importante resaltar que el pasado reciente se aborda más desde la memoria que desde la historia, centrándose en la memoria del Nunca más (González, 2014a; Crenzel, 2008) lo cual por supuesto que es loable que ocurra pero no suficiente. Precisamente, porque no se profundiza la posibilidad de indagar y construir una explicación histórica, porque para ahondar en cómo fue posible el terrorismo de Estado, no se puede soslayar la conflictividad política de los años setenta y la violencia revolucionaria. Y tal como se ve en las clases esta temática les ocasiona a los alumnos serias dificultades de comprensión llegando a afirmar que las organizaciones armadas son posteriores a la última dictadura, por ejemplo. Así las explicaciones, análisis y discusiones de la historia quedan relegadas, generalizándose una enseñanza vinculada más con la transmisión de la memoria del Nunca Más, la cual a su vez aparece superponiéndose con otras memorias.

En definitiva en estas prácticas se pueden ver claramente aspectos emergentes y residuales como planteaba Williams (1980): se introduce el pasado reciente pero no incluye pensar históricamente ni compararlo con el presente identificando cambios y continuidades; se utilizan canciones, imágenes o películas, pero a veces no se contextualizan ni se analizan críticamente, se rescata el valor de la libertad y pluralidad de voces pero no siempre estas son habilitadas en el aula o se permite que aparezcan memorias en conflicto o lo que piensan los jóvenes sobre su presente y se busca alguna relación con el pasado que se quiere enseñar. Sin embargo en el curso donde se realiza una investigación durante todo el año que concluyó con la construcción de un Jardín de la Memoria, aunque los estudiantes tienen serias dificultades para pensar históricamente, se logra la transmisión del pasado reciente. El psicoanalista egipcio Hassoun precisa esta idea de transmisión entendida como dar y recibir: “[r]ecibir las voces de quienes ya están muertos y dar paso a las voces del porvenir, es ni más ni menos que tramitar una herencia” (2002). En este curso fueron consideradas las generaciones que heredaron ese pasado, con sus propios tiempos, enseñándoles desde la escuela la posibilidad de dudar y de interrogar a ese pasado desde sus preguntas del presente. En sus prácticas se hacen presentes debates sobre los derechos humanos en la actualidad, lecturas e interpretaciones sobre lo que es vivir en democracia, inquietudes en relación a cómo sentirse parte de un grupo, escepticismos por la justicia que tarda en llegar, pero también aparece el orgullo de llevar adelante una investigación que les permite reconocerse como alumnos comprometidos con la transmisión de la memoria colectiva. Por otro lado, allí se ve un docente emprendedor de memoria con un rol central en la transmisión de este pasado reciente, reconociendo su lugar como sujeto político, acompañando a estos jóvenes y brindándoles la posibilidad de interpelar a la memoria para que el relato del pasado se complete con sus propias preguntas y sentidos. Como señala Guelerman: “sólo una transmisión lograda podrá brindar al heredero la posibilidad de abandonar el pasado, para reencontrarlo en un espacio de verdadera libertad” (2001, p. 43).

Sin duda queda mucho camino por andar en la enseñanza y aprendizaje del pasado reciente argentino para que pueda dar respuestas a los problemas y necesidades del presente desplegando todo su potencial. Pero para ello resulta central

reconocer la complejidad que implican las prácticas escolares al ser “contingentes, oportunas y situadas (...) atravesadas por variables escolares y también por narrativas sociales (...). Estas prácticas (...) muestran que no son reproducciones de algo que ocurre fuera de los espacios escolares sino algo que se produce dentro de estos (...) más allá de la racionalidad de las teorías pedagógicas, de los saberes académicos y de los diseños curriculares” (Gonzalez, 2011).

Y es que estas prácticas plurales dan cuenta de los modos particulares de apropiación del pasado reciente tanto de los docentes como de los alumnos, procesos que se dan en la cotidianidad de una escuela pública concreta con sus limitaciones pero también con todas sus potencialidades. El reconocer los elementos que configuran la compleja trama de dichas prácticas permite comprenderlas e identificar por un lado los problemas y riesgos de una oficialización del pasado reciente y, por otro, las potencialidades que habilita el concepto de transmisión en las clases de Historia posibilitando la profundización de alternativas tanto pedagógicas como políticas.

Bibliografía

- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)*. Madrid: Morata
- Billán, Y. (2013, agosto). *La historia reciente y la práctica educativa: nuevos acercamientos y diálogos desde la mirada adolescente*. Ponencia presentada en Primeras Jornadas sobre historia reciente del Conurbano Norte y Noroeste. General Sarmiento, Argentina.
- Billán, Y. (2015). *Enseñar Historia Reciente Argentina en el ex partido de General Sarmiento. Un estudio de caso* (tesis inédita de maestría). Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires, Argentina.
- Calveiro, P. (2006). *Poder y desaparición. Los campos de concentración en Argentina*, Buenos Aires: Colihue.
- Carretero, M. y Borrelli, M. (2008). Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿Cómo enseñar historia reciente en la escuela? *Cultura y Educación*, 20, 201-215.
- Cerruti, G. (2000). La historia de la memoria. *Revista Puentes*, 1, 3, 14-25.
- Chartier, A. M. (2000). Fazeres ordinarios da classe: uma aposta a pesquisa e para a formação. *Educação e Pesquisa*, 26(1), 157-168.
- Chartier, A. M. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, R. (2007). *La historia o la lectura del tiempo*. Barcelona: Gedisa.
- Crenzel, E. (2008). *La historia política del Nunca Más. La memoria de las desapariciones en la Argentina*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Cuesta Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- de Amézola, G. (1999). Problemas y dilemas de la enseñanza de la historia reciente. *Entrepasados, Revista de Historia*, 17, 137-162.
- de Certeau, M. (2007). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*, t. I. México: Universidad Iberoamericana.
- Dussel, I., Finocchio, S. y Gojman, S. (1997). *Haciendo memoria en el país de Nunca Más*. Buenos Aires: Eudeba.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Finocchio, S. (2007). Entradas educativas en los lugares de la memoria. En M. Franco y F. Levin (comps.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. (pp. 253-257). Buenos Aires: Paidós.
- Finocchio, S. (2009b). Historia, memoria y educación en Argentina. De aprender de memoria a enseñar para la memoria la historia argentina reciente. En J. Pagés y M. P. González (comps.), *Historia, memoria i ensenyament de la historia. Perspectives europees i llatinoamericanes* (pp. 83-101). Barcelona: Servei de Publicacions UAB.
- Garriga, C., Morras, V. y Pappier, V. (2008, septiembre). *La reconstrucción del pasado reciente en la escuela*. Ponencia presentada en Primer Congreso de Didácticas Específicas, San Martín, Buenos Aires, Argentina.
- Geoghegan, E. (2008). La enseñanza de la historia reciente en las escuelas medias de la provincia de Buenos Aires. El partido de Morón. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 12, 109-122.

González, M. P. (2014a). *La historia reciente en la escuela. Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*. Los Polvorines: Ediciones UNGS.

González, M. P. (2014b, agosto). *La conformación de las prácticas docentes: una propuesta de análisis desde la historia argentina reciente*. Ponencia presentada en Jornadas de Trabajo sobre historia Reciente.

González, M. P. (2014c). Enseñanza de la historia en el nivel secundario en Argentina: herencias, rupturas, invenciones e inercias. *Revista Passo Fundo*, 21(2).

González, M. P. (2018). La última dictadura argentina en el aula: entre materiales, textos y lecturas. *História Hoje*, 7(13), 60-82.

Gosparini, J. I. (2016). Entre fuentes, voces y saberes: una mirada a la conformación del saber escolar desde la materialidad de la enseñanza de la Historia argentina reciente. *Clio & asociados, Clio & Asociados. La Historia Enseñada*, 23, 51-61.

Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.

Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Paidós.

Guelerman, S. (2001). Escuela, juventud y genocidio. Una interpelación posible. En S. Guelerman (comp.), *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio* (pp. 35-64). Buenos Aires: Norma.

Gvirtz, S. (1996). *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina: 1930-1970* (tesis inédita de doctorado). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la Memoria*. Buenos Aires: Ediciones de La Flor.

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, 1, 9-43.

Kruger, M. y Carretero, M. (2010). Enseñanza de la historia e identidad nacional a través de las efemérides escolares. En M. Carretero y J. Castorina (comps.), *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades* (pp.55-80). Buenos Aires: Paidós.

Legarralde, M. (2018). *Combates por la memoria en la escuela: La transmisión de la última dictadura militar en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires (2008-2013)* (tesis inédita de maestría). Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.

Lorenz, F. (2002). ¿De quién es el 24 de marzo? Las luchas por la memoria del golpe del '76. En E. Jelin (comp.), *Las conmemoraciones: las disputas en las fechas "in-felices"*. Madrid: Siglo XXI.

Lorenz, F. (2006). El pasado reciente en la Argentina: las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria. En Carretero, Mario; Rosa, Alberto y González, María Fernanda. (comps.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. (pp.277-295). Buenos Aires: Paidós.

Lvovich, D. y Bisquert, J. (2008). *La cambiante memoria de la dictadura. Discursos públicos, movimientos sociales y legitimidad democrática*. Buenos Aires: Editorial Universidad Nacional de General Sarmiento.

Pappier, V. y Morras, V. (2008). La construcción de la memoria en la escuela. Una mirada a los actores y conflictos que genera la conmemoración del 24 marzo. *Clio*

& Asociados. La historia enseñada, 12, 173-192.

Pappier, V. (2017). *La historia reciente en las aulas de nivel secundario. Prácticas escolares en torno a la última dictadura argentina* (tesis inédita de maestría). Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.

Pagés, J. (2008). El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 55, 43-53.

Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983). La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso. Ponencia presentada en reunión de CLACSO, Sao Paulo, Brasil.

Williams, R. (1980). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.

Fuentes primarias

PBA-DGCE (2012). Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. *Historia 6to año Escuela Secundaria Orientada Ciclo Superior, Ciencias Sociales*. La Plata: Publicaciones de la Dirección General de Cultura y Educación.

Luchar contra el olvido y señalar la esperanza. Políticas de memoria y prácticas docentes en una escuela marplatense

JULIANA SANTOS IBÁÑEZ*

Resumen

Durante el año 2017, un grupo de docentes de la Escuela de Educación Secundaria N°1 de la ciudad de Mar del Plata comenzó a trabajar en la realización de un proyecto orientado a recuperar la memoria de la institución vinculada al pasado reciente de terrorismo de Estado en la ciudad. Este proyecto persiguió el objetivo de declarar a la escuela "sitio histórico por la memoria de los sueños colectivos", y bajo este marco los actores desplegaron diversas acciones donde pusieron en juego su rol docente y sus trayectorias políticas, militantes y autobiográficas en el escenario escolar. El presente artículo se propone describir y analizar las prácticas docentes desplegadas durante la puesta en marcha de este emprendimiento de memoria en la EES N°1 de la ciudad de Mar del Plata, esperando que este ejercicio contribuya a la reflexión en torno al tratamiento del pasado reciente en el ámbito escolar y su interrelación con las políticas de memoria que emergen de las luchas sociales por el sentido del mismo.

Palabras clave: prácticas docentes, pasado reciente, emprendimiento de memoria, sitio de memoria

Recepción: 15-07-2020

Aceptación: 8-03-2021

Fight against Oblivion and Signal Hope. Memory policies and Teaching practices in a school from Mar del Plata

Summary:

During 2017, a group of teachers from the School of Secondary Education No. 1 in the city of Mar del Plata began to work on the implementation of a project aimed at recovering the memory of the institution linked to the recent past of State terrorism in the city. This project pursued the objective of declaring the school a Historic Site 'for the memory of collective dreams', and the actors narrate their vision of the events, from a political perspective, militant and autobiographical trajectories on school. This article describes and analyses the teaching practices carried out during the launch of this memory undertaking in EES No. 1. We hope this exercise will contribute to reflection on the treatment of the recent past in the educational field and its interrelation with the memory policies that emerge from social struggles for its meaning.

Keywords: teaching practices, recent past, memory entrepreneurship, historic site

Introducción

Durante el año 2017, un grupo de docentes y ex alumnos de la EES N°1 de la ciudad de Mar del Plata –conocida popularmente como La Piloto– comenzó a reunirse para dar forma a un emprendimiento de memoria que buscó declarar a la escuela y a la plaza contigua como "sitio histórico por la memoria de los sueños colectivos". Con este objetivo pensaron, organizaron y concretaron diversas acciones tendientes a recuperar la memoria de la institución vinculada al pasado reciente de terrorismo de Estado en la ciudad. A partir de ellas, buscaron problematizar la violencia ejercida por la Concentración Nacional Universitaria (CNU) con anterioridad al golpe militar, así como también recuperar las historias de militancia de detenidos desaparecidos durante el terrorismo de Estado que pasaron por la institución. Esta tarea los condujo durante varios meses a un trabajo de construcción de memorias sobre La Piloto y a producir una serie de acciones tendientes a homenajear a las víctimas que transitaban los pasillos del edificio. Lograron así el reconocimiento por parte de la comunidad educativa y de otros actores e instituciones importantes como el Movimiento de Derechos Humanos de la ciudad y la Universidad Nacional de Mar del Plata (en adelante, UNMDP), mediante una ordenanza del Honorable Concejo Deliberante (HCD) de la ciudad "por la dedicación y el compromiso con la Memoria"¹

Este trabajo se inscribe dentro del campo de estudios de la memoria social que consideran la existencia de procesos de lucha por el pasado que se desarrollan en el presente y que tienen como protagonistas a individuos y grupos que recuerdan en interacción con otros y que disputan por instalar sus propias versiones acerca de lo que pasó. Recuperando y problematizando los aportes de Halbwachs (2004) y la perspectiva de Pollak (2006), las investigaciones de Jelin introducen la noción de "trabajos de la memoria" que aquí se adopta para describir los esfuerzos subjetivos que implican procesos de transformación simbólica y de elaboración de sentidos del pasado por parte de emprendedores de la memoria (2002, p. 48). Esta definición de Jelin orienta este trabajo, ya que según esta autora, la noción de "emprendedores de la memoria" implica una elaboración de la memoria en función de un proyecto o emprendimiento de carácter *social* o colectivo en el que estos actores se involucran personalmente pero también comprometen a otros, lo que genera participación y una tarea organizada de carácter colectivo (Jelin, 2005). También son útiles a esta investigación las reflexiones realizadas por Jelin en cuanto a la transmisión intergeneracional y la dimensión pedagógica de la memoria, en las que problematiza las estrategias de transmisión ancladas únicamente en la difusión de información en contraposición a las que complementan a esta última con instancias de reflexividad y revalorizan el papel activo por parte de los jóvenes (2017, p. 282).

Dentro de este campo de estudios, varios autores han realizado aportes referidos a los procesos de marcación pública de espacios territoriales donde ocurrió la violencia estatal en las dictaduras y a los intentos de construir memoriales y monumentos que recuerden y homenajeen a sus víctimas. Pierre Nora propuso el

* Licenciada en Sociología por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Becaria Doctoral del CONICET y Docente del Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Correo: julianasantosiba@gmail.com

¹ Ordenanza N° 22 703/2016 del HCD del municipio de General Pueyrredón.

término “lugares de memoria” (Nora, 1984, 1998) para dar cuenta de objetos -no necesariamente físicos o espaciales- que representan cristalizaciones de la herencia nacional en una sociedad que intenta proteger aquello que ve amenazado. Por su parte, Henry Rousso consideró que las marcas constituyen “vectores de memoria” (Rousso, 1990, 1991, 2000), ya que ofrecen, de forma explícita o implícita, representaciones singulares sobre el pasado funcionando a modo de soportes de narrativas sobre ese pasado.

En la Argentina, a partir de la asunción de Néstor Kirchner como presidente de la Nación en 2003, se inició un proceso de apertura de *espacios para la memoria* que se fue consolidando a lo largo de los distintos mandatos del kirchnerismo². Este proceso tuvo su cristalización legislativa en la sanción de la Ley de Sitios de Memoria que declara *sitios de memoria del terrorismo de Estado* “a los lugares que funcionaron como centros clandestinos de detención, tortura y exterminio o donde sucedieron hechos emblemáticos del accionar de la represión ilegal desarrollada durante el terrorismo de Estado ejercido en el país hasta el 10 de diciembre de 1983” (Ley N° 26 691 y Tavano y Portos, 2020).

Para dar cuenta de un entretejido de lugares en permanente articulación, Da Silva Catela señala la existencia de “territorios de la memoria” (Da Silva Catela, 2001). Observando también el proceso mediante el cual se construyen estas marcas, Elizabeth Jelin y Victoria Langland señalan que en la conversión de *espacio a lugar* media una dimensión subjetiva. Las autoras denominan “marcas territoriales” al proceso de semantización de los espacios materiales que involucra tanto luchas sociales por el sentido del pasado, como un estado del debate sobre ese pasado rememorado (Jelin y Langland, 2002). Dentro de esta perspectiva, ubicamos al emprendimiento aquí estudiado como una iniciativa que se propuso la marcación territorial como sitio de memoria del terrorismo de Estado.

Para esta investigación, resulta relevante la importancia otorgada a la acción humana representada por los emprendedores de memoria durante y después de la instalación de la marca para la construcción de memorias, así como también el principio imperativo del “deber de memoria” que los mismos imprimen a las marcas (Jelin, 2017). Este “deber de memoria” que se orienta hacia la transmisión de experiencias pasadas, puede verse cristalizado en políticas de marcación territorial promovidas tanto por la sociedad civil como por el Estado. Para Emilio Crenzel, los sitios de memoria son, centralmente, herramientas de la pedagogía de la memoria (Crenzel, 2016). Sin embargo, la pedagogía de la memoria entendida como un campo en construcción a partir del reconocimiento del “deber de memoria” y traducido en un deber de transmisión (Legarralde y Brugaletta, 2017) ha orientado políticas de rememoración de diversa índole en la Argentina. Uno de los ámbitos que los actores que las promueven consideraron privilegiado para ello ha sido el de la educación.³

2 Con kirchnerismo se hace referencia al proceso político comprendido entre los años 2003 y 2015 en los que Néstor Kirchner (2003-2007) y Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015) estuvieron a cargo de la Presidencia de la Nación Argentina.

3 Para un análisis acerca de la transmisión de memorias sobre la última dictadura en las escuelas secundarias véase Legarralde, 2020.

El objetivo de este trabajo es describir y analizar las prácticas docentes de enseñanza del pasado reciente en dictadura en la Argentina que fueron desplegadas en un marco particular: el emprendimiento de memoria que en el año 2017 buscó señalar a la EESN°1 de la ciudad de Mar del Plata como “sitio histórico por la memoria de los sueños colectivos”. Para ello, se propone recuperar estas prácticas partiendo de reconocer a los docentes como sujetos activos en la construcción de memorias y no como meros emisores de contenidos curriculares ligados a la transmisión escolar de la historia reciente. Se indagará tanto en los significados y las narrativas construidas en y a través de los contenidos que se produjeron en este contexto, así como también en las implicancias políticas-militantes y autobiográficas que dieron contenido a las prácticas y las dinámicas de funcionamiento que estas asumieron.

La realización de esta investigación requirió de la triangulación de distintas fuentes que permitió abordar la complejidad del proceso. Durante el año 2019 se realizaron entrevistas en profundidad a cuatro de los miembros más activos durante la puesta en marcha del emprendimiento y se realizó un análisis documental tanto de fuentes de la prensa escrita (medios digitales e impresos) como de fuentes elaboradas en la escuela, disponibles en el archivo institucional y facilitadas por los entrevistados.⁴

En el primer apartado, se describen el emprendimiento que funcionó como marco en el que los docentes desplegaron sus prácticas y las dinámicas de funcionamiento que hicieron a la comisión de trabajo que conformaron. En un segundo apartado, se analiza el acto del 30 de mayo de 2017 considerando que en su organización y concreción se cristalizaron muchas de las prácticas docentes que son objeto de este escrito, por lo que dicho momento constituye una lente interesante desde la cual acceder a su interpretación. Luego, se dedica un apartado al análisis de los modos de presentar el pasado y a las memorias que se plasmaron en las acciones desarrolladas, para finalmente terminar con algunas reflexiones.

Los orígenes del emprendimiento: la comisión de trabajo de La Piloto

A principios del año 2017, comenzó a funcionar una comisión de trabajo que reunió a un grupo de docentes y ex alumnos de la comunidad educativa de La Piloto interesados en aportar al trabajo de recuperar la historia de la institución ligada a los años de violencia política comprendidos antes y durante la última dictadura cívico-militar en la Argentina. También buscaba homenajear a las víctimas que habían transitado por el edificio.⁵

4 Esta investigación fue realizada durante el curso de la Beca de Investigación para Estudiantes Avanzados otorgada por la Universidad Nacional de Mar del Plata, inserta en el marco del proyecto de investigación *Tramas represivas, circuitos y tramitación del pasado autoritario en Mar del Plata (1976-2017)* del Grupo de Investigación Violencia, Justicia y Derechos Humanos del Centro de Estudios Sociales y Políticos (CESP), Facultad de Humanidades. Posteriormente, los resultados de esta investigación fueron plasmados por la autora en su tesina de Licenciatura en Sociología, denominada “La memoria piloto. El emprendimiento de memoria impulsado por la comunidad educativa de la EES N°1 de la ciudad de Mar del Plata durante el año 2017” (2019).

5 En el año 1970, luego de la finalización de las reformas de infraestructura del edificio donde hasta

Si bien estuvo integrada por pocos miembros y su composición fue variando en el tiempo, uno de los docentes se destacó como el principal promotor del emprendimiento. En aquel entonces se encontraba en el cargo de director de la EES N°1, y fue él quien se encargó de invitar a la participación a los distintos miembros, así como también de orientar gran parte de las decisiones que se tomaron. Todos los integrantes que fueron entrevistados reconocieron el lugar central que esta persona ocupó en el inicio y desarrollo del *proyecto*.⁶

Además del rol que los docentes ocuparon dentro de la institución, sus propias trayectorias constituyeron otro elemento importante a la hora de poner en marcha el emprendimiento. De diversas maneras, las historias de vida de los docentes más activos de la comisión se encuentran vinculadas a las demandas de memoria, verdad y justicia que logró instalar el movimiento de derechos humanos desde la vuelta a la democracia en nuestro país.

El director de La Piloto (Docente 1), al momento de la investigación, reconoció en su entrevista que elementos de su propia trayectoria militante ligada al campo de los derechos humanos funcionaron como incentivos a la hora de promover el trabajo sobre la memoria acerca del pasado reciente de La Piloto. Haciendo referencia a hechos de su militancia juvenil relacionados con organizaciones de derechos humanos, aludió a su primera actividad militante dentro de la organización política en la que participaba,⁷ y recordó también como un momento importante de su militancia la realización de un acto homenaje durante su mandato como presidente del Centro de Estudiantes de la Facultad de Psicología. Durante todo su relato, señaló su cercanía con los espacios y con los militantes de diversas organizaciones y dejó ver una fuerte carga de emotividad impresa en sus memorias. En sus palabras, los episodios que recuerda y elige mencionar a modo de ejemplo constituyen momentos relevantes de su historia aun en el presente. Así, conecta de manera directa su pasado militante con el emprendimiento de memoria que impulsó en La Piloto durante el año 2017. Expresando “estar haciendo lo mismo”, el trabajo de memoria que aquí analizamos es presentado por este docente como una continuidad dentro de su trayectoria política y profesional.⁸ A su vez, destacó

.....
 ese entonces funcionaba la Escuela Primaria N°32, se inauguró la Escuela de Enseñanza Media N°1. Durante los primeros años de la década del 70 y hasta entrada la década del 90, en el edificio funcionaron las sedes del turno nocturno de las Facultades de Ciencias Económicas y de Humanidades pertenecientes a la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Esto trasladó gran parte de la actividad política militante de la primera mitad de la década de los setenta hacia las inmediaciones del edificio y la plaza (reuniones, encuentros, asambleas), configurando uno de los escenarios privilegiados para las disputas políticas y, posteriormente, para el despliegue del aparato represivo estatal durante la última dictadura. A raíz de esto, la reivindicación del lugar como centro de la militancia y a la vez como foco de la represión ilegal del Estado fueron elementos centrales que estructuraron los discursos de los actores que emprendieron el trabajo de rememoración que estudiamos.

6 Durante el año 2019 se realizaron, en el marco de esta investigación, otras entrevistas en profundidad a docentes de la comisión además de la realizada al exdirector. Por razones de confidencialidad, en este artículo no se darán a conocer los nombres de los docentes entrevistados.

7 En aquel entonces el entrevistado militaba en una organización estudiantil en la Facultad de Ingeniería de la UNMDP. La actividad consistió en una charla junto a Abuelas de Plaza de Mayo.

8 Docente 1, comunicación personal, 2 de enero de 2019.

la importancia del emprendimiento de rememoración en La Piloto como lo más importante de su tránsito por la institución para su faceta militante.

Pero la implicancia político-militante de este docente no fue la única que pudimos advertir. Otra de las docentes entrevistadas (Docente 2), egresó de La Piloto en el año 1975 y luego volvió a la escuela como docente. Al momento de realizarse la entrevista, todavía ejercía su cargo docente de Matemática y la Jefatura del Departamento de Ciencias Exactas de la institución. A sus dieciocho años, en octubre de 1976, fue detenida en casa de sus padres por oficiales de las fuerzas armadas y luego trasladada al centro clandestino de detención que funcionaba en la Base Naval de la ciudad de Mar del Plata,⁹ donde permaneció en cautiverio durante treinta y tres días. En aquel entonces, era militante del Partido Socialista de los Trabajadores.¹⁰

Además de participar en la organización de las actividades que se realizaron durante el emprendimiento, esta docente participó en más de una ocasión de actividades realizadas en la escuela desde su carácter de sobreviviente. En su entrevista, afirmó haber sido invitada a contar su experiencia en reiteradas ocasiones, y se explayó en torno al lugar que ocupaba como sobreviviente dentro de la comunidad educativa de La Piloto, haciendo explícita su valoración positiva acerca del hecho de brindar testimonio ante los estudiantes de la escuela. Sin embargo, cuando se le consultó sobre su consideración acerca de este lugar de sobreviviente públicamente reconocido, fue posible identificar la coexistencia de dos sentidos distintos en su discurso: uno positivo, ligado a la responsabilidad de transmitir memorias y a la oportunidad de promover así aprendizajes significativos respecto a lo acontecido en un pasado del que fue testigo; y otro negativo, en torno al recuerdo como movilizador de sentimientos dolorosos que confiesa que la han atravesado durante toda su vida luego de la experiencia represiva.

Pese a esto, en la narración de esta docente predominan los pasajes en los cuales observa con satisfacción el lugar que ocupa dentro de la comunidad de La Piloto en relación a este pasado reciente, y su rol en cuanto a la transmisión intergeneracional de dichas memorias. Para la docente, el emprendimiento del que formó parte y que aquí nos ocupa “fue un momento de reencuentro, de reivindicación”.¹¹ Su inclusión en la comisión del emprendimiento de memoria en La Piloto estuvo, desde el inicio, atada a su figura como sobreviviente. Su historia personal era reconocida por gran parte de la comunidad educativa y por los demás emprendedores que trabajaron el proyecto, tanto al momento de considerarla para la realización de actividades como para la reconstrucción de lo ocurrido en aquella época o para las instancias de transmisión de memorias a los alumnos.

.....
 9 La Base Naval es un asentamiento militar de la Armada Argentina ubicado en el puerto de la ciudad de Mar del Plata que durante los años de la dictadura funcionó como un centro clandestino de detención y tortura.

10 El Partido Socialista de los Trabajadores (PST) fue un partido político argentino de orientación trotskista creado en el año 1972, como resultado de una fusión entre el Partido Revolucionario de los Trabajadores La Verdad y el grupo proveniente del Partido Socialista, liderado por Juan Carlos Coral.

11 Docente 2, comunicación personal, 9 de mayo de 2019.

A partir de esto, se evidencia la centralidad que asumió en la tarea de emprendedora un mandato moral acerca de su accionar y la implicancia que el trabajo de memoria tuvo con su historia de vida. El mandato de *afectado directo* de esta docente constituyó un fundamento diferencial de su accionar, que lo impulsó como un deber de memoria y le otorgó un principio de legitimidad que la distanció de los otros.

Por su parte, si bien los otros dos docentes entrevistados no se encontraron tan directamente implicados en el proyecto desde sus trayectorias personales o historias de vida, ambos mostraron tener gran sensibilidad hacia la temática. El tercer docente de La Piloto, profesor de historia egresado de la UNMDP, expresó un interés personal e ideológico hacia la enseñanza del pasado reciente y la transmisión de memorias que se propuso el proyecto. Por último, otro de los docentes más activos de la comisión, señaló encontrarse movilizado por el recuerdo de “varios amigos y conocidos que fueron víctimas” de la represión.¹²

Las experiencias contadas por los docentes entrevistados y el análisis de las fuentes que estos produjeron hicieron posible reconstruir las principales características que asumió el trabajo de la comisión.¹³ Con un carácter poco estructurado en sus dinámicas de funcionamiento, esta no contó con una periodicidad ni regularidad en los encuentros. Los integrantes fueron asumiendo tareas de acuerdo a los roles que cumplían en la institución y a lo que desde este lugar podían aportar. Mientras que los Docentes 2 y 3 se centraron principalmente a la tarea de búsqueda de información y reconstrucción de la historia de la institución, el Docente 1 y el Docente 4, se dedicaron especialmente a la coordinación de las distintas acciones que se impulsaron en este marco, abocando su participación a otra de las líneas de acción más notorias del proyecto: la vinculación con otras instituciones de la ciudad. De esta manera, establecieron relaciones con otras instituciones educativas de la ciudad de Mar del Plata,¹⁴ así como también con figuras políticas y responsables del gobierno municipal.¹⁵

En relación al contexto en que los docentes llevaron a cabo sus acciones, se observó que, si bien en sus palabras es presentado, en primera instancia, como desfavorable, lejos de conducir a los docentes del grupo promotor a abandonar su

.....
12 Docente 4, comunicación personal, 15 de mayo de 2019.

13 Dentro de las fuentes que se analizaron en la investigación se encuentran actas de reunión de la comisión, textos escritos anexados a la campaña de junta de firmas realizada, los proyectos de ley presentados para obtener las titulaciones formales, documentos elaborados por la comisión para difundir la iniciativa y el cronograma del acto del 30 de mayo, entre otras.

14 Los docentes mantuvieron contacto y vinculación con instituciones educativas de la ciudad como la Escuela de Cerámica Rogelio Yrurtia, la Escuela de Artes Visuales M.A. Malharro y la Universidad Nacional de Mar del Plata.

15 La vinculación con figuras reconocidas en la militancia por los derechos humanos fue fundamental a lo largo de todo el emprendimiento. Entre ellas se encuentra, por ejemplo, la concejala del Frente para la Victoria y en ese entonces presidenta de la comisión de Derechos Humanos del HCD, Marina Santoro, quien acudió a la escuela en una oportunidad e incluso promovió el reconocimiento a dos miembros de la comisión que emprendió el proyecto en La Piloto: al entonces director y a Eduardo Britos, ex alumno y ex detenido-desaparecido, en lo que fuera la segunda edición del acto “Voces de la Memoria” realizado en el recinto del HCD en el mes de marzo de 2017.

idea, generó en estos el efecto contrario.¹⁶ En un contexto no beneficioso para la recepción de demandas de memoria, el grupo se fortaleció a partir de la urgencia de la realización del proyecto, inscribiendo su accionar dentro de un deber de “sostener”. Sostener aquello que, en su opinión, había constituido un avance en términos de las demandas de “memoria, verdad y justicia” conquistados durante los años de gobierno del kirchnerismo.

La inscripción de este emprendimiento de marcación territorial en este contexto permitió advertir que la disputa de sentidos que desplegaron los actores no solo es en relación al pasado y a la versión acerca del mismo, sino que lo es al mismo tiempo con un presente donde también se expresan luchas políticas. Las diferencias con el nuevo rol asumido por el Estado durante el gobierno de Cambiemos en términos de políticas de memoria reforzaron en su rol a los docentes emprendedores, quienes intentaron –pese al reconocimiento de la dificultad que llevaría la tarea– declarar a La Piloto como sitio de memoria. En este caso, la activación social se produjo no solo por las huellas establecidas por las políticas de memoria del kirchnerismo, sino también en contraposición con la orientación política e ideológica expresada en las decisiones del nuevo gobierno en relación a este pasado.

A partir de la consideración del contexto social y político en el que se enmarca el emprendimiento, y advirtiendo el carácter intrínsecamente conflictivo de los procesos de construcción de memorias, se observan los cambios que inevitablemente se producen sobre las significaciones construidas colectivamente. El escenario político del presente en el cual avanzaron con el emprendimiento fue de confrontación, y dota a este último de nuevos significados que van más allá de la disputa que ejercen por los sentidos del pasado. Desde la mirada de Tarrow (1994) y los aportes realizados por Gamson (1992) a lo teorizado sobre la estructura de oportunidades políticas, la manera en que la situación es interpretada por los actores participantes y la forma en que estos interpretan la propia movilización incide en los procesos de creación, resignificación y apertura de nuevas oportunidades. En el caso que aquí analizamos, observamos que no se trata únicamente de cómo los actores se desarrollan en el marco de oportunidades a partir de aprovecharlas o no, sino que construyen escenarios de atribución de nuevos significados que no pueden ser pensados únicamente como efectos de un cambio en las oportunidades políticas. De esta manera, se destaca la dimensión de la agencia de los docentes y su rol dentro del espacio escolar como activos constructores de memorias.

El 24 de mayo del 2017 se presentaron dos proyectos de ley: uno dirigido a la Cámara de Diputados de la Nación y otro dirigido a la Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires.¹⁷ Los fundamentos anexados a los mismos fueron en el

.....
16 Los años del macrismo son interpretados por los militantes de las causas ligadas a los derechos humanos como años de retroceso tanto en materia de políticas de memoria como en el notable freno en la condena judicial a los crímenes de lesa humanidad cometidos durante la última dictadura. A su vez, este contexto ha sido favorecedor para el resurgir de discursos de tinte negacionista en la escena pública y hasta incluso enunciados por funcionarios del gobierno macrista.

17 El proyecto presentado a la Cámara de Diputados de la Nación fue firmado por la diputada nacional marplatense Fernanda Raverta (y cuya firma sumaron los diputados Cristina Britez, Carlos Castagneto y Luana Volnovic) y solicitaba la declaración como Sitio Histórico Nacional y Espacio de

sentido de “preservar la memoria colectiva de toda una comunidad que se expresa en defensa de los derechos humanos” y “acompañar y dar impulso a esta iniciativa, reconociendo y legitimando el empeño y la perseverancia de la comunidad educativa de la Escuela Piloto de Mar del Plata”.¹⁸ Un mes antes, el HCD distinguía a La Piloto “por la dedicación y el compromiso con la Memoria”, en una iniciativa promovida por la concejala del Frente para la Victoria y presidenta de la Comisión de Derechos Humanos, Marina Santoro. Esto fue posible gracias a vínculos ya existentes entre el exdirector, la concejala y miembros de organizaciones de derechos humanos pertenecientes a un mismo universo político y militante local que comparte un discurso anclado en las demandas de memoria, verdad y justicia y la defensa de los derechos humanos, así como también otras ideas político-ideológicas.

Establecer un vínculo con la Universidad de Mar del Plata fue otra de las líneas de acción de la comisión, aprovechando la estrecha relación de algunos miembros con integrantes de la misma. Para ello, desde mediados del año 2017 y durante el año 2018 comenzaron a trabajar en un proyecto de extensión para presentar en la Secretaría de Extensión de la UNMDP que se denominó Recuperando Memorias en la Escuela Piloto, y cuyo principal promotor también fue el exdirector. Nuevamente, la trayectoria institucional del Docente 1 vinculada a la UNMDP fue fundamental al momento de impulsarlo.¹⁹ Esto nos permite pensar a los actores como emprendedores que despliegan sus esfuerzos en distintos terrenos al mismo tiempo de forma relacional y yuxtapuesta, ya que lo que obtienen como capital en uno puede ser trasladado a otros y viceversa, y las acciones desplegadas en uno pueden ser pensadas a fines de obtener reconocimiento en otros. Los docentes que impulsaron este emprendimiento volcaron a sus prácticas elementos y recursos propios de otros universos de los que formaban parte –como el político o el académico–, que combinaron con los propios del ejercicio de la docencia y con su rol dentro de la institución educativa. De esta forma, la escuela se vuelve un espacio permeable que se intersecta permanentemente con otros espacios sociales.

En este apartado se pudo observar cómo los docentes de La Piloto fueron dando forma a un emprendimiento de memoria en la escuela, con el cual se involucraron de diferentes formas. Desde trayectorias político-militantes y autobiográficas, los docentes más activos en el proyecto plasmaron el imperativo del deber de memoria

.....
la Memoria al inmueble y a la plaza. El segundo pedía la declaración de dichos espacios como bienes de interés cultural y la incorporación definitiva al patrimonio cultural de la provincia en el marco de la Ley N° 10.419 y fue presentado por la diputada María Alejandra Martínez en la Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires. Todos los legisladores que firmaron los proyectos accedieron a sus bancas en representación del Frente para la Victoria, espacio político opositor en aquel entonces al gobierno de la alianza Cambiemos a nivel nacional, e identificado con el gobierno del kirchnerismo entre los años 2003 y 2015.

18 Fragmento del Proyecto de Ley N° 2705 ingresado el 24 de mayo de 2017 a la Cámara de Diputados de la Nación por Fernanda Raverta.

19 Actualmente se desempeña como docente en la Facultad de Psicología, y ha mantenido vinculación con el mundo universitario tanto a través de su gobierno como con el gremio docente y con un sector importante de la militancia estudiantil, particularmente con la agrupación que en ese momento conducía el Centro de Estudiantes de Psicología y que contribuyó a formar durante sus primeros años de militancia universitaria.

ligado a la preservación en el tiempo, buscada a través de la señalización como sitio de memoria. Para esto, movilizaron recursos de sus propias trayectorias políticas y autobiográficas imprimiéndole al emprendimiento dinámicas particulares. Algunas de ellas, características del mundo de la militancia social y política, fueron: la coordinación de acciones por fuera del espacio tiempo propio escolar, la relevancia de las vinculaciones extra institucionales y la permanencia en el tiempo de mecanismos de organización interna que exceden los propiamente escolares.

Una conmemoración propia: el acto del 30 de mayo

En una fecha distinta a la que habitualmente se conmemora el aniversario de la última dictadura cívico militar en la Argentina²⁰, los integrantes de la comisión promovieron un acto que involucró a docentes y estudiantes, con el objetivo de homenajear a las víctimas, sus familiares y a los sobrevivientes del terrorismo de Estado que habían transitado por la institución. Considerando que los actos escolares pueden ser interpretados como prácticas instituidas en las que se espera que se produzcan procesos de transmisión intergeneracional de la memoria colectiva (Carretero y Kriger, 2006, p. 172), este apartado recorrerá algunos de los momentos más interesantes del acto para el análisis de las prácticas de los docentes.²¹

En primer lugar, se analizó el discurso de apertura brindado por el entonces director de La Piloto. Luego de la entrada de los estudiantes abanderados y la entonación del himno nacional argentino, el discurso condensó principalmente los siguientes elementos: el agradecimiento a la presencia destacada de las organizaciones de derechos y a los sobrevivientes que brindaron testimonio durante el proceso que abarcó el emprendimiento; los objetivos del acto y el estado actual de la institución producto de los avances generados en relación a otras problemáticas ajenas a la temática del acto. Gran parte del discurso estuvo dirigida hacia los jóvenes y al lugar que ocupan en la construcción del futuro.

Otro de los momentos destacados del acto fue la intervención artística realizada por miembros del Centro de Estudiantes de la escuela. En ella, estos recrearon una escena en la que miembros del aparato represivo del Estado detenían a la fuerza a cuatro jóvenes que estaban participando de una asamblea estudiantil durante la

.....
20 La elección de la fecha para la realización del acto, según las entrevistas a los docentes, se fundamentó en una necesidad pragmática de contar con más tiempo para la organización de las actividades, descartando así el habitual 24 de marzo. Sin embargo, lo inscribieron dentro de otra fecha significativa para ellos, aunque no tanto para el movimiento de derechos humanos en la Argentina. En otros países de la región, la última semana de mayo se conmemora la Semana Internacional de las y los detenidos desaparecidos, aunque en la Argentina el día internacional del detenido-desaparecido instituido por FEDEFAM se celebra el 30 de agosto. Frente a esto, es posible reflexionar que dicha enmarcación del acto en esta fecha pueda corresponderse con un intento posterior de los emprendedores de enmarcar la acción en una fecha conmemorativa del pasado reciente, inscribiendo su accionar en marcos interpretativos más amplios disponibles, construidos e impuestos por otros, que circulan a través de las fechas conmemorativas pensadas como vehículos para la transmisión de sentidos acerca del pasado.

21 La reconstrucción de gran parte del acto fue posible gracias al trabajo con las fuentes que constituyeron su filmación y los documentos del Cronograma y de la Hoja de ruta del locutor, y su análisis completo se encuentra en el escrito final de la Tesina de Licenciatura que nutre este artículo (Santos Ibáñez, 2019)

época de la última dictadura. La intervención finalizó con la lectura con voz en off de un poema que versa sobre el recuerdo y la entrega, y que es posible relacionar con el compromiso militante de la juventud de la década del 70 con una causa.²² En los versos “[n]o tenemos tumbas, ni cruces, ni flores / ni lugar a donde nos puedan llorar” puede entenderse una alusión clara a la situación de los detenidos desaparecidos víctimas del aparato represivo desplegado durante la última dictadura cívico-militar en la Argentina.

La intervención realizada por los estudiantes durante el acto constituyó una performance que podríamos denominar “clásica”, centrada en la represión y en las víctimas, que intentó reconstruir de manera cercana a la literalidad los episodios de desaparición forzada de personas ocurridos durante el terrorismo de Estado. Por medio de las cortinas musicales escogidas, de la iluminación puesta en marcha y de la personificación de escenas violentas de uso de la fuerza y sufrimiento de las detenidas, los estudiantes recrearon de manera explícita un episodio que al público presente le fue sencillo relacionar con las escenas ya conocidas sobre la represión durante la década del setenta. Según Feld (2010), estos mecanismos de recreación que emplean imágenes “inventadas”, producidas artificialmente –con actores, vestuario y escenografía– generan una ilusión de que el pasado puede desplegarse ante nuestros sentidos (Feld, 2010).

Pero, ¿cuál fue el rol de los docentes en torno a esto? Como advierte Jelin (2002), las representaciones del pasado pueden encontrar diferencias, divergencias y hasta conflictos entre la voluntad de los distintos actores. En esta clave leemos lo relatado por el Docente 3 en su entrevista cuando, en alusión a la representación, señaló que los docentes habían tenido que decirles a los estudiantes que lo que querían hacer era “muy fuerte” y que debían “hacer algo más suave”. Esta modificación en relación a lo que debía representarse y cómo debía hacerse permite percibir una posible intencionalidad pedagógica de establecer –aunque de manera ambigua– un límite de lo tolerable para los espectadores del acto, así como también de promover una reflexión del pasado dictatorial que fuera más allá de las formas literales de representar la represión.

La entrega de reconocimientos que los docentes realizaron fue otro de los momentos importantes del acto. Los primeros en recibirlos fueron los ex profesores y estudiantes víctimas del terrorismo de Estado “y que a partir de su valiente testimonio permiten ir reconstruyendo la memoria colectiva.”²³ Luego, fue el turno de los familiares de los estudiantes de La Piloto que aún se encuentran desaparecidos. A cada uno de ellos les entregaron una fotografía de su familiar enmarcada en un cuadro que, con ayuda de seis estudiantes y con el público que asistió al acto observando desde el pasillo, los familiares colocaron en la pared de una de las galerías de la escuela ya preparada para tal fin. Arriba de sus cuadros, algunos colocaron una rosa blanca.

.....
22 El poema corresponde a la canción “De lo que soñó” perteneciente al disco “A la sombra del por qué” (2009) de La Caverna, banda de rock platense conocida en el ambiente del rock nacional por el contenido social que se plasma en las letras de sus canciones.

23 Palabras del maestro de ceremonias, Pablo Salgado, durante la conducción del acto del 30 de mayo de 2017.

Por último, en la puerta de entrada de la escuela se realizó el descubrimiento de un mural confeccionado por estudiantes de Quinto y Sexto Año de la orientación Artes Visuales bajo la supervisión de dos docentes del área. El mural se ubica justo al costado de la principal puerta de acceso a la institución, haciendo inevitable advertirlo cuando uno se acerca a la escuela y ocupando así un espacio físico de relevancia en la fachada de la misma. A partir del análisis de esta obra, se observó que en ella se intentaron plasmar los pensamientos, los anhelos y los sueños de las víctimas del terrorismo de Estado, cuyos nombres fueron volcados a un listado hecho de placas cerámicas colocadas debajo del mural. Tres elementos permiten establecer una relación entre las víctimas homenajeadas y los pensamientos, la militancia y los sueños de esta generación que forma parte de la construcción discursiva de los docentes respecto al pasado a recordar –de la que se hablará en el apartado siguiente–: una balanza de la justicia, eslabones de una cadena rota y un libro. Una vez descubierto el mural, el locutor leyó uno a uno los nombres de las víctimas que figuraban en las placas cerámicas. Ante el nombre de cada uno de ellos, los asistentes coreaban al mismo tiempo la palabra “presente”.

El acto constituyó, para los docentes entrevistados, un momento muy importante. Al finalizar, el exdirector dio un reportaje en el que puso en valor lo ocurrido durante el acto. En ese momento, hizo también alusión a uno de los aspectos relevantes de la historia de La Piloto que los docentes quisieron recuperar con el proyecto: la vinculación de la escuela con el funcionamiento anterior de una de las sedes de la UNMDP y el accionar desplegado allí por la CNU durante la época de la represión, “[p]orque la CNU no solamente asesina a Silvia Filler en el edificio de Rectorado sino que aquí también rompía asambleas a cadenas y de aquí fueron también arrancados estudiantes universitarios”, expresó el directivo.²⁴

Además de la reivindicación de los pedidos de declaración de sitio, los docentes resaltaron también otros aspectos de la realización del acto. El Docente 1 indicó el carácter “subjetivante y sanador” que el mismo adquirió,²⁵ mientras que para la Docente 2, este condensó una serie de atributos positivos que lo volvieron reparador y emocionante. Sin embargo, en su entrevista señaló respecto al rol asignado a los estudiantes: “[f]ue muy interesante, (...) pero a mí los actos que más me gustan son los que hacemos con los estudiantes, porque son a quienes nosotros enseñamos, si no es como que si vos le hablás a gente que ya lo sabe (...)”.

En función de seguir profundizando en torno a esto, es válido hacernos la pregunta: ¿a quiénes estaba dirigido el acto? A diferencia de los actos escolares pautados por el calendario oficial y que reúnen, a lo largo del ciclo lectivo, a los miembros de la comunidad educativa de cada escuela, este acto fue pensado y consecuentemente organizado para un público más amplio. Las acciones que repusimos hicieron al evento un todo de prácticas, sentidos y representaciones dirigidas a un universo de actores vinculados a los derechos humanos, y dentro de

.....
24 Docente 1, comunicación para el Canal de la Universidad Nacional de Mar del Plata, 30 de mayo del 2017.

25 Docente 1, comunicación personal, 2 de enero de 2019.

ese conjunto heterogéneo de espectadores se encontraban los estudiantes del ciclo superior de secundaria de La Piloto. Si bien para estos últimos la asistencia al acto fue obligatoria, según afirmaron los docentes, el público privilegiado pareció haber sido otro: los sobrevivientes que contribuyeron con su testimonio, los familiares de las víctimas que recogieron los reconocimientos, la comunidad de ex alumnos de la institución, la Universidad Nacional de Mar del Plata, algunas Madres y Abuelas referentes de las organizaciones de derechos humanos de la ciudad que se hicieron presentes.

Pese a haber tenido participación en momentos particulares como la intervención artística y la realización del mural inaugurado, los estudiantes no formaron parte del armado del acto en sus instancias organizativas ni integraron la comisión. Esto puede constituir la razón en la que la Docente 2 fundamentó su consideración anteriormente señalada, aunque no fue evaluado de la misma forma por el exdirector, quien resaltó la importancia del acto como hecho pedagógico con igual o mayor importancia que las acciones enmarcadas dentro de los contextos de enseñanza y aprendizaje áulicos.

El acto del 30 de mayo cristalizó los esfuerzos organizativos de la comisión que se propuso rememorar la historia de La Piloto vinculada a la última dictadura. Actualmente, no se ha conseguido la titulación formal como sitio y espacio de la memoria que se propuso mediante las acciones realizadas, y si bien este objetivo persiste en la memoria de quienes pusieron en marcha el emprendimiento, no constituye hoy en día un proyecto institucional implementado en la escuela Piloto ni continuado por las nuevas camadas de docentes, directivos y estudiantes.



Fuente: fotografía tomada por la autora en mayo de 2019.

Imagen 1. Mural realizado por estudiantes de la escuela ubicado junto a la entrada principal e inaugurado el 30 de mayo de 2017

¿Qué transmitir? Luchar contra el olvido y señalar la esperanza

Entendiendo a las políticas de memorialización como trabajos de resignificación en el presente, consideramos a los docentes que formaron parte de este emprendimiento como agentes activos en la construcción de memorias acerca del pasado reciente y de la institución en la que se desempeñaban. En este apartado se presentarán, de manera sintética, los ejes de sentido principales que estos plasmaron en el emprendimiento de La Piloto: el accionar como parte de un deber de memoria, la reivindicación de la militancia política de los 70 y su búsqueda de reconocimiento, el desafío de la transmisión a las jóvenes generaciones y el carácter reparador del emprendimiento.

Del análisis del discurso de los docentes –en sus entrevistas y en los documentos que elaboraron– se desprende la “lucha contra el olvido” como uno de los principales cometidos que orientó la concreción de las iniciativas del proyecto. Los docentes rescataron la importancia de reconstruir “la historia” de la institución, pero aquí nos preguntamos: ¿cuál es esa historia? Los procesos de construcción social de las memorias implican necesariamente selecciones arbitrarias acerca de lo que debe ser recordado. Producto de esta selectividad, existen ciertos olvidos que son inherentes en los fenómenos de recepción y transmisión de la memoria colectiva (Yerushalmi, 1998). La historia que los emprendedores rescataron en el marco de este proyecto es específicamente aquella vinculada al pasado reciente de represión y violencia política durante la última dictadura cívico-militar en la Argentina, enfatizando en el carácter represivo de esta época y enalteciendo las figuras de las víctimas inocentes y los sobrevivientes del aparato represivo estatal que se conformó en aquellos años. En su relato reivindicaron el carácter militante de las víctimas, aunque sin hacer alusión a la lucha armada de la época, o a las heterogeneidades y diferencias dentro del universo de las organizaciones políticas.

Para los docentes de La Piloto, su accionar cobró sentido en tanto consideraron necesario incluir dentro de la memoria colectiva el recuerdo de que en el edificio y en sus inmediaciones sucedieron hechos que hasta el momento no estaban siendo recordados como parte de la historia de la misma: “[q]ueríamos dejar algo para el futuro, de algo que ocurrió ahí y que estaba tapado. (...) Recordar a los compañeros, compañeras, estudiantes, profesores, luchadores sociales.”²⁶ Para los emprendedores, el proyecto constituía un ejercicio contra el olvido y de recuperación de la memoria.

Al mismo tiempo, estos sentidos se asociaron a significados orientados hacia el futuro. El ejercicio de recuperación de memoria se fundamentó en el convencimiento de que esto era necesario para la construcción de un futuro democrático mejor. El emprendimiento en tanto proyecto de memoria significó una restitución política de lo silenciado o no recuperado –pero no olvidado– como un valor elevado por los emprendedores. Así, articularon en torno a estas nociones de deber que, relacionadas con una mirada política, inscribieron al proyecto en una causa que se volvió fundamento de su legitimidad. Este

.....
26 Docente 4, comunicación personal, 15 de mayo de 2019.

deber de memoria funciona a modo de imperativo ético para los actores de la sociedad que impulsan demandas en términos de memorialización. Tal como lo indica Jelin (2017), este mandato da por sentada la relación entre memoria, justicia y democracia sin analizar críticamente las distintas aristas que atraviesan la construcción o el fortalecimiento de los sistemas democráticos. La certeza de que el acto de recordar es garantía de un futuro democrático donde no se vuelva a incurrir en los *errores* del pasado impulsa la mayoría de los emprendimientos de memoria y, en nuestro caso, el accionar de los docentes entrevistados de La Piloto.

La fundamentación ética anclada en este deber de memoria se tradujo en una intención pedagógica de transmisión de significados en torno al pasado reciente a los otros y a las nuevas generaciones. De esta manera, el objetivo de la transmisión de sentidos acerca del pasado reciente a los jóvenes que estudiaban diariamente allí nutrió el proceso que aquí se analiza. Estos jóvenes -y futuros- estudiantes se convirtieron, a lo largo del proceso, en receptores de esta intencionalidad pedagógica a quienes debían serles transmitidos los sentidos acerca del pasado reciente, coherentemente con el tipo de participación que mayoritariamente se les atribuyó en la organización del emprendimiento como meros destinatarios y no como agentes activos en el proceso de construcción de memorias.

Por otra parte, se observó que el relato construido por los emprendedores se articuló en torno a las consecuencias del despliegue del aparato represivo del Estado durante la última dictadura cívico-militar en la Argentina: la desaparición forzada de personas, el asesinato y las violaciones a los derechos humanos ocurridas durante esa época. No obstante, este relato se encontró atravesado por un componente particular dentro del discurso que le añadió nuevos significados: el énfasis colocado en la militancia política de la época. En la presentación del pasado que construyeron, la reivindicación de la figura de las víctimas y los sobrevivientes como militantes políticos comprometidos y orientados por valores sociales positivos ocupó un lugar central. El nombre de Sitio Histórico “por la Memoria de los Sueños Colectivos” que plasmaron en los pedidos de marcación como sitio, tradujo estos sentidos.

En las palabras de los docentes entrevistados, se destaca la vinculación entre el recuerdo de las historias de militancia con la intencionalidad pedagógica de transmitir esas memorias a las nuevas generaciones. Dentro de la construcción narrativa desplegada, la presentación de los homenajeados se orienta hacia una comparación con los jóvenes en la actualidad. Los sueños de aquella generación militante de la década del setenta fueron ligados en sus discursos a los sueños que los emprendedores consideraron que deberían constituir los sueños de las juventudes en el presente, como nexo intergeneracional que liga unas a otras. Esta enunciación fue realizada, también, desde un lugar de pertenencia política-militante similar a la de los jóvenes que fueron víctimas de la represión durante el terrorismo de Estado, lo que se evidencia en la reiterada alusión a los mismos bajo la categoría de *compañeros*.

Siguiendo la noción de “regímenes de memoria” propuesta por Emilio Crenzel en los que se instalan en la escena pública memorias emblemáticas²⁷ que se tornan hegemónicas al instaurar los marcos de selección de lo memorable y las claves interpretativas para evocarlo, pensarlo y transmitirlo (Crenzel, 2008), ubicamos a este emprendimiento como parte de un segundo período que tiene lugar a mediados de la década del noventa y donde comienza a adquirir centralidad la reivindicación de la condición militante de las víctimas de la represión como aspecto a enaltecer por su relación con los fines de un futuro mejor. La construcción narrativa que volcaron los docentes a este emprendimiento de memoria hizo foco en el homenaje y el recuerdo a las víctimas de la represión como sujetos que formaron parte de una generación militante comprometida con las transformaciones sociales y con un horizonte de justicia social.

Uno de los docentes integrantes de la comisión buscó establecer este significado distintivo al señalar la particularidad del caso de La Piloto: “[e]stán señalizados los centros de tortura, pero ¿dónde está señalizada la esperanza? ¿Dónde está que hubo una generación que soñó, que luchó y que vivió por eso? No hay un espacio. Entonces a partir de esto nos interesa decir “bueno, acá en esta plaza, en este edificio, pasó todo esto.”



Fuente: captura de la autora sobre filmación del acto realizada por Rubén Ferretti.

Imagen 2. Familiares de víctimas colocando los cuadros con fotografías de los detenidos desaparecidos en el pasillo de la escuela en el marco del acto del 30 de mayo de 2017

.....
 27 Según Stern (2000), las memorias emblemáticas constituyen un marco que organiza y articula las memorias personales, vividas y medio sueltas, dándoles un sentido interpretativo y un criterio de selección que se articula en torno a un sentido mayor.

Este fragmento da cuenta de cómo los actores se insertaron en las disputas acerca de cómo es presentado el pasado reciente y de qué forma debe ser recordado. Así como la construcción y presentación de víctimas como inocentes supuso la exclusión del carácter político de la lucha revolucionaria, la presentación de las víctimas de La Piloto como militantes políticos orientados hacia la concreción de *sueños colectivos* y presentados desde sus categorías ocupacionales (profesores, estudiantes, luchadores sociales) también supuso la omisión de otras narrativas como la de la lucha armada o como la de otras memorias de la militancia.

Un último elemento a considerar en este apartado atendiendo a las significaciones atadas al emprendimiento de memoria en La Piloto tiene que ver con la valorización del mismo como reparador para los familiares de las víctimas y para los sobrevivientes. En las entrevistas, los docentes reconocieron y destacaron que la promoción de las acciones que abarcó el emprendimiento realizado aquel año reunió a distintas personas que anteriormente tenían una vinculación conflictiva con la institución en tanto espacio físico que recordaba un pasado trágico, pero que a partir de los encuentros y los trabajos pudieron re significar esta experiencia y darle un *cierre reparador* a sus historias.

Reflexiones finales

Este trabajo se propuso analizar, a partir de la investigación realizada sobre el emprendimiento de memoria en La Piloto en el año 2017, las prácticas docentes que se desplegaron en ese marco. Para abordarlas, se analizaron entrevistas y fuentes documentales y audiovisuales que sirvieron para reconstruirlas en sus múltiples dimensiones. De este modo, se observó cómo las trayectorias político-militantes y autobiográficas de los docentes fueron volcadas al espacio escolar como móvil y fundamento de su accionar, a la vez que les permitieron movilizar recursos para la concreción de las actividades desplegadas. Así, observamos la fuerte imbricación de los distintos universos (políticos, académicos, personales) de los que forman parte los docentes implicados en este tipo de emprendimientos, en los que el espacio escolar se vuelve un territorio propicio para el despliegue de políticas de memoria construidas a partir de todos ellos.

Por otra parte, dentro de los sentidos detrás de las prácticas de los docentes y de la construcción del relato acerca del pasado reciente a recordar que llevaron adelante durante el emprendimiento, se identificó el imperativo ético del deber de memoria que relaciona el ejercicio del recuerdo del pasado con un horizonte de futuro anclado en la construcción de una sociedad democrática, que a su vez fue puesto en relación con un segundo aspecto que destacamos, y que fue el de la intención pedagógica de transmitir memorias a las jóvenes generaciones. En tercer lugar, se señaló la correspondencia del modo de presentar el pasado reciente con el régimen de memoria dominante a partir de mediados de los 90, que reivindica la condición militante ligada a los proyectos de la militancia política de los 70 como vías legítimas y nobles en vistas de alcanzar los ideales de la transformación social

y, por último, la centralidad del efecto reparador para los familiares de las víctimas y para los sobrevivientes de la represión.

A partir de este caso fue posible observar que, en ocasiones, los procesos de enseñanza del pasado reciente de dictadura en nuestro país implican fuertemente a los docentes, desde sus propias trayectorias y como agentes activos en la construcción de relatos y significaciones acerca de lo ocurrido, en lo que no solo es el cumplimiento de sus funciones de abordaje de los contenidos curriculares sino también en la promoción de políticas de memorialización como el caso de este emprendimiento que ellos mismos pensaron y pusieron en marcha en su escuela. Si bien la incorporación de fechas como el 24 de marzo al calendario oficial y de los contenidos ligados a este pasado traumático puede conducir a procesos de enseñanza de reproducción o transmisión de la información de lo acontecido de manera unilineal de los docentes hacia los estudiantes, a partir de este trabajo se apunta que el caso analizado ilustra la posibilidad de ocurrencia de otros escenarios. En él se destaca la centralidad del rol de los docentes desde su capacidad de agencia frente a la transmisión de memorias acerca del pasado dictatorial, tanto en contextos áulicos como fuera de estos. Pese a tratarse de experiencias que no asumen un carácter continuo a lo largo del tiempo y que implican la movilización de actores determinados en contextos particulares, resultan interesantes a la hora de pensar el cometido de la transmisión intergeneracional de memorias que le es asignado a la escuela.²⁸

Experiencias como la que aquí describimos invitan a revalorizar el papel que los docentes pueden jugar a la hora de promover procesos de trabajo reflexivos sobre las memorias del pasado reciente. Pese a que advertimos que quizás no hayan sido del todo potenciados en el caso que estudiamos si se considera, por ejemplo, el acotado lugar de participación que se les otorgó a los estudiantes en la elaboración de propuestas y organización de las prácticas desplegadas, este tipo de proyectos puestos en marcha por las comunidades educativas deben ser vistos como una posibilidad interesante a explorar si lo que se busca es concretarlos. A su vez, abren las puertas a la formulación de algunos interrogantes acerca de la transmisión de memorias y de la lucha de los actores sociales por los sentidos del pasado. Uno de los aspectos desarrollados en el campo académico en relación a la transmisión intergeneracional de las memorias y a los proyectos educativos que estas involucran tiene que ver con los alcances de la misma en tanto habilitadora de procesos reflexivos por parte de las jóvenes generaciones. Siguiendo a Jelin, consideramos que el desafío mayor en este punto se encuentra en la capacidad de trascender la mera transmisión de información en pos de generar prácticas e instancias formativas que promuevan una reflexión activa en torno al pasado. Aquí surge la pregunta por el lugar de los destinatarios de la transmisión

.....
28 En el caso del emprendimiento que estudiamos, observamos una discontinuidad muy marcada una vez que el entonces director, y principal promotor de la comisión, dejó la institución. Esto nos permite pensar, nuevamente, en la fuerte impronta personal e individual con la que se sostienen este tipo de proyectos institucionales que no permanecen en el tiempo y no logran trascender distintas gestiones directivas dentro de las escuelas.

en estos emprendimientos, en función de las posibilidades que estos tengan para reinterpretar y resignificar más que para repetir o memorizar obturando la posibilidad de que surjan propias relecturas acerca del pasado. Si bien los emprendedores de La Piloto señalaron en sus discursos la importancia de promoción de un pensamiento crítico y no de una transmisión acrítica de la información respecto a lo ocurrido, podemos considerar que dicha voluntad no encontró un correlato directo en la forma de concebir el lugar de los estudiantes en las experiencias de transmisión que analizamos.

Este artículo espera constituir un aporte a la reflexión en torno al tratamiento del pasado reciente en el ámbito escolar y su interrelación con las políticas de memoria que emergen de las luchas sociales, desde la convicción de que es necesario forjar procesos formativos que reconozcan que solo el hecho de saber qué pasó no es garantía de una formación democrática, ciudadana o cívica de los sujetos que pasan por las aulas y los pasillos de nuestras escuelas. En esta tarea, los docentes tienen un rol fundamental y sus saberes y sus prácticas deben ser recuperados, promovidos y jerarquizados en la búsqueda de los mecanismos colectivos de reflexión y construcción de memorias y ciudadanía en las aulas.

Bibliografía

- Carretero, M. y Kriger, M. (2006). La usina de la patria y la mente de los alumnos. Un estudio sobre las representaciones de las efemérides escolares argentinas. En M. Carretero, A. Rosa y M. F. González (coord.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 169-196). Buenos Aires: Paidós Educador.
- Crenzel, E. A. (2016). Sitios de memoria en la Argentina, una reflexión. *Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales; Ciencias Sociales*, 90(3), pp. 62-65.
- Da Silva Catela, L. (2001). *No habrá flores en la tumba del pasado: La experiencia de reconstrucción del mundo de los familiares de desaparecidos*. La Plata: Al Margen Ediciones.
- Feld, C. (2010). Imagen, memoria y desaparición: una reflexión sobre los diversos soportes audiovisuales de la memoria. *Aletheia*, 1(1).
- Gamson, W. A. (1992). *Talking politics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI de España editores
- Jelin, E. (2005). Las luchas por la memoria. *Telar. Revista del Instituto Interdisciplinario de Estudios Latinoamericanos*, 2(2), 14-40.
- Jelin, E. (2017). *La lucha por el pasado*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Jelin, E. y Langland, V. (2003). Introducción. Las marcas territoriales como nexo entre pasado y presente. En E. Jelin y V. Langland (comps.), *Monumentos, memoriales y marcas territoriales* (pp. 1-18). Madrid: Siglo XXI de España editores.
- Legarralde, M. (2020). *Combates por la memoria en la escuela: Transmisión de las*

memorias sobre la dictadura militar en las escuelas secundarias. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Legarralde, M. y Brugaletta, F. (2017). Dossier Pedagogía de la Memoria. Políticas y prácticas de transmisión del pasado reciente en la Argentina. *Aletheia*, 7(14), 1-7.

Nora, P. (1984). Presentation. En P. Nora (dir.), *Les lieux de mémoire* (pp. 7-8). París: Seuil.

Pollak, M. (2006). *Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite*. La Plata: Al Margen.

Rouso, H. (2006). *El Síndrome de Vichy*. París: Seuil.

Santos Ibáñez, J. (2019). *La memoria piloto. El emprendimiento de memoria impulsado por la comunidad educativa de la EES N°1 de la ciudad de Mar del Plata durante el año 2017* (tesina inédita de licenciatura en sociología). Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, Argentina.

Tarrow, S. (1994). *Power in movement: Collective action, social movements and politics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tavano, C. S. y Portos, J. M. (2020). Gestión, militancia y políticas de la memoria: la creación del "Faro de la Memoria" en Mar del Plata. *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*, 7 (13), 114-137.

Yerushalmi, Y. (1998). Reflexiones sobre el olvido. En Y. Yerushalmi, N. Loraux, H. Mommsen, J. C. Milner y G. Vattimo, *Usos del olvido* (pp. 13-26). Nueva Visión: Buenos Aires

Formación universitaria en un sitio de memoria. Experiencias de construcción intersubjetiva en la casa de El Bichicuí

MARÍA CECILIA LUZ DOMÍNGUEZ*

Resumen

Este artículo aborda una serie de experiencias enmarcadas en las prácticas de formación que estudiantes de Trabajo Social (UNLP) llevaron a cabo en El Bichicuí. Este sitio de memoria fue una *casa operativa* de la organización político-armada Montoneros. El análisis trabaja las prácticas y representaciones sociales de las docentes, estudiantes y gestores del sitio. Se focaliza en las prácticas intersubjetivas de construcción de las memorias. Se implementa una aproximación metodológica etnográfica, a través de observaciones con distinto grado de participación y entrevistas en profundidad. En cuanto a las prácticas docentes, se indaga en los motivos por los cuales eligen como lugar de práctica de formación del Trabajador y Trabajadora Social la casa El Bichicuí, qué acciones y formas de intervención desarrollan en el espacio y el rol docente en las prácticas.

Palabras clave: prácticas de formación universitaria, sitios de memoria, representaciones sociales, experiencia situada

Recepción: 15-07-2020

Aceptación: 7-03-2021

College level formation at a Memory Site. Intersubjective Memory-building experiences at de Memory Site El Bichicuí

Abstract

This article addresses the formation practices that students from the Trabajo Social Faculty (UNLP) carried through at *El Bichicuí*. This memory site was an operational house for the armed political organization *Montoneros*. The analysis is focused on the practices and social representations that arise amongst teachers, students, and managers of the site. From these experiences stem diverse intersubjective memory-building practices. An ethnographic methodological approach is implemented, through observations with different degrees of participation and in-depth interviews. Regarding the teacher's practices, some of the questions involved try to explain the motives behind the choice of *El Bichicuí* as a location for the formation of students from *Trabajo Social*, which activities and ways of intervention they perform at the place and the role of the teachers.

Keywords: College level formation practice, Memory sites, Social representations, Situated experience

Introducción

La ciudad de La Plata es un territorio en el cual se han realizado diversas acciones tendientes a marcar y señalar sitios, principalmente a partir del año 1990, en aquellos espacios que han sido escenario de violaciones a los derechos humanos durante la última dictadura cívico-militar argentina. Entre ellos se encuentran sitios que funcionaron como Centros Clandestinos de Detención, Tortura y Exterminio (CCDTyE), y lugares destinados a fines operativos de organizaciones político-armadas. Estas acciones de marcación territorial sobre la ciudad han llevado también a la creación de *baldosas*, *placas*, *escraches*, *murales*, entre otros.¹ A partir del año 2000 estas acciones, en gran medida, se han caracterizado por un trabajo conjunto entre entidades estatales y organizaciones de derechos humanos, que puede ser interpretado, según Alonso (2013), como un proceso de normalización e institucionalización de los reclamos del movimiento argentino por los derechos humanos.

El sitio de memoria El Bichicuí funcionó durante la última dictadura cívico-militar argentina como *casa operativa* de la organización político-armada Montoneros en la ciudad de La Plata. El 22 de noviembre de 1976 fue atacada en el marco de un operativo de la policía de la provincia de Buenos Aires y de las fuerzas armadas, lo que trajo como consecuencia el asesinato de quienes militaban y vivían allí, así como grandes perjuicios edilicios. A partir del momento en que la casa fue recuperada en el año 2004 por Nicolás Berardi, único sobreviviente del ataque, se plantea un tipo de apropiación del espacio como *memoria habitada*.

El objetivo de este artículo consiste en reflexionar y poner en discusión una serie de experiencias vinculadas con las prácticas de formación que estudiantes de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) llevaron a cabo en la casa El Bichicuí. El foco de las observaciones y de los análisis realizados estará puesto en las prácticas y representaciones sociales que son movilizadas durante estas experiencias por las docentes, los estudiantes y quienes gestionan/habitan el sitio de memoria. Se piensa a los sitios de memoria como *materialidades* y sistemas de referencia que promueven, en una experiencia situada, la emergencia de un universo de representaciones sociales para una comunidad dada. Se pretende, mediante una aproximación metodológica cualitativa y etnográfica, a partir de entrevistas en profundidad y observaciones con distinto grado de participación, analizar las prácticas de construcción intersubjetiva de las memorias entre dichos grupos de actores sociales en una experiencia de enseñanza-aprendizaje anclada en este sitio de memoria. En cuanto a las prácticas docentes, algunas de las preguntas a las que se intenta dar respuestas se refieren a los motivos por los cuales eligen como lugar de práctica de formación del trabajador y trabajadora social la casa El Bichicuí, qué acciones y formas de

* Licenciada en Antropología de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo (FCNyM) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Estudiante del Doctorado en Ciencias Naturales-Orientación Antropología de la FCNyM-UNLP. Becaria Doctoral de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Lugar de trabajo: División Etnografía del Museo de La Plata. Ayudante Diplomada de la cátedra de Teoría Antropológica de la carrera de Antropología de la FCNyM. Correo: mariaceciliacruzdominguez@gmail.com

¹ Información brindada por el proyecto "Paisajes de la Memoria" llevado adelante por la Comisión Provincial por la Memoria de la provincia de Buenos Aires. Recuperado de http://paisajes.comisionporlamemoria.org/?page_id=93

intervención desarrollan en el espacio y qué rol ocupan las docentes durante las prácticas de los estudiantes, entre otras.

Las casas operativas de las organizaciones político-armadas como sitios de memoria

A partir de diversos testimonios de vecinos y familiares, así como de relatos construidos por los diarios locales de la época, se han registrado tres casas, que durante los años 1975 y 1976, funcionaron como espacios operativos² de la organización Montoneros en la ciudad de La Plata: la casa La Columna, que funcionaba como un centro de reuniones de la organización y un escondite de armamento (Espinosa, 2012); la casa Mariani-Teruggi, donde funcionaba la imprenta de la organización; y la casa El Bichicuí, en la cual funcionaba un centro de producción de documentación falsa. Entre los días 22 y 24 de noviembre de 1976, estas tres casas fueron atacadas en el marco de un operativo conjunto por parte de las fuerzas armadas y la policía bonaerense, que tuvo como consecuencia la desaparición/asesinato de la mayoría de los militantes de la organización que las habitaban, así como grandes pérdidas materiales y edilicias.

Las casas Mariani-Teruggi y El Bichicuí actualmente funcionan como sitios de memoria, cada una con su modo de gestión y de apropiación de los espacios³. Ambas casas comparten con los ex-CCDTyE recuperados el hecho de ser sitios de memoria “testimoniales” (Messina, 2019:64). Son testimonio y prueba del terrorismo de Estado y del accionar de las fuerzas represivas, lo que queda expresado mediante las marcas y huellas edilicias que se han conservado de los operativos de noviembre de 1976. Por otra parte, dan cuenta de la vida de sus habitantes y de las actividades bajo clandestinidad de quienes militaban en las organizaciones político-armadas. Múltiples memorias pueden ser movilizadas en estos espacios, entre las que destacan aquellas memorias subterráneas y silenciadas que pueden manifestarse para pasar de lo “no-dicho” a la contestación y a la reivindicación (Pollak, 2006, p. 24; Da Silva Catela, 2001). Como sugiere Marchesi (2019), existen lugares y experiencias en referencia a las últimas dictaduras del Cono Sur que interpelan a aquellas memorias emblemáticas más establecidas. Estos espacios, sobre todo aquellos que dan cuenta de la clandestinidad de las organizaciones político-armadas, ponen en crisis “una

.....

2 La denominación de “casa operativa” es genérica, se utilizó en las décadas del 60’ y el 70’ para identificar aquellos inmuebles destinados al apoyo de actividades clandestinas desarrolladas por las organizaciones armadas declaradas “ilegales” y que contaban con un “embute” funcional a dichas actividades, *escondites muy sofisticados y difíciles de abrir* (Iocco, 2012, p.23).

3 En la casa Mariani-Teruggi se impulsó una obra de conservación y preservación, a fin de mantener el inmueble de la manera más similar posible al estado en que quedó luego del operativo. En el lugar se llevan a cabo visitas guiadas semanales y conmemoraciones anuales. La casa ha sido declarada de Interés Municipal por su valor histórico en 1998; como Patrimonio Cultural de la Provincia de Buenos Aires en el 2000; de Interés Nacional por la Secretaría de Cultura de la Presidencia de la Nación en 2003; y como Monumento Histórico Nacional en 2004. Recuperado de <https://asociacionanahi.org/casa-mariani-teruggi/reconocimientos-oficiales/>

manera de contar la experiencia dictatorial basada en la oposición entre terror estatal y víctimas de la sociedad civil” (Marchesi, 2019, p. 113).

Casa El Bichicuí

La casa El Bichicuí durante el año 1976 fue habitada por el matrimonio de Adolfo José Berardi y María Isabel Gau, embarazada de nueve meses, y su hijo Nicolás de un año y medio de edad. La pareja formaba parte de Montoneros y en la casa desarrollaba actividades vinculadas con la producción de documentación falsa para los militantes en la clandestinidad (Espinosa, 2012, p. 18). El 22 de noviembre de 1976, el matrimonio muere durante el ataque de las fuerzas conjuntas. Nicolás Berardi sobrevivió gracias a que su padre lo envolvió en un colchón y lo pasó por la medianera a la casa de una vecina que lo entregó a las fuerzas policiales (Oliva, 2013). Luego de estos hechos, por órdenes de Miguel Osvaldo Etchecolatz,⁴ Nicolás fue dado en *adopción* y vivió con sus apropiadores diecisiete días, hasta que fue recuperado por sus abuelos maternos.

Luego del ataque, la casa estuvo deshabitada hasta, aproximadamente, 1983, cuando fue ocupada por Luis Alberto Bulus. En 2004 Nicolás Berardi llevó adelante un recorrido legal para desalojar a Bulus y, de esta manera, recuperar la casa. Esta aún conserva algunas marcas de lo sucedido el 22 de noviembre de 1976: orificios de bala en las paredes del patio, abolladuras en el portón blindado del garaje. Una de las primeras cosas que hizo su propietario al recuperar el espacio fue quitar el cartel con el número del domicilio de la fachada y reemplazarlo con otro tallado en madera donde puede leerse “El Bichicuí”.⁵ Poco después, Berardi se mudó a la provincia de Catamarca, donde reside actualmente. Participa presencialmente en las actividades anuales llevadas a cabo en el espacio así como en alguna situación que lo requiera, como principal referente y propietario.

Uno de los rasgos más llamativos de El Bichicuí, a diferencia de otros sitios de memoria, es que funcionó simultáneamente como vivienda entre 2004 y 2019. Las personas que habitaron la casa fueron amistades o conocidos de Berardi que, en un comienzo, colaboraron en el acondicionamiento del espacio como vivienda a partir de su recuperación. La constitución de El Bichicuí como sitio de memoria se desarrolló a la par de un concepto que los habitantes y Berardi denominaron *memoria habitada*. Esta noción condensa diversos aspectos; por un lado, el hecho de ponderar las experiencias de habitar la casa, las cuales comenzaron a formar parte de los relatos y sentidos transmitidos desde el espacio hacia la esfera pública; por otro, la legitimación de una forma de recuperar y activar un lugar de memoria que involucró la intervención y modificación de la materialidad del inmueble. Además de reorganizar funcionalmente la casa –derribo de paredes, apertura de ventanas,

.....

4 Comisario General y Director de Investigaciones de la Policía Bonaerense. Encabezó junto al ejército y la armada argentina los operativos entre el 22 y 24 de noviembre de 1976.

5 A partir del testimonio de Nicolás se sabe que fue mediante su apodo “Bichicuí” que su abuela logró recuperarlo de las manos de Etchecolatz, dado que así lo llamaban sus padres cuando él era muy pequeño. Cuando Berardi recupera la casa en 2004 se entera de ese apodo y decide resignificar el espacio a partir de ese nombre (Oliva, 2013).

etc., sus habitantes han llevado a cabo allí diversas intervenciones artísticas.⁶ También son parte de la memoria habitada todas aquellas actividades abiertas al público, entre las que destacan las conmemoraciones anuales. Quienes habitaban la casa comenzaron a tomar un rol en la gestión, al involucrarse en la organización de esas actividades. Podría decirse que esta conjunción entre habitar y gestionar fue configurando un nuevo rol en los modos de “emprender la memoria” (Jelin, 2002), el *gestor/habitante*.

Es interesante destacar que en El Bichicuí se desarrolla una modalidad de organización autogestiva. Si bien el espacio no está contemplado en la Ley Nacional de Sitios, ha recibido en el año 2012 el reconocimiento como Sitio de Memoria por la Comisión Provincial por la Memoria⁷ en conjunto con la colocación de las Baldosas Blancas por la Memoria en la vereda de la casa⁸. Asimismo, destacan las vinculaciones que El Bichicuí ha ido construyendo con otros grupos de actores sociales. Entre ellas, las relaciones que tiene el espacio con otros sitios de memoria de la ciudad, especialmente con la Casa Mariani-Teruggi y con la UNLP.

En este espacio se llevan a cabo dos conmemoraciones anuales: una el 22 de noviembre, la denominada Casa Abierta, y otra alrededor del 24 de marzo; en ambas fechas se habilita el ingreso al inmueble con la intención de socializar el concepto de *habitar la memoria*.⁹ Fuera de estas jornadas conmemorativas, la casa ha funcionado como vivienda y no ha tenido días y horarios pautados para visitas.¹⁰

La dimensión pedagógica: entre las materializaciones de la memoria y las representaciones sociales

Como sostiene Messina (2016), a partir del año 2000 proliferaron en la Argentina las iniciativas en la construcción de espacios de memoria, museos, monumen-

6 En la casa se pueden visualizar diversas obras pictóricas en las paredes del interior, obras de mosaicos en paredes y pisos y murales en la fachada. Dichas intervenciones fueron emplazadas por medio del trabajo de quienes habitaron el espacio, acompañados eventualmente por otros colaboradores que se sumaron en el contexto de conmemoraciones u otras actividades.

7 La Comisión Provincial por la Memoria, mediante su proyecto de “Paisajes de la memoria”, ha nombrado a la casa El Bichicuí como sitio de memoria “Casa Gau-Berardi” (<https://www.comisionporlamemoria.org/investigacion/paisajes-de-la-memoria/mapas-de-la-memoria/>)

8 El proyecto de las Baldosas Blancas por la Memoria, impulsado por la Subsecretaría de Derechos Humanos de la Municipalidad de La Plata, tuvo por finalidad dejar una marca en todos los lugares en donde fueron asesinadas o desaparecidas personas durante la última dictadura cívico-militar en la ciudad de La Plata. En el año 2010 el Consejo Deliberante de La Plata declaró parte integrante del Patrimonio Arquitectónico y Cultural de la ciudad el programa Baldosas Blancas de la Memoria, la Verdad y la Justicia (Página 12, jueves 14 de septiembre de 2014. En línea: <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-255046-2014-09-11.html>).

9 Se caracterizan, a grandes rasgos, por ser jornadas en las que se da apertura de la casa al barrio y se desarrollan muestras expositivas temporarias con fuerte producción artística. También se brindan espacios de participación por medio de la modalidad de micrófono abierto, recitales de música en la vereda y proyecciones de audiovisuales referidas a diversas temáticas vinculadas a memoria y derechos humanos.

10 Actualmente la casa El Bichicuí no está siendo utilizada como vivienda permanente, pero es visitada y cuidada periódicamente por amistades cercanas a Berardi.

tos y marcas territoriales diversas. La recuperación y apropiación de los sitios de memoria por parte de diversos actores sociales nos permite pensar en múltiples dimensiones, entre las que se encuentran el “valor jurídico-documental, un significado afectivo, un capital político y un potencial pedagógico” (Schindel, 2009, p. 67). Son los actores sociales y sus prácticas quienes les dan diversidad de significados a los espacios, y en estos procesos construyen memorias y semantizan objetos y marcas (Pollak, 2006; Jelin, 2017). Se entiende a la intención pedagógica como aquella que refiere a las significaciones que se construyen en torno a las materializaciones de la memoria con el fin de transmitir a la ciudadanía, particularmente a las nuevas generaciones, una narrativa de los hechos del pasado y un horizonte de futuro (Jelin, 2017). El aspecto pedagógico se vincula en gran medida con las políticas públicas de memoria que son impulsadas por parte de distintos grupos de actores sociales en los espacios de memoria, entre los que destacan las vinculaciones entre entidades estatales y organizaciones civiles de derechos humanos. Podríamos señalar que las políticas públicas de memoria son aquellas que hacen posible el acceso de la ciudadanía a los relatos, espacios, museos y conmemoraciones, entre otros, que refieren a pasados de violencia durante las últimas dictaduras cívico-militares en el Cono Sur. Esta accesibilidad no implica solamente el hecho de poner a los ciudadanos en conocimiento de los sucesos de violación de los derechos humanos y de las políticas de reparación por parte del Estado para con las víctimas directas. La accesibilidad también supone la resignificación en el contexto político-social del presente de los hechos sucedidos en el pasado para poner en discusión el alcance de los términos *derechos humanos, democracia, Estado, justicia*, entre otros (Jelin, 2017; Vinyes, 2009).

Los sitios de memoria en la Argentina, principalmente los ex-CCDTyE recuperados, tienen como una de sus funciones primordiales la educación, ejercida a través de diversas modalidades y estrategias, entre las cuales están las visitas guiadas y las muestras expositivas. Una posible categorización nos permite distinguir entre educación formal, no formal e informal, de acuerdo al grado de institucionalización, intenciones y objetivos, metodologías y sistematicidad de los procesos de aprendizaje (Valdés Saguéz, 1999; Asensio, 2015). Por ejemplo, el Espacio Memoria y Derechos Humanos ex ESMA¹¹ plantea una “pedagogía pública de la memoria”, con el objetivo de reflexionar críticamente sobre el pasado reciente para una construcción democrática y colectiva. Las propuestas del espacio se dirigen a públicos diversos y con distintos abordajes. Ofrece un amplio abanico de actividades entre las que destacan el programa “La escuela va a los juicios”, así como talleres, visitas y formación en el nivel medio y terciario¹². Como un ejemplo más cercano, la casa Mariani-Teruggi es pensada por el Equi-

11 Durante la última dictadura argentina, el predio de la ESMA (Escuela de Mecánica de la Armada) funcionó como un centro clandestino de detención, tortura y exterminio. En el año 2004, el Poder Ejecutivo Nacional y el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires firmaron un convenio para transformarlo en un espacio para la memoria. Recuperado de <https://www.espaciomemoria.ar/historia/>

12 Para más información en relación a la oferta educativa del sitio de memoria ir a <https://www.espaciomemoria.ar/educacion/>

po de Guías como un *espacio político y pedagógico*, que les permite dar a conocer la historia de la casa y brindar un espacio de debate y reflexión intergeneracional, donde los estudiantes son los protagonistas. Esto se da en el marco de visitas guiadas que se ofrecen a contingentes educativos de nivel medio, terciario, universitario y al público en general (Carrizo, 2017). Asimismo, destaca el trabajo de la Comisión Provincial por la Memoria, que impulsa proyectos educativos que integran diversos sitios de memoria de la región mediante visitas guiadas, talleres, dictado de seminarios, investigación, entre otros¹³. También impulsa el programa Jóvenes y Memoria, dirigido a estudiantes secundarios, el cual busca ligar las problemáticas de las comunidades locales trabajando cuestiones del pasado dictatorial (Jelin, 2017, p. 280).

En este trabajo se aborda una experiencia de enseñanza-aprendizaje que podría entenderse como formal, ya que fue parte de la planificación curricular de una cátedra universitaria. Durante el período 2016-2018, la casa El Bichicuí formó parte de los centros de práctica del Taller de Derechos Humanos (DDHH) de la cátedra de Trabajo Social III de la carrera de Trabajo Social. Algunas de las preguntas que motivan el análisis indagan sobre por qué y cómo El Bichicuí es un espacio seleccionado por las/los docentes de la carrera para la formación de los futuros/as trabajadores/as sociales. Qué trayectorias de militancia o de intereses personales movilizan a los/las trabajadores/as sociales, en formación y formados, a vincularse con el espacio. Asimismo, indagar las motivaciones e intereses de quienes gestionan la casa para decidir formar parte de los centros de práctica de la carrera de Trabajo Social.

Otro aspecto que se intenta abordar es el de los procesos intersubjetivos de construcción de las memorias durante estas experiencias. Para quienes no fueron contemporáneos de los hechos, “la memoria es una representación del pasado construida como conocimiento cultural compartido por generaciones sucesivas y por diversos otros” (Jelin, 2017, p. 17). Pensar en la dimensión intersubjetiva nos permite atender a las formas en que docentes, estudiantes y gestores interpretan, organizan y reproducen formas particulares de ver el mundo social (Duranti, 2010; Wright, 1994; Jackson, 1996, p. 34). Al respecto, la noción de *memorias de la política* es útil para pensar los procesos de activación de este espacio de memoria en tanto procesos intergeneracionales. Permite visualizar cómo construyen y elaboran los recuerdos y relatos quienes no vivieron los períodos de la militancia de las organizaciones político-armadas de la década de 1970 (Rabotnikof citado en Besse y Varela, 2013, p. 256).

Las experiencias del Taller de Práctica se desarrollan en un sitio de memoria en el cual la dimensión material cobra gran preponderancia por su carácter testimonial, ya que en él sucedieron los hechos que son recordados, conmemorados y evocados (Messina, 2019). La dimensión material –las ruinas, los vestigios, los restos– es una *huella de memoria* en la medida que es movilizadora y significadora por

.....
 13 Para más información ir a: <https://www.comisionporlamemoria.org/educacion-investigacion-archivo/>

grupos e individuos en los procesos de memorialización (Schindel, 2009:67; Jelin, 2017, p. 17). El análisis de las representaciones sociales podría acercarnos a revelar los sentidos que los grupos humanos adjudican a los acontecimientos históricos, en este caso focalizados en El Bichicuí (Magariños de Morentín, 2008; Reca, 2016). Las representaciones sociales son una construcción histórica, imaginaria y simbólica, una forma de conocimiento social, la manera de interpretar y pensar nuestra realidad cotidiana (Jodelet, 1984). Pensar a las representaciones en torno al pasado como modos de acción de los actores sociales en el presente (Rouso, 2000). Estas se construyen conjugando tanto el peso de las huellas y marcas de los sucesos traumáticos acaecidos en el espacio como los usos e instrumentalizaciones del pasado por parte de los grupos de actores sociales participantes (Rouso, 1991; Lavabre, 1991).

Prácticas de formación universitaria en un sitio de memoria

El Taller de DDHH de la cátedra de Trabajo Social III de la carrera de Trabajo Social (UNLP) se originó en 2016, con el objetivo de abordar la temática de derechos humanos en su concepción más amplia: el derecho a la educación, el derecho a la salud, el derecho a la recreación, entre otros. Quienes lo llevan a cabo son dos docentes que tienen trayectorias de militancia, ejercicio profesional y docencia relacionadas directamente con la temática de violación a los derechos humanos durante la última dictadura. Una de ellas trabaja dando clases en el Instituto Universitario Nacional de Derechos Humanos Madres de Plaza de Mayo (IUNMa), mientras que la otra trabaja en el Centro de Protección a los derechos de la Víctima (CPV) de la ciudad de La Plata, que en su inicio asistía a víctimas de delitos de lesa humanidad. Los centros de práctica posibles de ser elegidos por los estudiantes del taller son la casa El Bichicuí y el Centro Cultural Daniel Favero¹⁴.

Una de las profesoras expresó que la elección de El Bichicuí como lugar de práctica responde a la necesidad de incluir en la formación de los estudiantes espacios en los cuales se pueda abordar la temática de la última dictadura cívico-militar argentina. Los sitios de memoria, para las docentes, permiten reivindicar y profundizar el nexo entre la carrera con organismos u organizaciones de derechos humanos. En el contexto de la carrera, describen la experiencia como novedosa y desafiante, ya que hay que ver de qué manera encaja la casa en el marco de las prácticas de formación. En este sentido, entienden que un lugar de práctica como El Bichicuí permite abordar el rol del Estado durante la dictadura y las continuidades estructurales a nivel sociopolítico que perduran aún en democracia. Estas continuidades estructurales refieren al ajuste, la desocupación, la miseria, el hambre, que son una deuda de la democracia. Las docentes encuentran en las prácticas

.....
 14 El Centro Cultural Daniel Favero con sede en la ciudad de La Plata es una Asociación sin fines de lucro que tiene como objetivo “promover el progreso social y el desarrollo cultural de la comunidad atendiendo al rescate de la memoria histórica, la justicia, la solidaridad y la participación, desarrollando actividades educativas, artísticas y culturales”. Recuperado de <https://centro-cultural-daniel-favero.webnode.es/>

del taller una oportunidad para discutir y reflexionar acerca de asuntos como los modelos de Estado, el rol de la clase trabajadora, la relación de los trabajadores con el Estado y las políticas sociales:

La práctica trabaja desde una perspectiva marxista e histórico-crítica, que plantea una concepción de Estado, de políticas sociales, en relación a qué concepción del otro tenemos (...) El Estado no es para nosotros un Estado árbitro, ni un Estado que nos represente en términos de armonía. Para nosotras es interesante que ellos puedan situar ese hecho que ocurrió [el ataque de las fuerzas conjuntas a la casa El Bichicuí] en el marco de esa concepción de Estado (...) Creemos que el Estado en esa fase represiva de la época de la dictadura, se llevó los mejores cuadros de la clase obrera, fue un momento de auge de organización y de lucha (...) Cómo eso repercute en nosotros como trabajadores sociales.¹⁵

Otro aspecto remarcado por las docentes es la necesidad de refrescar y mantener viva la memoria, para recuperar los hechos del pasado junto a los estudiantes, quienes nacieron en democracia. Por otro lado, visibilizar lo que pasó durante la dictadura y bregar por la justicia.

El planteo de la cátedra es que los estudiantes que eligen el centro de práctica deben, en primer término, conocer a los referentes de dicho espacio y junto a ellos determinar cuáles son las problemáticas o las necesidades a trabajar. Durante el año 2018 he participado junto a una de las gestoras/habitantes de la casa como referente en las prácticas de un grupo de estudiantes. Las prácticas se realizaron en la casa, con periodicidad semanal. Durante estos encuentros los estudiantes pudieron recorrer el espacio, observar las distintas materializaciones de la memoria allí presentes, los archivos de la casa,¹⁶ y proponerse posibles vías de acción desde su ámbito disciplinar.

Para las docentes es crucial que cada grupo de estudiantes trabaje y haga un aporte de acuerdo con los intereses y objetivos de los referentes del sitio de memoria:

[que los estudiantes] se reúnan para pensarse y planificar las actividades, en qué cosas van a hacer énfasis. Nosotras ponemos la casa y se trabaja derechos humanos pero ellos pueden darle la impronta, de hecho este año el grupo decide trabajar la cuestión de género (...) Que se pueda construir algo que le aporte realmente a la casa y que en ese sentido se pueda recuperar y visibilizar lo que pasó pero también lo nuevo, todo lo que aún falta construir, todo lo bueno y nuevo que la casa tiene para dar.¹⁷

Se advierte, tanto en el discurso de los gestores/habitantes como en el de las do-

.....
15 Virginia Galván, comunicación personal, 16 de octubre del 2018.

16 A lo largo de los encuentros, los estudiantes tuvieron acceso a gran parte de los archivos del sitio de memoria, entre ellos, fotocopias de actas de la DIPPBA sobre la casa y sobre la familia Berardi-Gau, tarjetas y cartas de invitación a conmemoraciones de distintos años, folletos informativos sobre el sitio, entre otros. Además de los materiales de archivo mencionados, es de destacar una línea de tiempo realizada por los gestores/habitantes, que reconstruye lo que sucedió en la casa entre 1976 y 2014.

17 Virginia Galván, comunicación personal, 16 de octubre del 2018.

centes, la problematización acerca de la institucionalidad del sitio El Bichicuí. Para las docentes no es una institución formal en la medida en que no tiene un financiamiento o reconocimiento por parte del Estado. Para ellas esta condición genera algunas limitaciones para los gestores/habitantes, sobre todo económicas, ya que todo lo hacen de manera voluntaria, “a pulmón”. Consideran que las prácticas de formación son un aporte al sitio, dado que a través de un organismo como la facultad se pudieron gestionar insumos para la práctica, que fueron utilizados en las actividades desarrolladas. Para una de las gestoras/habitantes del sitio, implementar las prácticas requirió una serie de conversaciones con las docentes para establecer en qué medida el espacio puede pensarse como institución y como encajaría en la formación del trabajador social. Por otra parte, el hecho de que la casa sea seleccionada como un centro de práctica es, según la entrevistada, un reconocimiento que otorga *aval* o validez:

¿Qué cosas tiene que tener una institución? Bueno, tiene que ser reconocida por otras personas, entonces ahí nos estaban reconociendo como una institución (...) También a mí lo que me gusta de este lugar es que no se van con todo resuelto, entonces es como [si los estudiantes preguntaran] ¿pero para qué estamos acá? No te tiene que caer la ficha ahora [sobre] por qué estas acá. En algún momento todo lo que pasaste por acá te va a servir. Está bueno hacer esa experiencia, que no sea todo dentro de una institución tan hegemónica como es la facultad, que haya espacios que no son hegemónicos, que no son reconocidos como institución (...) nosotros no tenemos el reconocimiento ni el aval de ningún lado, cuando están reconociendo la parte de los derechos humanos y están hablando de espacios que tienen que ver con nuestra historia, está bueno que suceda eso y que se pueda explotar.¹⁸

Mujeres y Dictadura: la problemática de género en el Taller de Derechos Humanos

Durante los primeros encuentros, uno de los puntos clave que debía definir el taller era el de las problemáticas que se tratarían durante las prácticas. Los estudiantes plantearon que les costaba ver con claridad qué necesidad tenía la casa y qué propuesta hacer desde el rol del trabajador social. Una de las referentes sugirió trabajar la problemática de género, a partir de conversaciones en torno al proyecto de Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo,¹⁹ el 33° Encuentro Nacional de Mujeres de Trelew (Chubut) y su relación con los derechos de la mujer. Fue así que los talleristas, en conjunto con las referentes, diseñaron un eje para abordar las violaciones a los derechos humanos de las mujeres, al que titularon Mujeres y Dictadura. Más allá del título, la intención era abordar casos y testimonios de la última dictadura, pero incluir también aquellos suce-

.....
18 Mailén Romero, comunicación personal, 10 de diciembre del 2018.

19 El 14 de junio del año 2018 la Cámara de Diputados de la Nación Argentina dio media sanción al proyecto de Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE). Leer más en: <https://www.pagina12.com.ar/121561-un-paso-gigante-hacia-el-derecho-al-aborto>.

didados en el período democrático posterior. Como se puede observar, el contexto sociopolítico y cultural del año 2018 propició la emergencia y discusión de la temática de género en el espacio de memoria. Quienes plantearon trabajar este eje eran partícipes directas de los movimientos feministas que, bregando por ampliar los derechos de las mujeres y disidencias, denunciaban femicidios, redes de trata y violencia doméstica, entre otros. Como sostiene Álvarez, la “investigación, juzgamiento y visibilización de la violencia sexual en el marco del terrorismo de Estado se inscribe en otras circulaciones discursivas que configuran el horizonte de expectativas actual” (Álvarez, 2020, p. 24). En el transcurso de los últimos años, a la par de los debates, reclamos y movilización en la esfera pública, y quizás como consecuencia de esto, se han llevado a cabo políticas estatales con enfoque de género. Por ejemplo, en el caso que aquí se analiza, la cátedra de Trabajo Social, además del Taller de Derechos Humanos, brinda un Taller sobre Géneros y Juventudes, buscando trabajar la temática de género de modo transversal.

El trabajo sobre el eje Mujeres y Dictadura implicó la lectura de bibliografía específica, la visualización de videos/documentales y la búsqueda de noticias en relación con el tema.²⁰ El grupo plasmó este trabajo en el marco de una jornada conmemorativa de la segunda desaparición forzada de Julio López y de la “Noche de los Lápices” llevada a cabo en El Bichicuí el 15 de septiembre de 2018. La actividad central que realizaron consistió en la proyección y discusión acerca de “Campo de Batalla, Cuerpo de Mujer”,²¹ un documental con testimonios de mujeres que estuvieron secuestradas en centros clandestinos de detención durante la última dictadura. La jornada fue organizada íntegramente por los estudiantes del taller y las referentes, y contó con la presencia de las docentes y otros alumnos de la cátedra.

De las discusiones que se desarrollaron en esa oportunidad destaca la importancia que los estudiantes le dieron a la posibilidad de hablar sobre la temática de género vinculada a la dictadura, ya que para ellos siempre fue un tema tabú. Durante el plenario de discusión se mencionó el hecho de que la violación sexual fue una práctica sistemática y planificada por parte de los dictadores, una modalidad de dominación y deshumanización de la mujer, otra de las caras de la violencia machista. También se mencionaron los avances en la justicia al admitir que la

.....

20 Entre algunos casos abordados por el grupo estuvo la megacausa La Perla, en la cual se condenaron los delitos sexuales como delitos de Lesa Humanidad (<http://cosecharoja.org/la-perla-delitos-sexuales/>). Otro es la historia de Silvia Suppo, quien declaró, entre otras causas, en la megacausa Rafaela y fue asesinada en plena democracia (<https://www.lavaca.org/notas/silvia-suppo-punaladas/>). De la mano con estos casos de “femicidio estatal” se planteó como posibilidad buscar casos similares en el libro “Nunca Más”. También se problematizaron los casos de violencia obstétrica y las muertes por abortos clandestinos.

21 La película “Campo de Batalla, Cuerpo de Mujer” de Fernando Álvarez fue realizada en base a un estudio académico histórico y sociológico que abordaba distintos testimonios de víctimas de violencia de género durante la última dictadura militar argentina, en particular en los centros clandestinos de detención (CCD). El film visibiliza las diferentes violencias que padecieron las mujeres en los CCD, entre ellas, la más visible y enfocada fue la de la violación sexual.

violación sexual es algo distinto de la tortura, algo que no debe quedar dentro de la denominación legal de tortura y otras vejaciones. En este sentido, resulta interesante recordar que a partir del año 2003 se implementaron en la Argentina nuevas políticas de memoria que, de la mano de la legislación internacional, habilitaron la consideración de la violencia sexual en los Centros Clandestinos de Detención (CCD) como delitos de lesa humanidad y su diferenciación de otros tormentos (Álvarez, 2020; Balardini, Oberlin y Sobredo, 2012; Jelin, 2017). En el encuentro, por otra parte, se problematizaron las desigualdades de género dentro de las organizaciones de la lucha armada. La incursión en estos tópicos puede pensarse como punto de partida para reflexionar acerca de dos tipos de memorias de la militancia que estuvieron mucho tiempo subterráneas respecto de otras más legitimadas: aquellas que se vinculan con la cuestión de género y las memorias de la lucha armada (Crenzel, 2008; Marchesi, 2019; Pollak, 2006). Así como entendemos que el contexto sociopolítico brindó condiciones para discutir la problemática de género, podría pensarse que el sitio El Bichicuí, como ex casa operativa de Montoneros, se constituyó en un territorio fértil para relacionar dicha problemática con la lucha armada.

El abordaje de la problemática de género continuó en la realización de un taller denominado Mujeres y Dictadura, el cual se llevó a cabo durante la Casa Abierta del 22 de noviembre. Los estudiantes dieron cierre a sus prácticas con este taller, al que presentaron como una oportunidad para compartir testimonios de distintas mujeres que habían vivido la última dictadura cívico-militar-ecclesiástica-empresarial argentina. Se desarrolló un trabajo en grupos en los cuales se llevó cabo la lectura de los testimonios. Este espacio de lectura dio lugar al intercambio de relatos orales y biográficos sobre vivencias de mujeres tanto durante la dictadura como en la actualidad. Luego se desarrolló un plenario que giró en torno a la caracterización de los diversos roles que las mujeres tenían durante la dictadura: los cruces entre ser mujeres y militantes, mujeres y madres, mujeres y amas de casa. Con respecto al vínculo entre las mujeres y las organizaciones de la lucha armada, se habló de distintas capas de sometimiento: dentro de las organizaciones, en el rol de amas de casa y en los centros clandestinos de detención. Alrededor de estos relatos surgieron discusiones que referían a la problemática actual sobre género y sobre el movimiento feminista, procesos que brindan herramientas para desnaturalizar las violencias hacia las mujeres en la dictadura. Es interesante pensar aquí en las distintas temporalidades narrativas de las memorias, en las cuales las posibilidades de escucha de los testimonios fueron cambiando, gracias a quebrar ciertos silencios sociales y dar apertura a nuevos ámbitos legítimos de escucha y reparación (Álvarez, 2020, p. 16; Peller y Sutton, 2020, p. 7).

El vínculo con el barrio: los vecinos de la casa

Dando cuenta de su perfil de trabajadores/as sociales en formación, los estudiantes manifestaron interés por la relación entre los vecinos del barrio y el sitio. Las referentes del espacio refirieron a los estudiantes que desde que se comenzaron a realizar las conmemoraciones del 22 de noviembre se escribía una carta de invitación a los vecinos que se salía a repartir por debajo de las puertas

unas semanas antes de la conmemoración. En estas cartas se contaba sintéticamente la historia de la casa y se invitaba a los vecinos a ofrecer su testimonio de lo ocurrido. A partir de estas cartas algunos vecinos se acercaron a la casa a charlar, otros mandaron imágenes y testimonios escritos por debajo de la puerta. Este relato inspiró la idea de realizar en conjunto, entre estudiantes y referentes, una carta de invitación a los vecinos, para repartir antes de la conmemoración del 22 de noviembre de 2018. Los estudiantes también propusieron salir a la vereda a hacer las reuniones, para observar la dinámica barrial, hacer un recorrido tocando puertas y presentarse a los vecinos para indagar acerca de su relación con la casa y su historia.

Reflexiones finales

El análisis de algunas de las prácticas y representaciones sociales que se construyen y llevan a cabo en la casa El Bichicuí por parte de quienes gestionan el espacio, así como por parte de quienes participan desde la academia ha permitido visualizar algunos de los procesos intersubjetivos y sociales de la experiencia y de la memoria. Se pudo observar cómo las diversas materializaciones presentes en el sitio de memoria, tanto las huellas y marcas como las intervenciones a través de la dinámica de *memoria habitada*, funcionan como soportes o vehículos de memoria, no solo en relación con los hechos históricos sucedidos en el sitio, sino también en la apertura de sentidos para la discusión de otras problemáticas.

La intervención de los estudiantes de Trabajo Social en el espacio puede pensarse como parte del complejo proceso de construcción de las memorias. Esto se ve reflejado en la diversidad de representaciones sociales que son movilizadas en el tiempo presente –la temática de género en relación a la dictadura y a la democracia, la violación de los derechos humanos en sentido amplio, el vínculo cara a cara con los vecinos– en un contexto social y político determinado del país. Estas representaciones sociales se movilizaron a partir de vehiculizar las huellas e intervenciones en la casa, así como los archivos. Cabe destacar aquí que los archivos no solo están constituidos por las fuentes que permiten reconstruir el hecho histórico sino también por aquellas que describen los procesos de memoria en democracia y en el habitar el espacio. Estas representaciones se anclan en el presente pero sin perder de vista los acontecimientos históricos, conjugando tanto el peso de las huellas y marcas de los sucesos traumáticos acaecidos en el espacio como los usos e instrumentalizaciones de ese pasado en los procesos de habitar la memoria.

En el sitio El Bichicuí los procesos intersubjetivos se plantean de tal modo que actores sociales de distintas generaciones realizan allí prácticas que les permiten tramitar el pasado reciente desde una perspectiva propia. Al mismo tiempo, la interacción de quienes vivieron en carne propia los sucesos de la última dictadura y quienes los viven como *memorias de otras memorias* plantea un dinamismo muy particular. Para los gestores de El Bichicuí fue posible resignificar el sitio y

su historia a partir del aporte de prácticas y representaciones de otros actores. Para las docentes, llevar a cabo las prácticas de formación en el sitio les permitió problematizar las nociones de Estado, democracia y derechos humanos en el presente. Su objetivo pedagógico estuvo en la formación del perfil del trabajador social, su relación con el Estado y su función al servicio de las necesidades de grupos o comunidades específicas. Para los estudiantes, fue una oportunidad de formación disciplinar novedosa y desafiante, donde se conjugó la participación en un espacio de memoria y el aprendizaje a partir de la interacción con gestores y referentes, con la implementación de actividades que surgieron de motivaciones, intereses e inquietudes situados en el contexto histórico-político que les toca vivir.

Bibliografía

- Alonso, L. (2013). Monumentalidad, acción contenciosa y normalización en el movimiento argentino por los derechos humanos. Tendencias generales y casos locales. En J. A. Bresciciano (comp.), *La memoria histórica y sus configuraciones temáticas. Una aproximación interdisciplinaria* (pp. 409-465). Buenos Aires: Ediciones Cruz del Sur.
- Álvarez, V. (2020). Memorias y marcos sociales de escucha sobre la violencia sexual del terrorismo de Estado. En *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*, 7(14), 12-27.
- Asensio Brouard, M. (2015). El aprendizaje natural, la mejor vía de acercarse al patrimonio. En *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 55-82.
- Balardini, L., Oberlin, A. y Sobredo, L. (2012). Violencia de género y abusos sexuales en centros clandestinos de detención. Un aporte a la comprensión de la experiencia argentina. En *CELS, Hacer justicia. Nuevos debates sobre el juzgamiento de crímenes de lesa humanidad en la Argentina* (167-126). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Besse, J. y Varela, C. (2013). Ciudad de Buenos Aires, el 16 de junio de 1955 en dos placas: lugares, silencios e inscripciones. En *Revista GEOUSP – espaço e tempo* (33), 254-270.
- Carrizo, Y. S. (2017). *La 'casa de calle 30': ¿qué sucede en este encuentro?*. Ponencia presentada en la X JIDEEP-Jornadas de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio Profesional, La Plata, Argentina.
- Crenzel, E. (2008). *La historia política del Nunca Más*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Da Silva Catela, L. (2001). *No habrá flores en la tumba del pasado: La experiencia de la reconstrucción del mundo de los desaparecidos*. La Plata: Ediciones al margen.
- Duranti, A. (2010). *Husserl, Intersubjectivity and anthropology*. En *Anthropological Theory*, 10 (1), 1-20.
- Espinosa, F. (2012). *Eran chicos que estaban armados: Usos y memorias de la Casa de 30*. Tesis de grado de Lic. en Sociología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Memoria Académica, La Plata, Argentina. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.869/te.869.pdf>

- Iocco, V. (2012). *Casas operativas de la ciudad de La Plata como Sitios de Memoria del Terrorismo de Estado. Las huellas de la última dictadura (1976/83)* (Informe Final de Tesis inédita de Doctorado). Beca en Entrenamiento en Investigación, Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.
- Jackson, M. (1996). Mínima Ethnographica. Intersubjectivity and the Anthropological Project. En *Chicago: The University of Chicago Press*, 5-43.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.
- Jelin, E. (2017). *La lucha por el pasado: Cómo construimos la memoria social*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici (comp.); *Psicología Social II. Pensamiento y vida social: Psicología Social y pensamientos sociales* (469-493). Barcelona-Buenos Aires-México: Ed. Paidós..
- Lavabre, M.-C. (1991). Du poids et du choix du passé. Lecture critique du 'Syndrome de Vichy'. En P. Peschansky y H. Rousso (eds.); *Histoire politique et sciences sociales*. Paris: Complexe. Mimeo en español.
- Magariños de Morentín, J. (2008). *La semiótica de los bordes: Apuntes de metodología semiótica*. Córdoba: Comunic-Arte.
- Marchesi, A. (2019). ¿Qué hacen los derechos humanos con la revolución? Una reflexión sobre un lugar de memoria de la historia reciente uruguaya. En *Hispanic Issue*, (22), 113-129.
- Messina, L. (2016). Reflexiones sobre la articulación estado-sociedad civil en las políticas de la memoria en Argentina. En *Revista Memória em Rede*, 8, (15), 109-136.
- Messina, L. (2019). Lugares y políticas de la memoria: notas teórico-metodológicas a partir de la experiencia argentina. En *Revista Kamchatka. Topografías de la memoria: de usos y costumbres en los espacios de violencia en el nuevo milenio*, (13), 59-77.
- Oliva, J. (2013). Esta casa es la memoria habitada. En *La Pulseada*, recuperado de <http://www.lapulseada.com.ar/esta-casa-es-la-memoria-habitada/>
- Peller, M. y Sutton, B. (2020). Dossier: Género, violencia y resistencia. Memorias del terrorismo de Estado. En *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*, 7, (14), 6-11.
- Pollak, M. (2006) [1989-1992]. Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite. En L. Da Silva Catela (rev.); *Colección antropología y sociología*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- Reca, M. M. (2016). *Antropología y Museos: Un "diálogo" contemporáneo con el patrimonio*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ed. Biblos.
- Rousso, H. (1991). Pour une histoire de la mémoire collective: l'après Vichy. En P. Peschansky, y H. Rousso (eds.); *Histoire politique et sciences sociales*. Paris: Complexe. Mimeo en español.
- Rousso, H. (2000). El duelo es imposible y necesario (entrev. por C. Feld). *Revista Puentes*, (2), 30-39.
- Schindel, E. (2009). Inscribir el pasado en el presente: memoria y espacio urbano. En *Política y Cultura*, (32), 65-87. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26711982005>

[oa?id=26711982005](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26711982005)

Valdés Sagués, M del C. (1999). *La difusión cultural en el museo: servicios destinados al gran público*. Madrid: Ed. Trea.

Vinyes, R. (2009). La memoria del Estado. En R. Vinyes, (comp.), *El Estado y la Memoria. Gobiernos y ciudadanos frente a los traumas de la historia*. Barcelona: RBA Libros.

Wright, P. (1994). Existencia, Intersubjetividad y experiencia. Hacia una teoría-práctica de la etnografía. En *Runa, Archivo Para Las Ciencias Del Hombre*, 21(1), 347-380. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/runa/article/view/1406/1346>.

Trabajos de memoria en el aula para la comprensión de las políticas de terrorismo de Estado y de deshumanización en Chile

GRACIELA RUBIO* Y XIMENA VALLE**

Resumen

El artículo analiza el caso de tres estrategias didácticas de la memoria para la comprensión del terrorismo de Estado y la deshumanización en la historia reciente, y las prácticas docentes que las sustentan en un centro educativo entre 2015 y 2018. Las estrategias implementadas para el trabajo de la memoria testimonial, las memorias sociales y emblemáticas, y la visita a *sitios de memoria* fortalecen en los jóvenes una visión historizada de las violaciones de los derechos humanos y promueven la comprensión y empatía histórica de un pasado de catástrofe y de complejidad implicado en el presente. El desarrollo de estas prácticas docentes aporta al fortalecimiento de equipos autónomos que se distancian de posiciones reproductivistas del currículum y promueven el pensamiento crítico de los estudiantes en un espacio público.

Palabras clave: historia reciente, memoria, derechos humanos, enseñanza

Recepción: 13-08-2020

Aceptación: 2-06-2021

Memory work in the classroom to understand the policies of state terrorism and dehumanization of Chile

Abstract

This article analyses the case of three memory didactic strategies for the comprehension of state terrorism and dehumanization in the recent history and the pedagogical practices in which they are sustained in an educational center between 2015 and 2018. The implemented strategies for the testimonial memory, the social and emblematic memory, and the visit to memory places strengthen the historical view of the human rights violations in young people. At the same time, comprehension and historic empathy of a catastrophic past and the complexity implied in the present are promoted among them. The development of these pedagogical practices contributes to encourage autonomous teams which have kept away from reproductive curriculum positions and also promotes the students critical thinking in a public area.

Keywords: recent history, memory, human rights, teaching

Introducción

Las experiencias de violación sistemática de los derechos humanos en la historia reciente en las dictaduras del Cono Sur y de las violencias en Colombia han sido integradas en un conjunto de perspectivas educativas que reconocen estos pasados como horizonte estratégico pedagógico para el desarrollo de aprendizajes y una formación política comprometida con la defensa de estos derechos (Arias, 2018; Veneros, 2014). Su desarrollo inscribe la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en procesos de memorialización promovidos por los *movimientos memoriales* y los Estados (Rubio y Osorio, 2017; Collins y Joignant, 2013; Brett et al, 2007), debatiendo sobre los usos públicos de la historia y el aporte de diversos registros de memoria para la comprensión de experiencias concentracionarias (Herrera y Pertuz, 2016; Bárcena, 2011). Caracteriza a la enseñanza de la historia reciente la incidencia de los contextos socio-políticos en sus formas de desarrollo y la diversidad de prácticas que integran con distintos énfasis el pensamiento histórico, la memoria colectiva y la educación en derechos humanos (Santesteban et al., 2010; Jelin, 2002; Cuesta, 2014; Morales y Magendzo, 2018). Pese a la relevancia de educar a las nuevas generaciones desde estas orientaciones, el desarrollo sostenido de estas prácticas en las aulas chilenas aun es una apuesta en marcha. Este artículo pretende relevar un conjunto de estrategias de trabajo didáctico de memorias para la comprensión del terrorismo de Estado y la empatía histórica de los jóvenes ante las experiencias de deshumanización en la dictadura. El análisis de las propuestas evidencia el aporte del trabajo de memorias a la interpretación histórica de dicho pasado y el desplazamiento de los docentes desde posiciones reproductivistas del currículum hacia perspectivas interdisciplinarias de enseñanza de la historia que promueven un vínculo activo de los estudiantes entre pasado y presente.

Enseñanza de la Historia Reciente en Chile. Historia, memoria y currículum

La enseñanza de la historia reciente se inscribe en un entramado de relaciones políticas, interdisciplinarias y culturales que median en las aproximaciones de docentes y estudiantes a un pasado conflictivo y de violencia. Inciden los recuerdos vigentes en la memoria pública, los procesos de temporalización del pasado en el presente de los jóvenes y las rupturas cognitivas en las narrativas cuando estos se acercan a lo indecible (Rüsen, 2009). Perspectivas disciplinares sobre la enseñanza de la historia destacan la influencia que ejercen las visiones de los docentes sobre la disciplina en los ordenamientos didácticos, observando la incidencia de visiones teóricas *reproductivistas ingenuas*, focalizadas en contenidos; *las relativistas*, en las que prima la interpretación y las *criteria listas*, centradas en las evidencias (Revilla y Sánchez Agustí, 2018).

Análisis situados e interdisciplinares de las prácticas de enseñanza de la historia reciente en Chile han observado la coexistencia de *prácticas de memoria* que reproducen perspectivas hegemónicas de encapsulamiento de las memorias y formas alternativas críticas, que promueven compromisos afectivos, axiológicos y epistémicos (Oteiza, 2018 y 2017). Una larga tradición de enseñanza de la historia centrada en el docente como transmisor del currículum (Zúñiga, 2015) converge con las perspectivas reproductivistas y el llamado código disciplinar de la historia (Cuesta, 1999), en el trabajo curricular de la historia reciente. Este, con un enfoque tradicio-

* Profesora de Historia y Geografía, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Magister en Historia, Universidad de Chile. Doctora en Educación, Universidad de Granada. Lugar de trabajo: Instituto de Historia y Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de Valparaíso, Chile. Correo: graciela.rubio@uv.cl

** Profesora de Historia y Geografía, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Coordinadora de Proyecto en Corporación Ágape Educación. Correo: xvallec1965@gmail.com

nal de la historia política (Villalón y Zamora, 2018), reproduce el recuerdo oficial y reduce la memoria a una metodología de acceso a experiencias de violación de derechos, presuponiendo que la confrontación de fuentes permitirá a los jóvenes resolver las disputas por la explicación histórica. Tres memorias hegemónicas derivadas de la discusión pública y los acuerdos políticos trazados desde 1990 hasta hoy conforman la narrativa evolutiva que explica la llamada crisis de la Unidad Popular y el golpe de estado de 1973. Las memorias de decadencia del Estado republicano y de enfoque determinista de la violencia realzan causas internas de largo plazo y responsabilizan a la Unidad Popular de dicho quiebre. Y la memoria de *guerra fría* desplaza las explicaciones hacia causas externas que soslayan la responsabilidad de la clase política. En cuanto a los aprendizajes y habilidades del pensamiento histórico, mantiene las competencias generales de la disciplina (orientación espacio temporal, continuidad y cambio, etc.) sin integrar reflexiones propias de la historia reciente (Aceituno y Collao, 2018), tales como relacionar de modo bidireccional el pasado y el presente, vincular la vida del estudiante e introducir metodologías para abordar temas controversiales (Toledo et al, 2015). No propicia reflexiones críticas sobre las condiciones para la violación sistemática de derechos y las diferencias entre hechos y relatos contruidos (Larramendy y Carnovale, 2010). Perspectiva distante de una aproximación comprensiva y ética de la historia orientada a elaborar juicios históricos fundados (Paul, 2016). Desde el año 2017,¹ se ha reconocido la función de la memoria para el fortalecimiento de una cultura política que valore los derechos humanos como principios generadores de democracia, perspectiva ausente en el currículum escolar. Si bien, este último incluye diversas formas de testimonios, los considera recursos complementarios para la reconstrucción histórica y no vinculados con el pensamiento histórico. Asimismo, las prácticas docentes los relevan como ejemplos parciales de experiencias del terrorismo de Estado proyectando estas visiones en sus estudiantes (Meneses, 2017).

En un contexto de déficits de conocimiento de la historia reciente y de formación en derechos humanos en jóvenes, este orden curricular debilita el acceso a la discusión política y al horror, lo que reduce la comprensión histórica a narrativas fragmentarias y débiles para condenar la violación de derechos (González y Rubio, 2017). Se requiere promover posiciones críticas y dialógicas sobre la enseñanza de la historia reciente, que cuestionen la estructura y el orden discursivo curricular, como parte de una memoria hegemónica de ese pasado, sujeta a intereses que proponen: el desmontaje de las explicaciones históricas hegemónicas, el debate crítico entre memorias, el trabajo del testimonio como fuente de conocimiento de lo indecible y la visita a sitios de memoria como escenario de contextualización de la memoria y la historia (Rubio, 2016; González y Areyuna, 2014).

.....
1 Ley N° 21 045 de 2017 Art 8. De la memoria histórica. Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. Recuperado de <http://extwprlegs1.fao.org/docs/pdf/chi170936.pdf>

Metodología y participantes

La investigación, de carácter cualitativa (Flick, 2007), realizó un estudio de caso de un establecimiento particular confesional privado de Santiago que educa elites conservadoras. Se abordó en la asignatura de Historia y Geografía en educación secundaria durante el segundo semestre, con 2 y 4 horas semanales. Los criterios de selección del caso fueron la pertinencia en el desarrollo de estrategias de trabajo de memoria; la oportunidad, por la continuidad de la propuesta y archivo de documentación; y la disposición de los docentes a colaborar.

Participaron tres docentes del departamento de Historia y Ciencias Sociales y noventa estudiantes de tercer año de secundaria, con un rango de edad de entre 15 y 16 años.

Marcos de análisis, recolección y organización de la información

Para el enfoque didáctico de las memorias se consideraron: las perspectivas críticas, dialógicas y contextualizadas de enseñanza de la historia reciente (Rubio, 2016; González y Areyuna, 2014) que destacan el trabajo de memorias y las narrativas de los participantes como expresiones de relaciones de poder; las potencialidades del pensamiento histórico y las visiones comprensivas orientadas a hipotetizar y desarrollar explicaciones históricas sobre relaciones de poder; el abordaje de los hechos que integran las intenciones de los agentes y los efectos; la promoción de interpretaciones fundadas, “conversaciones históricas” y la extracción de “la lección moral” (Paul, 2016; Santiesteban et al, 2010); la perspectiva social situada y reflexiva de la práctica pedagógica (Ariztia, 2017; Shön, 1982); los métodos dialógicos (Ferrada y Flecha, 2008); la indagación entre los participantes para generar conocimiento y la dimensión experiencial de docentes y estudiantes extraída de registros, entrevistas y grupos focales (Canales, 2006). Sobre la base de estas referencias se realizaron las siguientes acciones:

Entrevistas con guion abierto a docentes participantes (dos) para recopilar información relevante, reconstruir la propuesta y reflexionar sobre sus potencialidades.

Recopilación de fuentes documentales aportadas por los docentes. Por un lado, documentos de trabajo didáctico en el aula (pautas de testimonios, presentaciones de clases sobre hitos de la historia reciente, documentos de sesiones preparatorias de trabajo de memorias, de visita a sitios y metodologías asociadas), rúbricas, pautas de proyecto de investigación de estudiantes, pautas de trabajo de talleres y testimonios. Por otro lado, documentos de trabajo del equipo docente, fichas de autores analizados, planificaciones, notas, registros de actividades y reuniones.

Registro de apreciaciones de estudiantes presentes en los trabajos como parte de su participación y reflexión, y en grupos focales aplicados como métodos dialógicos y evaluativos de los procesos de la propuesta.

*Registro de apreciaciones de apoderados*² presentes en entrevistas y correos elec-

.....
2 Se refiere a visiones sobre las discusiones que plantea el pasado reciente que se activan al movilizar las memorias de apoderados y estudiantes en las actividades y diálogos desarrollados. Los apoderados son quienes están a cargo de los estudiantes: por caso, padres, madres, familiares y otros que cuidan de ellos. Están organizados en centros de padres por establecimiento y participan de las actividades como parte de la comunidad educativa.

trónicos que muestran visiones en el desarrollo de las estrategias. La información aportó a los siguientes análisis:

Tabla 1. Fuentes de información de la propuesta

Fuentes	Análisis
Documentos de trabajo didáctico en el aula. Documentos de trabajo del equipo docente.	De elementos didácticos (pensamiento histórico, metodologías para la enseñanza, etc.). De procesos de reflexión, evaluación y resignificación sobre la práctica.
Registros de apreciaciones de estudiantes en el desarrollo de las actividades y grupos focales.	De la participación de los estudiantes en sus aprendizajes e indagación en aula y transformaciones en las visiones del pasado reciente.
Registros de apreciaciones de apoderados.	De tensiones sociales y políticas implicadas en el trabajo didáctico de memorias.

Fuente: elaboración propia

La información se organizó en una tabla por cada año de ejecución:

Tabla 2. Componentes de la propuesta de trabajo didáctico de la memoria 2015-2018

Objetivos de aprendizaje	Conceptos	Conocimiento histórico	Métodos de enseñanza	Prácticas docentes	Momentos Relevantes
Propósitos curriculares y propósitos propuestos por el equipo.	Referentes y teorías relevadas en el trabajo.	Hechos y procesos de la historia reciente.	Desarrollo didáctico.	Indagación, reflexión, enseñanza y evaluación.	Hitos en la consolidación de los objetivos de la propuesta.

Fuente: elaboración propia

Levantamiento de categorías

La información de las entrevistas se centró en la reconstrucción y reflexión de las estrategias didácticas y sus prácticas, fue categorizada según procedimientos de análisis cualitativos y relacionada con las codificaciones de los registros documentales y orales. Se aplicaron criterios de correspondencia entre categorías, datos extraídos y relaciones con las reflexiones de las entrevistas. Cada fase del período se organizó en matrices de contenidos sometidas a corrección y reflexión, reconstruyendo, con los docentes, la articulación de las estrategias didácticas de memoria, para luego conformar una ficha de análisis de cada una.

Análisis del trabajo didáctico de memoria en el aula y de las prácticas docentes (características generales de la propuesta)

Propósitos

El equipo se propuso desarrollar un trabajo didáctico de memorias para promover capacidades comprensivas y críticas sobre el terrorismo de Estado y la empatía histórica ante las experiencias de deshumanización registradas en la dictadura. De

la unidad “Transformaciones estructurales y quiebre de la democracia en Chile” (Ajuste curricular 2009, Mineduc) seleccionaron el objetivo:

Interesa que identifiquen las medidas y prácticas institucionalizadas de la dictadura que significaron el fin del estado de derecho y que caracterizaron la violación sistemática de los derechos humanos en este período (...) Asimismo, se espera que comprendan la importancia de mantener viva la memoria histórica, defender incondicionalmente los derechos humanos, profundizar nuestra democracia y respetar las opiniones distintas a las propias en un marco de diálogo (Ajustes curriculares, 2009).

El aprendizaje esperado original era “[c]aracterizar los principales rasgos del golpe de estado y de la dictadura militar en Chile, incluyendo: la violación sistemática de los derechos humanos, la violencia política y la supresión del estado de derecho” (Apreciación de Estudiantes 13, Mineduc, 2009, p. 196). Sugería, en algunas actividades, contrastar interpretaciones analizando fuentes como: bandos, decretos y leyes promulgadas por la junta militar e identificando objetivos o utilidades perseguidas con las medidas que establecieron el impacto para el estado de derecho y contrastaran estos rasgos con el actual Estado democrático. El currículum centrado en datos históricos no integraba los procesos vitales y reflexivos de los estudiantes y no aportaba metodologías para el trabajo didáctico de la memoria y el terrorismo de Estado.

Luego de indagar en teorías y metodologías, los docentes diseñaron objetivos contextualizados y orientados hacia la comprensión. El primero fue: “[c]oncluir críticamente sobre las violaciones a los derechos humanos durante la dictadura (1973-1990) y su impacto en la construcción de la memoria nacional, incorporando en su desarrollo el diálogo y la confrontación de testimonios de víctimas y memorias familiares”. Ajustándolo, a su vez, tras su primera implementación, a desempeños centrados en el diálogo de memorias: “[d]ialogar con las memorias existentes de la dictadura militar chilena (1973-1990), para convivir y aceptar la diferencia como elemento propio de un contexto democrático, teniendo como eje intransable el respeto por los derechos humanos” (Docente 2).³

Considerando las tensiones que las complejidades políticas de la historia reciente generaban en una comunidad educativa conservadora respecto del período 1973-1990, se situó la enseñanza en el espacio público, de acuerdo al mandato del Currículum Nacional (2009). Se fundamentaron las prácticas de contextualización curricular (Ferrada y Flecha, 2008) basadas en el trabajo didáctico de la memoria (Jelin, 2002), la educación en derechos humanos (Morales y Magendzo, et al 2018) y los elementos de la EpC⁴ (Perkins, 2008; Stone, 1999; Richard et al, 2014) para visibilizar la comprensión y empatía histórica. Las estrategias se integraron en un proyecto de investigación organizado en etapas, con metodologías participativas de investigación social e histórica a través de las cuales los estudiantes desarrolla-

.....
3 Entrevista a docente.

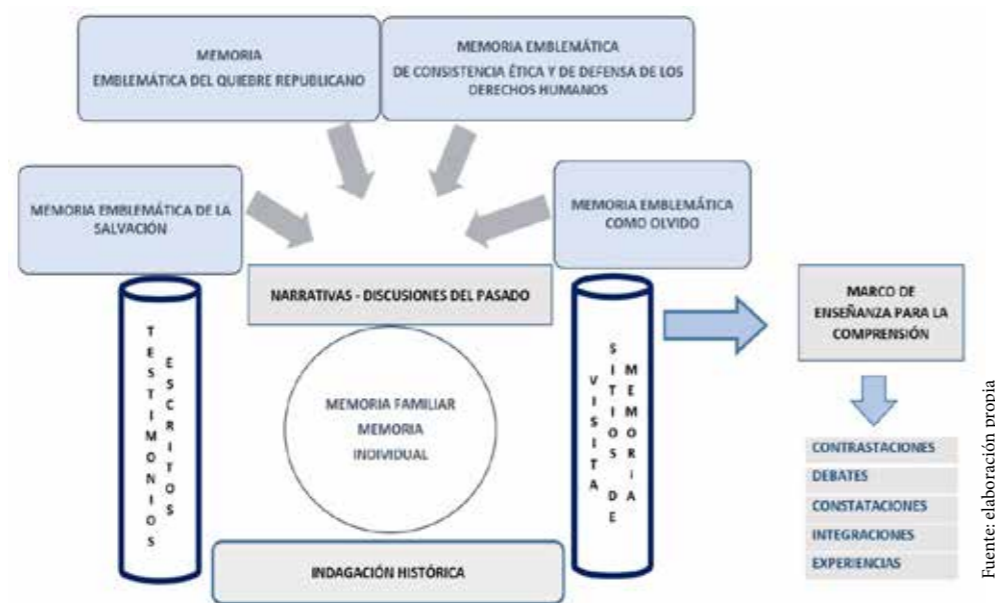
4 Marco de Enseñanza para la Comprensión (EpC). Vincula la investigación y práctica. Universidad de Harvard.

ron protagonismo indagativo, dialógico y organizativo, habilidades metacognitivas y autorreflexivas, comprensión de sí mismos y de los otros, y la toma de decisiones (elección de formatos de trabajo y visita a sitios de memoria). Consolidaron, de este modo, aprendizajes socializados públicamente.

Marcos conceptuales

Se abordaron consecutivamente: historia reciente, fuentes primarias y memoria (2015); derechos humanos, sitios de memoria (2017-2018) y democracia (2018). El trabajo didáctico de las memorias enfatizó su función ética (Todorov, 2013) y su aporte a la identidad política y al reconocimiento del trauma (Jelin, 2002). Se relacionaron las memorias sociales y emblemáticas (de grupos de la sociedad en Chile, Stern, 2000) con los lugares de memoria (Nora, 2009) y las orientaciones éticas, políticas y metodológicas para su trabajo educativo (Rubio, 2016).

Figura 1: estrategias de trabajo didáctico de la memoria 2015-2018⁵



Esto permitió diseñar tres estrategias didácticas: 1) el trabajo del testimonio mediante la indagación en fuentes oficiales como los informes “Verdad y Reconciliación” (1991) y “La Comisión de Prisión Política y Tortura” (2005) que evidenciaba históricamente la violación sistemática de los derechos humanos entre 1973 y 1990; 2) el trabajo de memorias sociales y emblemáticas⁶ que promovió relaciones

⁵ Ajustes didácticos de memorias emblemáticas.

⁶ Memorias emblemáticas de: *salvación* (sectores del pinochetismo y conservadurismo), de *ruptura lacerante* no resuelta (clase política vigente en 1973), de *consecuencia ética y democrática* (movimientos de resistencia a la dictadura década de 1980) y de *olvido* (nietos, herederos que no vivieron la historia de 1965-1990).

entre memorias familiares heredadas y marcos narrativos explicativos más amplios asociados a identidades socio-políticas, contrastadas y dialogadas en el aula como espacio público regulado; y 3) la visita a sitios de memoria que conectaría la experiencia de deshumanización instaurada por la dictadura con conceptos como violación de derechos, políticas de desmovilización, de represión y exterminio (Villa Grimaldi, 2017). Las estrategias movilizaron discusiones públicas sobre los acontecimientos, la magnitud de los daños, las responsabilidades y sus repercusiones en la vida social del pasado y del presente.

Estrategias de trabajo didáctico de memorias

Testimonio, memorias sociales y emblemáticas

Ambas estrategias fueron articuladas secuencialmente. Se analizó el testimonio de violación de derechos como registro histórico presente en los Informes de Verdad, destacando su aporte a la reconstrucción de la verdad, a la reflexión sobre los efectos del terrorismo de Estado y la comprensión de la deshumanización. Se indagó (mediante entrevistas) en las memorias sociales familiares para evidenciar los límites de sus narrativas, contrastar diversas explicaciones parciales y reconocer sus relaciones con las memorias emblemáticas (previa lectura del autor) como parte de una identidad social y política.

Tabla 3. Trabajo de testimonios y memorias sociales y emblemáticas

	TESTIMONIO	MEMORIAS
Propósitos	Comprender el aporte del testimonio al conocimiento del terrorismo de Estado en la historia reciente.	Comprender las memorias sociales como fuentes con posibilidades y límites en el acceso a experiencias del terrorismo de estado.
Conceptos	Función ética de la memoria histórica, trabajos de memoria e identidad política. Lugares de memoria. Fuentes primarias, terrorismo y violencia de estado. Violaciones de derechos humanos. Democracia.	Memoria emblemática, de salvación, de quiebre republicano, de consistencia ética de defensa de los derechos humanos. Terrorismo y violencia de estado. Violaciones de derechos humanos. Democracia.
Conocimiento histórico	Poder total. Guerra Fría. Dictadura (1973-1990). Desmovilización, represión y exterminio (1973-1978, 1980-1990). Movimientos de resistencia y organizaciones sociales y de derechos humanos. Los años ochenta. Centros de prisión, exterminio y tortura.	Poder total. Guerra Fría. Dictadura (1973-1990). Desmovilización, represión y exterminio (1973-1978, 1980-1990). Movimientos de resistencia y organizaciones sociales y de derechos humanos. Los años ochenta. Centros de prisión, exterminio y tortura.

Habilidades	Análisis de fuentes e indagación histórica. Empatía histórica ante las violaciones de derechos. Pensamiento crítico sobre las condiciones y decisiones para la violación sistemática de derechos. Comprensión de los efectos humanos y sociales del terrorismo de Estado.	Comprensión de los efectos humanos y sociales del terrorismo de Estado. Análisis de fuentes e indagación histórica. Pensamiento crítico sobre las condiciones y decisiones para la violación sistemática de derechos. Pensamiento crítico reflexivo sobre las diversas narrativas de memoria sobre el pasado reciente. Empatía histórica ante las violaciones de derechos.
Recursos	Ajuste curricular 2009. Bibliografía. Informes de Verdad (Rettig, 1991; Valech, 2005). Video: "sobreviviente". Campo de concentración, Segunda Guerra Mundial. Pautas de entrevistas.	Ajuste curricular 2009. Bibliografía. Pautas de entrevistas. Taller, concepto: memorias emblemáticas y nudos convocantes.
Estrategias	Trabajos en parejas o tríos. Selección y registro de un testimonio de víctima de violación de derechos por cada integrante. Confrontación entre memorias de víctimas de violaciones de derechos y memorias familiares. Grupo focal de estudiantes para evaluar y reflexionar sobre trabajo de testimonio y memorias.	Trabajo en parejas o tríos. Lectura comprensiva. Bibliografía de memorias emblemáticas. Entrevista y registro de memorias familiares por cada integrante, relación entre estas y las memorias emblemáticas, comparación entre estudiantes. Diagrama de Venn. Encuentros y desencuentros. Grupo focal.

Fuente: elaboración propia

Las metodologías de investigación social (entrevistas y grupos focales), el análisis de fuentes testimoniales (de víctimas del Holocausto y del caso chileno) y las bibliográficas para construir conocimiento y comprensión junto con los registros de los diálogos entre memorias situaron a los estudiantes en una visión más integral ante las motivaciones y creencias de familiares directos respecto de las discusiones políticas del pasado. Reflexionando sobre las intenciones (Paul, 2016), reconstruyeron las estructuras sociales, prácticas culturales familiares y estilos de vida, explicitaron perspectivas sociales y políticas de sus familiares cercanos que veían la llegada al gobierno de Salvador Allende (1970) asociada a lo que llamaban un "resentimiento social de la izquierda" que había amenazado sus privilegios. Llevándoles, por ello, a justificar el golpe de estado de 1973 y la dictadura para restituir el orden social originario. Las metodologías distanciaron a los estudiantes de una adhesión ciega al relato original del pasado, al contrastar sus memorias sociales heredadas con los testimonios y las memorias emblemáticas. La evaluación del trabajo en los grupos focales evidenció los límites de la memoria familiar:

(...) la violencia del régimen hacia sus ciudadanos fue devastadora e inolvidable, pues bastantes de las agresiones terminaron en fallecimientos de personas involucradas. Las familias de los desaparecidos y muertos recuerdan a sus parientes con viva imagen, al presentar el lugar fotografías sobre las víctimas y el luto que se les tiene en la puesta de velas y recuerdos a los alrededores. (...) el museo me mostró realidades que no conocía y de todo lo ocurrido durante la dictadura, la verdad es que me dejó con ganas de saber más sobre lo ocurrido y conversarlo con mis familiares. (Estudiante 4)⁷

.....
7 Estudiantes.

Valoraron analizar y compartir las relaciones entre las memorias familiares y emblemáticas y reconocerse en diversas posiciones: "[e]n mi caso, con eso de las perspectivas, me ha ayudado a ver lo que conozco. Entendiendo que solamente estoy posicionado en un lugar distinto que otros" (Estudiante 12). Asimismo, permitió cuestionar la memoria heredada como fuente de verdad histórica: "[e]s que si uno lo vive como experiencia, es porque es verdadera" (Estudiante 10). Las estrategias de trabajo de testimonios, memoria social y emblemática pusieron en diálogo diferentes perspectivas sobre el pasado reciente y relevaron el análisis de fuentes primarias de memoria como recurso didáctico para acceder a una *historia viva*, afirmación usada por los estudiantes al evaluar el impacto de su proyecto.

Visita a sitios de memoria

La metodología de visita a sitios (2017-2018), aplicada luego del trabajo del testimonio y las memorias sociales (familiares y emblemáticas), se focalizó en la caracterización del espacio y sus transformaciones resultantes de las políticas de represión y exterminio. Se reflexionó sobre las implicancias de la violación sistemática de derechos humanos en edificaciones emplazadas en barrios residenciales (Londres 38, Villa Grimaldi, Domingo Cañas) y en medio de la comunidad. La visita a estos espacios contempló su preparación y desarrollo, con una bitácora de registro y las rutinas de pensamiento que vincularon el conocimiento previo de la historia reciente con la experiencia del sitio. Así, *antes de la visita* definieron conceptos clave: violencia de estado, crímenes de lesa humanidad, DINA/CNI⁸ e indagaron sobre el funcionamiento del lugar, previo a constituirse como centro de detención. *Durante la visita* documentaron la experiencia mediante la estrategia, *color-símbolo-imagen* asociada a la investigación de la historia reciente. El registro en una bitácora favoreció una reflexión íntima sobre el lugar como testimonio de la violencia estatal. Y en el *Después de la visita* indagaron sobre el funcionamiento posterior y su valor patrimonial para las generaciones futuras.

Tabla 4. Visita a sitios y EpC

Propósito	Comprender el aporte del dialogo entre diversas fuentes a la comprensión de la historia reciente. Empatizar históricamente con las experiencias de deshumanización en la dictadura.
Conceptos	Lugares de memoria. Sitios de memoria, dolor político. Terrorismo de estado. Exterminio, tortura y violación sistemática de derechos humanos. Memoria.
Conocimiento histórico	Guerra Fría en América Latina, décadas de 1960 y 1970. Golpe de Estado. Desmovilización, represión y exterminio (1973-1978, 1980-1990). Crímenes de lesa humanidad. Movimientos de resistencia y organizaciones sociales y de derechos humanos en los años ochenta. Centros de prisión, exterminio y tortura. Políticas de violación sistemática de los derechos humanos. El poder total. Dictadura. Resistencias, iglesia, arte y cultura.

.....
8 Instituciones de prisión y exterminio. Dirección de Inteligencia Nacional y Central Nacional de Informaciones.

Habilidades	Análisis de fuentes e indagación histórica del período y del sitio. Empatía histórica ante las violaciones de derechos. Pensamiento crítico frente a decisiones implicadas en la violación sistemática de derechos. Comprensión de efectos humanos y sociales del terrorismo de Estado.
Recursos	Ajuste curricular 2009. Pautas de trabajo, preparación de la visita. Bitácora, plantillas de trabajo de rutinas.
Estrategias	Trabajo colaborativo. Indagación sobre sitio de memoria. Documentación: bitácora y rutinas de pensamiento (antes, durante, después; color, símbolo, imagen). Síntesis: comunicación del aprendizaje valorado a la comunidad. Póster explicativo: síntesis de investigación y hallazgos que incluye mapa conceptual del período, reflexión sobre experiencias y trabajos de memorias, visita a sitios y rutinas de pensamiento <i>titular</i> ; “antes pensaba - ahora pienso” y preguntas creativas del estudiante. Problematicación del docente para el producto final: ¿cómo agrega valor a mi vida mirar la historia reciente desde la experiencia y las memorias de los testigos de la época y sitios de memoria?

Fuente: elaboración propia

La estrategia visita a sitios puso en diálogo diversas fuentes, visibilizando contradicciones de narrativas vigentes en las discusiones sobre pasado y presente. Las rutinas de pensamiento vehicularon la expresión de un conjunto de ideas y sensaciones, tras constatar en cada sitio la experiencia del horror y sus disonancias con las narrativas de memorias heredadas. Así, en la rutina *antes pensaba* se destacó la complejidad política vivida en el país, y en *ahora pienso* se cuestionaron las memorias familiares:

(...) porque hace reflexionar sobre el pasado y cuestionar tradiciones familiares o de cercanía que no siempre son del todo objetivas (...) nos quedamos con la convicción de que Chile vivió una época de espanto y de dolor, las cual no pudimos vivir en carne propia, pero que, sin embargo, logran impactarnos de una manera profundamente compleja” (Estudiante 30 y Estudiante 12).

Se valoró unánimemente comprender aspectos de la historia reciente, la experiencia del horror, las memorias de testigos y de los sitios. Ante la pregunta ¿cómo agrega valor a mi vida mirar la historia reciente luego de este proceso indagatorio?

(...) aporta mucho a las personas que no vivimos la dictadura y te ayuda a empatizar con las víctimas. (...) nos hace reflexionar sobre los abusos de poder y sobre lo terrible que es vivir en un país sin democracia. Las memorias son un regalo increíble para la historia, ayudan a comprender los períodos desde una mirada distinta a la que puede entregar cualquier medio de información (Estudiante 6).

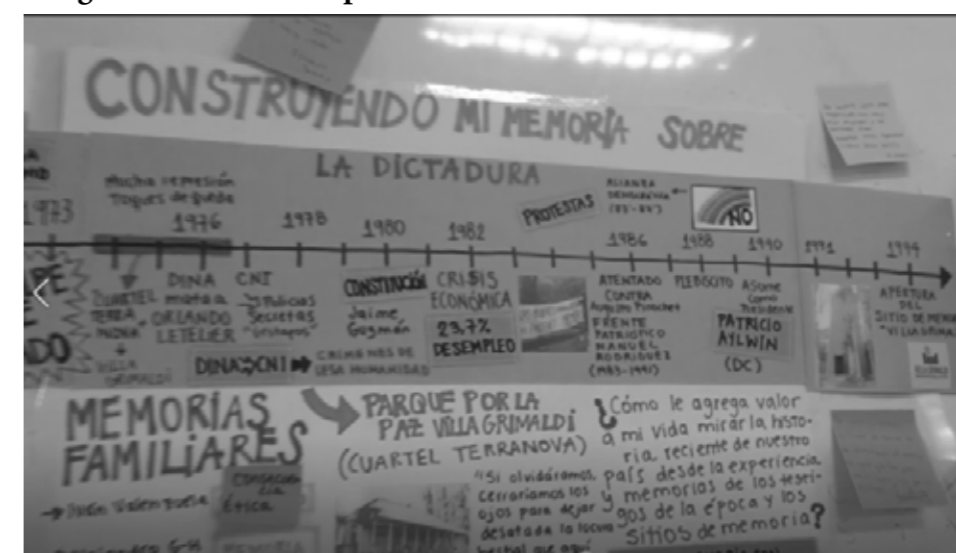
Algunas de las preguntas creativas elaboradas, concluida la experiencia, evidenciaron comprensión y empatía histórica: “¿valió la pena sacrificar 17 años de democracia para llegar al Chile de hoy?, ¿cómo llegamos a este extremo?, ¿qué tan grande fue el impacto de la dictadura que hasta hoy es un tema controversial” (Estudiante 8 y Estudiante 10). Lo que a su vez saca a luz el proceso inacabado de la comprensión del terrorismo de Estado y la deshumanización.

En la estrategia *color, símbolo, imagen* para representar la experiencia de visita, algunos comentaron: “(...) [l]o identificamos con color gris queriendo representar la poca claridad y controversia sobre la violación a los derechos humanos y el golpe de estado” (Estudiante 1). Entre los símbolos emergió la esvástica, “[s]emejante a

los ideales germanos, el Estado chileno, a partir de 1973 hasta fines de los ochenta, sometía a sus opositores y ciudadanos a atrocidades. Los ideales del fascismo y el control de sus sociedades, eran compartidos tanto por Hitler, como por Pinochet” (Estudiante 2). La imagen asoció el sitio con el hipocampo, parte del cerebro encargada de la memoria destacando su función para preservarla. Finalmente, la experiencia fue comunicada mediante la construcción de un póster auto explicativo de los hallazgos, expuesto a la comunidad. Documento que incorporó las rutinas: *titular*, síntesis del recorrido y hallazgos de la investigación; *un mapa conceptual* de la historia reciente, la reflexión sobre las memorias familiares, las emblemáticas y del sitio.

Las tres estrategias integraron las tramas de vida de los estudiantes en un espacio público regulado y responsable que permitió acceder a la complejidad de la historia reciente, dando lugar a historias silenciadas de las políticas de prisión y exterminio entre sus familiares que hablaban de roles represores en uno de los sitios de detención visitado, la prisión por responsabilidad en violaciones de lesa humanidad y la vivencia de la prisión y tortura.

Imagen 1. Poster autoexplicativo



Fuente: documentos de trabajo didáctico

Prácticas docentes relevantes

Documentar e indagar sobre la enseñanza

La documentación de las prácticas acopió registros y documentos sobre definiciones de conocimiento histórico, referencias teóricas y bibliográficas, decisiones metodológicas y estrategias de enseñanza, y comunicados a la comunidad educativa. Las prácticas de enseñanza se situaron en un contexto público desde el principio de la responsabilidad. Los productos de la investigación social de las memorias (informes, reflexiones escritas, material audiovisual, etc.) y la indagación histórica realizadas por los estudiantes se consideraron formas de conocimiento para reformular objetivos de aprendizaje.

Las rutinas de pensamiento (2017-2018) integraron las dimensiones de la comprensión: propósito, referido al sentido del conocimiento en términos sociales y personales que mueve a cuestionar qué y para qué enseñar y articular estas decisiones con coherencia y responsabilidad al diseñar la propuesta educativa; método, reflexiona sobre procedimientos de generación de conocimiento en la disciplina; y contenido disciplinar y comunicación (Boix-Mancilla y Gardner, 1999). Todas se desarrollaron en un contexto dialógico, contrastando las diversas fuentes del recuerdo (histórica, testimonios y sitios), lo que explicitó las tensiones entre las narrativas y discusiones sobre el pasado y el presente.

Métodos participativos y vivenciales

Mediante las metodologías los estudiantes reflexionaron sobre las configuraciones de las memorias familiares. Comentaron: “(...) en el ejercicio de categorizar, me di cuenta de lo potente que es el lenguaje, las connotaciones y las palabras para referirse a las cosas, (...) hay palabras claves en el cómo uno expresa, lo que significan” (Estudiante 15), aludiendo a los nudos convocantes de Stern. Los estudiantes participaron en la gestión del conocimiento y las evaluaciones. El diálogo evidenció distancias entre la historia reciente y las memorias heredadas, “(...) me ha ayudado a ver lo que conozco. Entendiendo que estoy posicionado en un lugar distinto. Para mí no fue difícil categorizarlas, porque estaba casi hecha para mi abuela (aludiendo a Memoria de la Salvación), (...) uno lo vive como experiencia de una historia que es verdadera” (Estudiante 25).

Resultados

Trabajo didáctico de la memoria

Las tres estrategias implementadas, secuencial y articuladamente, promovieron la imaginación e interpretación histórica y la comprensión, relacionando las memorias sociales con marcos conceptuales como terrorismo de Estado y violaciones de lesa humanidad. Se reflexionó sobre la magnitud y sentido de la violencia ejercida y se cuestionaron los futuros posibles de ese pasado transcurrido entre 1973 y 1990, “¿cómo sería Chile si Allende hubiese terminado su mandato cuando correspondía? (Estudiante 8).”

Las metodologías permitieron definir una comprensión y empatía histórica específica para la violencia estatal y la deshumanización en la dictadura, centrada en los daños sociales y el sinsentido de estas prácticas de horror.

La contrastación entre memorias y testimonios escritos de violaciones de derechos ratificó la verdad histórica de los informes y tensionó las narrativas heredadas. La visita a sitios acercó las políticas del horror y desplazó la *verdad familiar* a una interpretación parcial. Algunos padres cuestionaron el contacto con estos testimonios observando como un “(...) peligro provocar en mi hija un sentimiento de experiencia vicaria” (Apoderado 2)⁹ que podría reeditar el horror a partir de

.....
9 Apoderados que manifiestan sus visiones sobre el pasado reciente movidos por las estrategias de trabajo de memoria.

historias ajenas. La posición evidenció la pertinencia de las perspectivas de análisis de las intenciones (Paul, 2016) de los testimonios y de la discusión sobre acontecimientos *socialmente vivos*. Ante la metodología del trabajo testimonial, declararon:

(...) los profesores tienen un papel primordial y colaboran en la gran responsabilidad que tenemos como padres. (...) nuestra gran preocupación se fundamenta en lo innecesario, abusivo y morboso del hecho de estar expuestas a informaciones, con detalles horribles acerca de situaciones descritas como violaciones de DDHH¹⁰ acotadas al período 1973-1990, sin ninguna sugerencia de fuentes confiables por parte de equipo que instruyó el trabajo (Apoderado 3).

Ante la realidad del horror descrita expusieron:

(...) mi hija quedó muy afectada (y yo también) al describir la “gran cantidad, forma, detalles escabrosos y acciones de violaciones a mujeres en una situación particular” incluyendo ratas, palos, perros, animales, botellas, personas y una escalofriante variedad de información de fuentes no confirmadas. No me referiré a lo real o no de dichas afirmaciones, sino a la exposición a la que estuvo para responder a la “recopilación de testimonios de violaciones de DDHH”, que han significado para ella una confusión, insomnio y profunda conmoción (Apoderado 3).

Y, banalizando las prácticas de deshumanización afirmaron:

[a] modo de ejemplo y tal vez un muy *burdo ejemplo* (sic), podemos comparar un ficticio accidente automovilístico, *un vehículo conducido a exceso de velocidad, por un conductor ebrio, pueda atropellar y dar muerte a peatones inocentes* (sic), no se hace necesario mostrar detalles o imágenes de lo ocurrido para comprender la irresponsabilidad y el dolor producto de esta acción (Apoderado 3).

Las visiones de los apoderados muestran, por una parte, las tensiones político ideológicas generadas por el trabajo de memorias de represión y exterminio en sectores sociales afines al régimen que fueron confrontados por los testimonios de deshumanización, que inducían a cuestionar sus posiciones éticas y/o a hacerse cargo de sus adhesiones políticas dictatoriales, una vez que la memoria familiar había sido debilitada.¹¹ Muestra también una discusión abierta sobre las estrategias para la comprensión de los daños individuales y colectivos derivados de estas experiencias históricas, si es necesario acceder a descripciones explícitas o si se deben evitar. Y, por último, muestra diversas estrategias evasivas al contacto con el análisis político del horror en las cuales se implican formas de banalización y naturalización de las violencias heredadas del régimen, fortalecidas por los contextos neoliberales.

.....
10 Derechos Humanos.

11 Otros registros de apoderados defendieron el derecho de los padres a educar a sus hijos consagrado en la constitución de 1980 (vigente en el momento del estudio) para mostrar el poder de su memoria familiar y decidir cómo abordar estas temáticas.

Las prácticas

Las estrategias que cuestionan el currículum de historia se propusieron integrar las experiencias sociales de los estudiantes desarrollando un trabajo autónomo distante de posiciones reproductivistas, focalizado en la comprensión y empatía histórica, enfatizando responsabilidades, efectos políticos y daños sociales que persisten en el presente. Esto desmonta explicaciones históricas de causa y efecto e introduce una mirada crítica a las condiciones de violación sistemática de derechos.

Indagaciones sobre la práctica, las metodologías y la comprensión de la historia reciente

El equipo estableció cuatro elementos de complejidad de la práctica (Shön, 1982): a) abordar el silenciamiento de un pasado conflictivo y los impactos de la violencia política hasta el presente, b) desarrollar metodologías de indagación, participativas y vivenciales con nuevos conceptos y sus resistencias, c) desplazar el centro de su enseñanza desde los contenidos a los propósitos educativos que pretendían promover el pensamiento crítico, la comprensión y empatía histórica integrando el terrorismo de Estado y las políticas de deshumanización (1973-1990) mediante el trabajo de memorias, y d) documentar, indagar y reflexionar sobre la práctica. Se preguntaron: “¿qué van a hacer nuestros estudiantes con eso que saben o aprendieron?, ¿por qué valorar los testimonios y las memorias familiares como fuentes históricas?” (Entrevista a Docentes 1).¹² Para orientar decisiones futuras se preguntaron: “¿cómo favorecer una experiencia para comprender la memoria y sus particularidades aproximándonos al pasado reciente?” (Entrevista a Docentes 2).

La apertura a las memorias en un equipo con diversas trayectorias vitales y profesionales les llevó a asumir tres posiciones estratégicas: los derechos humanos como un referente compartido de las prácticas en una sociedad democrática con diversas memorias, la imposibilidad de negar las vulneraciones y evitar la pedagogización (imposición) del recuerdo (Cuesta, 2011; Bárcena, 2011). Las metodologías develaron problemas disciplinares como la relación pasado-presente, el abordaje de procesos históricos vinculados a la política de exterminio y los negacionismos, para lo cual acordaron: “(...) enfatizar la argumentación desde las disciplinas y los derechos humanos para sustentar los hechos del pasado reciente como realidades indiscutibles” (Docente 2).

El acercamiento vivencial al pasado promovió la empatía histórica ante la deshumanización y algunos cuestionamientos derivados de la visita al Museo de la Memoria, “(...) y aunque tenga partes que no me hayan convencido del todo, me impregnó un sentimiento de pena y algo de rabia. Es una sensación extraña, pues el sufrimiento no es mío, sino de los familiares de las víctimas y por supuesto los que vivieron en carne propia esta realidad” (Estudiante 5).

Desafíos

Emergieron como desafíos de la práctica: en primer lugar, asumir desde una perspectiva crítica la problematización de sus propios trayectos profesionales, de memoria y de conocimiento y promoción de los derechos humanos como parte

.....
12 Entrevista a docentes.

de la discusión pública sobre la enseñanza del pasado reciente. En segundo lugar, ampliar las aproximaciones a los derechos humanos para integrarlos como recurso explicativo y analítico de la historia enseñada. Además, consolidar el aula como espacio público regulado para el diálogo de memorias entre los miembros de la comunidad educativa y como parte de las políticas de memoria. Y, finalmente, afianzar el trabajo de memorias para la consolidación de habilidades del pensamiento histórico, propias de la enseñanza del pasado reciente.

Reflexiones finales

El caso muestra potencial de replicabilidad. Las estrategias integraron aproximaciones políticas y éticas al conocimiento y la reflexión sobre los daños sociales de la violencia política, promoviendo una apertura de la interpretación histórica del régimen dictatorial. La práctica evidenció la relación entre la dimensión pública del trabajo docente y los aprendizajes. El trabajo de las memorias y las estrategias participativas trascendieron el orden curricular, integrando reflexiones vitales de los estudiantes que impulsaron la empatía ante los efectos sociales de las políticas de deshumanización, la comprensión y la crítica al terrorismo de Estado en las dictaduras y sus diferencias con las democracias.

Bibliografía

- Aceituno, D. y Collao, D. (2018). La historia reciente de Chile: reflexiones sobre su enseñanza y aprendizaje en tiempos de convergencia cultural. *Cadernos de Pesquisa. Pensamento Educacional, Curitiba*, 13(33), 52-68.
- Arias, D. (2018). *Enseñanza del pasado reciente en Colombia: La violencia política y el conflicto armado como tema de aula*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ariztía, t. (2017). La teoría de las prácticas sociales: particularidades, posibilidades y límites. En *Cinta de Moebius*, 59, 221-234. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2017000200221>
- Bárcena, F. (2011). Pedagogía de la memoria y transmisión del mundo. Notas para una reflexión. *Revista Con-ciencia social*, 15, 109-118.
- Boix-Mancilla, V. y Howard, G. (1999). ¿Cuáles son las cualidades de la comprensión? En M. Stone (Comp), *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica* (pp. 215-256). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Brett, S., Bickford, L., Sevcenko, L. y Ríos, M. (2007). *Memorialización y democracia: Políticas de estado y acción civil*. Santiago: Flacso Chile.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social: Introducción a los oficios*. Santiago: LOM Ediciones.
- Collins, C. y Hite, K. (2013). Fragmentos de memoriales, silencios monumentales y despertares en el Chile del siglo xxi. En C. Collins y A. Joignant (eds.), *las políticas de la memoria en Chile. Desde Pinochet a Bachelet* (pp. 161-192). Santiago: Ediciones UDP.
- Cuesta, R. (2014). Memoria, historia y didáctica: los deberes de la educación hacia el pasado, el presente y el futuro. En F. González y B. Areyuna (Comps.), *Pedagogía, historia y memoria crítica. Una mirada educativa a los discursos y lugares de la memoria* (pp. 27-82). Santiago: facultad de pedagogía UAHC.
- Cuesta, R. (2011). Historia con memoria. *Revista Con-ciencia social*, 15, 15-30.

- Cuesta, R. (1999). *Sociogénesis de una disciplina escolar: La historia. Colección educación y conocimiento*. Granada: Pomares-Corredor, S.a.
- Ferrada, D. y Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios pedagógicos*, 34 (1), 41-61. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000100003&lng=es&nrm=iso
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. España: Morata.
- González, F. y Rubio, G. (2017). *Narrativas históricas, pasado reciente y currículum escolar. Configuraciones de la conciencia histórica en jóvenes de liceos públicos en Santiago y Valparaíso. Proyecto nti.7*. Santiago: Dirección de Investigación y Postgrado, UAHC.
- González, F. y Areyuna, B. (2014). Pedagogía y lugares de memoria. Narrativas sobre el pasado reciente en la experiencia escolar chilena. En F. González y B. Areyuna (comps.), *Pedagogía, historia y memoria crítica. Una mirada educativa a los discursos y lugares de la memoria* (pp. 145-176). Santiago: Facultad de Pedagogía, UAHC.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria: Memorias de la represión*. Madrid: Siglo XXI.
- Herrera, M. C. y Pertuz, C. (2016). *Educación y políticas de la memoria en América Latina. Por una pedagogía más allá del paradigma del sujeto víctima*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación (1991). *Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación*. Recuperado de <http://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/170>
- Comisión Nacional sobre Prisión política y Tortura (Valech I) (2005). *Comisión Nacional sobre Prisión política y Tortura (Valech I)*. Recuperado de <http://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/455>
- Larramendy, A. y Carnovale, V. (2010). Enseñar la historia reciente en la escuela. Problemas y aportes para su abordaje. En I. Siede (coord.), *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza* (pp. 197-237). Buenos Aires: Aique.
- Meneses, B. (2017). El uso de testimonios en la formación del pensamiento histórico. Un estudio de casos de tres escuelas secundarias en Chile. En Martínez et al, *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 687-696). España: Universidad de Córdoba y AUPDCS.
- Ajuste Curricular MINEDUC (2009). *UCE Unidad de Currículum y Evaluación*. Recuperado de <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Tipo/Ficha-Base-Curricular-Educ-Media/Ajuste-2009/>
- Morales, P. y Magendzo, A. (eds.), (2018). *Pedagogía y didáctica de la Declaración Universal de los Derechos Humanos a setenta años de su promulgación (1948-2018)*. Santiago de Chile: Comisión Nacional Chilena de Cooperación Unesco, EAHC.
- Nora, P. (2009). *Pierre Nora en les lieux de mémoire*. Santiago: LOM Ediciones.
- Oteiza, T. (2018). Prácticas de la memoria en clases de historia: construcción de la evidencia multimodal e intertextual del pasado reciente chileno. *Discurso & Sociedad*, 12(1), 112-160.
- Oteiza, T. (2017). Educación pública en Chile y prácticas de la memoria: análisis social-ideológico del discurso de interacción en clases de historia. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 18(3), 143-173.
- Paul, H. (2016). *La llamada del pasado: Claves de la teoría de la historia*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- Revilla, D. M. y Sánchez Agustí, M. (2018). Conciencia histórica y memoria colectiva: marcos de análisis para la educación histórica. *Revista de Estudios Sociales*, 65, 113-125.
- Ritchhart, R., Church, M. y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento: Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Buenos Aires: Paidós.
- Rubio, G. (2016). La enseñanza del pasado reciente en Chile. Un diálogo crítico entre memoria e historia para la formación de una ciudadanía memorial. En J. Benítez y J. Henríquez (comps.), *Educación en Derechos Humanos en Chile. Reflexiones y experiencias* (pp. 95-105). Santiago: Red de Equipos de Educación en Derechos Humanos. Dirección de Vinculación con el medio. Área de Responsabilidad Social Universitaria y de Derechos Humanos. Recuperado de <http://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/993>
- Rubio, G. y Osorio, J. (2017). Memoria, procesos identitarios y pedagogías: el Caso Chileno. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(1), 131-150. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000100009>
- Rüsen, J. (2009). Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, 2(2), 163-209.
- Santisteban, A., González, N. y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. M. Ávila, P. Rivero y P. L. Domínguez (coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 115-128). Zaragoza: Institución Fernando el Católico/AUPDCS.
- Shön, D. (1982). *El profesional reflexivo: Como piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós
- Stern, S. (2000). De la memoria suelta a la memoria emblemática. Hacia el recordar y el olvidar como proceso histórico. En M. Garcés, P. Milos, M. Olguín, J. Pinto, M. T. Rojas y M. Urrutia (Comps.), *Memorias para un nuevo siglo: Chile, miradas a la segunda mitad del siglo XX* (pp. 11-33). Santiago: ECO.
- Todorov, T. (2013). *Los usos de la memoria*. Santiago: Museo de la Memoria y de los Derechos Humanos.
- Toledo, M. I., Magendzo, A., Gutiérrez, V. e Iglesias, R. (2015). Enseñanza de 'temas controversiales' en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores. *ESTUDIOS PEDAGÓGICOS (VALDIVIA)*, 41(1), pp. 275-292. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100016>
- Veneros, D. (2014). Educación, memoria y trauma cultural. Los dilemas de la enseñanza de la historia reciente. En F. González Calderón y B. Areyuna Ibarra (Comps.), *Pedagogía, historia y memoria crítica: una mirada educativa a los discursos y lugares de la memoria* (pp. 83-103). Santiago: Facultad de Pedagogía, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Villalón, G. y Zamora, A. (2018). Presencia y perspectivas de la enseñanza de la historia reciente en la historia enseñada en la educación secundaria en Chile. Un análisis desde el currículum. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (34), 139-151. Recuperado de [doi:10.4206/rev.austral.cienc.soc.2018.n34-09](https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2018.n34-09)
- Villa Grimaldi. Corporación Parque por la Paz y Consejo Nacional de la cultura y las Artes (2017). *20 Años Sitio de Memoria. Parque por la Paz Villa Grimaldi*. Santiago: Villa Grimaldi.
- Zúñiga, A. (2015). ¿Cómo se ha enseñado historia en Chile? Análisis de programas de estudio para enseñanza secundaria. Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(1), 119-135

La lucha contra la reproducción del olvido en la escuela. Hacia un modelo social en la didáctica de la memoria traumática en España

JAVIER PÉREZ GUIRAO*

Resumen

A partir de experiencias de colaboración entre centros educativos con proyectos institucionales de la provincia de Cádiz (España) y asociaciones memorialistas, este artículo defiende la pertinencia de trascender las fronteras de la escuela en la enseñanza del pasado traumático asociado a la dictadura de Franco. De la memoria narrada en voz baja dentro del espacio privado de la familia a la ruptura de la cultura del silencio y olvido desde el movimiento social por la recuperación de la memoria histórica, la faceta más paradigmática ha sido la apertura de fosas comunes por los mismos familiares y activistas. La integración de este activismo social en los procesos de enseñanza y aprendizaje se presenta como contribución para superar los tópicos en el conocimiento de la historia reciente y conflictiva española, al objeto de generar en el alumnado una actitud crítica y mayor conciencia histórica.

Palabras clave: Escuela, memoria histórica, movilización social, didáctica crítica.

Recepción: 14-07-2020
Aceptación: 27-02-2021

The Struggle Against the Reproduction of Historical Amnesia in Schools. A Pedagogical Model for Teaching a Traumatic Historical Memory in Spain

Abstract

This article is based on collaborative efforts among institutions of learning, government-supported initiatives in the province of Cádiz (Spain), and civic organizations in order to enhance and promote extracurricular education focused on teaching the Spanish traumatic past. The determining factor in the movement from family secrets shared behind closed doors to today's memory activists' public advocacy for the recovery of historical memory, has been the exhumation of the mass graves supported by family members and social activists alike. In this essay, I present the integration of social activism in the teaching and learning process as a means to overcome curricular clichés about the civil war and the Franco repression in Spain. In this way, students are encouraged to develop critical thinking skills and a greater historical understanding of the nation's past.

Keywords: School, historical memory, social movements, critical pedagogy.

Introducción: la memoria histórica entre fosas comunes y escuela

La memoria histórica en España es un asunto aún sin resolver. Las particularidades del caso español respecto a otros países europeos y americanos que han sufrido procesos bélicos y violencia de Estado durante el siglo XX están imbricadas por diversos factores. Entre ellos, destaca la instauración de un pacto de silencio y olvido durante la transición a la democracia (Espinosa, 2010), sin comisiones de la verdad y, en consecuencia, la consolidación de un sistema democrático asentado sobre las viejas estructuras franquistas que han aceptado una lectura acrítica del pasado, de tal forma que persiste la idea de imposibilidad de superación de nuestros obsoletos esquemas *guerracivilistas* (Cuesta, 2007), la división entre *bandos*, entre rojos y azules.

Mientras tanto la impunidad sigue campando a sus anchas y miles de cuerpos de personas desaparecidas, víctimas de la violencia de retaguardia de los sublevados, permanecen enterrados en cunetas, pies de tapias de cementerios y otros rincones en fosas clandestinas de la violencia represiva franquista.¹

La memoria de los vencidos en España ha permanecido durante demasiado tiempo silenciada², en la intimidad de la esfera privada, familiar, conocida en la mayoría de ocasiones por la comunidad, pero sin ser un tema que permitiera su expresión pública y aún menos su vindicación por la verdad, la justicia y la reparación. En todo caso, si algo se hablaba, era en voz baja, alejado de oídos indiscretos, obedeciendo al miedo que perduró durante la larga dictadura y gran parte de la transición a la democracia.

Solo hasta el "resurgir de la memoria" a partir de los primeros años de nuestro siglo no se produce una ruptura del silencio y del olvido negociado (Del Río, 2013; Espinosa, 2015). El movimiento social por la recuperación de la memoria histórica ha permitido el tránsito desde el mutismo o el susurro de la mesa de camilla a la exclamación e impugnación públicas, a su conocimiento y reconocimiento social. La Ley N° 52/2007, de 26 de diciembre, conocida como Ley de Memoria Histórica, pretendió ser una respuesta, en muchos aspectos insuficiente, a las demandas de colectivos memorialistas que reclamaban una responsabilidad estatal hacia este fenómeno.

Pese a haber transcurrido dos décadas de exhumaciones bajo protocolo científico, es mucho el trabajo que queda pendiente en este campo. Estos procesos tienen su génesis en la sociedad civil, su verdadera impulsora, a través de familiares y activistas, que asisten a la fagocitación de sus demandas desde distintos frentes de la izquierda política, al rechazo, e incluso al insulto, desde la derecha, así como a la paulatina institucionalización de sus iniciativas (Del Río, 2013), generando un fuerte impacto en la sociedad de la información y el conocimiento (Ferrándiz, 2014).

.....
1 Solo en Andalucía, el mapa de fosas de la web de la Consejería de Cultura y Patrimonio Histórico cifra el número de víctimas en 45566 con un total de 708 fosas comunes. Recuperado de <https://www.juntadeandalucia.es/organismos/culturaypatrimoniohistorico/areas/memoria-democratica/ fosas/mapas-fosas.html>.

2 Para una aproximación bibliográfica a su estudio destacamos los trabajos de Julio Aróstegui (1997), Julián Casanova (2013), Santos Juliá (2019) o Alberto Reig Tapia (2006) entre otros.

.....
* Máster en Patrimonio Histórico-Arqueológico, Universidad de Cádiz, España. Antropólogo investigador de las exhumaciones de las víctimas del golpe militar de 1936 en la provincia de Cádiz. Correo: javiguirao@gmail.com

Las numerosas exhumaciones realizadas no han contado con el suficiente apoyo del Estado, que ha dejado mayoritariamente en manos de las asociaciones esta tarea, con poco o ningún apoyo económico de las instituciones. Su propósito es resituar en la comunidad de los muertos al familiar ausente, que no ha sido olvidado, a partir de la realización de ritos peculiares de duelo que permiten el tránsito del *subtierra* a la necrópolis (Del Río y Talego, 2014; Ferrándiz, 2014, Pérez Guirao, 2019).

Pero estas exhumaciones, si bien, a nuestro juicio, son la piedra angular del movimiento social memorialista, no lo agota. A ellas se suman, muchas veces como complementarias de estos procesos, una constante e ingente producción historiográfica de trabajos localizados³ de desigual alcance geográfico, que intentan arrojar luz sobre la inmensa noche franquista y que destapan la cruel y feroz represión de retaguardia; la recogida de testimonios para apuntalar con fuentes orales las investigaciones documentales o con el exclusivo objeto de salvaguardar el valor patrimonial del testigo, desde sus vivencias o emociones (Pérez Guirao, 2016); los homenajes y actos de reconocimiento de diverso tipo, incluidas las re-inhumaciones de los cuerpos rescatados; la señalización de espacios catalogados como *lugares de memoria*, como campos de concentración, obras públicas de trabajo esclavo, fosas comunes localizadas y/o excavadas, lugares de ejecuciones masivas, etcétera, así como la erección de memoriales en estos y otros puntos señalados. Uno de estos territorios en los que la memoria penetra cada vez con más fuerza es el de la escuela, en muchas ocasiones como consecuencia de los trabajos de excavación y exhumación enclavados en ciertas poblaciones (Pérez Guirao, 2018).

La Ley N° 2/2017, de 28 de marzo, de Memoria Histórica y Democrática de Andalucía, ambicionada por una gran parte del movimiento memorialista andaluz, que había depositado en ella anhelos y aspiraciones de años de lucha⁴, destina su artículo 47 a “actuaciones en materia de enseñanza”, estableciendo por parte del organismo competente en educación la inclusión de la memoria democrática⁵ en los currículos de educación primaria, secundaria, bachillerato y adultos a partir de las “prácticas científicas propias de la investigación historiográfica” (Ley 2, 2017: 31.101). Al igual que en otros de sus múltiples aspectos, como en el caso de las intervenciones sobre fosas comunes de la represión franquista, el mandato de la ley sin su desarrollo correspondiente y las medidas que garanticen los recursos para su ejecución, más allá de la voluntad de profesorado o activistas, acaba siendo pura retórica.

3 En este sentido, defendemos la *representatividad por extensión* de trabajos localizados, muy propio de la etnografía y de los antropólogos, que no locales, en la línea que defiende Walter Mignolo (1996).

4 A pesar del gran consenso durante su trámite y aprobación parlamentarios, en la actualidad, el conservador gobierno andaluz tripartito ha frenado su desarrollo e implementación, dejándola, en la práctica, sin aplicación, tal y como ocurriría con la ley estatal y el gobierno del Partido Popular a partir de 2011.

5 La Ley N° 2/2017 define la memoria democrática como “la salvaguarda, conocimiento y difusión de la historia de la lucha del pueblo andaluz por sus derechos y libertades (...), así como la promoción del derecho a una justicia efectiva y a la reparación para las víctimas andaluzas del golpe militar y la dictadura franquista”. Sobre la relación entre memoria histórica y democrática, así como sobre la dimensión plural y conflictiva del concepto de memoria véase Pérez Guirao (2019).

En este artículo quiero presentar cómo ciertas actuaciones educativas de colaboración entre instituciones y asociaciones dentro de la provincia de Cádiz (Andalucía) persiguen luchar contra el arraigo del olvido del pasado traumático en la escuela. Su práctica vuelve a obedecer al compromiso de la sociedad civil, la cual consigue por sí misma articular espacios de encuentro para que el alumnado pueda acceder al conocimiento de su convulsa historia reciente y, en gran medida, desconocida, trascendiendo los límites convencionales de la escuela y ofreciendo al discente una salida de campo.

Enfoque epistémico: historia, identidad y reproducción del olvido

La historia y su enseñanza han estado, y en gran medida continúan, ligadas a la formación y refuerzo de la identidad colectiva, que en nuestro tiempo cristaliza en la ideología del nacionalismo. El carácter igualitarista y emocional de esta ideología favorece una historia de *sentido común*, aceptada ampliamente por la sociedad, incluyendo gran parte del profesorado, maniquea y con gran representación social (López Facal, 2003). Los acontecimientos pasados han sido revelados con cierta pretensión: la que atiza la epopeya nacional y olvida lo indecible. Es la historia emotiva e identitaria que se opone a la racional y crítica (Carretero, 2007; Carretero, Castorina, Sarti, Van Alphen y Barreiro, 2013; Carretero, Rosa y González, 2006) y que penetra a través del currículum oculto. En su enseñanza, esta dicotomía, según López Facal (2003), se muestra como historia lineal, superficial, enciclopédica, sumisa o memorística frente a la historia radical (de ir a la raíz), contrastable, múltiple, procedimental o reflexiva. En el caso de la historia reciente, además, las distintas subjetividades están mediadas por las enfrentadas fuerzas políticas o grupos de presión en busca de consolidar su posición y su poder.

Distintas investigaciones en España han afrontado el estudio de los libros de texto que el profesorado utiliza en la escuela en el abordaje de nuestro pasado reciente más traumático⁶. La idea de la existencia de una sola y verdadera historia incuestionable, consolidada e inmutable se ha ejemplificado en el principal recurso didáctico –y a veces el único– utilizado en las aulas y se opone a un modelo de enseñanza de la historia disciplinar (Valls, 2009). Estas investigaciones han confirmado que la historia reciente que llega a los discentes, no solo adolece de una pretendida equidistancia (Díez, 2012), sino que varía según el contexto político, social y económico⁷.

Partimos de una premisa epistemológica: no existe una única historia, sino distintas miradas hacia el pasado en la que una se consolida como dominante.

6 Sin ser exhaustivos en nuestra recopilación, citaremos algunos de los trabajos versados en el contenido de los libros de texto y en el escaso tratamiento de estos temas en las aulas que nos permiten apoyar nuestro planteamiento: Álvarez, Cal, Haro y González Muñoz (2000); Bel y Colomer (2017); Boyd (2006); Díez (2012); Fuertes (2018); González Delgado (2015); Sánchez-Lafuente (2007) y Valls (2009).

7 Otras conclusiones de estos trabajos, a pesar del avance que reconocen que se ha producido en los últimos años hacia una historia más factual que valorativa, abundan en la falta de tratamiento de la represión franquista, la banalización de la dictadura como régimen fascista, la existencia de temas tabú o la ausencia de la memoria histórica y las fosas comunes en las unidades didácticas de los manuales escolares.

La fragmentación de fuentes históricas tan solo nos permitirá una aproximación, incompleta y provisional, y nos veremos obligados a aceptar que la historia, como saber en constante construcción y revisión, no será nunca objetiva, pese a las precauciones metodológicas del historiador o de la historiadora. Más bien habremos de entenderla como atravesada por la cultura y el lenguaje, no ajena a una inevitable carga teórica subyacente, y en constante proyección desde el presente (Álvarez Junco, 2003).

Por tanto, en la enseñanza de la historia desde la pedagogía crítica cobra especial interés entender el currículum inmerso en distintas luchas de poder: “el currículum escolar no es algo natural, dado o neutral” (Cuesta, 2007, p. 26). Su consagración se realiza como elemento de legitimación de desigualdades sociales, a partir de su lógica credencialista y meritocrática, perpetuándola por medio de la reproducción sociocultural de estructuras de dominación que él mismo origina y alimenta (Cuesta, 2007).

Del mismo modo que el currículum mantiene una función reproductiva del sistema sociocultural y, de acuerdo con la idea expresada del pacto de silencio y olvido que sobre nuestro pasado conflictivo se adopta en la transición democrática, sostenemos que la escuela ha ejercido una función reproductiva del silencio sobre lo que supuso el franquismo y que se consolidó durante la transición con la restauración democrática. Aspectos como la memoria histórica y la apertura de fosas comunes no solo no están en las programaciones curriculares, sino que son deliberadamente obviadas por entenderse con connotaciones políticas y un compromiso que se pretenden fuera de la competencia de la escuela (Díez, 2012; Valls 2007; Martínez, 2014).

El estudio de la historia a partir del uso de fuentes diversas y más heterodoxas –algunas de las cuales necesitan inevitablemente abrir la escuela *de puertas para afuera* para su enseñanza y aprendizaje–, como pueden ser las fuentes orales, la documentación archivística o de hemeroteca, las fuentes iconográficas y audiovisuales, destacando en especial para este período junto al testimonio el valor de la fotografía, así como las visitas guiadas a procesos de excavación y exhumación en fosas comunes de la represión, conferencias, exposiciones ilustrativas con presencia de expertos y activistas en estos lares o visitas guiadas a lugares de especial relevancia histórica son solo algunas de las formas a partir de las cuales aproximar al alumnado a una construcción del conocimiento histórico más allá de los muros de la escuela a partir de experiencias educativas encarnadas (Pérez Guirao, 2018). Suponen una ruptura con ciertos convencionalismos en la enseñanza reglada, abriendo la escuela a la sociedad, dinamizando el proceso de enseñanza y aprendizaje, franqueando sistemas obsoletos de evaluación y la foucaultiana sanción normalizadora, que contribuyen a activar en el alumnado un aprendizaje más significativo y crítico, articulando su experiencia personal y de grupo con la historia de su entorno, creando, en definitiva, conciencia sobre su historia, que será conciencia sobre la posibilidad de ser agencia en la construcción de sociedades más justas y democráticas.

La participación e implicación de la sociedad civil en estos procesos ofrece la oportunidad de diversificar los agentes, canales y recursos didácticos. (Cuesta,

2007, p. 64) lo expresa con gran precisión: “Podría decirse que para hacer realmente relevante lo que se aprende se requiere ‘desaularizar’ la enseñanza, deslocalizar los aprendizajes, multiplicar los escenarios de la acción educativa y dar una proyección pública al conjunto del trabajo emprendido conjuntamente por profesorado, alumnado y, en su caso, otras personas comprometidas con el mismo”.

De puertas para afuera: la experiencia gaditana en el binomio memoria y escuela⁸

En el ámbito de la provincia de Cádiz, al sur de Andalucía, se ha atendido el binomio memoria y escuela desde varios frentes en una trayectoria de colaboración entre la Diputación de Cádiz y centros de enseñanza, y de estos con asociaciones memorialistas, como AMEDE⁹ o el Foro por la Memoria del Campo de Gibraltar y AFRESAMA.¹⁰

Desde la Diputación Provincial de Cádiz, se ha implementado desde 2008 un proyecto denominado en sus orígenes Aula para la Recuperación de la Memoria Histórica y que a partir de 2016 pasó a denominarse Aula Itinerante de Memoria Histórica y Democrática. En sus distintas ediciones, este proyecto ha ido orientándose cada vez más al alumnado de educación secundaria, pisando con su tercera edición prácticamente todos los pueblos de la provincia, repitiendo un mismo formato, consistente en la exposición de la muestra *Conociendo la memoria: de la Segunda República al Franquismo en la provincia de Cádiz*, con referencias al golpe militar y la represión de la dictadura en las distintas poblaciones, junto con conferencias o mesas redondas de interés regional y proyección de documentales.

Este proyecto nace, precisamente, de la constatación del desconocimiento sobre lo que significó el golpe de estado y la represión en las distintas poblaciones de la región, en un ejercicio pedagógico que pretende llevar la memoria histórica a la actualidad de la vida comunitaria. En ella, los centros educativos han sido invitados

8 Agradezco a Andrés Rebolledo Barreno, presidente del Foro por la Memoria del Campo de Gibraltar y de AFRESAMA su colaboración para contactar con docentes del Campo de Gibraltar y a Santiago Moreno Tello, historiador y director del Aula Itinerante de Memoria Histórica y Democrática “Carlos Perales” de la Diputación de Cádiz, por la información facilitada sobre este proyecto y el contacto con profesorado participante.

9 AMEDE son las siglas de la Asociación por la Recuperación de la Memoria Democrática, Social y Política de San Fernando. Esta asociación viene trabajando desde 2017 en la excavación en extensión y exhumación de restos óseos humanos de las fosas comunes del cementerio de la ciudad. En el momento de redacción de este artículo se contabilizaban 108 cuerpos rescatados. Su activismo social (Cate-Arries, 2019) en la lucha por recuperar cuerpos, visibilizar sus reivindicaciones de *verdad, justicia, reparación y no repetición* ha trascendido también las fronteras de la escuela, a partir de conferencias, exposiciones y visitas guiadas a los trabajos arqueológicos y antropológicos.

10 AFRESAMA son las siglas de la Asociación de Familiares de Represaliados por el Franquismo en La Saucedá y el Marrufo. Junto con el Foro por la Memoria del Campo de Gibraltar realizaron en 2011 sondeos arqueológicos en un paraje del cortijo El Marrufo, localizando restos óseos humanos de cuatro personas y numerosas evidencias balísticas. En 2012, con el apoyo económico del grupo Festina, excavaron y exhumaron los restos de 28 personas de siete fosas comunes, que a finales de ese año recibían sepultura en un antiguo cementerio rehabilitado ubicado en el mismo paraje. 13 de ellos fueron identificados y sus nombres lucen a la entrada de un sencillo mausoleo. Ambas asociaciones siguen desarrollando un proyecto pedagógico de gran envergadura en la Casa de la Memoria La Saucedá. Recuperado de: <http://www.casamemorialasauceda.es/index.php/es/>.

de honor, ofreciendo esta iniciativa un cauce para el conocimiento de la historia local y de poblaciones del entorno, despertando la motivación y la atención en el alumnado por el conocimiento de su historia.

Junto a esta iniciativa, entidades como AMEDE han sentido como parte de su compromiso social la necesidad de poner en práctica actividades de difusión y divulgación de sus trabajos: “Las intervenciones de AMEDE en San Fernando no solo sacan a la luz los restos de las víctimas exhumadas, sino que también transmiten sus valores ideológicos largamente silenciados, además de los proyectos políticos frustrados” (Cate-Arries, 2019, p. 209).

Desde 2017 son numerosos los centros de enseñanza de la provincia que han contado con esta asociación para la realización de conferencias, visitas a exposiciones¹¹ o a las fosas de la represión en el interior del cementerio de la ciudad, algunas de ellas institucionalizadas por la Ley N° 2/2017 a partir de la celebración del Día de la Memoria Histórica y Democrática; otras como salida de campo que conecta con el estudio de la historia reciente de España.

La movilización social por la memoria histórica, su expresión firme y decidida en espacios públicos, es la respuesta al silencio, a hablar en voz baja o en la intimidad familiar –en los casos en los que esta circunstancia se daba– impuesto por los vencedores (Cate-Arries, 2016). La propuesta que realizamos en este trabajo, y que ilustramos con las voces del profesorado, va dirigida a invertir la expresión “de puertas para adentro” con la que Cate-Arries (2016, 2019) se refiere a los testimonios sobre la represión franquista que se quedan en el ámbito privado e íntimo, como consecuencia del miedo que inoculó la violencia del golpe militar, la guerra y la represión. Muestran el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia que venimos defendiendo en este artículo: la construcción del conocimiento histórico, su localización en el entorno, el aprendizaje encarnado a través de la experiencia, la actitud crítica, el enriquecimiento moral y ético o el pensar históricamente.

A continuación, destacaré aspectos coincidentes en las valoraciones que el profesorado realiza del proyecto del Aula Itinerante de Memoria Histórica y Democrática de la Diputación de Cádiz, de las visitas a fosas comunes de la represión en Puerto Real¹² y San Fernando, a la Casa de la Memoria en Jimena de la Frontera, al poblado de La Saucedá y su cementerio. Desde nuestro papel como investigador y a la vez miembro del equipo técnico que trabaja para AMEDE, siendo en algunas ocasiones

.....
11 Destaca a este respecto, la exposición itinerante de la Asociación Nuestra Memoria *El ADN de la Memoria. Fosas del Franquismo: semillas de memoria*, organizada por AMEDE y que contó con la colaboración de la Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica y la Sociedad de Ciencias Aranzadi, entre otras instituciones. En palabras de la infatigable activista y presidenta de la asociación promotora, Paqui Maqueda (2016, p.235): “Con la exposición de estas fotografías generacionales queremos transmitir el mensaje de que los familiares hemos recogido el testigo de los nuestros, para que sus historias no caigan en el olvido”. Junto a la exposición se exponía un lienzo a tamaño real de una fosa común (La Andaya-Lerma, Burgos) que quedó perimetrada por la cadena que rodeaba el espacio acotado de las fosas comunes en el Cementerio Municipal de San Fernando.

12 La intervención en las fosas del Cementerio de San Roque de Puerto Real fueron acometidas entre 2014 y 2016 mediante subvención a la Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica, Social y Política de Puerto Real en una primera fase y directamente por el mismo equipo técnico subcontratado desde la Dirección General de Memoria Democrática de la Junta de Andalucía en una segunda.

guía en las visitas, hemos tenido acceso privilegiado a las apreciaciones de 14 docentes de 12 centros educativos de la provincia de Cádiz. Todos, a excepción de uno de ellos, de titularidad pública. Las salidas se desarrollaron durante distintos cursos académicos, desde 2015-2016 a 2019-2020 con alumnado de ESO y Bachillerato, en mayor medida perteneciente a los últimos cursos de ambas etapas.

Uno de los aspectos más comentados por el profesorado que visitó el Aula es la importancia del conocimiento histórico situado: “... (los alumnos y alumnas) ven el conocimiento como algo cercano y representativo frente a lo intangible del aula del instituto”.¹³ José María Hermoso Rivero, profesor del Colegio Compañía de María de Sanlúcar de Barrameda, con cursos de 3º de ESO considera que esta actividad “...da la oportunidad a los alumnos de acercarse al período histórico de la guerra civil en la provincia de Cádiz, incluidos los sucesos ocurridos en su localidad de origen”.¹⁴

Su valoración, siempre positiva, entretiene estas actividades con el currículum y la conveniencia de su continuidad: “...este tipo de actividades no deberían ser un hecho aislado sino algo que se hiciera todos los años y que estuvieran integradas plenamente en el currículo escolar al igual que en otros países se hace”.¹⁵

Este conocimiento puede adquirir una dimensión mayor si además de situarlo se vincula a la propia experiencia. Es lo que apreciamos en las visitas organizadas por AMEDE o por mediación de sus integrantes: “[d]etalles como encontrar las gafas o el resto de la ropa de un difunto realmente les sorprendió, porque les hizo ver que todo aquello era real (obviamente saben que no nos inventamos las cosas en clase, pero están acostumbrados a escuchar lo que otros saben, no a ser testigos)”.¹⁶ La sorpresa descrita al contemplar detalles de los restos escarnecidos de las personas asesinadas crea un impacto en el alumnado que moviliza su empatía, su atención y motivación. Ya no están leyendo ni les están exponiendo contenidos verbal o visualmente; están siendo testigos de las pruebas de un crimen que les invita a reflexionar sobre lo ocurrido en la historia de su ciudad y su país. “[n]o es lo mismo, que yo explique en pocas semanas (por tener que terminar el temario) una serie de hechos, a que ellos puedan ver con sus propios ojos las consecuencias de una guerra civil”.¹⁷

Pilar Recio Arancón nos dice: “[e]n historia, especialmente en la historia reciente, resultan fundamentales las experiencias prácticas. El valor fundamental es

.....
13 Antonio Ortega Castillo en la visita del Instituto de Enseñanza Secundaria (IES) Ciudad de Hércules de Chiclana de la Frontera con grupos de 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) al Aula Itinerante de Memoria Histórica y Democrática (comunicación personal [correo electrónico], 6 de julio de 2020).

14 Correo electrónico al autor el 06/07/20.

15 María Virtudes Narváez Alba, del IES Ciudad de Hércules de Chiclana de la Frontera con alumnado de 4º de ESO y Bachillerato tras el paso del Aula Itinerante de Memoria Histórica y Democrática (comunicación personal [correo electrónico], 6 de julio de 2020).

16 José Joaquín Rodríguez Moreno, del IES La Bahía de San Fernando, tras una visita realizada a las fosas comunes de la represión franquista en el cementerio de la ciudad con el alumnado de 4º de ESO durante el curso escolar 2017-2018 (comunicación personal [correo electrónico], 28 de junio de 2020).

17 María Lucía Navarro Fernández repitió experiencias en varias visitas a fosas comunes en los cementerios de Puerto Real y San Fernando con alumnado de 2º de Bachillerato de los IES Wenceslao Benítez e Isla de León (comunicación personal [correo electrónico], 29 de junio de 2020).

comprobar que la historia existe fuera de los libros y que tiene algo que decirnos. En esta ocasión nos lo dice a gritos¹⁸. El profesorado que visitó esta excavación y su alumnado salieron impactados de la violencia que contemplaron a pie de fosa. El oxímoron de *las fosas del silencio* con el mensaje a gritos a sus espectadores y espectadoras resume el profundo calado que dejan estas experiencias pedagógicas.

Otra cuestión muy presente al reflexionar sobre estas actividades es que el alumnado empieza a interrogarse sobre su pasado. Magdalena González Martín, experta investigadora de la represión franquista en la población de Conil de la Frontera (González Martín, 2014), nos expone al respecto: “[p]or una parte, el alumnado tiene una experiencia académica y personal sobre los métodos de la historia y de la investigación, así como de cuestiones relacionadas con otras ciencias sociales. Aprende a formular preguntas¹⁹. La experiencia vuelve a ser un elemento distintivo, pero además se incide en la importancia que para el alumnado tiene aprender a usar los métodos de investigación historiográficos y de otras disciplinas, como la antropología o la arqueología. Es fundamental que el alumnado se interroge por su realidad, que la cuestione, que sienta un intenso deseo de descubrimiento, de comprender que no se trata de una realidad objetiva, sino de una construcción (Sánchez Moreno, 2006). “[l]a gran mayoría del alumnado llega a clase impresionado y con muchas más preguntas que las que suelen hacer tras una explicación en clase sobre el tema”, nos explica María Lucía Navarro Fernández de las visitas ya comentadas. De nuevo, podemos observar cómo generar preguntas es la forma más elemental de activar la curiosidad, el interés por aprender, el inicio del que parte cualquier proceso de investigación. Y luego añade cómo el recuerdo unido a la emoción en la experiencia promueve una consolidación intensa en la memoria, mucho mayor que el simple aprendizaje de la historia monumental de Nietzsche (1932): “...hace un tiempo me encontré con una alumna del Wenceslao y se acordaba de la visita a la fosa común de Puerto Real (...) se acordaba todavía cómo se sintió al verla, sin embargo estoy segura que si le hubiera preguntado por alguna batalla por ejemplo no se hubiera acordado seguro”.

Víctor Manuel Vegas Conejo, profesor del IES Isla de León, visitó durante el curso escolar 2018-2019 las fosas del cementerio de San Fernando y durante 2019-2020 la Casa de la Memoria y el poblado de La Saucedá con alumnado de 4º de ESO. Su experiencia vuelve a mostrar cómo estas actividades generan preguntas en el alumnado más que respuestas: “Se han interesado y han preguntado bastante, incluso han opinado sobre lo idóneo o no de hablar de esos temas, algo que me parece ideal para que los chavales entiendan todas las dimensiones del problema”. Y añade:

.....
18 Visita del IES Wenceslao Benítez de San Fernando durante el curso escolar 2015-2016 a las fosas comunes del cementerio de Puerto Real con alumnado de 2º de Bachillerato (comunicación personal [correo electrónico], 30 de junio de 2020).

19Apreciaciones a partir de las visitas de los IES Wenceslao Benítez (San Fernando), La Atalaya (Conil de la Frontera) y Santo Domingo (El Puerto de Santa María) de 2º de Bachillerato durante distintos cursos escolares a las fosas comunes del cementerio de Puerto Real y San Fernando (comunicación personal [correo electrónico], 28 de junio de 2020).

Es muy importante hacer ver al alumnado que la recuperación de la memoria histórica no se trata de un tema político de derecha o izquierda, sino que forma parte de la salud democrática de nuestro país que debería basarse en hacer justicia con las víctimas. Creo que el alumnado debe percibir que si la dictadura franquista hubiese sido de corte estalinista, esto mismo se haría igual.²⁰

Juan Vidal Salvador, durante el confinamiento por la emergencia sanitaria originada por el COVID-19, no desaprovechó la oportunidad de seguir trabajando desde fuera del aula la recuperación de la memoria histórica con una conferencia en línea al alumnado de 4º de ESO del IES La Pedrera Blanca de Chiclana de la Frontera. Su conclusión era que “...han construido un relato de los hechos más complejo en el que se combina la perspectiva general de los acontecimientos históricos sucedidos durante la dictadura franquista con sucesos locales acaecidos a partir del establecimiento de dicho régimen²¹. Nos muestra, por tanto, cómo el estudio de la historia reciente puede mantener relación con el entorno más inmediato del alumnado, su propia familia, su comunidad, transitando desde lo particular a lo general o viceversa: “los contextos próximos –la historia familiar o la local– pueden actuar como catalizadores del aprendizaje” (Pérez Guirao, 2018, p. 65). “Generalmente ven la historia como algo lejano (en el tiempo y en el lugar) a sus vidas: esta experiencia ha contribuido a que comprueben que la historia está en lugares cercanos”, nos expresaba Pilar Recio Arancón de la visita ya mencionada con anterioridad a las fosas de Puerto Real. De esta misma actividad, Ramón Luque Sánchez, apunta: “[c]onsidero que les sirvió para tomar conciencia de la realidad de la Guerra Civil y de los crímenes que se cometieron contra una población que fue asesinada solo por pensar diferente²²”.

Otro profesor, Emilio Poussa Román, tras la visita de 2º de Bachillerato del IES Botánico de San Fernando durante el curso escolar 2018-2019 a las fosas comunes del cementerio de esta ciudad expresa: “(...) para mí como docente les comenté que fue la mejor clase de historia de todo el curso²³”.

Otras entidades que han participado de esta *apertura de puertas* han sido el Foro por la Memoria del Campo de Gibraltar y AFRESAMA. A través de la exposición permanente en la Casa de la Memoria sobre el poblado de La Saucedá –arrasado completamente por la aviación franquista antes de dejar de ser el último reducto de resistencia de la provincia el 31 de octubre de 1936–, los trabajos ya mencionados de excavación y exhumación de las fosas del cortijo El Marrufo y paneles generales de lo que fue la República, el golpe militar, la guerra, la represión, el exilio, el franquismo o la violencia contra las mujeres se ofrece al visitante una lección exhaustiva, bien documentada y divulgativa. Esta exposición se complementa con el archivo documental, la biblioteca y continuos proyectos que ejemplarizan desde estas entidades la lucha contra el olvido. Sus propios integrantes realizan desinteresadamente visitas a las ruinas del poblado, dentro de un paraje de gran belleza

.....
20 Víctor Manuel Vegas Conejo, comunicación personal [correo electrónico], 30 de junio de 2020.

21 Juan Vidal Salvador Correo, comunicación personal [correo electrónico], 30 de junio de 2020.

22 Ramón Luque Sánchez, comunicación personal [correo electrónico], 2 de julio de 2020.

23 Emilio Poussa Román, comunicación personal [correo electrónico], 30 de junio de 2020.

natural, así como al cementerio por ellos mismos rehabilitado donde reposan los restos de los 28 cuerpos exhumados en 2012.

Estas y otras actividades, como conferencias de supervivientes de *La Desbandada*²⁴ o miembros de la Unión Militar Democrática²⁵ han sido algunas de las actividades que desde distintos cursos de la ESO y Bachillerato ha podido experimentar el alumnado del IES Sierra Luna de Los Barrios. Su profesor, Francisco José Hidalgo Carmona, comenta a su propósito:

Sin lugar a dudas, el alumnado muestra mucho más interés por aquellas actividades donde pueden conocer una experiencia real de primera mano.

Les ayuda a vincular de forma clara su presente con el proceso histórico: comienzan a preguntarse cómo vivió su familia la dictadura, la inmediata posguerra, la represión, en qué situación crecieron sus abuelos, qué carencias tuvieron o qué experiencias vivieron. Aprovechan para preguntar en sus casas la historia familiar.

El alumnado se conmueve muchísimo cuando conoce de primera mano una experiencia traumática (...) se esfuerzan por comparar aquellos hechos con los que ellos viven en el presente (muchos se acuerdan de guerras y desplazamientos de población actuales).²⁶

Distintos elementos ya expresados, como el interés o la atención que despiertan estas actividades en el discente, el generar preguntas sobre su realidad más inmediata, así como el depósito de recuerdo emocional vuelven a activarse en estas otras experiencias. Junto a ellas, la importancia de competencias transversales del currículum: "...estas actividades trabajan de forma transversal elementos del currículum que en muchas ocasiones se dejan de lado". Unas veces con efectos didácticos inesperados y otras veces calando en el alumnado que no destaca precisamente en lo académico y, sin embargo, sorprende por su manera de conectar con la actividad. Elena Trujillo Petisme, del IES Almadra de Tarifa realiza con el alumnado de 4º de ESO y 2º de Bachillerato una actividad de investigación sobre memoria histórica en su propia familia a partir de un pequeño cuestionario. Desarrollan entrevistas, confeccionan su árbol genealógico, redactan la historia o dibujan un cómic: "[m]e propongo que entiendan que la Historia que estudiamos no son solo nombres importantes, también nosotros formamos parte de la historia y también hacemos historia". Y agrega: "[a]lumnas y alumnos que no destacan demasiado presentan investigaciones tan maravillosas que, de repente, consiguen que tu idea sobre ellos cambie totalmente".²⁷ Esta idea, recurrente en los comentarios del profesorado, nos invita a preguntarnos si el sistema escolar, en su estandarización del buen discente, no cercena en ocasiones las capacidades ocultas que

.....
24 Así se conoce el éxodo que en febrero de 1937 protagonizó la población civil que tras la caída de Málaga ante las tropas franquistas en colaboración con alemanes e italianos iniciaron la huida por la carretera de la costa hacia Almería, ambas ciudades andaluzas. Se bombardeó desde el aire y el mar a mujeres y niños, representando una de las mayores masacres de este período.

25 Organización militar clandestina de finales del franquismo que perseguía derrocar la dictadura y la democratización de las Fuerzas Armadas.

26 Francisco José Hidalgo Carmona, comunicación personal [correo electrónico], 1 de julio de 2020.

27 Elena Trujillo Petisme, comunicación personal [correo electrónico], 4 de julio de 2020.

la enseñanza tradicional desecha. Hay múltiples ejemplos de sobra conocidos de genios o grandes pensadores y pensadoras que fracasaron estrepitosamente en el sistema educativo.

Estas experiencias y otras similares con el alumnado, accesibles en publicaciones de trabajos de investigación con fuentes orales (González Martín, 2006; Benegas, 2006), se centran más en el estudio de las causas que en su descripción, valoran el diálogo intergeneracional, realizan la comparación de la historia narrada con la propia experiencia vital del discente, logrando su implicación emocional, acercándose a un conocimiento más significativo de su comunidad, y reforzando valores democráticos y cívicos.

Finalmente, otra profesora, Margarita García Díaz, del IES José Cadalso en San Roque, describe en relación con su experiencia docente en visitas a la Casa de la Memoria y La Saucedá con alumnado de 4º de ESO y ambos cursos de Bachillerato cómo se genera esa conciencia histórica en el alumnado, una actitud de empatizar con la tragedia vivida por dos o tres generaciones anteriores a la suya, cuyo testimonio queda en peligro de extinción: "[c]reo que la memoria histórica debe formar parte de nuestros currícula (sic.) de historia por diversas razones: conocer nuestro pasado, valorar las aportaciones a la democracia y la libertad de tantos miles de represaliados y como un ejercicio de identidad social y cultural, promoviendo actitudes de empatía y respeto".²⁸

Conclusiones: un modelo social para la didáctica de la memoria traumática

Juan León Moriche, destacado activista algecireño que colabora profusamente con las asociaciones del Campo de Gibraltar en las visitas a la Casa de la Memoria, al poblado de La Saucedá y a su cementerio nos narra una anécdota que consideramos apropiada para concluir este artículo:

Finalizada la sesión en la sala de exposición permanente, y estando esperando a que los alumnos se acomodaran en la biblioteca para continuar la visita, uno de ellos gritó al llegar a mi altura: ¡Arriba España, viva Franco! En un tono calmado, sereno y respetuoso, le dije al chiquillo, más o menos: Mira, esas cosas las dicen los ignorantes o los estúpidos. Quiero pensar que a ti te mueve la ignorancia, pero para eso estás aquí, para aprender. Lo que acabas de decir es una ofensa muy grave para ese compañero (le dije, señalando a Andrés Rebolledo). Las tropas de Franco le asesinaron a su abuelo y a su tío abuelo, y a su madre la dejaron huérfana con un año y medio. Y Jimena está llena de personas con una situación parecida a la de Andrés. Por eso digo que si conoces la historia de Andrés y su familia, la de este pueblo, la de Andalucía entera, y sigues diciendo eso ya no serás un ignorante sino una mala persona. Y yo estoy seguro de que en el fondo tú no eres así y que puedes poner remedio a tu ignorancia.²⁹

Hemos visto cómo ciertas prácticas docentes con alumnado de distintas etapas educativas, en colaboración con instituciones y el activismo ciudadano, contribuyen a romper la visión monolítica y alejada de la historia que ofrecen los libros

.....
28 Margarita García Díaz, comunicación personal [correo electrónico], 2 de julio de 2020.

29 Juan León Moriche, comunicación personal [correo electrónico], 5 de julio de 2020.

de texto y las únicas exposiciones del profesorado, acercando al discente a lo que conocemos como pensar históricamente, es decir, desde una perspectiva de la historia disciplinar y crítica. En la medida que es un proceso vivido, encarnado y sentido el alumnado, a partir de su propia experiencia, aprende *haciendo* historia (Alanís, 2014; Pérez Guirao, 2018). Es un proceso dialógico de interrogación de la propia historia familiar, comunitaria y nacional que se afianza con las emociones y arraiga en la memoria con fuerza, siempre en inevitable contraste y comparación con su presente.

En ningún caso se trata de dirigir el proceso de enseñanza y aprendizaje en una única dirección coincidente con la ideología del profesorado, sino de mostrar distintos caminos, más allá de la historia *oficial* emanada desde posiciones hegemónicas, y que excluye precisamente a la memoria subsumida tras décadas de silencio y olvido. Esta propuesta se alinea con la didáctica crítica en sus tres grandes programas de procedimiento que recoge Cuesta (2007, p. 62): “replanteamiento de la producción y uso de materiales didácticos, desactivación de los marcos cronoespaciales de los aprendizajes y problematización de las raíces de nuestras identidades” y sitúa en un lugar preponderante la memoria traumática como elemento de comprensión e interpretación de la historia actual.

La investigación histórica no puede desvincularse de la movilización social (González Martín, 2017) y, del mismo modo que deben estrecharse lazos de conexión entre la investigación académica y la historia que llega a los libros de texto y se estudia en las aulas, las repercusiones históricas, sociales y políticas presentes del trabajo reivindicativo a pie de fosa y a pie de calle (Cate-Arries, 2016) ha de facilitar un flujo constante de emergencia del pasado en las historias familiares y locales, aún pendientes de ser rescatadas, que contribuyan a una experiencia educativa más completa en el alumnado.

El profesorado a este respecto, a pesar del mayor esfuerzo que conllevan estas actividades, muestra su valoración positiva en la enseñanza integral que el alumnado experimenta. Transita de la lección de historia a la lección de vida, del discurso al constructo, de la abstracción a la concreción y de lo intelectual a lo sensitivo. El alumnado crecerá en valores democráticos, cívicos y de respeto, herramientas imprescindibles en la lucha contra la intolerancia, el odio y el miedo.

Referencias bibliográficas

- Alanís Falantes, L. (2014). La escuela frente al espejo de la memoria. *Cuadernos de pedagogía*, (446), 68-73.
- Álvarez Junco, J. (2003). Historia e identidades colectivas. En: J. Carreras Ares y C. Forcadell Álvarez (coords.), *Usos públicos de la historia. Ponencias del VI Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*. (pp. 47-67). Madrid: Marcial Pons.
- Álvarez Osés, J., Cal Freire, I., Haro Sabater, J. y González Muñoz, M. (2000). *La guerra que aprendieron los españoles. República y guerra civil en los textos de Bachillerato (1938-1983)*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Aróstegui, J. (1997). *La Guerra Civil, 1936-1939: la ruptura democrática*. Madrid: Historia 16.
- Benegas García, M. (2006). El pasado a través del diálogo intergeneracional. *Cuadernos de Pedagogía* (362), 74-77.
- Bel Martínez, J. y Colomer Rubio, J. (2017). Guerra Civil y franquismo en los libros de texto actuales de Educación Primaria: análisis de contenido y orientación didáctica en el marco de la LOMCE. *Cabás*, (17), 1-17.
- Boyd, C. (2006). De la memoria oficial a la memoria histórica: la Guerra Civil y la Dictadura en los textos escolares de 1939 al presente. En J. Santos (ed.), *Memoria de la guerra y del franquismo*. (pp.79-99). Madrid: Taurus.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad: la construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M., Castorina, J., Sarti, M., Van Alphen, F. y Barreiro, A. (2013). La construcción del conocimiento histórico. *Propuesta educativa*, 39(1),13-23.
- Carretero, M., Rosa, A. y González, M. (2006). Enseñar historia en tiempos de memoria. En: M. Carretero, A. Rosa y M. González (comps.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. (pp. 13-38). Buenos Aires: Paidós.
- Casanova, J. (2013). *España partida en dos: breve historia de la Guerra Civil española*. Barcelona: Crítica.
- Cate-Arries, F. (2016). “De puertas para adentro es donde había que llorar”: El duelo, la resistencia simbólica y la memoria popular en los testimonios sobre la represión franquista. *Journal of Spanish Cultural Studies*, 17(2): 133-162. <https://doi.org/10.1080/14636204.2016.1172434>
- Cate-Arries, F. (2019). El movimiento memorialista a pie de fosa, a pie de calle: AMEDE y el activismo ciudadano. En: M. Hellín García y A. Corbalán Vélez (ed.), *Todos a movilizarse. Protesta y activismo social en la España del siglo XXI* (pp. 202-218). Madrid: Anthropos.
- Cuesta, R. (2007). *Los deberes de la memoria en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Del Río Sánchez, Á. (2013). Nuevos sentidos del pasado franquista. Las políticas de la memoria en Andalucía. En: J. Escalera Reyes y A. Coca Pérez (coords.), *Movimientos sociales, participación y ciudadanía en Andalucía*. (pp. 143-187). Sevilla: Aconcagua.
- Del Río Sánchez, Á. y Talego Vázquez, F. (2014). Impugnando la impunidad. Las víctimas del franquismo frente al Estado. En: P. Moreno Feliú, S. Bofill Poch y R. Márquez Porras (coords.), *Antropología, injusticia y nuevas formas de protesta. Actas del XIII Congreso de Antropología de la Federación de Asociaciones de Antro-*

pología del Estado Español. *Periferias, Fronteras y Diálogos*. (pp. 3151-3173). Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.

Díez Gutiérrez, E. (2012). *La memoria histórica en los libros de texto escolares*. León: Foro por la Memoria de León y Ministerio de la Presidencia.

Espinosa Maestre, F. (2010). De saturaciones y olvidos. Reflexiones en torno a un pasado que no puede pasar. En: J. Aróstegui Sánchez y S. Gálvez Biesca (coords.), *Generaciones y memoria de la represión franquista: un balance de los movimientos por la memoria*. (pp. 323-354). Valencia: Publicacions de la Universitat de València.

Espinosa Maestre, F. (2015). *Lucha de historias, lucha de memorias. España, 2002-2015*. Sevilla: Aconcagua.

Ferrándiz Martín, F. (2014). *El pasado bajo tierra. Exhumaciones contemporáneas de la Guerra Civil*. Barcelona: Anthropos.

Fuertes Muñoz, C. (2018). La dictadura franquista en los manuales escolares recientes: una revisión crítica. *Revista Historia Autónoma*, (12), 279-297.

González Delgado, M. (2015). «Tiempo de Turbulencias»: La compleja representación de la Guerra Civil española en los libros de texto de Ciencias Sociales (1970-1990). *Espacio, Tiempo y Educación*, 2(1): 163-185. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2015.002.001.009>.

González Martín, M. (2006). Las fuentes orales y la enseñanza del tiempo presente. La guerra civil en Conil de la Frontera. *Aula de Innovación educativa*, (157) 17-21.

González Martín, M. (2014). *De lo vivo lejano. Conil de la Frontera 1931-1945*. Sevilla: Aconcagua.

González Martín, M. (2017). Un modelo de intervención social a través del estudio de la memoria: una reflexión historiográfica. En: D. González Madrid, M. Ortiz Heras y J. Pérez Garzón (coords.), *La Historia, lost in translation? Actas del XIII Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea* (pp. 1931-1937). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Juliá, S. (2019). *La guerra civil española: de la Segunda República a la dictadura de Franco*. Barcelona: Shackleton Books.

Maqueda Fernández, P. (2016). El ADN de la Memoria. Fosas del franquismo: semillas de memoria. *Nuestra Historia*, (2), 234-236.

Martínez Rodríguez, R. (2014). Profesores entre la historia y la memoria. Un estudio sobre la enseñanza de la transición dictadura-democracia en España. *Enseñanza de las ciencias sociales*, (13), 41-48.

Mignolo, W. (1996). Espacios geográficos y localizaciones epistemológicas: la ratio entre la localización geográfica y la subalternización de conocimientos. *Pensar-Revista*, (34). Bogotá: Universidad Javeriana. Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/pensar/Rev34.html>.

Nietzsche, F. (1932). Consideraciones intempestivas 1873-1875. En F. Nietzsche, *Obras completas de Federico Nietzsche. Tomo II*. (pp. 71-154). Madrid: Aguilar.

Ley N° 2/2017 de Memoria Histórica y Democrática de Andalucía. Boletín Oficial del Estado, Madrid, España, 21 de abril de 2017.

López Facal, R. (2003). La enseñanza de la historia, más allá del nacionalismo. En J. Carreras Ares y C. Forcadell Álvarez (coords.), *Usos públicos de la historia. Ponencias del VI Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*. (pp. 223-255).

Madrid: Marcial Pons.

Pérez Guirao, F. (2016). *Las emociones de la memoria. Tres historias de mujeres a partir de la exhumación de la fosa común del cementerio de Puerto Real (Cádiz)*. Cádiz: El Boletín.

Pérez Guirao, F. (2018). Memoria, historia y escuela: una aproximación etnográfica tras la exhumación de las 17 Rosas de Guillena. *Enseñanza de las ciencias sociales*, (17) 61-71. doi: 10.1344/ECCSS2018.17.6.

Pérez Guirao, F. (2019). Las exhumaciones actuales de fosas comunes de la violencia de retaguardia del golpe militar de 1936 como forma de conocimiento del tiempo presente. *Historia Actual Online*, 49(1), 129-138. doi: <https://doi.org/10.36132/hao.vi49.1794>.

Reig Tapia, A. (2006). *La Cruzada de 1936. Mito y memoria*. Madrid: Alianza.

Sánchez Moreno, J. (2006). Fotografía e historia. *Cuadernos de Pedagogía*, (362), 66-69.

Sánchez-Lafuente Recena, J. (2007). ¿Qué tratamiento se da a la II República, a la Guerra Civil y al Franquismo en los libros de texto de Historia de 4º de ESO? En G. Acosta Bono, Á. del Río Sánchez y J. Valcuende (coords.), *La recuperación de la memoria histórica: una perspectiva transversal desde las ciencias sociales*. (pp. 195-201). Sevilla: Centro de Estudios Andaluces, Consejería de la Presidencia, Junta de Andalucía.

Valls Montés, R. (2007). La guerra civil española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (6), 61-73.

Valls Montés, R. (2009). *Historia y memoria escolar. Segunda República, Guerra Civil y Dictadura franquista en las aulas*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.

A abordagem da ditadura pós 1964 no Ensino de História (1985-2015): é possível pensar em uma pedagogia da memória no Brasil?

ANA LIMA KALLÁS*

Resumo

O artigo apresenta uma reflexão sobre as possibilidades de uma “pedagogia da memória” no Brasil a partir da análise de experiências de ensino do passado ditatorial pós-1964 na educação básica relatadas por professores em eventos científicos. Investigamos os anais de três eventos da área de História e de Ensino de História realizados no período de 1985 a 2015, nos quais identificamos 45 comunicações sobre ensino do passado ditatorial de um total de 1.200 trabalhos analisados. O debate aqui proposto leva em conta a relação entre o ensino da história da ditadura e o processo de transição brasileira para a democracia entre 1974 e 1988.

Palavras-chave: ensino de história, ditadura civil-militar pós-1964, memória, transição democrática

Recepción: 27-05-2020
Aceptación: 17-05-2021

The approach to the post-1964 dictatorship in History Teaching (1985-2015): is it possible to think about a pedagogy of memory in Brazil?

Abstract

The article presents a reflection on the possibilities of a “memory pedagogy” in Brazil based on the analysis of teaching experiences from the post-1964 dictatorial past in basic education reported by teachers at scientific events. We investigated the annals of three events in the area of History and History Teaching carried out between 1985 and 2015, in which we identified 45 communications on teaching from the dictatorial past of a total of 1,200 analyzed papers. The debate proposed here takes into account the relationship between teaching the history of the dictatorship and the Brazilian transition to democracy between 1974 and 1988.

Key-words: history teaching, post-1964 civil-military dictatorship, memory, democratic transition

O ensino do passado ditatorial a partir das “redemocratizações”

As mudanças curriculares nos ensinos básico e superior tiveram lugar em grande parte dos países saídos de ditaduras militares, nos anos 1980 e 1990. No campo do Ensino de História, as preocupações dos profissionais da educação giraram em torno da renovação historiográfica proporcionada pela Nova História e pela crítica à história tradicional, ainda muito presente nas escolas e consolidada nos anos de ditadura militar. Em países da América Latina, como Brasil, Colômbia e Peru, buscou-se privilegiar a história dos “de baixo”, em especial de negros, indígenas e trabalhadores em geral (Nadai, 1988, p. 13).

A Nova História e as novas metodologias de ensino, pautadas pela história como processo e como problema, foram implementadas em meio a contradições. Na América Latina, a massificação do ensino básico se deu juntamente com uma tendência de privatização da educação baseada em políticas neoliberais, configurando a tendência apontada por Luiz Antonio Cunha de “simbiose Estado-capital” (Cunha, 2014, p. 361). Essa experiência teve seu marco clássico no Chile, onde o sistema educacional foi privatizado em todos os níveis a partir de legislação educacional instituída por Augusto Pinochet, pouco dias antes de sair do governo.

As mudanças curriculares enfatizaram a função da disciplina de História na formação do cidadão crítico (Bittencourt, 1998, p. 22). Nos novos documentos curriculares predominou uma concepção liberal de cidadania, na qual a abordagem da cidadania ficou circunscrita aos direitos políticos e civis. Em alguma medida, as mudanças curriculares acompanharam os processos transicionais em curso e o estabelecimento de *democracias restritas* (Fernandes, 2005, p. 256; Mattos, 2017, pp. 11-31) na América Latina.

A exaltação dos valores democráticos nas legislações educativas saídas das ditaduras nem sempre caminhou conjuntamente com a análise crítica dos passados recentes. Na maioria dos países, as alterações no currículo não passaram tanto pela inclusão imediata do ensino do passado recente. Quando isso aconteceu, como no caso do Brasil, cujos livros didáticos desde a década de 1990 já apresentavam conteúdos sobre a ditadura pós-1964, configurou-se como um processo de abordagem asséptica e despolitizada em grande parte das obras (Amézola y Cerri, 2008). As poucas coleções didáticas de história que abordaram de forma crítica e aprofundada o passado recente, deixaram de ser publicadas nos anos 2000.¹

As experiências de transição *pelo alto* no Cone Sul foram marcadas, em geral, pela conciliação entre setores militares, políticos tradicionais conservadores e setores do empresariado, promovendo mudanças de regime político com permanências na estruturação do Estado capitalista. No caso brasileiro, houve a manutenção de setores historicamente vinculados ao regime ditatorial nos cargos da “Nova República”, inclusive no Ministério da Educação (Dreifuss, 1989). Essas experiências de transição democrática de caráter controlado e amnésico determinaram em al-

* Doutora em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF, Brasil). - Historiadora do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Correo: analimakallas@gmail.com

¹ Aqui nos referimos às coleções “História do Brasil” de Elza Nadai e Joana Neves e “História da Sociedade Brasileira” de Francisco Alencar, Lucia Carpi e Marcus Ribeiro, que circularam no mercado editorial brasileiro desde fins dos anos 1970 até final dos anos 1990.

guma medida o caráter das reformas educacionais que se processaram com o fim das ditaduras. No caso da disciplina de História, a crítica feita ao seu caráter tradicional e nacionalista em muitos países do Cone Sul não significou uma valorização de conteúdos críticos relacionados à experiência ditatorial recente.

Considerando esse fator, buscaremos refletir sobre a forma pela qual a temática da última ditadura brasileira foi abordada em sala de aula por professores da educação básica entre 1985 e 2015, período que abrange o início da “redemocratização” até o ano seguinte à publicação do Relatório Final da Comissão Nacional da Verdade (CNV). Investigaremos quais debates de memória puderam ser travados juntos aos estudantes nessas três décadas para, a partir disso, avaliar se no Brasil desenvolveu-se uma “pedagogia da memória”, concebendo-a com base na ideia do *Nunca Mais*.

A expressão “pedagogia da memória” foi cunhada na Alemanha a partir de um movimento de reconstrução do passado nazista, com o objetivo de prevenir, no futuro, novos episódios daquele tipo de violência (Ayllón Yares, 2012). De início foi utilizada nas escolas para tratar o Holocausto em sua especificidade. Nos anos 2000 a temática deixou de ser apresentada apenas como excepcionalidade, sendo abordada a partir da ideia do universalismo.² O antissemitismo e o Holocausto foram relacionados a outras políticas de extermínio movidas pelo fenômeno do fascismo.

Usamos o conceito de “pedagogia da memória” baseado no debate proposto por diversos autores do campo da memória (Adorno, 1986; Mate, 2011; Padrós, 2001; Yerushalmi, 2017; Todorov, 2000; Jelín, Lorenz, 2004). Tal conceito abrange a preocupação com o ensino de passados considerados sensíveis e traumáticos, com o objetivo de elaborá-los e ressignificá-los junto às novas gerações que não os viveram diretamente. Nessa perspectiva, ganham força as ideias de “memória exemplar” de Todorov (2000)³ e de “memória como justiça” de Yerushalmi (2017).⁴

O ensino de história do passado recente, movido pela ideia da “pedagogia da memória”, deveria estimular a historicização de nosso tempo presente, não como resultado de um processo contínuo de evolução histórica, mas como contexto movido por contradições. Tal ensino seria inspirado pela contraposição àquilo que o filósofo Vladimir Safatle (2010) chamou de um desejo de eliminação calcado em um desejo de desaparecimento –dos rastros, dos corpos e da memória–. A “pedagogia da memória” teria como um de seus fundamentos “impedir que os mortos sejam mortos uma segunda vez”, imperativo cunhado contra Auschwitz no século XX.

.....

2 Hobsbawm (2013) faz uma defesa da aproximação dos historiadores da perspectiva da totalidade, entendendo-a como condição necessária para a compreensão da história da humanidade e de qualquer fração específica desta.

3 Debruçando-se sobre os usos da memória, Todorov (2000) discorre sobre duas formas de seleção de memórias, uma literal e outra exemplar. Na primeira, a recuperação da memória tem como objetivo trazê-la como algo singular, único e insuperável. No segundo, a memória recuperada pode ser usada para entender outras situações similares no presente, mesmo que com sujeitos históricos distintos.

4 De acordo com Yerushalmi (2017), no mundo de hoje não podemos falar em decadência da memória coletiva ou de falta de consciência com relação ao passado, mas de “violação brutal daquilo que a memória pode ainda conservar, da mentira deliberada visando à distorção de fontes e arquivos, da invenção de passados restituídos e míticos (...)”.

A fim de pensar sobre o debate de memórias da ditadura pós-1964 no âmbito do ensino de história no Brasil, examinamos os anais dos Simpósios da Associação Nacional de História – ANPUH (1985 – 2015)⁵, do Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História (1988–2015) e do Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História – ENPEH (1995–2008), selecionando comunicações para verificar em que medida e como a recente experiência da ditadura apareceu nos debates e pesquisas nos primeiros anos de regime democrático. Buscamos identificar a abordagem sobre “a ditadura pós-1964”, “ensino de história” ou “intersecções entre ambos os campos”, totalizando 442 itens analisados, inicialmente, no intervalo temporal de 1985 a 1999.

A primeira conclusão a que chegamos foi que o ensino do passado recente não se configurou como uma preocupação desses intelectuais nos anos 1980 e 1990. De 442 comunicações analisadas, entre 1985 e 1999, apenas 7 mencionaram alguma questão relacionada ao ensino de história da ditadura. Nesse primeiro intervalo temporal os assuntos relativos ao ensino de história que mais apareceram nos eventos científicos foram: a necessidade de reformulação do currículo de história; formação e prática de professores de história; e novas metodologias de ensino e de avaliação. No que se refere aos temas sobre ditadura pós-1964 discutidos, destacou-se o debate acerca da imprensa alternativa; luta armada; e contracultura nos anos 1960 e 1970.

Em um segundo momento da pesquisa tentamos identificar as comunicações que abarcaram uma preocupação com o ensino do passado ditatorial no intervalo temporal de 1985 a 2015. Ao todo, analisamos 1 200 itens, dentre os quais apenas 45 trataram da questão do ensino do período ditatorial.

Entendemos que os anais de eventos científicos analisados constituem um dos *corpus* documentais possíveis para se pensar em que medida o ensino de história da ditadura pós-1964 no Brasil se constituiu em uma preocupação real desses intelectuais ao longo das três décadas que se seguiram ao fim do regime ditatorial. A partir de 1990 a ANPUH passou a aceitar professores de história da educação básica como associados, fato que mostra a dissociação que existia entre o que era concebido como trabalho do historiador e do professor da educação básica. Por conta dessa dissociação e considerando a importância de eventos para se discutir o campo do ensino de história, foram criados dois outros eventos: o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História (1988) e o Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História – ENPEH (1993).

Esses eventos se configuraram como espaços de debate público entre professores-historiadores, pois proporcionaram a troca de pesquisas e experiências entre os pares e sua publicação e divulgação pública em anais. Expressam, como fonte histórica, parte dos debates feitos em cada época, bem como propiciam a divulgação de relatos de sala de aula de professores sobre determinados conteúdos e metodologias. Nesse sentido, consideramos que esses anais podem nos ajudar a compreender as mudanças no ensino de história da ditadura pós-1964 ao longo do tempo, seja mostrando a im-

.....

5 A lista completa de anais consultados para a pesquisa se encontra ao final deste artigo.

portância que essa temática adquiriu nos currículos escolares, seja evidenciando os debates de memória sobre o passado recente travados entre alunos, professores e pais.

Os primeiros relatos sobre o ensino do período ditatorial no Brasil: anos 1980 e 1990

As primeiras pesquisas que apresentam alguma preocupação com o ensino do passado ditatorial pós-1964 o fazem de maneira indireta, isto é, com foco no uso de novas linguagens no ensino. Uma comunicação de 1989, outras de 1997 e 1999 propuseram o uso da música como fonte no ensino de história, destacando-se canções de protesto e/ou censuradas produzidas durante o período ditatorial (Fernandes, 1989, p. 36; Cunha, 1997, p. 45; Fiuza, 1999, pp. 382-383). Nos três trabalhos evidenciou-se a preocupação dos autores com o alargamento das fontes documentais na pesquisa histórica, inquietude intensificada no que tange à abordagem do último período ditatorial, tendo em vista a carência de documentação. Ao priorizar o uso da fonte musical para o estudo do período pós-1964, tais professores buscaram contornar a abordagem “tradicional” feita pela literatura didática, fomentando a atenção dos alunos para as mensagens subliminares presentes nas letras das canções e nas formas existentes de se driblar a censura ou se transmitir mensagens ufanistas que iam ao encontro do projeto político vigente.

A metodologia de ensino da história por meio da música foi considerada por esses intelectuais como uma forma de possibilitar uma atitude mais ativa do aluno na construção do conhecimento histórico escolar.

Em 1999 surgiram as pesquisas que buscaram destacar a importância da história do tempo presente, história imediata e discussão em torno das memórias do passado ditatorial, expressas nos trabalhos de Enrique Serra Padrós, Maria Inez Salgado de Souza e Daniela Wagner (Padrós, 1999, p. 54; Souza, 1999, pp. 301-313; Wagner, 1999, pp. 343-354).

O primeiro trabalho, apresentado em evento acadêmico no Brasil, que expôs as relações entre memória, passado recente e ensino de história, foi de autoria de uma pesquisadora argentina da Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba. Em 1999 Daniela Wagner trouxe reflexões, já em curso em seu país de origem, relativas à construção e produção da memória da última ditadura argentina nos anos 1990; à importância dos lugares de memória como espaços de denúncia e de identidade entre os que viveram direta ou indiretamente a repressão; transmissão intergeracional e documento de história para a memória futura. Baseando-se nas contribuições de Elizabeth Jelín, Bronislaw Baczko, Inés Dussel e Silvia Finocchio, Wagner propôs um debate importante no Brasil, destacando o papel dos estudos de memória no questionamento dos paradigmas tradicionais da historiografia e da dimensão social e construtiva da memória, que possibilita a sua resignificação a cada contexto, em cada indivíduo ou grupo social. Nesse trabalho de memória, a escola constituiria espaço de embates entre o que lembrar e o que esquecer, como lembrar e como esquecer, quais as fronteiras entre a memória e o esquecimento e os desdobramentos disso para as lutas do presente (Wagner, 1999, p. 353).

Por sua vez, o texto de Enrique Serra Padrós, do mesmo ano, dialoga com as contribuições teóricas anteriores e é enfático ao ressaltar o perigo da “desmemó-

ria histórica” no Brasil. O autor relaciona o processo de esquecimento do passado recente a uma política de Estado, pensada e colocada em prática pelos governos democráticos. O papel da história e do ensino seria o de atuar na luta contra o esquecimento e contra a impunidade, possibilitando a luta pela justiça. Daí a importância do ensino de passados recentes.

Reflexões sobre o ensino do passado recente no início do século XXI: a centralidade das novas metodologias de ensino

Entre 2003 e 2007 encontramos um volume maior de pesquisas sobre o passado ditatorial no Brasil. A crítica à concepção de história e de ensino herdada da ditadura pode ser considerada um tema frequente nos trabalhos apresentados em congressos por professores de História, que procuravam novas metodologias de ensino não calcadas na aula expositiva tradicional e na memorização de datas, fatos e grandes personagens da história política tradicional.

Além das experiências de ensino de história da ditadura através da música, que seguem até os dias de hoje, identificamos pesquisas que exploraram outras linguagens no trabalho didático. A pesquisa de Serlei Ranzi, de 2007, abordou o uso de filmes do *Cinema Novo*, na formação continuada de professores de História. O objetivo central da autora não foi discutir o passado ditatorial ou “o quê” ensinar e “por quê” abordar certos assuntos, mas “contribuir para uma reflexão sobre as possibilidades pedagógicas dos audiovisuais, apontando as dificuldades e fragilidades na formação dos professores no procedimento com esses meios tidos como fundamentais para o ensino” (Ranzi, 2007, p. 2 254).

Outros trabalhos com propostas alternativas de metodologias de ensino foram publicados em 2008. A comunicação de Celso Luiz Jr e Teresa Teruya (2008, pp. 1-12) teve por objetivo discutir os longas-metragens *Lamarca* (1994), de Sergio Resende, e *O que é isso companheiro?* (1997), de Bruno Barreto, e abordou a utilização da linguagem fílmica no ensino de história, visando a estimular a educação para a mídia e o tratamento da memória do passado ditatorial pós-1964 na sala de aula. Além de propor a crítica ao ensino “linear e acrítico” da história, a pesquisa trouxe o cuidado com a discussão acerca das memórias produzidas por ex-militantes da luta armada no contexto imediato pós-ditadura. Utilizando como referências bibliográficas o relatório do *Brasil Nunca Mais* (1985) e a obra do jornalista Elio Gaspari (2002), o artigo dos professores reforça a perspectiva de que o regime militar brasileiro pode ser caracterizado como “conduta ditatorial de Estado” a partir de uma cronologia que tem início em 1968, com a instituição do AI-5,⁶ até 1974, a partir da apresentação do projeto de distensão pelo presidente Geisel⁷ (Junior Y Teruya, 2008, p. 5). Igualmente está presente a concepção de que a resistência a

6 Ato Institucional nº 5, baixado em 13 de dezembro de 1968, vigorou até 1978. Produziu diversas ações arbitrárias e violentas aos considerados “inimigos do regime”, que tiveram efeitos duradouros.

7 O projeto de distensão do governo Geisel apresentado em 1974 é considerado por muitos historiadores como o início do processo de transição da ditadura à chamada Nova República no Brasil. Sua principal característica foi a reativação da representação política, estabelecendo um partido do governo, a ARENA, e um da oposição, o MDB (Movimento Democrático Brasileiro).

ditadura se organizou basicamente “por meio de grupos armados” e que a tortura consistiu no “principal instrumento de repressão e investigação por parte das autoridades ligadas ao governo militar” (Junior y Teruya, 2008, p. 6). Os autores concluem que

Com certeza a ditadura não é benéfica para nenhum país, portanto cultivar essa memória é um dever do ensino de história. O intuito não é sofrer as perdas do passado, mas repensar as práticas políticas do país para ter em mente que a democracia ainda é uma instituição a ser preservada. (Junior y Teruya, 2008, p. 10).

O trabalho dos professores Celso Luiz Jr e Teresa Teruya apresenta uma perspectiva militarista do golpe e do regime, desconsiderando o colaboracionismo com setores civis. A comunicação também leva em conta uma periodização reduzida do regime (1968 a 1974). Apesar disso, mostrou a importância de se contrapor a uma memória “positiva” dos governos militares pós-1964, acenando para o ensino de história como espaço primordial no empreendimento da memória em prol dos valores e práticas democráticas.

As disputas de memória da ditadura na sala de aula a partir dos 40 anos do golpe de 1964

Pesquisa apresentada por um professor de história da rede pública de ensino do município de Magé, estado do Rio de Janeiro, em 2004, chama a atenção, por mostrar, pela primeira vez de forma explícita, uma preocupação com o ensino, as memórias e a compreensão do sentido histórico do golpe de 1964 e da ditadura que se seguiu. Nesse trabalho, Charleston Assis (2004), conjugando novos conteúdos e metodologias, discute as memórias da ditadura na sala de aula a partir de questionários e entrevistas realizados com familiares de alunos de uma turma de 8ª série (atual 9º ano) de uma escola pública.

De acordo com o autor, os resultados da pesquisa mostraram a amnésia social⁸ dominante no que se refere ao legado do regime ditatorial militar na região de Magé (RJ). A pesquisa do professor revelou que 83 de 110 entrevistados lembrava o período da ditadura pós-1964 como “a melhor época para se viver”, tendo em vista a maior possibilidade de emprego, o estabelecimento da ordem, de melhor infraestrutura no país e de educação pública. A maioria dos entrevistados por Assis também disse preferir viver naquela época que no presente, mesmo que 80% deles tenha mostrado conhecimento sobre a falta de liberdade de expressão.

As respostas apontaram o general João Batista Figueiredo (1978-1984) como o “melhor presidente do período militar”, 44% das pessoas afirmaram desconhecer a anistia e 70% declararam reprovar o comunismo. Charleston narra a análise dos

.....

⁸ “Amnésia social” é um termo usado pelo historiador Peter Burke (2011) para se referir ao mecanismo da memória que inclui a organização social do esquecer, as regras de exclusão, supressão ou repressão. Burke busca definir a “história social do lembrar” baseada em três aspectos principais: os modos de transmissão de memórias públicas; a forma pela qual esses modos mudaram ao longo do tempo; e os usos do esquecimento. A compreensão dos processos de “amnésia social” em cada sociedade faria parte da terceira dimensão de uma história social do lembrar.

resultados das entrevistas com os alunos em sala de aula, confrontando as memórias com dados objetivos de pesquisas históricas sobre o período, que mostram o caráter de classe do projeto político levado a cabo pelos governos militares, o acirramento das desigualdades sociais no país, a intensificação da concentração de renda e da propriedade fundiária. O autor também problematiza a questão educacional durante a ditadura, mostrando o caráter restrito da escola pública e os elevados níveis de analfabetismo no país naquele período. Sua pesquisa procurou problematizar, igualmente, a memória “positiva” com relação ao general Figueiredo, visto que fazia apenas 20 anos do movimento das Diretas Já, com ampla participação popular, contra o qual teria lutado Figueiredo.

(...) tão desanimadora conclusão chegamos ao examinarmos que 19% sequer lembram de alguma coisa ruim do período. Somados aos 39% que apontaram problemas pessoais como casamento, desemprego ou doença, temos 58% que não tem uma memória de nenhum fato negativo perpetrado pelos governos militares. (...) com esses resultados em mãos discuti com a turma o fato de que a memória que uma sociedade tem de determinados fatos do passado não é necessariamente – e quase nunca o é – História. Analisamos textos de livros didáticos, trouxe estatísticas de inflação e concentração de renda, exibí documentário e filme, discutimos acerca de liberdade de expressão e direitos humanos, trouxe textos com depoimentos de pessoas torturadas e de torturadores e fotos de ações da polícia contra os movimentos sociais, bem como algumas músicas de oposição ao regime. Fizemos atividades com discussão (...) e produção de textos sobre o assunto. Muito produtivo também foi uma espécie de tribunal que fizemos com metade da turma tendo que defender o regime e a outra acusá-lo. Felizmente a acusação saiu vitoriosa. Somente a partir daí discutiu-se porque seus pais, parentes e vizinhos pensam assim como vimos anteriormente. (...) outro fator importante para a formação de uma memória favorável à ditadura também foi apontado no início: a quem interessa a amnésia social sobre determinado tema? Bem, nesse aspecto vemos que desde que a ditadura terminou há um esforço para o apagamento dos fatos negativos do período pelos beneficiários do regime, notadamente pela mídia televisiva, que em raras ocasiões tratou do tema. (Assis, 2004, pp. 6-7).

A comunicação de Charleston Assis é fundamental por revelar a força do senso comum com relação ao passado ditatorial, endossando perspectivas que amenizam a violência sistemática produzida pelo Estado; reforçam a ideia de um maior desenvolvimento econômico em função do “milagre”; da garantia da ordem e do bem-estar geral pela militarização do Estado, que seguem sendo difundidas mesmo com a expansão das pesquisas históricas sobre o período.

Entre 2004 e 2009 as pesquisas apresentadas por professores historiadores mostraram resultados muito diferentes no que se refere à memória do passado ditatorial entre os sujeitos escolares. Se até 2004 os trabalhos indicam uma significativa amnésia social, a partir de 2008, apesar de ainda insuficiente, a referência ao período pós-1964 já é feita a partir de uma perspectiva crítica, com a denominação “ditadura”, a clareza com relação à política repressiva e a cassação dos direitos políticos, civis e sociais.

O ensino da história da ditadura durante os trabalhos da CNV

O período de 2012 a 2015 no Brasil é marcado pelos trabalhos da CNV, que teve seu relatório final lançado em dezembro de 2014. Esse ano também testemunha a efeméride

dos 50 anos do golpe de 1964, com profusão de novas pesquisas sobre o tema. Cabe lembrar que, no ano de 2010, é lançado o terceiro Plano Nacional de Direitos Humanos, com um eixo orientador sobre o Direito à Memória e à Verdade pela primeira vez no Brasil.

É de fato nesse intervalo temporal que encontramos a maior quantidade de trabalhos com uma preocupação explícita com o ensino do passado ditatorial, muitas vezes atrelado à educação em direitos humanos. Entre as discussões que mais aparecem entre 2012 e 2015, estão as relativas à análise da abordagem do passado ditatorial nos livros didáticos de História. O incremento do debate público ocasionado pela instalação da CNV, o acompanhamento midiático da Comissão e seus desdobramentos na “opinião pública” e na disputa de memórias tiveram impactos na sala de aula, gerando um maior interesse por parte de alunos e professores em abordar a temática, além de passar a ser tema mais frequente nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).⁹

A comunicação de Danielle Silveira, apresentada em 2015, examinou os sujeitos da ditadura pós-1964 nos livros didáticos. A autora problematizou a questão de como são tratados e descritos os setores sociais que apoiaram e sustentaram a ditadura e os que resistiram a ela na Coleção “História Global: Brasil e Geral” de Gilberto Cotrim (2010). Silveira conclui que:

(...) os sujeitos que atuaram – seja na oposição, seja no apoio – na ditadura militar são tratados pela coleção com uma certa descontinuidade, podendo dificultar a compreensão mais adequada da narrativa. Podemos destacar através da análise que são atribuídas à sociedade brasileira como um todo a responsabilidade pelo enfraquecimento da ditadura, mas em relação a consolidação do regime, a sociedade praticamente desaparece da narrativa. (Silveira, 2015, p. 9).

O trabalho em questão apresenta alguns dos debates historiográficos então em voga a partir dos 40 anos do golpe e principalmente a partir dos 50 anos, a saber a temática do apoio e sustentação civil da ditadura e seu projeto de classe. Tal debate, aberto com a publicação da pesquisa do cientista político René Dreifuss nos anos 1980, tem sido redirecionado por outros pesquisadores, que não utilizam a categoria “classe” para compreender o caráter do projeto político, econômico e social implementado pelos governos militares. A discussão proposta pelo historiador Daniel Aarão Reis Filho é um exemplo dessa perspectiva, apontando o silenciamento de narrativas que mostrem o apoio da “sociedade” ao golpe e à ditadura (REIS, 2000).

O debate sobre currículo, além de ser costumeiramente pautado em trabalhos que analisam as narrativas de livros didáticos e outros usos públicos da história, também aparece em pesquisas sobre os sistemas de avaliação educacional, igualmente definidores de currículo. Nesse sentido, a pesquisa de Diego Velasco sobre a abordagem do tema da ditadura pós-1964 nas provas do ENEM entre 2009 e 2014 teve como objetivo investigar os itens de História que versavam sobre a ditadura militar pós-1964, procurando identificar que aspectos e narrativas desse período

.....
⁹ Exame de admissão de estudantes para o Ensino Superior.

foram mobilizados (Velasco, 2015, pp.1516-1517).

Em sua tese de doutorado, Velasco aprofundou essa pesquisa e identificou a presença cada vez maior de questões sobre o período ditatorial militar no ENEM, principalmente a partir de 2010. Percebeu que a preocupação central das questões das provas residiu em promover o confronto entre interpretações diversas e não aprofundar o conhecimento sobre determinado evento histórico.

(...) muitas questões operavam na tensão entre fugir da ‘história única’ e muitas vezes reforçar estereótipos e/ou ideias do senso comum, apresentando divergentes pontos de vista sobre o assunto. Por fim, observei pouco diálogo com as reformulações historiográficas desenvolvidas no campo (...). (Velasco, 2018, p.188).

No que se refere aos debates historiográficos presentes nas provas, Velasco chama a atenção para a ausência de problematização em torno dos setores civis que apoiaram e sustentaram a ditadura. A partir da pesquisa de Velasco, percebemos que as questões das provas acabam reforçando o binômio Estado-opressor versus sociedade civil-resistente, não proporcionando uma compreensão mais aprofundada das frações de classe que sustentaram e se beneficiaram do regime pós-1964, bem como das diversas formas de oposição e lutas travadas contra o regime, que não apenas pelos grupos guerrilheiros, esquerdas e estudantes.

A pesquisa também mostra que, entre 1998 e 2008, de 693 questões do ENEM analisadas, apenas uma versava sobre a ditadura militar. Tal questão, de 2006, relacionava a conquista da Copa do Mundo de Futebol de 1970 com a propaganda do regime. No entanto, entre 2010 e 2017, dos 810 itens analisados, 26 abordaram de forma direta ou indireta a temática.

Em 2013, o trabalho de Ágata Oliveira, Mayra Medina e Tamires Silva apresentou uma experiência de debate em sala de aula acerca das narrativas em disputa sobre a CNV e os direitos humanos. As autoras se mostram preocupadas com a “educação para o nunca mais” a partir de uma perspectiva da educação em direitos humanos. O projeto teve várias etapas, com debate sobre o filme “Zuzu Angel” (Sérgio Rezende, 2006); análise de entrevista com o cantor Geraldo Azevedo, na qual o artista conta ter sido preso pelo DOPS¹⁰ e torturado sem ter feito parte de nenhum movimento organizado de esquerda; leitura e reflexão sobre o AI-5 e sobre lei de anistia; escuta e debate sobre a música “Mil faces de um homem leal (Marighella)” do grupo Racionais MC; e análise de reportagens jornalísticas sobre a CNV que apontassem duas perspectivas distintas acerca do trabalho dessa comissão. Dessa experiência nos chamou a atenção o relato sobre o desconhecimento e a desinformação por parte dos alunos acerca tanto da temática da ditadura quanto do regime democrático.

Ao tocar no assunto da ditadura civil-militar, fizeram comentários bem superficiais, citando exemplos do que já haviam escutado falar sobre. Um dos alunos relatou um

.....
¹⁰ Departamento de Ordem Política e Social, órgão de repressão do governo brasileiro usado nas ditaduras do Estado Novo (1937 – 1945) e civil-militar pós-1964.

caso de um vizinho que dizia “que se hoje, vivéssemos no período da ditadura o país seria melhor, não haveria as roubalheiras que tem”. Porém, ao serem questionados se o período havia sido bom ou ruim, a maioria concordou que esse tinha sido ruim para o país, que houve violência com as pessoas que eram contra o governo, houve repressão, censura e que nos dias atuais possuíam uma liberdade de expressão muito maior que naquele período. (Oliveira, Medina y Silva, 2013)

A escolha de duas narrativas conflitantes sobre a instalação e os trabalhos da CNV buscou mostrar

(...) a disputa que ocorre pela memória do período e fazê-los [os alunos] perceber a relatividade da narrativa, ou seja, o risco de negligenciar um assunto quando se entra em contato com uma única versão. Buscar-se-ia mostrar que ao analisar um discurso devemos pensar nas intenções que estão por trás do mesmo. (Oliveira, Medina y Silva, 2013).

As relações entre passado e presente: continuidades entre o regime ditatorial e o regime democrático

O uso de pesquisas de opinião e questionários com alunos e familiares sobre o passado ditatorial seguiu aparecendo nas comunicações apresentadas recentemente, como é o caso dos trabalhos de Bárbara Virgínia Groff da Silva e de Brayan Lee Thompson Ávila (Ciampi, 2015, p. 23). No primeiro, a justificativa pautou-se no papel da escola como possível espaço de debate sobre o período ditatorial e seus legados no presente. Os obstáculos para isso seriam a opção de muitos professores por não abordar o período –“omissão curricular docente”– e a “política de esquecimento organizado promovido pelo Estado brasileiro” (Silva, 2015, pp.1176-1177). A escolha da temática e a metodologia do trabalho da professora se deu

(...) devido ao cinquentenário do golpe de 1964, a repercussão que essa efeméride gerou na imprensa, as lembranças e os discursos que os alunos traziam para a sala de aula dos familiares ou conhecidos que viveram nesse período e ao conteúdo programático que indicava o estudo dos conceitos de ditadura e democracia. (...) cada aluno seria responsável por entrevistar cinco pessoas próximas nascidas entre 1960 e 1980. As pessoas deveriam responder a seguinte pergunta: você prefere um governo ditatorial ou democrático? Por quê? O discente anotaria a resposta, além de trazer alguns dados a mais sobre o entrevistado, como a escolaridade, idade e sexo. (Silva, 2015, p. 11).

Em seguida, Bárbara Silva apresenta algumas das respostas trazidas pelos alunos:

Democracia, pois é um sistema de governo onde se tem liberdade e já na ditadura é um governo sem liberdade de expressão e autoritário;
Prefiro o governo ditatorial, pois o povo não sabe aproveitar a liberdade que tem, confundindo liberdade com libertinagem, levando a sociedade a ficar pobre culturalmente, fazendo com que as crianças e jovens ouçam músicas desrespeitosas e convivas em ambientes de tráfico – considerando tudo isso liberdade;
Prefiro o democrático. Pois pior que seja o governo não dá para reclamar muito, pois

foi o povo que botou este presidente ou governador no cargo;
Democracia, pois te dá voz perante a sociedade e te proporciona liberdade para participar das decisões políticas e civis;
Ainda acho que existe um pouco de ditadura;
Prefiro o governo democrático, pois nele o povo “tem voz” e pode usá-la para manifestar-se;
Prefiro a ditadura, na época não havia tanta corrupção na política e havia maior investimento em saúde, segurança e o ensino era de melhor qualidade;
Democrático, porque com a democracia todos os cidadãos podem participar escolhendo seus representantes que desenvolverão as leis.
Ditatorial porque tínhamos mais segurança;
Do jeito que está, acho que o democrático não dá certo, o povo não tem tanta opinião e nem sabe o que faz, com isso prefiro o ditatorial, talvez resolva e coloque ordem no povo. (Silva, 2015, p. 13)

Nos resultados das entrevistas vemos ainda muitos elementos do senso comum que reforçam uma perspectiva dicotômica entre o regime ditatorial e o regime democrático, sem avaliar as permanências das formas de dominação do capitalismo em diferentes regimes políticos; a equivalência colocada entre ditadura pós-1964 e manutenção da ordem; ditadura e segurança; ditadura e melhores condições de vida e de infraestrutura; ditadura, ética e moralização – argumentos proferidos pelos próprios governos militares e seus defensores. A concepção de democracia que vem à tona está referenciada nas liberdades individuais e na representatividade eleitoral, mas em duas falas afirma-se que o “povo não está preparado” para ter liberdade, argumento proferido por governantes em diferentes períodos da História do Brasil como no pré-abolição da escravidão em fins do século XIX e na luta pelas eleições diretas em 1984.

Também é de 2015 o trabalho de Dinorah Amaral Matte (2015, p.111), que narrou uma experiência de aula para o 9º ano numa escola estadual do Rio Grande do Sul, em 2013, sobre a temática da ditadura pós-1964. No relato de aula, a professora historiadora parte da análise de uma charge de Ziraldo de 1984 presente no livro didático adotado, bem como na leitura do capítulo sobre ditadura presente no mesmo manual. A etapa seguinte foi a realização de entrevistas e conversas com amigos e familiares sobre o passado ditatorial e a discussão dos resultados em sala de aula. Matte cita algumas das narrativas trazidas por alunos:

Muitas pessoas que viveram esse período disseram que gostavam daquela época porque não havia roubo, adolescentes não andavam na rua até de madrugada. A ditadura militar era muito rígida, havia muita tortura, não havia pensamento crítico. (Matte, 2015, pp. 167).

Ao final, a autora conclui que:

Ao analisarmos os relatos foi percebida a indignação com a violência, a repressão, a falta de liberdade de expressão; mas também, alguns reproduzem a ideia que o período militar foi marcado por maior segurança para a população, pois o relato via

oral que obtiveram através das conversas informais com os professores ou familiares que viveram no período, lhes imprimiu maior credibilidade sobre o período que as narrativas dos manuais didáticos. (Matte, 2015, p. 167).

Aqui, mais uma vez, o passado ditatorial é lembrado pela comunidade escolar a partir de dois elementos: a violência/ausência de liberdade de expressão e regime da ordem e da segurança. Essa e outras pesquisas revelam a importância do trabalho com testemunhos para a abordagem da temática em sala de aula, já que as falas permitem maior verossimilhança e proximidade com tal passado do que a leitura do livro didático. Desse modo, percebemos que o exercício de entrevistas e conversas com familiares e comunidade local acerca das memórias da ditadura tem um enorme potencial de reflexão sobre aquilo que Alessandro Portelli (1996) chamou de disputa de memórias ideologicamente mediadas¹¹. Daí a importância de cruzar as narrativas trazidas pelos alunos, fortemente marcadas por elementos de senso comum, com dados de pesquisas históricas.

Pedagogia da memória ou desmemória?

A análise dessas comunicações em anais de eventos científicos de história nos possibilita fazer algumas reflexões. A primeira é que a partir de 2004, quando dos 40 anos do golpe de 1964, identificamos uma preocupação maior dos professores-historiadores com o ensino do passado ditatorial. Antes disso, verificamos uma reflexão inicial sobre a importância do ensino da história do tempo presente e preocupações de ordem metodológica, que às vezes se confundem com inovações técnicas sobre formas de ensinar e de aprender, de modo a tornar a disciplina de história mais próxima do cotidiano dos estudantes. Nesses casos, a temática da ditadura apareceu no conteúdo das letras de música e filmes.

A presença de trabalhos em eventos científicos movidos pela reflexão em torno das memórias da ditadura na comunidade escolar a partir de 2004 foram enriquecidos pelos debates acadêmicos em torno dos 40 anos do golpe de 1964. Em 2004, os historiadores brasileiros se posicionaram com relação à bibliografia sobre a ditadura que predominou nos anos 1980 e 1990, a saber, as pesquisas feitas por cientistas políticos (politologia) e os relatos de memória, principalmente de militantes da luta armada (memorialística). Data de 2004 o debate proposto pelo historiador Daniel Aarão Reis Filho sobre a elaboração

.....
11 Na década de 1990, Alessandro Portelli analisou os depoimentos dos sobreviventes do massacre de Civitella em 1944, um pequeno povoado na Toscana, Itália. O pesquisador italiano mostrou as divisões da memória, entre uma “memória oficial”, que comemora o massacre como episódio da Resistência e compara as vítimas a mártires da liberdade, e uma “memória comunitária”, criada e preservada pelos sobreviventes, viúvas e filhos, focada quase exclusivamente no seu luto, nas perdas pessoais e coletivas. No entanto, nem memória oficial, nem memória comunitária constituiriam campos homogêneos, sendo permeadas por uma multiplicidade de memórias fragmentadas, todas elas podendo ser consideradas ideológicas e culturalmente mediadas. As disputas de memórias também foram analisadas por Pollak (1989), em especial as clivagens entre uma memória oficial e as memórias subterrâneas que aparecem em geral em períodos de crise. O autor ressalta que muitas vezes a memória oficial, não necessariamente relacionada ao Estado, está fincada em não-ditos, o que demanda um intenso trabalho de organização.

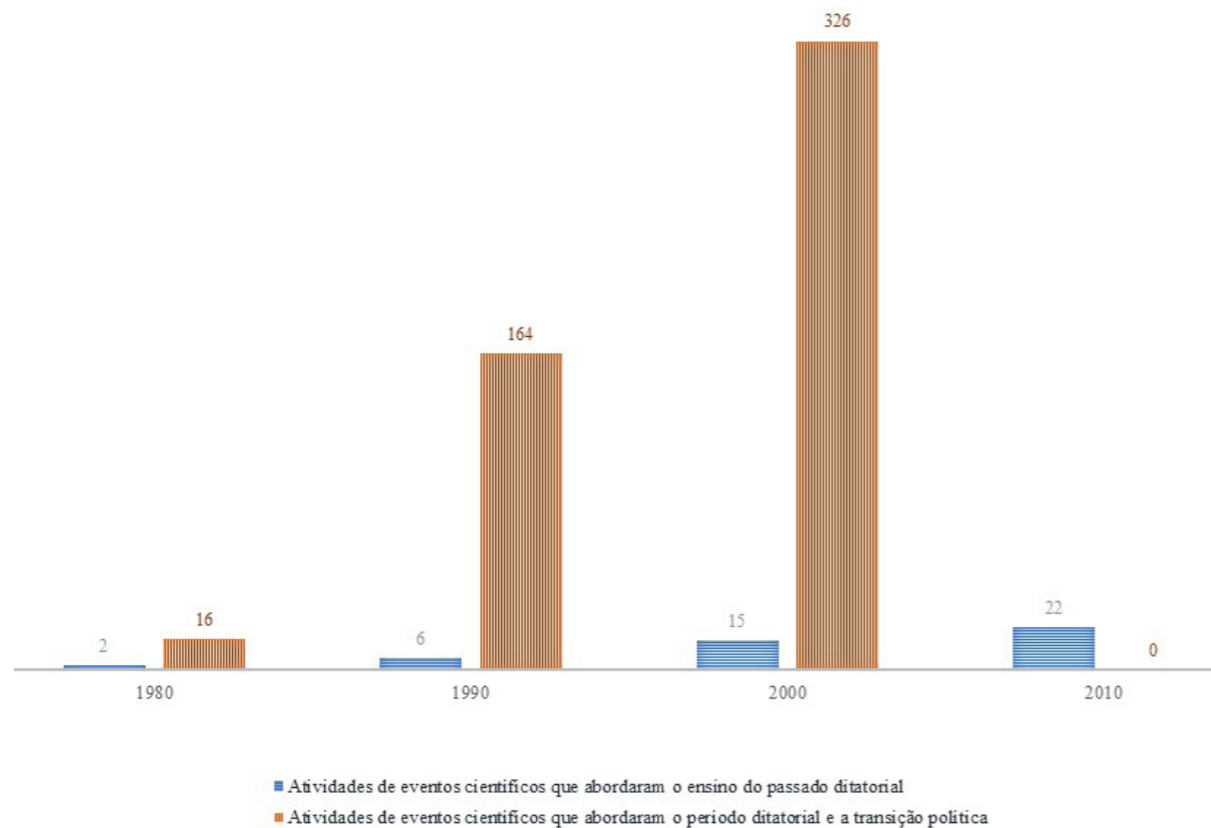
da memória da ditadura pelas esquerdas nos anos 1990 e seus “deslocamentos de sentido”.¹² A partir de 2004 também há uma maior valorização de pesquisas no campo da História do Tempo Presente, cenário que não aparecia nos anos 1980 e 1990, quando predominava uma desconfiança de grande parte dos historiadores com relação à História Recente.

No plano das políticas reparatórias, em 2001 foi instituída a Comissão de Anistia do Ministério da Justiça (CAMJ) para examinar os requerimentos de reparação econômica de caráter indenizatório dos anistiados políticos. Em 2003 foi lançado o “Dossiê Ditadura: Mortos e Desaparecidos Políticos no Brasil (1964-1985)”, com os resultados das pesquisas feitas pela Comissão de Familiares de Mortos e Desaparecidos Políticos. Em 2007 foi lançado o livro “Direito à Memória e à Verdade”, com os resultados dos onze anos de investigação da Comissão Especial de Mortos e Desaparecidos Políticos (CEMDP), criada em 1995. Foi a primeira vez que o Estado brasileiro reconheceu sua responsabilidade com relação aos mortos e desaparecidos da ditadura. Os desdobramentos dessas primeiras políticas de reparação podem ter atingido as salas de aula e o ensino sobre o período da ditadura, já que passaram a estar disponíveis mais informações sobre o regime e sobre os segmentos atingidos pelo seu projeto político-econômico.

Dez anos depois, em 2014, percebemos um incremento do debate sobre a ditadura em sala de aula. A instalação das comissões da verdade (nacional, estaduais e setoriais) e o espaço midiático que seus trabalhos alcançaram, bem como a publicização das disputas de memórias, podem ter contribuído para esse fomento. O ano de 2015 é o que apresenta a maior quantidade de trabalhos com essa preocupação direta. Ainda assim, as pesquisas revelam a presença decisiva, tanto em 2004 quanto em 2014, de elementos do senso comum nas perspectivas e memórias apresentadas por alunos, familiares e professores, predominando, muitas vezes, imagens “positivas” do período ditatorial e concepções esvaziadas de democracia.

.....
12 Segundo Aarão, nos anos 1990, quando publicadas as primeiras memórias de ex-combatentes da luta armada, convencionou-se a pensar que todos os que se posicionaram criticamente ao regime militar teriam feito parte da “resistência democrática”. Para o historiador, essa elaboração da memória constituiria um deslocamento de sentido, já que a esquerda armada nunca tinha demonstrado nenhum apego pelos valores democráticos; ao contrário, teria abandonado a defesa da legalidade nos anos 1960 para assumir uma posição ofensiva e contra a lei. Essa leitura foi criticada pelos historiadores Caio Navarro de Toledo e Marcelo Ridenti (2004), que afirmaram esse tipo de leitura abria brechas para o reforço de perspectivas justificadoras do golpe e do regime ditatorial, que se fortaleceram nos anos posteriores.

Figura 1. Atividades de eventos científicos que abordaram o ensino do passado ditatorial, o período ditatorial e a transição política entre 1985 e 2015



Fuente: Análisis de ANPUH (1985-2015), Análisis del Encuentro Nacional de Perspectivas del Ensino de História (1988-2015) e do Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História-ENPEH (1995-2008). A pesquisa de dados da década atual compreende o intervalo de 2010 a 2015, considerando apenas os anos da Anpuh e do Perspectives

A difusão de pontos de vista que levam a uma relativização de regimes de exceção é prova do sucesso da política estatal de esquecimento organizado, com ausência de políticas educacionais que priorizem o estudo do período ditatorial no Brasil. Além da ausência de políticas educacionais específicas sobre o ensino da ditadura pós-1964 e a lentidão das políticas de reparação, o processo de transição brasileiro foi vitorioso do ponto de vista das classes dominantes.

A mudança de regime político no Brasil foi feita baseada na perspectiva da continuidade, com a conciliação entre os principais sustentadores da ditadura e parte da oposição, especialmente os segmentos liberais. Essa conciliação, iniciada em 1974 com a autorização do bipartidarismo, permitiu que imagens positivas do regime, amplamente divulgadas na época, se perpetuassem com o tempo, chegando a coexistir, sem necessariamente conflitar, com as imagens do horror da repressão, tortura, desaparecimentos e mortes.

Na disputa de memórias do período democrático continuou forte a imagem do “Brasil-potência” construída nos anos de “Milagre Econômico” (1969-1973), quando o país atingiu elevadas taxas de crescimento econômico mesmo que a um enorme custo social. A perspectiva ideológica da Doutrina de Segurança Nacional

serviu para justificar a política repressiva e sustentar outra imagem positiva que segue presente até os dias de hoje: o regime ditatorial como regime da ordem e da segurança. A Lei de Segurança Nacional segue em vigor até a atualidade no Brasil e tem como objetivo assegurar a ordem contra qualquer tipo de “ameaça interna”. A transição brasileira não eliminou a tutela militar, não houve crítica à atuação das FFAA nem a retirada de suas prerrogativas adquiridas. Tampouco houve uma crítica ao papel do empresariado que garantiu a sustentação do regime ditatorial, que financiou a repressão e que se beneficiou do projeto político-econômico levado a cabo pela ditadura (Gorender, 1988).

Apesar de não podermos falar em construção de consensos plenos durante um regime autoritário, já que não temos canais abertos de participação política, podemos sim pensar em “consensos passivos” construídos pelo regime, combinados com o uso excessivo da coerção (Gramsci, 2014). Nessa construção, que buscou legitimar as ações dos governos militares, um dos recursos mais utilizados foi a retórica de defesa da democracia. A chamada “revolução de 1964” foi justificada pela grande imprensa como uma intervenção em nome da democracia. A facção militar ligada ao presidente Castelo Branco, que predominou nos primeiros anos de regime, precisava construir um consenso junto a determinadas parcelas da sociedade brasileira, por isso se propôs à construção de uma “democracia tutelada”. O discurso estava baseado na ideia de que o exercício de poder direto pelos militares tinha como objetivo consolidar as bases de um “sistema político seguro e estável, protegido contra a subversão, a corrupção e o comunismo, para só depois, devolver o poder aos civis” (Vasconcelos, 2019, p. 393).

Assim, o regime ditatorial-militar garantiu poderes excepcionais ao Executivo sem extinguir o Legislativo e o Judiciário; sustentou eleições indiretas para Presidente da República; conservou inicialmente os partidos após expurgar os parlamentares indesejáveis; extinguiu, por fim, mas elaborou um novo sistema partidário; e preservou, a princípio, a Constituição de 1946, impondo-lhe alterações (Vasconcelos, 2019). A concretização desse projeto foi acompanhada pelo uso da violência, como atestam as mortes, desaparecimentos e torturas a pessoas consideradas “suspeitas”.

É nítida a multiplicidade de denominações atribuídas ao período (ditadura de segurança nacional, regime militar com conduta ditatorial, período militar, ditadura militar, regime civil-militar, ditadura civil-militar) nas comunicações apresentadas em eventos científicos por nós analisadas. O mesmo se percebe com relação à periodização (1968-1974, 1964-1979, 1964-1984, 1964-1985), revelando uma perspectiva contraditória em certas análises, marcadas pelo reconhecimento do caráter autoritário do regime e pela relativização acerca da magnitude da repressão, expressa na redução do período histórico considerado como de fato ditatorial e no encolhimento dos setores sociais atingidos pela violência estatal.

Constatamos, ainda, que, entre 2011 e 2015, a temática da ditadura tornou-se um componente do currículo permanente da educação básica, presente de forma constante nas provas no ENEM e nos livros didáticos, como mostram pesquisas recentes. No entanto, isso não significou um necessário aprofundamento da compreensão sobre o período. Estamos diante de uma diretriz cujo objetivo central

para a disciplina de história é contrastar versões, mostrando que a história não é “única”, nem que existe uma só “verdade”. Isso pode ter levado a um reforço de narrativas pautadas no senso comum, ao invés de sua desconstrução e aprofundamento.

Por fim, a prioridade dada à abordagem de diferentes narrativas sobre um mesmo fato histórico veio acompanhada pelo menosprezo do estímulo à busca pela matéria-prima sustentadora de tais narrativas a partir de evidências históricas. A ênfase no ensino da busca e contextualização de informações históricas oriundas de diferentes meios superou a preocupação com a seleção de conteúdos. O repúdio de grande parte dos professores à educação e ao ensino herdados da ditadura foi revertido para a condenação da história e do ensino “tradicionais”, caracterizados a partir de uma concepção linear, evolucionista, factual, nacionalista, eurocêntrica, moralista e estritamente política da história, cujos métodos baseavam-se na exposição, cópia e memorização de fatos, datas e personagens “ilustres”.

Todavia, em muitos momentos, essas reflexões dissociaram conteúdos e metodologias, ao denunciarem o problema do “conteudismo” em uma realidade escolar cada vez mais ampla e diversificada. Soma-se a isso o destaque atribuído à competência do “aprender a aprender” nas orientações curriculares dos anos 1990 e 2000, orientadas pelos organismos internacionais como Unesco e Banco Mundial, desvalorizando o papel da escola na socialização do saber historicamente produzido. Na disciplina de história, esse processo levou a uma valorização do como ensinar e do desenvolvimento da capacidade de identificar as diversas narrativas históricas, sua origem e impactos, e a uma desvalorização do ensino de conteúdos históricos.

Assim, entendemos que o processo de transição para a democracia, de caráter controlado e pelo alto, bem como o colaboracionismo entre militares e frações importantes do empresariado na condução e desfecho do regime ditatorial podem ser consideradas chaves importantes para compreender a política de esquecimento organizado que também se manifestou na educação e no ensino de história. Os relatos de professores mostraram que talvez não possamos falar em desmemória,¹³ principalmente a partir do século XXI quando há maior divulgação de informações sobre o sistema repressivo da ditadura pós-1964, mas na persistência de memórias positivas¹⁴ do passado ditatorial, que não são abaladas com o conhe-

.....
13 Por desmemória nos referimos ao debate feito por Padrós (2006), no qual defende que a desmemória não pode ser simplesmente entendida como esquecimento ou como memória apagada. As informações e fatos concretos apagados pelo terror de Estado não podem ser esquecidos, pois não foram conhecidos. Só se pode apagar aquilo que foi lembrado e conhecido. A desmemória é, portanto, o desconhecimento dos fatos ocorridos, resultado de um sonejamento de informação planejado. A desmemória é sinônimo de silêncio, o que levaria ao silêncio e apagamento da própria história.

14 Por memórias positivas nos referimos às lembranças positivas do passado ditatorial, como as que foram disseminadas pelos agentes do aparelho de Estado ditatorial em seus discursos ao longo de todo o regime e aos militares que não quiseram se submeter ao pacto da redemocratização, optando por seguir proferindo elogios ao regime ditatorial e aos agentes do Estado que participaram ativamente da repressão e de torturas. Essas memórias positivas estão presentes em alguns livros de memórias como “A verdade sufocada” (2006) de autoria do coronel Carlos Brilhante Ustra e “Des-

cimento a respeito da política repressiva e de graves violações de direitos humanos cometidas de forma sistemática por agentes do Estado em colaboração com setores das classes dominantes.

A ausência de políticas educacionais específicas para tratar o passado ditatorial entre as gerações mais jovens acabou colocando essa responsabilidade a cargo dos professores da educação básica, que individualmente e sem apoio institucional, vem buscando trabalhar com o tema em sala de aula. Se nas primeiras décadas após o fim da ditadura eram escassas as comunicações apresentadas por professores que refletiam uma preocupação com o ensino do período ditatorial, nas últimas décadas essa preocupação se tornou mais presente, com o uso mais diversificado de materiais usados em sala de aula, uma melhor abordagem do tema nos manuais didáticos e uma presença mais frequente nas avaliações educacionais. No entanto, ainda não podemos falar de uma pedagogia da memória no Brasil que possibilite uma reflexão aprofundada sobre aquele passado entre as novas gerações e que sirva como ferramenta para pensar o Brasil de hoje, de acentuados traços autoritários baseados no extermínio de “suspeitos”, “inimigos”, pobres, negros e indígenas. Se em 2015 havia o início da construção de uma pedagogia da memória sobre o passado ditatorial no Brasil, tal construção foi obstaculizada a partir de 2018.

Bibliografia

- Adorno, T. (1986). Educação após Auschwitz. En: G. Cohn (org.), *Theodor Adorno. Sociologia* (p.33-45). São Paulo: Ática.
- Amézola, G. & Cerri, L. F. (2008). La historia del tempo presente en las escuelas de Argentina y Brasil. *Revista HISTEDBR On-line*, (32), 4-16.
- Arquidiocese de São Paulo (1988). *Brasil: nunca mais*. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Ayllón Yares, Gladys (2012). *La pedagogía memoria como elemento fundamental para la formación en Derechos Humanos* (tesis de maestría inédita). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Bittencourt, C. (1998). Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. Em *O saber histórico na sala de aula* (pp. 11-27). São Paulo: Contexto.
- Burke, Peter (2011). “História como memória social”. En: *Variedades de História Cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, pp.67-89.
- Connerton, P. (1989). *How societies remember*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cotrim, G. (2010). *História Global: Brasil e Geral* (vol. 3). São Paulo: Saraiva.

.....
fazendo mitos da luta armada” (2006) do coronel Aluísio Madruga de Moura e Souza. A defesa das memórias positivas da ditadura também ocorre em locais como o Clube Militar no Rio de Janeiro, na organização Terrorismo Nunca Mais (Ternuma) criada em 1998 e em muitos sítios eletrônicos criados por grupos de extrema-direita que se pulverizaram nos últimos anos no Brasil. Mais recentemente essas memórias positivas têm sido proferidas por membros do Palácio do Planalto e circulam nos grandes meios de comunicação.

Cunha, L. A. (2014). O legado da ditadura para a educação brasileira. *Educação e Sociedade*, 35(127), 357-77.

Dreifuss, R. (1989). *O jogo da direita na Nova República* (3ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Dreifuss, R. (2006). *1964: a conquista do Estado. Ação política, poder e golpe de classe* (2ª ed.). Petrópolis (RJ): Vozes.

Fernandes, F. (2005). *A revolução burguesa no Brasil. Ensaio de interpretação sociológica*. (5ª ed.). Rio de Janeiro: Globo.

Gaspari, E. (2002). *A ditadura envergonhada*. São Paulo: Cia das Letras.

Gaspari, El. (2002). *A ditadura escancarada*. São Paulo: Cia das Letras.

Gorender, J. (1988). Coerção e consenso na política. *Estudos Avançados*, 2(3).

Gramsci, A. (2014). *Cadernos do Cárcere* (vol. 3). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Hobsbawm, E. (2013). *Sobre história* (trad. Cid Knipel Moreira). São Paulo: Companhia das Letras.

Jelín, E. & Lorenz, F. G. (Org.) (2004). *Educación y Memoria*. La escuela elabora el pasado. Madrid: Siglo XXI.

Kallás, A. L. (2020). *O debate público de professores historiadores acerca da ditadura pós-1964 no Brasil: ensino de história, memória e usos públicos da história recente (1985–2015)* (tese doutorado inédita). Universidade Federal Fluminense, Niterói-Rio de Janeiro, Brasil.

Mate, M. R. (2011). *La posmemoria*. En R. Cuesta Fernández (coord.), *El lugar de la memoria en la educación* (pp.119-131). Espanha: Com-ciencia social.

Mattos, M. B. (2017). Estado e formas de dominação no Brasil contemporâneo. En *Estado e formas de dominação no Brasil contemporâneo* (pp. 11-31). Rio de Janeiro: Consequência (Coleção Observatório da Classe Trabalhadora).

Padrós, E. S. (2001). Usos da memória e do esquecimento na história. *Letras UFSM*, (22), 79-95.

Padrós, E. S. (2004). Memória e esquecimento das ditaduras de segurança nacional: os desaparecidos políticos. *História em Revista* (vol. 10).

Pollak, M. (1989). Memória, esquecimento e silêncio. *Estudos históricos*, 2(3), 3-15.

Portelli, A. (1996). O massacre de Civitella Val di Chiana. Em M. de M. Ferreira y J. Amado (comp.), *Usos e abusos da História Oral* (pp.103-130). Rio de Janeiro: Ed. da FGV.

Reis, D. A. (2000). *Ditadura militar, esquerdas e sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Saflatle, V. (2010). Do uso da violência contra o Estado ilegal. Em V. Saflatle y E. Teles (orgs.), *O que resta da ditadura* (pp.237-252). São Paulo: Boitempo-Coleção Estado de Sítio.

Seminário 40 anos do Golpe de 1964 (2004). 1964-2004: 40 anos do golpe: ditadura militar e resistência no Brasil – Rio de Janeiro: 7 Letras, 2004.

Todorov, T. (2000). *Los abusos de la Memoria*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, AS.

Toledo, C. N. (2006). 1964: Golpismo e democracia. As falácias do revisionismo. *Crítica Marxista*, (27), 27-49.

Vasconcelos, C. B. de (2019). O discurso da democracia: imprensa e hegemonia da ditadura empresarial-militar brasileira (1964-1968). *Tempo & Argumento*, 11(28), 365-401.

Yerushalmi, Y. H. (2017). Reflexões sobre o esquecimento. Em Y.H. Yerushalmi, N. Loraux, H. Mommsen, J-C. Milner y G. Vattimo, *Usos do esquecimento* (pp. 9-28). Campinas, SP: Editora Unicamp.

Artigos em anais

Assis, C. (2004). *Memórias da ditadura – uma proposta para a sala de aula*. 5 Encontro Perspectivas do Ensino de História, Rio de Janeiro, Brasil.

Ciampi, H. (2015). *As memórias sobre o regime civil-militar brasileiro (1964-1985) em sala de aula: um estudo como alunos do ensino médio*. 9 Encontro Perspectivas do Ensino de História, Belo Horizonte, Brasil.

Cunha, M. de F. a da (1997). *Brasil Pós-1964 através de músicas: possibilidades de estudo*. Ponencia presentada en el 19 Simpósio Nacional de História, Belo Horizonte, Brasil.

Fernandes, José Oriá (1989). *Aprendendo história através da música*. Ponencia presentada en el 15 Simpósio Nacional de História, Belém, Brasil.

Fiuza, A. F. (1999). *Entre cantos e chibatas: a pobreza em rima rica na música de João Bosco e Aldir Blanc- uma experiência no ensino de história*. Ponencia presentada en el 20 Simpósio Nacional de História, Florianópolis, Brasil.

Junior, C. L. y Teruya, T. K. (2008). *O cinema, a resistência armada e a ditadura militar no ensino de história*. Ponencia presentada en el 8 Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História, São Paulo, Brasil.

Matte, D. A. (2015). A ditadura militar brasileira no livro didático de história e o pensamento histórico dos estudantes. Ponencia presentada en el 9 Encontro Perspectivas do Ensino de História, Belo Horizonte, Brasil.

Nadai, E. (1988). *O ensino de história na América Latina*. Ponencia presentada en el 1 Encontro Perspectivas do Ensino de História, São Paulo, Brasil.

Oliveira, Á. I. De, Medina, M. De A. y Silva, T. F. (2013). *Experiência de Estágio em Ensino de História: Os Direitos Humanos e o Debate em Torno da Comissão Nacional da Verdade*. Ponencia presentada en el 24 Simpósio Nacional de História, Natal, Brasil.

Padrós, E. S. (1999). *Anistia, anestesia, amnésia – tempo presente e memória histórica na América Latina*. Ponencia presentada en el 20 Simpósio Nacional de História, Florianópolis, Brasil.

Ranzi, S. M. F. (2007). *Cabra marcado para morrer: uma experiência com cinema na formação continuada de professores de História*. Ponencia presentada en el 24 Simpósio Nacional de História, São Leopoldo, Brasil.

Silva, B. V. G. da (2015). *Você prefere um governo ditatorial ou democrático? Possibilidades de discussão sobre a ditadura civil-militar brasileira em sala de aula a partir de uma pesquisa de opinião realizada pelos alunos*. Ponencia presentada en el 25 Simpósio Nacional de História, Florianópolis, Brasil.

Silveira, D. R. (2015). *História do Tempo presente e livro didático: os sujeitos da ditadura Militar nos livros didáticos de História*. Ponencia presentada en el 25 Simpósio Nacional de História, Florianópolis, Brasil.

Souza, M. I. S. de (1999). *Desencontros entre produção historiográfica e livro didático: implicações para o ensino fundamental*. Ponencia presentada en el 3 Encontro Perspectivas do Ensino de História, São Paulo, Brasil.

Wagner, D. (1999). *Memoria: mucho más que memorizar*. Ponencia presentada en el 3 Encontro Perspectivas do Ensino de História, São Paulo, Brasil.

Velasco, D. B. (2015). *As narrativas de História produzidas no ENEM: Quais são os sentidos de “verdade” mobilizados sobre a Ditadura Militar Brasileira?* Ponencia presentada en el 25 Simpósio Nacional de História, Florianópolis, Brasil.

Velasco, D. B. (2018). *Narrativas de história do Brasil no ENEM: disputas curriculares pela hegemonização do conhecimento escolar* (tese de doutorado não publicada). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

Anais:

Simpósio Nacional De História, ANPUH, 13, 1985. *Anais*. Curitiba: UFPR, 1985.
 Simpósio Nacional De História, ANPUH, 14, 1987. *Anais*. Brasília: UNB, 1987.
 Simpósio Nacional De História, ANPUH, 15, 1989. *Anais*. Belém: UFPA, 1989.
 Simpósio Nacional De História, ANPUH, 16, 1991. *Anais*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1991.
 Simpósio Nacional De História, ANPUH, 17, 1993. *Anais*. São Paulo: USP, 1993.
 Simpósio Nacional De História, ANPUH, 18, 1995. *Anais*. Recife: UFPE, 1995.
 Simpósio Nacional De História, ANPUH, 19, 1997. *Anais*. Belo Horizonte: UFMG, 1997.
 Simpósio Nacional De História, ANPUH, 20, 1999. *Anais*. Florianópolis: UFSC, 1999.
 Simpósio Nacional De História, ANPUH, 21, 2001. *Anais*. Niterói: UFF, 2001.
 Simpósio Nacional De História, ANPUH, 22, 2003. *Anais*. João Pessoa: UFPB, 2003.
 Simpósio Nacional De História, ANPUH, 23, 2005. *Anais*. Londrina: UEL, 2005.
 Simpósio Nacional De História, ANPUH, 24, 2007. *Anais*. São Leopoldo: Unisinos, 2007.
 Simpósio Nacional De História, ANPUH, 25, 2009. *Anais*. Fortaleza: UFC, 2009.
 Simpósio Nacional De História, ANPUH, 26, 2011. *Anais*. São Paulo: USP, 2011.
 Simpósio Nacional De História, ANPUH, 27, 2013. *Anais*. Natal: UFRN, 2013.
 Simpósio Nacional De História, ANPUH, 28, 2015. *Anais*. Florianópolis: UFSC, 2015.

ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 1, 1988. *Anais*. São Paulo: USP, 1988.

ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 2, 1996. *Anais*. São Paulo: USP, 1996.

ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 3, 1999. *Anais*. Curitiba: UFPR, 1999.

ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 4, 2001. *Anais*. Ijuí: Unijuí, 2001.

ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 5, 2004. *Anais*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 6, 2007. *Anais*. Campinas: Unicamp, 2007.

ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 7, 2009. *Anais*. Uberlândia: UFU, 2009.

ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 8, 2012. *Anais*. Campinas: Unicamp, 2012.

ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 9, 2015. *Anais*. Belo Horizonte: UFMG, 2015.

ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ENSINO DE HISTÓRIA – ENPEH, 2, 1995. *Anais*. Niterói: UFF, 1995.

ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ENSINO DE HISTÓRIA – ENPEH, 3, 1997. *Anais*. Campinas: Unicamp, 1997.

ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ENSINO DE HISTÓRIA – ENPEH, 4, 1999. *Anais*. Ijuí: Unijuí, 1999.

ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ENSINO DE HISTÓRIA – ENPEH, 5, 2001. *Anais*. João Pessoa: UFPB, 2001.

ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ENSINO DE HISTÓRIA – ENPEH, 6, 2003. *Anais*. Londrina: UEL, 2003.

ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ENSINO DE HISTÓRIA – ENPEH, 7, 2006. *Anais*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ENSINO DE HISTÓRIA – ENPEH, 8, 2008. *Anais*. São Paulo: USP, 2008.

La subjetividad política docente en la enseñanza sobre el conflicto armado en Colombia

DIEGO H. ARIAS GÓMEZ*

Resumen

El presente artículo se propone ahondar en la subjetividad política en relación con la enseñanza sobre la violencia política en Colombia, en concreto profundiza en la experiencia de un docente que realiza un particular ejercicio pedagógico de enseñanza sobre el conflicto armado, en la que acompaña a un grupo de estudiantes de último grado de educación media a una zona campesina. Para ello se recurrió a relatos de vida a partir de entrevistas en profundidad. Esta iniciativa está cruzada, de principio a fin, por la subjetividad política del docente, que permanentemente declara su lectura del mundo y la importancia de conectar los temas de la convulsionada historia reciente nacional y las opciones ético-políticas propias.

Palabras clave: enseñanza de la historia, subjetividad política docente, conflicto armado, violencia política

Recepción: 26-06-2020
Aceptación: 8-03-2021

The Teaching Political Subjectivity in Teaching on the Armed Conflict in Colombia

Abstract

This article delves into the experience of a teacher who carries out a pedagogical teaching exercise on the Colombian armed conflict, in which he accompanies a group of final grade students to a rural area. This initiative is crossed, from beginning to end, by the political subjectivity of the teacher, who permanently declares his reading of the world and the importance of connecting the issues of the upheaval in recent national history and his own ethical-political options.

Key words: history teaching, educational political subjectivity, armed conflict, political violence

Ni la subjetividad hace, 'todopoderosamente', la objetividad, ni ésta perfila, de forma inapelable, la subjetividad. Para mí, no es posible hablar de subjetividad a no ser que se comprenda en su relación dialéctica con la objetividad. No hay subjetividad en la hipertrofia que la convierte en creadora de la objetividad, ni tampoco en la minimización que la entiende como puro reflejo de la objetividad. En este sentido, solo hablo en subjetividad entre los seres que, 'inacabados', se hayan hecho capaces de saberse inacabados, entre los seres que estén dispuestos a ir más allá de la 'determinación', reducida así a condicionamiento y que, asumiéndose como sujetos, por no estar determinados, puedan arriesgarse como sujetos, por no estar determinados. Por eso mismo, no hay manera de hablarse en subjetividad en las compresiones objetivistas, mecanicistas, ni tampoco en las subjetivistas de la historia. Solo en la historia como posibilidad y no como determinación se percibe y se vive la subjetividad en su relación dialéctica con la objetividad.

Freire, 2001, p. 68

Colombia es un país que lleva décadas de conflicto armado interno, fruto de una compleja combinación histórica de varios factores, entre ellos, según el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH, 2013), problemas sobre la tenencia de tierra, fallas estructurales del sistema democrático, impunidad y falta de justicia campeante, imposibilidad de alternativas políticas legales y ausencia institucional del Estado en muchas regiones del país. Según el CNMH esta confrontación ha dejado 220 000 muertos entre 1958 y 2012, y la cuenta continúa porque persiste el accionar de grupos legales e ilegales y al igual que muchas de las causas que le dieron origen.¹ En las últimas décadas este conflicto se ha agudizado por cuenta de la influencia del narcotráfico y la ampliación de las redes delincuenciales con sectores políticos y empresariales, hecho que condujo a la judicialización en 2006 de más del 30% del Congreso de la República y a la apertura de varios procesos judiciales por paramilitarismo al expresidente más famoso del país.

Quizá por la omnipresencia de la guerra, y por la indiferencia de las elites hacia las más de ocho millones de víctimas, esta confrontación no ha sido objeto deliberado y riguroso de las políticas educativas. Han sido, más bien, los movimientos populares y las organizaciones sociales las que desde sus propias iniciativas han hecho importantes esfuerzos en torno a estrategias para divulgar

.....
1 Según la *Fundación Ideas para la Paz*, en los primeros cien días del gobierno de Duque "se destacan el incremento del número de víctimas de desplazamiento y confinamiento (un alza del 21% con respecto al periodo de agosto a octubre de 2017) y el aumento en el número de agresiones y homicidios de líderes sociales (del 115% y 143%, respectivamente). Además, hay incrementos notables de homicidios en zonas de disputa, como lo son los departamentos de Putumayo y Arauca, y regiones como el Bajo Cauca, el Norte de Antioquia y el sur del Chocó. En Cauca y Nariño también se registran incrementos en el número de muertes violentas. Recuperado de http://ideaspaz.org/media/website/FIP_100diasduque.pdf

.....
* Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. Grupo de investigación Educación y cultura política. Doctor en educación, Magíster en sociología de la educación. Correo: dhariasg@udistrital.edu.co El presente texto hace parte de los resultados de la investigación titulada "El conflicto armado según estudiantes de Bogotá" financiada por el Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico de la Universidad Distrital, código 2460270419.

la comprensión de este fenómeno, especialmente en espacios de educación no formal.

El estudio de la enseñanza de la historia reciente en educación básica y media es relativamente nuevo en Colombia (Rodríguez y Sánchez, 2009). Por muchos años esta convulsionada realidad entró fragmentariamente a las escuelas gracias a la dinámica de ONGs y de derechos humanos y al compromiso de docentes que mantenían simpatías con grupos políticos (Herrera, Ortega, Cristancho y Olaya, 2013). Sin embargo, las políticas educativas han hecho en las últimas dos décadas tímidos acercamientos a los pasados violentos, especialmente por medio de orientaciones curriculares para el área de ciencias sociales, tales como los lineamientos (MEN, 2002) y más tarde con los estándares de competencias (MEN, 2004a), que prescriben los contenidos específicos del mundo social e histórico para todos los grados y niveles de educación básica; aquí se restringen los temas sobre la realidad nacional especialmente al grado décimo, donde los ítems sobre el conflicto armado y la violencia política tienen un espacio limitado.² Más recientemente, al calor de los diálogos de la guerrilla con el gobierno Santos, surge la llamada *Cátedra por la paz* (Congreso de la República, 2014), que inicialmente despertó la esperanza en múltiples sectores, pues se pensó que por fin se abordarían de una manera integral y compleja los contenidos referidos al último medio siglo de conflicto social y armado que ha dejado una secuela de más de 200 000 muertos (CNMH, 2013).

Sin embargo dicha *Cátedra* resultó ambigua y esquemática en su promulgación, pues después de unos preámbulos ambiciosos finalmente reglamentó la obligatoriedad de implementar un extenso número de temáticas, doce en total, de las cuales solo algunas atañen al conflicto, con el agravante que deja en potestad de las instituciones educativas el escoger solo dos de ellas:

- a) Justicia y Derechos Humanos.
- b) Uso sostenible de los recursos naturales.
- c) Protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación.
- d) Resolución pacífica de conflictos.
- e) Prevención del acoso escolar.
- f) Diversidad y pluralidad.
- g) Participación política.
- h) Memoria histórica.
- i) Dilemas morales.
- j) Proyectos de impacto social.

.....
² “Análisis del periodo conocido como “la violencia” y establezco relaciones con las formas actuales de violencia. Identifico las causas, características y consecuencias del Frente Nacional. Explico el surgimiento de la guerrilla, el paramilitarismo y el narcotráfico en Colombia (...). Asumo una posición crítica frente a las acciones violentas de los distintos grupos armados en el país y en el mundo. Asumo una posición crítica frente a los procesos de paz que se han llevado a cabo en Colombia, teniendo en cuenta las posturas de las partes involucradas” (MEN, 2004^a, p. 38).

- k) Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales.
- l) Proyectos de vida y prevención de riesgos.

Posteriormente, el Ministerio de Educación edita unas *Orientaciones* para la implementación de esta *Cátedra* (Chaux y Velásquez, s/f), en la que explícitamente articula sus contenidos a asuntos comportamentales, como son las competencias ciudadanas y a las dinámicas de convivencia escolar (MEN, 2004b), más que a la comprensión del pasado y al compromiso con acciones en pro de tal fin. Estas *Orientaciones* pasan de largo el estudio de la violencia política vivida en el país por tantos años y se centran en proponer unas relaciones escolares pacíficas y no conflictivas. La polisemia del concepto *conflicto* se asume prioritariamente desde las relaciones individuales e interpersonales, a la vez que es despojado de su dimensión política e histórica a la luz del derecho internacional y de la dinámica de confrontación entre grupos armados con el Estado. Para este documento oficial,

(...) es prioritario ayudar a las nuevas generaciones a aprender a relacionarse de maneras mucho más pacíficas, incluyentes y democráticas que como ha sido en las anteriores generaciones. Así mismo, es importante identificar, promover y visibilizar prácticas pacíficas, solidarias y creativas que ya han desarrollado grupos de jóvenes. Necesitamos promover actitudes, creencias y prácticas consistentes con culturas de paz, especialmente en los contextos en los que las prácticas de exclusión, agresión y violencia han sido comunes. (Chaux y Velásquez, s/f., p. 9)

Cuando se alude al *conflicto*, pese a reconocer la existencia de una prolongada guerra que ha dejado millones de víctimas, ello se hace en función de proyectar el manejo adecuado de las emociones en la escuela, las relaciones armónicas y la inclusión de la participación en los cauces institucionales:

Los niños y adolescentes requieren guías para comprender las tragedias del pasado y plantear hacia el futuro nuevas formas de relacionarse con los demás, basadas en el manejo constructivo de los conflictos, la prevención de la agresión, el respeto por las diferencias y las diversas identidades, la valoración de la democracia, la participación política, la cultura de la legalidad, el Estado de Derecho y los Derechos Humanos. (p. 10)

Para el Estado la prioridad en el ámbito escolar es el buen comportamiento ciudadano, más que el análisis y el entendimiento de las tragedias sociopolíticas que nos han precedido (Arias, 2015). Así, bajo la renombrada etiqueta de *educación para la paz* los estudiantes son convocados a regular su comportamiento, a relacionarse pacíficamente y a aceptar las normas y pautas institucionales.³ El entendi-

.....
³ Aspecto que también está en sintonía con algunos de los objetivos de los *Estándares de ciencias sociales*: “Promuevo campañas para fomentar la cultura del pago de impuestos y ejerzo vigilancia sobre el gasto público en mi comunidad” (MEN, 2004^a, p. 39).

miento del pasado, el análisis de las causas y consecuencias de décadas de conflicto, la responsabilidad de actores, organizaciones y funcionarios, las repercusiones en el presente, las múltiples miradas e intereses, las penurias de las víctimas, las ideas de los escolares o de los docentes al respecto, entre muchas otras cosas, quedan obliterados en estas normativas.

En distancia de estos propósitos oficiales, el presente texto da cuenta de parte de una investigación mayor interesada en comprender y caracterizar los ejercicios docentes sobre el pasado violento y el conflicto armado en Colombia, desde la categoría de *subjetividad política*, entendida como el denso y largo proceso mediante el cual los sujetos decantan los influjos del medio y frente a su realidad construyen identidad, se posicionan, se proyectan y relatan su pasado (Ruiz y Prada, 2012). En concreto se buscó analizar relatos de docentes sobre sus prácticas de aula sobre el tema, para ello se trabajó con entrevistas a profundidad con 15 docentes de educación básica y media de distintas ciudades del país. En el presente artículo se profundiza en el relato de un profesor participante en el estudio.

Una dimensión potente, aunque no muy recurrente en los diálogos con los docentes, lo constituyó la importancia de las apuestas personales, las militancias, las opciones éticas o las subjetividades políticas que estos invocaban para abordar con sus estudiantes los pasados traumáticos. En otras palabras, frente a un mayoritario tratamiento superficial, reducido y fragmentado de temas que tienen que ver con el histórico conflicto armado colombiano, en la investigación, una minoría de docentes evidenciaron que le dedican más tiempo en el calendario escolar, más recursos en el uso de estrategias metodológicas, son menos simplistas en su exposición y más explícitos en pronunciarse frente a la importancia de garantizar que sus estudiantes comprendieran en profundidad estos fenómenos. La constante de estos pocos docentes consistió en que articularon el contenido pedagógico de estos temas álgidos que presentaban en sus clases a sus propias apuestas políticas. De la presentación y análisis de una de sus narrativas va el presente artículo.

Metodológicamente se acudió a los relatos de vida (Bolívar, 2014), en una perspectiva autobiográfica, por cuanto interesaba dar cuenta de la experiencia del sujeto profesor desde su propia narración. Esta perspectiva revista importancia ya que no analiza el relato en su mera singularidad, sino que lo articula con los contextos históricos vividos, para el caso del profesor participantes del presente estudio, se trata de la violencia política de las últimas décadas, “lo que exige una comprensión más profunda de las interrelaciones entre estructura contextual y agente” (p. 712). Los estudios de la vida de los profesores ponen en relación la vida personal y la historia social en la que se posiciona.

Esta interacción entre sujeto y estructura, en los relatos de vida, pone de manifiesto la importancia de la fuerza de las realidades que contribuyen a la toma de opciones y decisiones, y que en algunos casos las determinan, pero también revela con fuerza la manera como los sujetos esquivan las presiones que le impone el medio, para no reproducir los pensamientos, deseos y comportamientos aceptados. En tal sentido, este recurso metodológico habilita considerar, como en las conclusiones se verá, que más allá de una potencia

individual, el presente relato se constituye en una posibilidad para afirmar modos de ser y hacer docentes alternativos al hegemónico, bajo el entendido que “la tarea de esta transformación es hacer visible los modos en que los relatos de vida personales están mediados por imperativos culturales y políticos más amplios” (Bolívar, 2014, p. 716).

Nociones sobre subjetividad política

Según González (2012) la subjetividad es una producción simbólico-emocional de las experiencias vividas por las personas, para el autor “la realidad que nos rodea desde muy temprano se configura subjetivamente a través de nuestras relaciones con los otros” (p. 13). Por ello lo subjetivo no es reductible a lo individual, por cuanto las experiencias se tienen en entornos sociales y cualquier elaboración personal siempre está atravesada por las vivencias. Para el autor, “la acción está configurada subjetivamente en el sujeto de la acción, pero a su vez, está configurada dentro del espacio social en que ella acontece” (p. 23). Esta primera definición es complementada por Tassin (2012) para quien la subjetividad –subjetivación, en sus términos– no es un estado sino que es un proceso, lo que quiere decir que corresponde a una permanente disyuntiva, de “una desidentificación, de una salida fuera de sí, más que la de un devenir sí mismo, más que una apropiación de sí, un recogimiento de sí que identifique un ser a lo que es, o a lo que se supone que debe ser, o a lo que desea ser, o incluso a lo que se le exige que sea” (p. 37). Por ello la subjetividad no corresponde necesariamente a la identificación, porque su esencia es la errancia, el nomadismo, la aventura, un devenir indeterminado. Esta definición resulta clave para entender, en el marco de la presente investigación, la manera como algunos docentes postulan una subjetividad que resiste el espíritu de la época, en el sentido de anunciarse propositivas, beligerantes y preocupadas por lo colectivo.

González (2012), por su parte, diferencia la subjetividad individual de la subjetividad social. Esta última se configura en una dimensión discursiva, representacional y emocional, en una integración de procesos macro y microsociales ocurridos en la familia, la escuela o el barrio. El ejemplo que usa para describir este tipo de subjetividad consiste en la falta de seguridad sobre sí mismos que tienen algunos grupos de América Latina, fruto de densos procesos de exclusión y desconsideración a los que han sido sometidos. Aquí se da una convergencia de producciones subjetivas de grupos poblacionales con condiciones de vida y posiciones sociales determinadas. En este marco se articulan las subjetividades individuales, que siempre parten de la historia vivida al interior de un grupo social y que si bien se expresan en un presente, dada su historicidad, no es posible reducir a las experiencias actuales. Sin embargo, para el autor, siempre hay posibilidad de eludir el pensamiento impuesto y “es precisamente sobre esa subjetividad singular que la persona emerge como sujeto generando opciones subjetivas frente a lo socialmente dominante” (González, 2012: 24). Por tanto, no caben generalizaciones, ya que cada formación subjetiva depende de múltiples factores, lo que remite a la necesidad de indagar la configuración subjetiva en el marco de procesos sociales particulares.

En esta línea, un cariz clave de la subjetividad social es la subjetividad política, en tanto decanta procesos estructurales que informan sobre las relaciones de poder, el funcionamiento de la sociedad, el posicionamiento hacia el presente y las posibilidades futuras de un orden deseado, se diría con Lechner (2002). Para este autor “dando cabida a la subjetividad, la política da al ciudadano la oportunidad de reconocer su experiencia cotidiana como parte de la vida en sociedad” (p. 12). Para este autor, la subjetividad política, en tanto pliegue de lo social, permite entender que las experiencias individuales de miedo, de interpretación del mundo, de memoria histórica o de afectos y emociones, remiten a realidades estructurales que trascienden a los sujetos.

En las sociedades contemporáneas la caracterización de las subjetividades políticas se vuelve muy compleja a causa de la erosión de viejos esquemas que perfilaban con fuerza estilos subjetivos más o menos homogéneos. En particular, la fuerza vinculante que en su momento tuvo el Estado para definir maneras de ser, pensar y existir, han cedido (Lewcowitz, 2006), para dar lugar a la imposición de nuevos agentes que fungen como vectores que trazan con fuerza aspectos que contribuyen a delinear otras subjetividades contemporáneas (Arias, 2012). Evidentemente, una manera de experimentar estas subjetividades emergentes consiste en evidenciar que las personas ya no importan al Estado como ciudadanos, sino en tanto consumidores, torciendo la lógica de los derechos exclusivamente al ámbito del consumo y legitimando así la estrechez política en la que la democracia se reduce a escoger de entre varias opciones a un candidato en época de elecciones. En estos días “el mercado libra a cada uno a su propia iniciativa y a su propia capacidad de hacer su vida, y bajo estas nuevas condiciones el Estado se convierte en un mero administrador de sus efectos” (Duschatzky, 2001, p. 131).

La subjetividad política carga un carácter externo que implica su configuración, pues si bien hablar de subjetividad implica una construcción interna desde las experiencias sociales, la subjetividad política remite explícitamente a un conjunto de condiciones fuera del mismo sujeto, pero, por otra parte, según Tassin (2012), comporta una ruptura respecto a la pertenencia sociohistórica que se tiene, por lo que se debe actuar de forma distinta a lo que bajo su nombre le habría sido dado: “Decir que no es el heredero testamentario de lo que es, es decir que no está obligado por su ser o su pasado, que no existe ley o norma que dicte su conducta, que debe inventarse inventando lo que él hace de su ser o de su pasado” (p. 38). En términos de Lechner (2002), pese a que la subjetividad se produce en cauces estructurales, no se agota en ellos, ella “siempre produce un excedente extra-sistémico, un ‘plus’ que desborda cualquier institucionalización” (p. 53). Para el caso de la presente investigación, este tipo de subjetividad que rompe con los esquemas que moldean maneras de ser y de pensar temerosas y conformistas, en el marco de décadas de conflicto armado, desaparición forzada y desplazamiento, irrumpe en varios docentes, cuya dimensión política es enunciada a propósito de la enseñanza de temas que atañen a ese pasado violento.

Un ejercicio docente en zona de conflicto

Para empezar, conviene indicar que la configuración de la subjetividad política docente convoca elementos de orden biográfico, donde las experiencias vividas

antes de la práctica docente fueron determinantes para definir el tipo de docente que se quiere ser. Así, las vivencias familiares, los aprendizajes en el colegio o la universidad, la cercanía con movimientos populares, el habitar en sectores deprimidos o las militancias de juventud dejaron su huella en las opciones presentes de maestros que hacen apuestas alternativas para enseñar pasados álgidos. Para el caso del presente estudio, el recorrido vital del profesor José⁴ lo habilitó para afrontar la manera arriesgada de enseñar a sus estudiantes qué es el conflicto armado. A continuación, se presentan y analizan fragmentos de su relato de vida obtenidos en el marco de la investigación en mención.

Alguien me decía que uno no podría ser profesor del Distrito si no había sido “ñero” [habitante de calle], y yo decía: “sí, pero usted tampoco puede ser profesora de sociales, si no ha militado en alguna huevonada, porque es que esto es muy difícil aprenderlo mirando por la ventana”. Entonces, lo que me lleva a mí a estudiar [enseñanza de] ciencias sociales no son inquietudes del orden intelectual ni académico, porque uno entra de primíparo a estudiar sociales y uno no sabe nada. La primera clase que me hicieron en la universidad era Taller de lengua, que era una vaina ahí de escritura, y yo pensé “huy, pero esto de sociales es chévere”, yo pensé que eso era sociales. Pero hoy la motivación lo es la preocupación, la inquietud del orden político como tal. En la inquietud de orden político yo podría pensar que mi vida ha girado, primero, en mi juventud, desde una lógica vinculada al pensamiento anarquista. Me gustaba mucho la escuela de Ferrer i Guardia, el descreer en el mundo. Lo que pasa es que ya después me di cuenta que descreer en todo es una postura goda, en el sentido que lleva al quietismo. Luego una vinculación con las miradas que desde América Latina se han tenido con el mundo, la idea de construcción de poder popular. Es decir, la idea de construcción de poder popular pero que no es sinónimo del pueblo en armas, así que me parece que el poder se construye desde referentes de asociatividades, pero estos referentes no pueden estar en el plano de lo doctrinal, sino que vuelvan otra vez al plano de la comprensión del mundo.

El contenido político que marca la enseñanza del pasado reciente no es un asunto circunstancial de la práctica de este docente, sino que es un elemento transversal que antecede su profesión. El compromiso político que enarbola es parte de un trasegar mayor, porque para él, antes de pararse frente a un grupo hay que haber tenido en la vida cierto recorrido organizativo, y que se materializa a propósito de un tema sensible que decide trabajar con sus estudiantes. Esto hace parte de su “comprensión del mundo”.

Por otro lado, el matiz político es autoinvocado desde el ejercicio docente de José, sin dicotomías y sin problemas para establecer prioridades respecto a las demandas oficiales, que relega en función de sus opciones fundamentales. Para este docente toda práctica pedagógica es concomitantemente política, máxime si se es docente de ciencias sociales. En sus palabras,

.....

4 Se cambió el nombre para preservar su identidad.

(...) yo soy freiriano, cien por ciento, en el sentido de que todo proyecto pedagógico es un proyecto político, de todo lado, de cualquiera. No hay un proyecto que sea neutral políticamente. Hasta esos que se enuncian como neutrales tienen una apuesta política consciente o inconscientemente. Si no hay pasión por estos temas, simplemente no se hace.

Teniendo en cuenta este recorrido y estas opciones, se entiende que este docente conecte la lógica de la enseñanza de los pasados recientes con la formación política (Arias, 2018), en tanto los contenidos sobre los despojos de tierras, la impunidad sobre los victimarios, la conformación de grupos armados y la connivencia del Estado con el narcotráfico, por ejemplo, se prestan perfectamente para interpelar el presente y cuestionar el desorden estructural vigente (Lechner, 2002). Para José, ante la fuerza de las contradicciones de la realidad colombiana no es posible ser neutral. Aquí, lo político, más que una cuestión de opciones es asunto de coherencia al momento de narrarnos como nación.

El núcleo del ejercicio de enseñanza que narra el profesor José consiste en una singular experiencia donde lleva anualmente a un grupo de estudiantes del último grado de formación de educación media de la ciudad de Bogotá a una zona campesina a más de 700 kilómetros de distancia, viaje que emprenden por carretera. Esta zona, al norte del país, por su ubicación estratégica representa un histórico escenario de conflicto de actores armados, especialmente de paramilitares contra la población civil.⁵ Gracias a la acogida de organizaciones sociales y educativas este docente ha logrado garantizar las redes de apoyo y de trabajo pedagógico para llevar adelante su proyecto político-pedagógico. Aquí la explicación de su expedición en extenso:

Hoy tenemos una salida que ya tiene otro cariz, ya no es contemplativa, sino que es parte de un ejercicio escolar que los estudiantes realizan y que involucra otras áreas, no solo sociales. En ese contexto, hemos podido vincularnos con los procesos en ciertas zonas del país, especialmente en el departamento del Cesar, en la zona del centro del Cesar, en el corredor minero, y ese vínculo estrecho con esos procesos sociales nos ha permitido conocer de lleno la problemática de allí, y tener una muy buena aceptación de parte de las comunidades, y poder llevar a los estudiantes a que conozcan de fondo problemas centrales, como el problema de la tenencia de la tierra, el problema de la violencia contemporánea, el paramilitarismo, todo este asunto desde la voz de los habitantes de los territorios. Entonces, lo que tenemos como nuestro foco de atención es en el modelo de desarrollo, el extractivismo como cabeza del modelo de desarrollo, y lo que hemos encontrado es el vínculo estrecho entre violencia, conflicto armado y el modelo de desarrollo; lo muestran los estudios, lo muestran las estadísticas. En el caso del Cesar viene la titulación de concesiones mineras y al

.....
 5 Según el CNMH (2013) la lógica de la guerra ha sido diferenciada entre los diferentes actores armados, así, los paramilitares se han caracterizado no solo por cargar con más asesinados, sino por tener más sevicia en sus actos. “La violencia contra la integridad física es el rasgo distintivo de la violencia paramilitar, mientras que la violencia contra la libertad y los bienes define la violencia guerrillera. En otras palabras, los paramilitares asesinan más que las guerrillas, mientras que los guerrilleros secuestran más y causan mucha más destrucción que los paramilitares” (p. 35). Entre 1980 y 2012 los paramilitares fueron responsables del 59% de las masacres, la guerrilla del 17,3% y la fuerza pública del 8%. Sobre asesinatos selectivos documentados, a los paramilitares se les atribuye el 38,4%, a la guerrilla 16,8 y a la fuerza pública 10%.

poco tiempo arranca la espiral de masacres y desplazamiento forzado de pobladores para desocupar las zonas para hacer la extracción. Ahí encontramos la posibilidad de estudiar de forma real, sobre un problema real. Muchas veces la escuela lo que hace es simular cosas, aquí nos metemos con un problema real.

En este caso, la enseñanza de la historia reciente deja de ser un ejercicio simulado y artificial en el que los escolares son expuestos a temáticas distantes y ajenas, probablemente importantes para el profesor, pero no siempre para los jóvenes. Fenómenos como el paramilitarismo, la insurgencia o el desplazamiento dejan de ser temáticas con el mismo nivel de importancia que industrialización, desarrollo o tercer mundo, en el sentido de ser unos contenidos fríos que se memorizan para pasar un examen, tal como lo arrojó la investigación para la mayoría de profesores en el país (Arias, 2018). En esta línea, el profesor José narra el fuerte impacto que toma en los estudiantes esta experiencia vital, ya que la convivencia diaria con las víctimas del conflicto durante varias semanas, participar en sus cotidianidades, escuchar directamente sus dramas y compartir el ambiente de intimidación que flota en el aire de la zona, constituyen vivencias insustituibles que probablemente marcarán por siempre a sus estudiantes.

Aquí se combinan los conocimientos teóricos sobre la guerra en Colombia, que son trabajados con los estudiantes semanas antes del viaje, y el contacto directo con los campesinos del territorio. Este ejercicio también gana en la articulación con otros saberes escolares, ya que es un ejercicio colectivo que involucra a otras disciplinas escolares, donde, por ejemplo, se aprende sobre técnicas de cultivo, se aporta con la construcción de estufas amigables con el ambiente, se estudia el nivel de potabilidad del agua en un contexto minero, se estudian las tradiciones culturales directamente, entre otros aspectos, bajo el principio de que esta dinámica no implica un aprovechamiento de los recursos y saberes de los pobladores, sino un aprendizaje conjunto y un diálogo de saberes. Al decir de Jimeno (2019) aquí suceden *comunidades emocionales*, como procedimiento narrativo para sobreponerse a la violencia gracias a eventos públicos donde los que no han padecido los estragos de la violencia, en este caso los estudiantes, no solo se solidarizan con el dolor de las víctimas sino que se involucran con ellos en acciones de verdad y justicia.

La subjetividad política de José está enlazada con la perspectiva de las víctimas del conflicto, ya que trasciende el tratamiento lastimero que impulsa el discurso oficial y procura un acercamiento solidario a sus penurias, a la vez que procura pequeños aportes que mejoren su calidad de vida y, sobre todo, promueve acciones conjuntas para denunciar y transformar las condiciones que los pone en desventaja en las pujas por el poder regional y nacional.

Cuando uno se vincula estrechamente con los pobladores en los territorios, y empieza a entender las dinámicas que están ocurriendo ahí, y le empiezan a contar cómo era eso antes, qué fue lo que pasó en determinado momento, por qué están peleando ahorita, entonces uno empieza a entender un poco de cosas que no se ven a simple vista. Eso lo logramos. Intentamos desarrollar con los estudiantes no solamente que vayan a usufructuar un saber o unas experiencias de una gente, sino poder aportar algo. Ese aporte está en las piezas comunicativas que ellos construyen en distintos

formatos: videos, revistas. Distintos formatos que les pueden servir a los pobladores de distintas maneras, para sus propias peleas, o para preservar su memoria.

Al escuchar al profesor es evidente que el ejercicio pedagógico se conecta con la subjetividad política porque José tiene un posicionamiento ante la realidad del país, que trasciende su ejercicio profesional, pero que obviamente lo incluye. Por eso la importancia del reconocimiento de las estrategias para divulgar las luchas de los pobladores y de los ejercicios de memoria, que, vistos en terreno, también funcionan como eficaz recurso didáctico para analizar el conflicto armado colombiano con los escolares.

La experiencia no solo es significativa para el profesor José, quien ya tiene un marco interpretativo del mundo y trata de comprometerse en la medida de sus posibilidades para denunciar la situación de los campesinos del Cesar y del proyecto minero-industrial que los afecta, sino para los estudiantes, que, según este docente, nunca salen indemnes de este viaje al pasado-presente de su país. El profesor José narra que con otros colegas decidió reemplazar el acostumbrado paseo anual a paraísos turísticos, usual en los estudiantes de último año, por una clase en la que las explicaciones magistrales y los libros de texto fueron reemplazados temporalmente por los testimonios de los pobladores, el calor del caribe y la vivencia directa en el territorio. En este sentido, los objetivos formativos que declara son complementados al precisar lo que busca con esta intervención, en la que resalta la distancia respecto a moldeamientos ideológicos. Ante la pregunta sobre qué busca en sus estudiantes con esta práctica, José responde:

Busco, sobre todo, no que se vuelvan historiadores, sociólogos, antropólogos, nada de eso. No busco que se vuelvan de izquierda, ni que se vayan al monte [a la guerrilla]. Lo que busco es que cada uno entienda cómo funciona el sistema, el sistema en el que estamos. Que cada uno entienda que somos un engranaje dentro de ese sistema, y que uno puede tomar la decisión de ser un palo en el engranaje o ser funcional. Pero que lo haga conscientemente. Estos chicos están en un momento donde toman la decisión de su vida, de qué van a hacer hacia adelante, de su formación profesional, su proyecto de vida. Ese es un punto de quiebre. Entonces que las decisiones que tomen las tomen conscientemente y no solo pensando en su bienestar individual. Yo aspiro a que los estudiantes a final de año tengan una lectura del mundo, una idea, una ética responsable frente al mundo y esa posibilidad de responder les permita tomar una decisión responsable. Que si quiere hacer plata y meterse en una petrolera, pues hermano hágale, pero entienda las implicaciones de esa decisión. No se trata de que se vuelvan sociólogos o antropólogos, porque hay sociólogos y antropólogos igualmente funcionales, el asunto es que uno entienda qué lugar ocupa y qué lugar quiere ocupar en el sistema. Me interesa contribuir para que ellos tengan una posición frente al mundo, incluso desde el punto de vista ético, político. Eso es crucial en la formación de estos chicos.

¿Un ejemplo a replicar?

Como se ha observado, el profesor José configura una subjetividad política que

lo habilita para pronunciarse sobre la realidad nacional en términos complejos y sistémicos sin caer en el emprendedurismo individualista que actualmente el poder neoliberal agencia, especialmente en el campo educativo (Jódar y Gómez, 2007), y que se materializan en las políticas educativas del país que, como se ha mencionado, someramente trazan directrices sobre la enseñanza del pasado reciente (MEN, 2004a; Chau y Velásquez, s/f.). Subjetividad política que lo posiciona, también, para concebir su ejercicio docente como parte de las plataformas de su compromiso político, específicamente respecto a la comprensión que puede suscitar en sus estudiantes sobre el conflicto armado.

La experiencia narrada por el profesor no ha sido ajena a muchas dificultades, que él mismo reconoce, tales como la reticencia de algunos padres de familia, de colegas y de directivas escolares que no dejan de extrañarse con este experimento pedagógico, sumado a los problemas de seguridad en el territorio al que llega con menores de edad, las alteraciones de la normalidad académica para cubrir en la institución los docentes que acompañan este viaje de varios días, la falta de articulación con algunas áreas académicas o las dificultades de orden económico para costear el viaje, al lado de sus propios temores por los riesgos que corre. Este no es un camino plano. No se trata de romantizar una intensa iniciativa fruto de reflexiones colectivas y de maduraciones pedagógicas que difícilmente es replicable en otros contextos, para algunos tal vez imprudente, y que quizá termine cuando el mismo profesor José no esté en la institución educativa.⁶

Con este ejemplo no se trata de establecer un arquetipo sobre lo que debe ser la práctica escolar sobre los pasados traumáticos o un modelo de subjetividad política docente en un país fragmentado, dividido y adolorido por tantas décadas de violencia. Trato de descubrir pistas pedagógicas para asomarnos de otra manera al conflicto, para reconocer la potencia de hacer visible lo que muchos docentes hacen al respecto, de divulgar iniciativas que en muchos lugares se adelantan, particularmente a propósito de la enseñanza sobre un conflicto armado de más de seis décadas que parece curtir la piel social de Colombia, acostumbrada a tanta sangre y dolor. En estos momentos de perplejidad y crisis, la voz del profesor José nos recuerda lo clave que resulta reivindicar la trayectoria vital de los docentes, su subjetividad, máxime si se dedican a la transmisión de pasados violentos, y en medio de esas opciones nos devuelve la esperanza en que es posible un ejercicio pedagógico que conecte vitalmente con la política.

.....

⁶ Para el momento de elaboración del presente artículo supe que el profesor José renunció al colegio y la experiencia no se siguió llevando a cabo.

Bibliografía

- Arias, D. (2012). Subjetividades Contemporáneas. Dinámicas sociales y configuración de las nuevas generaciones. *Revista Pedagogía y Saberes*, (37), 63-72.
- Arias, D. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 134-146.
- Arias, D. (2018). *Enseñanza del pasado reciente en Colombia. La violencia política y el conflicto armado como tema de aula*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado. *Revista Mexicana de Sociología*, 19(62), 711-734.
- Chaux, E. y Velásquez, A. (s/f). *Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- CNMH (2013). *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Informe general Grupo Memoria Histórica*. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Duschatzky, S. (2001). Todo lo sólido se desvanece en el aire. En S. Duschatzky y A. Birgin (comps.), *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión en tiempos de turbulencia* (Pp. 127-149). Buenos Aires: FLACSO.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- González, F. (2012). La subjetividad y su significación para el estudio de los procesos políticos: sujeto, sociedad y política. En C. Piedrahita, A. Díaz, A. y P. Vommaro (comps.). *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (Pp. 11-30). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Herrera, M., Ortega, P., Cristancho, G. y Olaya, V. (2013). *Memoria y formación: configuraciones de la subjetividad en ecologías violentas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Jódar, F. y Gómez, L. (2007). Educación posdisciplinaria, formación de nuevas subjetividades y gubernamentalidad neoliberal. *Revista mexicana de investigación educativa*, (32), pp. 381-404.
- Lechner, N. (2002). *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. Santiago: Lom.
- Lewcowitz, I. (2006). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós.
- Ley N° 1.732 Cátedra por la paz. Congreso de la República de Colombia, Bogotá, República de Colombia, 1 de septiembre de 2014.
- MEN (2002). *Lineamientos curriculares ciencias sociales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN (2004a). *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN (2004b). *Estándares básicos de competencias ciudadanas: Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

- Rodríguez, S. y Sánchez, M. (2009a). Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia: Trabajar con la memoria en un país en guerra. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, (7), pp. 15-66.
- Tassin, E. (2012). De la subjetivación política. Althusser/Rancière/Foucault/Arendt/Deleuze. *Revista de Estudios Sociales*, (43), pp. 36-49.

ENTREVISTA A VÍCTOR PENCHASZADEH*

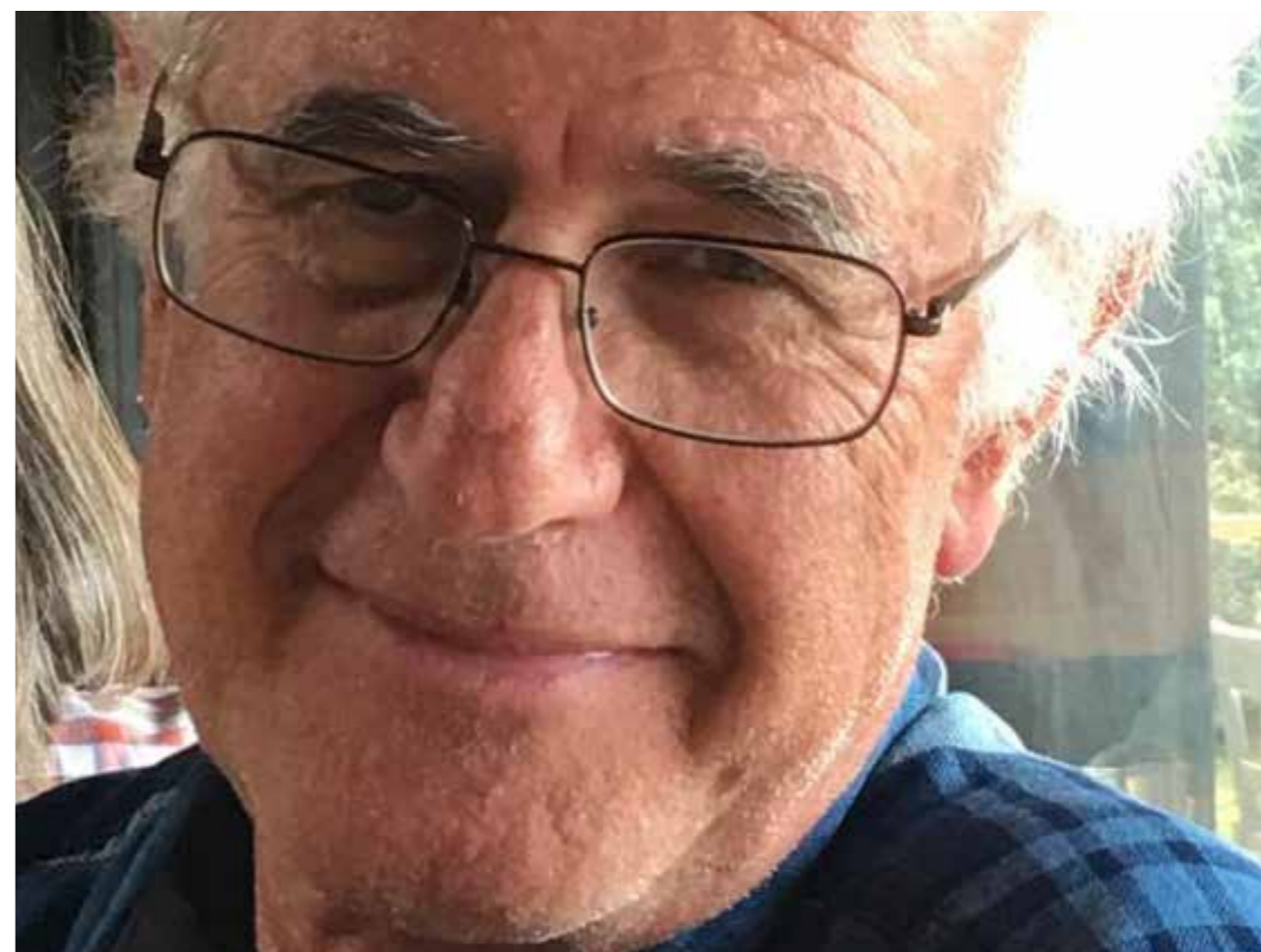
El aporte de la genética a la lucha por los derechos humanos

POR SOLEDAD CATOGGIO**

Víctor Penchaszadeh es reconocido mundialmente por haber contribuido al desarrollo del “índice de abuelidad”, que permitió restituir la identidad de nietxs apropiadxs durante la última dictadura militar y sirvió de modelo para otros países del mundo. En esta entrevista, Penchaszadeh, médico especializado en genética, salud pública y bioética, nos cuenta su vasta trayectoria en el campo de la salud y los derechos humanos. Sus años de formación en el país y en los Estados Unidos, su exilio, primero en Venezuela y luego en Estados Unidos, donde hizo la mayor parte de su carrera profesional, su trabajo docente en Cuba y sus viajes como médico activista a Centroamérica son algunas viñetas de una vida apasionante e intensa.

* Esta entrevista se realizó en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en tres encuentros sucesivos: 29 de octubre y 3 y 11 de noviembre del 2020. La desgrabación de esta conversación fue financiada con el proyecto PIP 2017-2022 “Genética y Derechos Humanos: Políticas y Gestión en la Salud y la Identidad en la Argentina Reciente (1980-2017)”. La selección y edición del texto, incluida la redacción de las notas al pie, son responsabilidad de la entrevistadora.

** Es Dra. en Ciencias Sociales (UBA), investigadora del CONICET, docente de Historia Social Latinoamericana (UBA) e Historia Social Argentina y Latinoamericana (UNTREF). Actualmente es directora del Núcleo de Estudios sobre Memoria (CIS-CONICET/IDES).



Fotografía: Archivo personal de Víctor Penchaszadeh

Soledad Catoggio: Víctor, ¿cómo fueron tus años de formación universitaria y qué te llevó a darle esa importancia social a tu especialidad médica?

Víctor Penchaszadeh: Mi interés por las ciencias de la salud empezó en mi último año de la escuela secundaria, cuando tuve un despertar social, político y cultural, motivado por la militancia estudiantil y los encuentros y discusiones con mis compañeros del Colegio Nacional Sarmiento. En ese frenesí juvenil, surgió mi interés por la medicina como disciplina relacionada con la investigación biomédica y la salud. En el año 1958 rendí el examen de ingreso y entré a la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires. Para mí fue entrar en otro mundo. Estaba Arturo Frondizi en el gobierno, había mucho conflicto social y político, y fue el año de la controversia universitaria conocida como “la laica o la libre”. Para entonces yo tenía militancia en el movimiento reformista, que aludía a la

Reforma Universitaria de 1918. El movimiento reformista era pluripartidista, y si bien había universitarios enrolados en partidos políticos (Partido Radical, Partido Comunista, Partido Socialista y otros), la mayoría era, como yo, no partidista. En algún momento, a partir de la Revolución cubana de 1959, me incorporé a la Juventud Socialista y me sentía “fidelista”. Me convertí en un admirador y partidario de la Revolución cubana, con todo lo que eso significaba. Mi transcurrir universitario estuvo marcado por este despertar político y social. Cuando me gradué de médico, en 1964, ya sabía lo que quería hacer: formarme como pediatra. Hice la residencia de pediatría en el Hospital de Niños Ricardo Gutiérrez, que en ese momento recién se estaba organizando, dirigida por Carlos Gianantonio, que fue un “maestro de maestros”. Lo que aprendí con él, más que la pediatría, fue el humanismo médico: el cuidar a los pacientes en todas sus necesidades. Fue en esos años que descubrí el interés por

lo social desde la medicina y me incliné por la salud colectiva. La experiencia como residente me hizo dar cuenta de que para que haya salud a nivel colectivo, tiene que haber sistemas públicos de salud basados en la equidad y en la justicia social. Y eso me llevó políticamente a militar por una distribución más igual de la riqueza en el país, como factor fundamental para que se pudiera concretar la vigencia plena de ese derecho a la salud que muchos de nosotros queríamos alcanzar. Terminé la residencia en 1967, el año del asesinato del “Che” Guevara en Bolivia, que me marcó muchísimo.

S. C.: ¿Tu admiración por el proceso revolucionario cubano tuvo que ver con esta orientación hacia la salud colectiva? ¿Cómo llegaste desde allí a la genética médica?

V. P.: Nuestra camada de residentes del Hospital de Niños fue muy apadrinada por Carlos Gianantonio. Durante el último año de la residencia, Gianantonio tenía reuniones con nosotros y nos preguntaba qué íbamos a hacer después. Solo a unos pocos les interesaba la actividad privada, como pediatras de consultorio. La mayoría queríamos desarrollar la pediatría en nuestro país en las áreas en que más hacía falta. Gianantonio me decía: “Usted, Penchaszadeh, ¿qué va a hacer? ¿Usted decía que le interesaba la genética?”. Él fue perspicaz en advertir mi interés por la genética y me alentó, diciéndome que era una disciplina de reciente desarrollo y con mucho futuro y que no había genetistas en la Argentina. A su vez, me dio contactos para que me presentara a una beca en Estados Unidos. Y así fue. En julio de 1968 viajé a Baltimore, a especializarme en la Johns Hopkins University, una de las mejores universidades de los Estados Unidos. Hice un posgrado mixto: por un lado, cursé una maestría en ciencias en salud pública y, por el otro, hice entrenamiento clínico en genética médica, especialidad que recién estaba naciendo. Estuve dos años y medio viviendo en Baltimore con mi mujer de entonces y allí nació Nicolás, nuestro primer hijo. Eran tiempos de ebullición en Estados Unidos y encontré “la horma de mi zapato” con toda la protesta contra la guerra de Vietnam. Pasaba casi más tiempo en la calle que en el laboratorio. Durante esa estadía y gracias a esa ri-

Descubrí el interés por lo social desde la medicina y me incliné por la salud colectiva. La experiencia como residente me hizo dar cuenta de que para que haya salud a nivel colectivo, tiene que haber sistemas públicos de salud basados en la equidad y en la justicia social.

queza de experiencias de todo tipo, fui encontrando el modo de combinar el enfoque de la salud pública que yo traía con la aplicación de esta nueva disciplina, la genética médica.

Fue también en esa época que empecé a tomar contacto con profesionales vinculados a Cuba, siempre buscando visitar la isla y tomar contacto con la revolución. En Baltimore conocí a Daniel Joly, un médico argentino que estaba haciendo un doctorado en salud pública en la Johns Hopkins University y que después fue el representante de la Organización Panamericana de la Salud (OPS) en La Habana. Cuando por fin pude viajar a un congreso de pediatría en La Habana, gracias a él pude conocer muchos aspectos de la realidad cubana.

S. C.: Si tuvieras que definir para un público no especialista esta idea de genética comunitaria, ¿cómo explicarías su especificidad?

V. P.: La genética comunitaria se basa en que los servicios de salud tienen que estar donde están las personas y los problemas. Y las personas y los problemas están en la comunidad, por eso la llamamos “genética

VÍCTOR PENCHASZADEH, UN HACEDOR DE NUEVOS CAMINOS ENTRE VARIOS MUNDOS

Víctor Penchaszadeh nació el 6 de abril de 1942 en una familia de clase media de inmigrantes judíos que, desde distintas procedencias y sorteando todo tipo de avatares, llegaron a la Argentina en 1939 y se instalaron en la ciudad de Buenos Aires. Muy tempranamente, a los dieciséis años, entró a la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires (UBA), siguiendo una profunda vocación que aún lo acompaña. En 1964 se graduó de médico y desde entonces integra la Sociedad Argentina de Pediatría. En 1971 obtuvo su título de Magíster en Genética Humana y Salud Pública por la Universidad Johns Hopkins (Baltimore, Estados Unidos). Al comienzo de su exilio (1975-2007) fue profesor de pediatría, genética y salud pública en la Universidad Central de Venezuela, en Caracas. Luego se trasladó a Estados Unidos, donde vivió 25 años y fue sucesivamente profesor en la Universidad Cornell, en las escuelas de medicina Mount Sinai y Albert Einstein y en la Escuela de Salud Pública de la Universidad de Columbia. En los años ochenta, a pedido de Abuelas de Plaza de Mayo, fue una de las piezas clave en el desarrollo del “índice de abuelidad”, que permitió la restitución de la identidad de los nietxs apropiadxs por la última dictadura militar argentina. Es también reconocido por sus aportes en bioética, disciplina en la que se formó en la Universidad de Columbia, donde en 1996 hizo un diplomado en Bioética y Humanidades Médicas. Fue presidente de la Red Latinoamericana y del Caribe de Bioética UNESCO.

Desde su regreso a la Argentina en 2007, fue consultor del Estado nacional en distintas áreas. Para mencionar algunas, entre 2006 y 2009 fue miembro del Programa de Salud, Ciencia y Tecnología (Salud Investiga) del Ministerio de Salud de la Nación. Entre 2009 y 2013 fue coordinador del Grupo de Trabajo de Genética Forense y Derechos Humanos del Ministerio de Relaciones Exteriores. Por último, entre 2013 y 2015 fue consultor del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, sobre el Banco Nacional de Datos Genéticos. Actualmente, en el campo de la docencia, es profesor y director del posgrado en Genética, Derechos Humanos y Sociedad de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Es autor de decenas de publicaciones científicas y del libro *Genética y derechos humanos: encuentros y desencuentros* (Buenos Aires, Paidós, 2012). A lo largo de su carrera, Penchaszadeh ha trabajado en diversos países en la aplicación de la genética a la salud pública, ha contribuido con desarrollos científicos a la identificación de niñxs desaparecidxs en contextos de dictaduras y ha volcado su experticia médica al compromiso y a la defensa de los derechos humanos en distintos países del mundo. Desde 1986 hasta el presente, ha sido consultor en numerosas oportunidades de diversos organismos internacionales de salud, genética y derechos humanos: Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud, UNICEF, United Nations Population Fund (UNFPA), Global Forum for Health Research, Physicians for Human Rights, Human Rights Watch, Comité Internacional de la Cruz Roja y Abuelas de Plaza de Mayo, entre otras.

comunitaria”. La atención de salud en la comunidad se implementa, básicamente, en los centros de salud y en los centros de atención primaria. Y, sin embargo, en la mayoría de los países los servicios de genética médica se crearon a partir de centros de atención terciaria, es decir, de alta complejidad. Pero como los pacientes no tenían fácil acceso a esos centros de atención compleja, los servicios de genética así concebidos no podían tener un conocimiento completo de la problemática de las enfermedades genéticas que había en las diferentes comunidades. Entonces, básicamente se trataba de generar servicios de atención a la salud en genética (prevención, diagnóstico, asesoramiento genético) en los centros de atención primaria, donde se atendía a la gente.

S. C.: Imagino que eso requería de una política estatal, ¿no?

V. P.: Por supuesto, no es casualidad que fuera Cuba pionera en el desarrollo de la genética comunitaria. En 1978, gracias a una beca de la Academia de Ciencias de la Unión Soviética, asistí a un congreso internacional de genética humana en Moscú. Allí conocí a Luis Heredero, el jefe de la genética médica cubana, con quien, con el tiempo, nos hicimos muy amigos. En 1984, cuando visité Cuba por primera vez, entablé lazos con Luis y empezamos a elaborar y desarrollar proyectos de genética comunitaria allí. En esa época yo vivía exiliado en Nueva York, donde trabajaba como genetista. Entre 1984 y 2004 debo haber viajado a Cuba unas treinta veces; iba una o dos veces por año. Con el equipo del Centro Nacional de Genética Médica, que dirigía Luis, contribuí a capacitar residentes de genética y recorrimos toda la isla instalando servicios de genética en los centros de salud. Todo esto fue documentado y presentado a las autoridades sanitarias cubanas. Afortunadamente, toda la estructura de salud pública cubana era muy proclive a lo que Luis y su equipo planteaban, que era desarrollar la genética asistencial en los centros de atención primaria. En esos veinte años, con la dirección de Luis Heredero, se desarrolló prácticamente todo el sistema de atención de genética en esos centros. Eso significó *aggiornar* la genética médica a la salud colectiva, que es mucho más que la suma de las saludes individuales, porque requiere de apoyo estatal –como vos decís– y, además,

de una ideología donde el lucro no interfiera con la práctica médica.

El foco de la actividad del programa fue principalmente el diagnóstico prenatal, es decir, hacía énfasis en la prevención de las enfermedades hereditarias y congénitas. Así se armó una red de atención, prevención y educación de alcance nacional. Este programa contribuyó a disminuir la mortalidad infantil en Cuba, gracias a la prevención y el diagnóstico precoz de los trastornos congénitos. De hecho, Cuba llegó a tener menor mortalidad infantil que el propio EEUU. Mi función en este programa fue la de asesor de las actividades asistenciales y la capacitación, como docente de médicos genetistas. El hecho de que yo fuera director del Centro Colaborativo de la Organización Mundial de la Salud en Genética Comunitaria en Nueva York facilitó que pudiera viajar frecuentemente a la isla para llevar insumos diversos (libros, computadoras, instrumentos de laboratorio, etc.) bajo la cobertura del organismo internacional y obviar así el injusto bloqueo económico a Cuba impuesto por Estados Unidos.

S. C.: Volviendo a los comienzos de los años setenta, al fin de tu primera estadía en Estados Unidos, ¿podrías contarnos cómo fue tu regreso a la Argentina con todo ese *background* cultural y político? ¿Volviste al Gutiérrez? ¿Qué te llevó más tarde al exilio?

V. P.: Cuando regresé en 1971, me inserté en el Centro Nacional de Genética Médica (CENAGEM), que acababa de crear Eduardo Castilla, el único genetista que había en la Argentina y que tenía el proyecto de crear un Registro Nacional de Anomalías Congénitas. Sin embargo, pronto me di cuenta de que ese centro no respondía a mis expectativas, pues allí se privilegiaban aspectos estadísticos y no la genética clínica, es decir, el contacto con los problemas concretos de los pacientes con trastornos genéticos. De hecho, era un lugar desconectado de la actividad asistencial y no se atendían pacientes. Decidí entonces que mi lugar era el Gutiérrez. Hablé con Gianantonio, quien me consiguió una beca como instructor de residentes. Con ese cargo estuve desde el 72 hasta el 75, cuando me exilié. En el ínterin pasó todo lo que pasó en el país: Cám-

Empecé en Cuba a aggiornar la genética médica a la salud colectiva, que es mucho más que la suma de las saludes individuales, porque requiere de apoyo estatal y, además, de una ideología donde el lucro no interfiera en la práctica médica.

pora, Perón-Perón, la Triple A y López Rega y el accionar de organizaciones armadas. El Hospital de Niños se transformó en un emblema de progresismo, no solo en salud, sino en política. Todavía guardo ejemplares de la revista de ultraderecha *Cabildo*, que titulaba: “El Hospital de Niños, un nido de marxistas”. Y yo, que por entonces no militaba en ninguna organización política, era el elegido para coordinar la mayoría de las asambleas de personal que se sucedían sin cesar al calor de los acontecimientos. Mi lógica era que, como yo no hacía nada ilegal, no tenía necesidad de tener recaudos de seguridad. Por eso, no me cuidaba de saludar a compañeros aun sin saber si estaban o no involucrados en acciones armadas, ni de ir a entierros de compañeros asesinados por la Triple A. Evidentemente, debí haber llamado la atención de los organismos de represión y ocurrió lo que me decidió a exiliarme. En 1972 había nacido nuestra segunda hija, Analía, y ya éramos una familia de cuatro. Yo tenía un consultorio privado, en el que atendía solo, y una tarde del 19 de diciembre de 1975 tocan el timbre arguyendo que eran pacientes y entran cuatro tipos armados, muy violentos. Me golpearon, me vendaron los ojos, revisaron todo el consultorio, robaron instrumentos de laboratorio y me bajaron a la calle disfrazado para llevarme, en medio de amenazas de que si me resistía, “era boleta”. Afortunadamente, el auto que tenían para el operativo no había llegado aún y, aprovechando el desconcierto de los tipos, me resistí, grité como un

loco por encima de la mordaza que cubría mi boca, empujé con todas mis fuerzas hacia atrás para evitar que me introdujeran en el auto (que ya había llegado), me tiré al piso en la calle y les desbaraté el operativo. Todavía estábamos en un régimen constitucional, era un lugar céntrico, Callao entre Santa Fe y Marcelo T. de Alvear, a pocos días de Navidad, estaba todo el mundo de compras, eso jugó a mi favor.

Al no estar encuadrado en una organización política, era consciente de que no tenía ninguna protección para quedarme en el país, así que a los dos días del intento de secuestro viajé a Caracas, donde ya estaba exiliado mi hermano Pablo, biólogo, y que también había tenido amenazas de la Triple A en la Universidad de Mar del Plata, donde trabajaba. Dos meses después, poco antes del golpe militar, llegó mi familia y nos preparamos para quedarnos, sin saber cuánto iba a durar la dictadura.

Médico en el exilio: de la colonia argentina a Physicians for Human Rights

S. C.: ¿Cómo fue tu vida en Venezuela?

V. P.: En Venezuela estuvimos cinco años. En ese entonces había un régimen democrático y un *boom* económico, había oportunidades y, además, como era un país que tenía poca tradición académica universitaria, los exiliados que llegaban de Uruguay, Chile y Argentina huyendo de las dictaduras eran muy bien acogidos. La solidaridad de los colegas fue muy grande; conseguimos trabajo, tanto mi mujer, bióloga, como yo. Primero fui investigador del Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas y luego pasé a la Universidad Central de Venezuela. Gracias a la ayuda del Dr. Sergio Arias, genetista que había conocido años atrás en Johns Hopkins, y otros colegas venezolanos, pude aplicar mis conocimientos en metodologías epidemiológicas para conocer la realidad de las enfermedades genéticas en un país. Con ese objetivo, armé una especie de red con los pocos genetistas venezolanos existentes y empecé a desarrollar lo que se llama “servicios de genética asistencial”, basados en los principales hospitales, pero con conexiones de referencia y contrarreferencia con los centros de atención prima-

ria. Además, por mi cuenta, empecé a atender como pediatra a la colonia argentina en Caracas, que se iba nutriendo cada vez más de gente que llegaba exiliada de las dictaduras del Cono Sur, entre ellos, sociólogos, médicos, psiquiatras, de los que me hice amigo. Además, había exiliados de otros países de América Latina. Allí, por ejemplo, mis hijos iban a la escuela primaria Rondalera, que la habían creado maestros uruguayos exiliados, y así se fue armando nuestra vida allí.

Yo revalidé mi título de médico y atendía a muchos hijos de exiliados en mi consultorio, que lo armé en mi domicilio. Ahí ejercía la pediatría, por fuera de la actividad académica, cobrando poco y nada, y llegué a tener una cartilla de quinientos pacientes. Desde que regresé a la Argentina en 2007, me ha pasado ocasionalmente algo muy emocionante, que es que se me acerca gente, ya mayor de edad, y me dice: “Yo fui paciente tuya en Venezuela”.

S. C.: ¿Y qué fue lo que te decidió a irte de allí?

V. P.: Desde el primer tiempo había tenido distintos ofrecimientos para irme a Estados Unidos, pero al principio me resistía a volver al mundo anglosajón; me sentía a gusto en Venezuela, en América Latina y entre amigos. Sucedió que a fines de los años setenta, mi trabajo se estancó, mi hijo mayor entraba al secundario y no encontrábamos buenas opciones de escolaridad pública, y empecé a buscar la manera de irnos. Tuve que dar exámenes de reválida de médico en Estados Unidos, que los rendí desde Caracas, y viajaba anualmente a ese país a congresos de genética que funcionaban un poco como “bolsas de trabajo”. Y en uno de esos eventos conseguí trabajo como genetista clínico en un hospital de Nueva York. Alcé amarras en julio de 1981 y nos fuimos a Nueva York, donde me quedé veinticinco años.

Nueva York era un centro muy atractivo desde el punto de vista profesional y académico, pero también como lugar estratégico para la lucha por los derechos humanos. Allí, mi primer trabajo fue, como decía, como genetista clínico en un hospital universitario. Luego logré un cargo académico en el Cornell Medical Center y, más tarde, trabajé, sucesivamente,

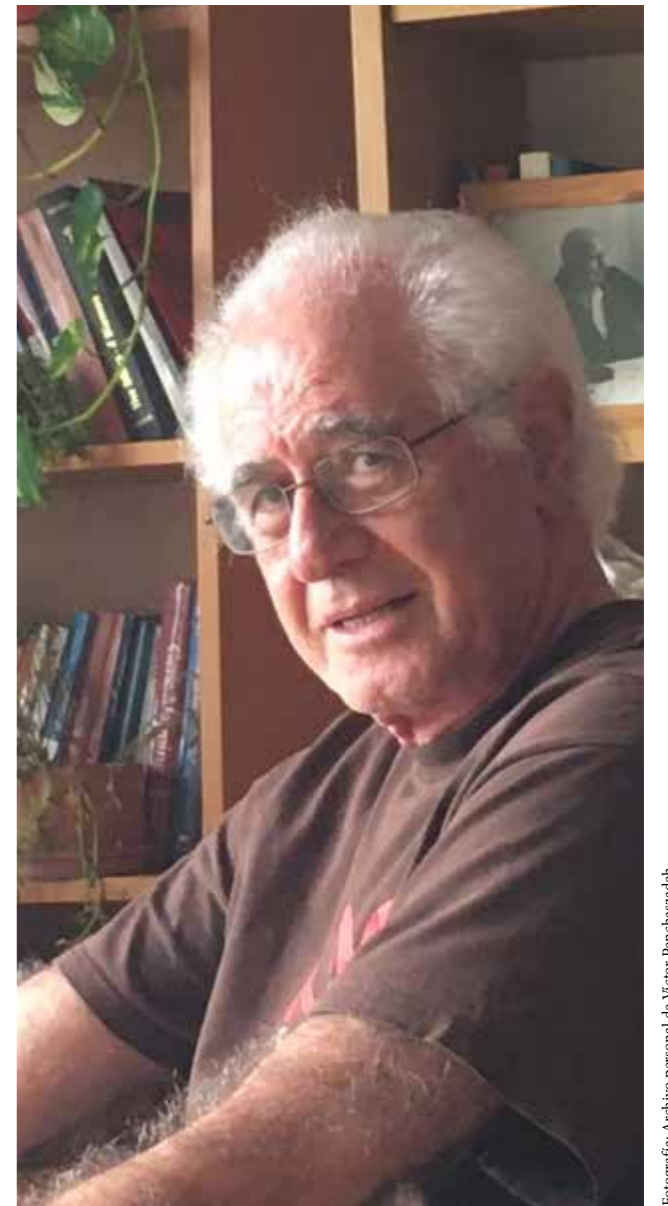
Atendí como pediatra a la colonia argentina en Caracas, nutrida de gente que llegaba exiliada de las dictaduras del Cono Sur. Llegué a tener una cartilla de quinientos pacientes. Desde que regresé al país en 2007, me ha pasado ocasionalmente algo muy emocionante, que es que se me acerca gente, ya mayor de edad, y me dice: “Yo fui paciente tuya en Venezuela”.

como profesor y genetista en la Escuela de Medicina de Mount Sinai, el Hospital Beth Israel y el Medical College Albert Einstein. Finalmente, interesado por la salud pública, decidí dejar la medicina clínica e ingresé como profesor de epidemiología en la Escuela de Salud Pública de la Universidad de Columbia.

Mientras tanto, seguí de lleno como activista por los derechos humanos. Me sumé a un grupo de argentinos y creamos un servicio de denuncias sobre las violaciones a los derechos humanos que cometía la dictadura cívico-militar en Argentina (desapariciones, torturas, asesinatos, robo de bebés y otras atrocidades). Mi casa era lugar de llegada de gente que venía de la Argentina: albergué a Emilio Mignone, a madres de Plaza de Mayo, como Renée Epelbaum, a abuelas de Plaza de Mayo, como Alicia “Licha” Zubasnar de De la Cuadra, Estela de Carlotto y María Isabel “Chicha” Chorobik de Mariani, a Julio Raffo, que era secretario ejecutivo del Centro de Estudios Legales y Sociales, entre otros. En Nueva York tenía sede el Consejo de Derechos Humanos de Naciones Unidas, que luego fue trasladado a Ginebra. Por ello era un lugar de mucha gravitación para la denuncia internacional de las

dictaduras. Nosotros participábamos como observadores de ese Consejo de Naciones Unidas, teníamos reuniones asiduas con periodistas y, además, nos vinculábamos con organizaciones de derechos humanos norteamericanas. Fui, por ejemplo, parte del consejo asesor de la sección de Américas de Human Rights Watch, por invitación de Juan Méndez, con quien soy muy amigo.¹ Incluso, armamos una organización que se llamaba Centro Argentino de Servicios de Información (AISC, por sus siglas en inglés), que capitaneó César Chelala, otro amigo entrañable.²

A mí me empezó a picar el tema de las guerras en Centroamérica y el rol de Estados Unidos en ellas. Eso era un hervidero político, donde las violaciones a los derechos humanos por parte de los gobiernos militares de la región eran notorias. Mi activismo por los derechos humanos me llevó a participar de la creación de la organización que se llama Physicians for Human Rights,³ formada en Boston en 1981, que organizaba misiones humanitarias, en ese momento a El Salvador. En ese marco, participé tres veces en misiones a ese país en plena guerra civil, como médico del grupo. Mi tarea era documentar violaciones a la neutralidad médica por parte del gobierno militar de El Salvador, que abundaban. Luego de los acuerdos de paz entre el gobierno y la guerrilla instrumentados en 1992 por las Naciones Unidas, la doctora salvadoreña María Isabel Rodríguez, que había sido funcionaria de la Organización Panamericana de la Salud, fue la primera mujer rectora de la Universidad de El Salvador y, en



Fotografía: Archivo personal de Víctor Penchaszadeh

1 Juan Méndez es un abogado laboralista argentino peronista que, por su actividad en defensa de presos políticos, fue detenido por el gobierno de Isabel Perón y, tras un período de cautiverio, partió al exilio en 1977 y se convirtió con el tiempo en una reconocida figura internacional en el campo de los derechos humanos. Primero, con posiciones clave en organizaciones no gubernamentales, como Human Rights Watch e International Center for Transitional Justice, luego con cargos importantes en el sistema interamericano, en instituciones académicas y en Naciones Unidas. Entre 2004 y 2007, Méndez se convirtió en el primer asesor especial en materia de genocidio de la Secretaría General de Naciones Unidas. Para un análisis de su trayectoria, véase Catoggio, María Soledad (2020). “Puentes religiosos del activismo humanitario: desde la política contra el Estado hacia una política estatal de innovación en Derechos Humanos”, en Giménez Béliveau, V. (comp.). *La religión ante los problemas sociales. Espiritualidad, poder y sociabilidad en América Latina*, CLACSO, Buenos Aires.

2 César Chelala es un médico argentino radicado en los Estados Unidos desde 1971, donde estuvo abocado a la investigación en genética molecular y farmacología en el Instituto de Investigación de Salud Pública y en la Facultad de Medicina de la Universidad de Nueva York. Chelala ganó reconocimiento en el campo de los derechos humanos por ser el coautor (usando el pseudónimo Mario Savio) con Paul H. Hoefel del artículo “Desaparecidos o muertos en Argentina: la búsqueda desesperada de miles de víctimas secuestradas”, que fue tapa de la revista *The New York Times* en 1979. A raíz de ese artículo, que provocó un escándalo internacional, los autores recibieron ese año el premio Overseas Press Club of America al mejor artículo sobre derechos humanos. Con el tiempo, abandonó la medicina y se dedicó de lleno al periodismo y al activismo en derechos humanos. Véase: <https://www.theglobalist.com/contributors/cesar-chelala/>.
3 Physicians for Human Rights es una organización sin fines de lucro, creada gracias al impulso de Jonathan Fine, Robert Lawrence, Jack Geiger, Carola Blitzman Eisenberg y Jane Green Schaller. Su objetivo es utilizar la ciencia y la medicina para documentar y denunciar violaciones a los derechos humanos. Al respecto, puede verse <https://phr.org/about/history/>.

2014, fue nombrada Ministra de Salud. Ya en tiempos de paz, viajé varias veces a El Salvador por cuestiones de trabajo para el Ministerio de Salud, para la Universidad, como docente y parte del equipo del Instituto Nacional de Investigaciones de Salud que María Isabel se empeñó en crear cuando fue ministra. Para mí era un ambiente muy saludable, muy sanador. Y todo eso yo lo podía hacer desde Estados Unidos, bajo la cobertura de la Organización Mundial de la Salud y de su versión regional en las Américas, la Organización Panamericana de la Salud. Iba protegido y podía involucrarme. También en El Salvador colaboré con la organización Pro Búsqueda para la restitución de los niños y niñas apropiados durante la guerra civil. Pro Búsqueda fue una organización creada siguiendo el ejemplo de Abuelas de Plaza de Mayo en Argentina, por un sacerdote jesuita, John Cortina, y apoyada por Cristian Orrego Benavente, un genetista chileno que integró la primera delegación de la Asociación Americana para el Avance de la Ciencia (AAAS, por sus siglas en inglés), que visitó la Argentina a pedido de la Comisión Nacional sobre Desaparición de Personas (CONADEP) en 1984 y que fue el antecedente tanto de la creación del Equipo Argentino de Antropología Forense (EAAF)⁴ como del “índice de abuelidad” y del Banco Nacional de Datos Genéticos (BNDG). Muchos de los desarrollos que surgieron de las demandas de las Madres y Abuelas en Argentina fueron luego llevados a otros lugares.

Las Abuelas y la genética para los derechos humanos

S. C.: De algún modo, el momento en que las Abuelas recurren a vos con una serie de preguntas en la búsqueda de la restitución de la identidad de sus nietxs apropiadxs por la dictadura forma parte ya de un hito de memoria en la historia del campo de los derechos humanos.

¿Cómo fue ese encuentro? ¿Ustedes ya se conocían de antes o vos las conocés a raíz de esa consulta?

V. P.: Yo sabía lo que estaba pasando con Abuelas y de las denuncias, pero personalmente no las conocía. No te olvides que todavía no podía volver a la Argentina. Entonces, las oportunidades que tenía para ver a las Abuelas eran cuando ellas viajaban. Y este fue uno de los viajes emblemáticos de Abuelas, en noviembre del 82. Pasaron primero por Washington. Yo era amigo de una de las hijas de Emilio Mignone, Isabel, que vivía en Washington y estaba trabajando en el Banco Interamericano de Desarrollo. Ella y el marido, Mario Del Carril, eran un matrimonio muy connotado en los derechos humanos argentinos en Washington. Isabel les dio mi contacto a “Chicha” y a Estela. Me llamaron desde Washington y quedamos en vernos en cuanto llegaran a Nueva York. Y así ocurrió. Nos vimos en el hotel en el que estaban parando y fue una conversación muy larga. Pero yo la sintetizo con la pregunta famosa de “¿Cómo vamos a hacer cuando retorne la democracia para identificar a nuestros nietos robados?”. Después de 30 años, no sé cuánto construí yo del recuerdo que tengo y cuánto fue realmente así, pero me quedé con la emoción fuerte que me provocó Estela en aquel momento diciéndome: “Escuchame, Víctor, vos que sos argentino, genetista, y estás en el centro del mundo, ¿hay algo más importante a lo que te puedas dedicar que a responder esta pregunta?”.

Al día siguiente fuimos a ver Fred Allen, quien era una personalidad de gran envergadura científica por su trabajo con grupos sanguíneos y desempeño como director del Banco de Sangre de Nueva York. Y tuvimos una conversación larga con él, en la que dijo lo mismo que lo que yo les había dicho a las Abuelas: “Esto (establecer la relación genética entre nietos y

4 El Equipo Argentino de Antropología Forense es una institución científica, no gubernamental, sin fines de lucro, creada en 1984 y dedicada a la aplicación de las ciencias forenses para la investigación, búsqueda, recuperación, determinación de la causa de muerte, identificación y restitución de personas desaparecidas en Argentina y en todo el mundo. Su conformación se remonta a la solicitud de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas y de Abuelas de Plaza de Mayo de asistencia científica en la búsqueda de nietxs desaparecidxs junto a sus padres durante la última dictadura a la Asociación Americana para el Avance de la Ciencia, con sede en Estados Unidos. A este llamado respondió Eric Sover, entonces director del Programa de Ciencia y Derechos Humanos, convocando a Clyde Snow, un reconocido antropólogo forense, que reunió a antropólogos, médicos y arqueólogos para realizar en Argentina exhumaciones y análisis de restos óseos con método científico. Al respecto, véase <https://eaaf.org/>.



Víctor Penchaszadeh con Estela de Carlotto y Gabriela Alegre, recibiendo el premio “Personalidad destacada de la Ciencia”, Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 5 de Mayo de 2014.

Fotografía: Archivo personal de Víctor Penchaszadeh

La pregunta famosa de “¿Cómo vamos a hacer cuando retorne la democracia para identificar a nuestros nietos robados?” fue en 1982. Recuerdo la emoción fuerte que me provocó Estela diciéndome: “Escuchame, Víctor, vos que sos argentino, genetista y estás en el centro del mundo, ¿hay algo más importante a lo que te puedas dedicar que a responder esta pregunta?”.

abuelos) tiene que ser posible, porque si se puede hacer para las pruebas de paternidad, no hay razón de que no pueda hacerse entre nietos y abuelos, habrá que buscarle la vuelta a la fórmula de la probabilidad de inclusión⁵. Sea para los padres o para los abuelos, en definitiva, es la misma línea de herencia, con la salvedad de que en el caso de las Abuelas faltaba

la generación de los padres de los niños apropiados, que estaban desaparecidos. Si vos tenés los datos genéticos de los abuelos posibles y del niño sobre el cual hay sospechas sobre su identidad, tenés los datos. Era cuestión de encontrar cómo diseñar la fórmula probabilística que tuviera en cuenta la ausencia de esa generación. De eso se encargó Mary-Claire

5 La probabilidad de inclusión es la probabilidad de que una concordancia entre los marcadores genéticos de dos personas sea debida a que son parientes y no al azar. Se expresa como índice probabilístico de certeza, por ejemplo, “índice de paternidad” o “índice de abuelidad”. Actualmente todos estos análisis se basan en el estudio del ADN y se pueden establecer probabilidades para cualquier tipo de parentesco.

King, a quien yo conocía por reuniones en la Asociación Norteamericana de Genética Humana. Cristian Orrego trabajaba con ella, en el mismo laboratorio. Además, por su relación con los derechos humanos, Cristian era miembro del Comité de Responsabilidad Social de la Ciencia de la AAAS, cuyo responsable era Eric Stover. Ahí se armó enseguida un equipo entre Mary-Claire, Cristian, Eric y yo, para definir el apoyo que daría la AAAS y cómo y con quiénes iba a trabajar Mary-Claire en la parte estadístico-probabilística. Ella tenía ya un equipo, porque se dedicaba a genética poblacional, que en aquel momento era principalmente una disciplina estadística. Al tiempo, Mary-Claire me mandó por correo los cálculos que estaban haciendo, diciéndome que, a su juicio, esto tenía que funcionar. Y así se hizo.

S. C.: ¿Y cómo fue el proceso que llevó a la creación del Banco Nacional de Datos Genéticos?

V. P.: Cuando en 1983 en Argentina ganó Alfonsín, a mí se me movió el piso. Tuvimos una discusión muy profunda entre mi mujer de entonces y mis hijos, que estaban empezando la adolescencia, sobre si volvíamos o no al país. Fuimos de visita a la toma de posesión de Alfonsín y nos quedamos diez días. En Buenos Aires estuve con Madres y hablé con Aldo Neri, que había sido una persona clave para posibilitar mi salida al exilio, y a quien Alfonsín acababa de nombrar ministro de Bienestar Social. También conversé sobre el tema con Teodoro Puga, un pediatra amigo de Abuelas, que acababa de ser nombrado secretario de Salud de lo que era entonces la Municipalidad de Buenos Aires. Por los requerimientos tecnológicos de los laboratorios que demandaba la implementación de las pruebas genéticas para determinar abuelidad, estaba claro que se debía buscar el lugar apropiado en la órbita de Salud de la ciudad de Buenos Aires. Yo

aproveché mi visita para hacer un paneo rápido de los laboratorios en los cuales se pudiera hacer el estudio de grupos sanguíneos y antígenos de histocompatibilidad, que eran los análisis sobre los cuales se basaban las pruebas de paternidad en ese entonces.⁶ Y encontré que había un solo laboratorio público, que era el Laboratorio de Inmunología del Hospital Durand, que era municipal. Su directora era Ana María Di Lonardo, médica inmunóloga, quien, si bien no era genetista, manejaba el laboratorio donde se hacían los análisis de antígenos de histocompatibilidad, que fueron, hasta la aparición del ADN, el principal método para determinar el índice de paternidad y de abuelidad. Claramente, ese era el lugar donde se iba a tener que centrar el futuro Banco Nacional de Datos Genéticos, sobre el cual habíamos hablado con Puga y convenido que era imprescindible crearlo.

S. C.: ¿Cuáles habían sido hasta el momento las estrategias que usaban las Abuelas para buscar e identificar a sus nietxs apropiadxs por los represores?

V. P.: Hasta entonces, la estrategia estaba basada en querellas individuales de una familia o un set de abuelos que sospechaba que tal o cual niño o niña podía ser hijo de desaparecidos. Sospecha que se fundaba en una serie de datos circunstanciales: supuestos partos domiciliarios (que las Abuelas investigaban), partidas de nacimiento firmadas por cuatro o cinco médicos represores (que ya se sabía que eran los que habían estado en los partos en cautiverio) y denuncias anónimas. Las sospechas generaban querellas individuales. En esas circunstancias, el juez tenía que definir si hacía lugar a una querella y pedía pruebas genéticas, que en esa época, como te dije antes, eran los análisis de antígenos de histocompatibilidad y grupos sanguíneos. Claro que todavía había que resolver el obstáculo de la ausencia de los padres del niño o niña y, hasta

6 Cuando aún no existían las técnicas de ADN, la identificación genética se hacía por productos génicos, es decir, mediante aquello que produce el ADN, que son decenas de miles de proteínas de diferentes tipos. Los antígenos de histocompatibilidad son productos génicos. Se trata de moléculas proteicas que se encuentran en las membranas de todas las células y que, al igual que los grupos sanguíneos, hay cuatro o cinco variantes, que tienen a su vez una variabilidad muy grande. Entonces, la probabilidad de que dos personas no emparentadas tengan la misma combinación de variantes es muy baja. Por eso se usaban tanto para evaluar la compatibilidad para los trasplantes de órganos como para las pruebas de paternidad. Véase Abuelas de Plaza de Mayo (2008), *Las Abuelas y la genética. El aporte de la ciencia en la búsqueda de los desaparecidos*, Buenos Aires, Abuelas de Plaza de Mayo, p. 42.



Víctor Penchaszadeh con Nora Cortiñas, recibiendo el Premio "Personalidad destacada de la Ciencia", Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 5 de Mayo de 2014.

Archivo personal de Víctor Penchaszadeh

entonces, nunca en el mundo se había establecido la filiación entre un niño o niña y posibles abuelos. Para eso hacía falta el índice de abuelidad. Al poco tiempo, Mary-Claire King pone por primera vez sus pies en la Argentina en la misión científica solicitada por la CONADEP a la AAAS, con la fórmula del índice de abuelidad, justo cuando se estaba sustanciando el juicio por Paula Eva Logares, que había sido secuestrada a los dos años junto con sus padres, que fueron desaparecidos, y luego había sido apropiada por un policía.⁷ Este individuo se "cavó solo la fosa" porque dijo que tenía una partida de nacimiento –que resultó apócrifa– en la cual le había reducido en dos años la edad a Paula y la había anotado como hija biológica de él, y no aceptó nunca hacerse las pruebas genéticas. Entonces, el juez decidió hacer las pruebas genéticas a Paula y a las dos abuelas, que estaban vivas en ese momento. Y se usó por primera

vez la fórmula del "índice de abuelidad", que el juez aceptó. Esta prueba dio un porcentaje muy alto, de 99,9%, de inclusión (índice de abuelidad). Gracias a eso, Paula Eva Logares fue restituida a su familia biológica, los apropiadores fueron a la cárcel, y el resto es historia.

"La cocina" del Banco Nacional de Datos Genéticos

S. C.: ¿Qué impacto tuvo ese juicio en todo el proceso?

V. P.: Ese juicio hizo que más abuelas que estaban buscando nietos hicieran el mismo tipo de investigaciones, de reunión de datos circunstanciales y recolección de evidencias para iniciar juicios. Pero los juicios no podían tener como base de comparación a todas las abuelas que buscaban nietos, porque eran como cuatrocientas, por lo que la comparación se hacía solamente con

7 Paula Eva Logares fue localizada en 1983 y restituida el 13 de diciembre de 1984. Para una referencia más completa del caso, puede consultarse el sitio de Abuelas de Plaza de Mayo en: <https://www.abuelas.org.ar/caso/logares-paula-eva-243>.

la familia particular que hacía la querrela. El resultado era un juicio, tras otro juicio, tras otro juicio. Los jueces no estaban facultados para decir: “Bueno, analicemos a toda esta gente”. No había infraestructura para ello. Así quedó en evidencia que era necesario armar un banco de datos genéticos, el cual se creó en 1987 por ley. Yo viajé nuevamente a Buenos Aires como consultor de la Organización Panamericana de la Salud, a pedido del Dr. Puga, quien me pidió que aconsejara en qué laboratorio debía situarse el Banco Nacional de Datos Genéticos (BNDG). Yo, como te conté, ya me había ocupado de relevar los laboratorios de la ciudad de Buenos Aires. Había un par de laboratorios privados que tenían la infraestructura, pero las Abuelas no querían saber nada porque allí trabajaba un genetista vinculado al Hospital Militar, que era el Dr. Luis Verruno. Entonces, quedó como única opción el Servicio de Inmunología del Hospital Durand.

S. C.: ¿Cómo evaluás los primeros veintidós años de funcionamiento del BNDG en el Hospital Durand? ¿Qué motivó su mudanza en el 2009, desde tu perspectiva?

V. P.: La ley que crea el Banco Nacional de Datos Genéticos nombra en forma específica al Hospital Durand como su lugar de funcionamiento. Esa ley del año 1987 fue la que permitió crear el Banco, aunque adoleció de una serie de errores. En primer lugar, no era una entidad que se dedicara solamente a la identificación de niños robados, porque ese laboratorio hacía también análisis de histocompatibilidad para trasplantes y, fundamentalmente, pruebas de paternidad para disputas civiles, que los jueces requerían permanentemente. Entonces, el Banco se inundó de requerimientos de distinta naturaleza, que agravaban los problemas crónicos de suministros de recursos, de equipamientos, de espacios. Desde el punto de vista de las Abuelas, el principal problema era que los análisis para la restitución de la identidad de los nietos y nietas tardaban meses. Esto te-

nía una explicación muy simple, y era que, a diferencia de estos, los análisis de identificación de causas civiles eran pagos. Según Di Lonardo, la directora del Banco entonces, gracias a esos ingresos se podían financiar los insumos para hacer el trabajo de las Abuelas. En parte es cierto que el BNDG siempre estuvo subfinanciado, y por eso Mary-Claire King comenzó a colaborar *ad honorem* recibiendo muestras y analizándolas en Estados Unidos. Ella se había mudado a la Universidad de Washington en Seattle, y las analizaba en su laboratorio. Yo fui uno de los tantos correos que llevó muestras de sangre para Mary-Claire a Estados Unidos. Mary-Claire armó casi un Banco paralelo, que recién ahora se está unificando, haciendo el traslado de las muestras conservadas en el laboratorio de Mary-Claire al BNDG. Para salvar muchos de estos problemas, en 2009 se promulgó una nueva ley del BNDG.

S. C.: Tuve la oportunidad de leer los debates legislativos, y la discusión fue intensa. ¿Qué cambios en concreto introdujo la nueva legislación para el BNDG?

V. P.: Yo estuve involucrado en este proceso porque, junto con el Dr. Héctor Targovnik, de la UBA y del CONICET, fuimos nombrados por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación como coordinadores de la adecuación del BNDG a la nueva ley. En el 2009, cuando se promulga la nueva ley, yo ya estaba de regreso en Argentina. La nueva ley enmienda algunos errores. Por ejemplo, un error de la primera ley fue decir que el Banco Nacional de Datos Genéticos tenía que estar en un lugar específico, dirigido por una persona en particular y que debía hacer un listado de análisis específicos. ¿Cuál fue el inconveniente? Fue que esas pruebas genéticas quedaron obsoletas enseguida porque apareció la posibilidad de hacerlo por ADN, y eso no lo contemplaba la ley de 1987.⁸ La nueva ley estableció criterios de funcionamiento más modernos y resolvió el problema de la definición demasiado amplia de las funciones del

⁸ A partir de 1985, la técnica de la “huella genética” desarrollada por Alec Jeffreys permitió la identificación de individuos, antes solo posible por el sistema dactiloscópico. Sin embargo, fue recién a partir de 1992, con el salto tecnológico que significó el desarrollo del PCR (reacción en cadena de la polimerasa, en su traducción al español), una suerte de “fotocopiadora genética” que hacía posible amplificar pequeños fragmentos de ADN, que las estimaciones o desestimaciones de parentesco comenzaron a hacerse a partir de técnicas de ADN. Esta nueva herramienta, el PCR, no solo permitía analizar muestras escasas y degradadas, sino secuenciar directamente el material genético, es decir, el ADN mitocondrial para establecer el linaje materno que comenzó a utilizarse en el BNDG en 1993.



Victor Penchaszadeh con Laura Conte y Taty Almeida, recibiendo el Premio “Personalidad destacada de la Ciencia”, Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 5 de Mayo de 2014.

Banco que atribuía la primera ley, es decir, esto que te comentaba de que se hacían muchas otras cosas además de la búsqueda de nietos robados. En la vieja ley había un artículo que establecía que el objetivo del Banco era “resolver problemas de identidad”, pero sin precisar de quiénes. Entonces, eso era necesario precisarlo. A su vez, era imperioso sacarlo del ámbito de un hospital. Los hospitales se ocupan de la salud, y si bien la identidad tiene que ver con la salud, no es estrictamente un objeto de ese ámbito; para encajar allí las pruebas de filiación hay que estirar demasiado el concepto de salud. Era más lógico que estuviera bajo la órbita del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, porque la identificación genética es una disciplina científico-técnica. La nueva ley estableció la nueva jurisdicción, que hacía depender el BNDG del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de la Nación. Uno de los argumentos de quienes se oponían al traslado era que se le estaba sacando el Banco a la ciudad para dárselo al gobierno nacional.⁹ Sin embargo, lo cierto es que el BNDG fue creado cuando la ciudad de Buenos Aires no era autónoma y siempre dependió del Poder Ejecutivo Nacional en el ámbito del Ministerio de Salud. A lo largo de los años, se generó una dependencia bipartita: el financiamiento, equipamiento, insumos y normativas surgía del Poder Ejecutivo Nacional; y todo lo relativo al espacio físico y al personal era responsabilidad de la ciudad, de quien depende el Hospital Durand. Lo que sucedió fue que en 1987 nadie imaginaba que se iba a modificar la Constitución en el 94 y que la ciudad iba a ser autónoma. Tampoco era previsible que la ciudad se convirtiera en un lugar de signo político contrario al del gobierno nacional,

⁹ Se refiere a la fuerte oposición que generó la iniciativa de trasladar el BNDG tanto por sectores de izquierda, algunos sectores del movimiento de derechos humanos y asociaciones de víctimas de otras violencias, como por sectores de la derecha partidaria. Al respecto puede verse, por ejemplo: *La Nación*, “El Banco de Datos Genéticos vuelve al ojo de la tormenta”, 8 de agosto de 2014, disponible en: <https://www.lanacion.com.ar/politica/el-banco-de-datos-geneticos-vuelve-al-ojo-de-la-tormenta-nid1716713/>; *Anred*, “Mirta Baravalle: el Banco de Datos Genéticos del Hospital Durand es irremplazable”, 21 de junio de 2014, disponible en: <https://www.anred.org/2014/06/21/mirta-baravalle-el-banco-de-datos-geneticos-del-hospital-durand-es-irremplazable/>; *La Izquierda Diario*, “Genocidio. ¿30 Años del Banco Nacional de Datos Genéticos?”, 1 de junio de 2017, disponible en: <https://www.laizquierdadiario.com/Treinta-anos-del-Banco-Nacional-de-Datos-Geneticos>.

Los juicios no podían tener como base de comparación a todas las abuelas que buscaban nietos, porque eran como cuatrocientas, por lo que la comparación se hacía solamente con la familia particular que hacía la querrela. El resultado era un juicio, tras otro juicio, tras otro juicio. Quedó en evidencia que era necesario armar un banco de datos genéticos.

como sucedió. Otro punto clave del conflicto fue que la nueva ley dispuso que los directivos del BNDG debían ser nombrados por concurso. La ley anterior establecía como directora a Di Lonardo, porque en ese momento era la jefa del Servicio de Inmunología del Durand. Cuando se jubiló, la que la sucedió en el cargo no era jefa del Servicio, sino alguien que simplemente le seguía en antigüedad; entonces, técnicamente ejercía sus funciones sin atenerse al marco legal. El requerimiento de que los directivos del Banco fueran nombrados por concurso abierto fue un punto fundamental y positivo de la nueva ley. El Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación nos nombró al Dr. Targovnik y a mí como organizadores del concurso, para el cual se nombró un jurado internacional inobjetable. Ganó el concurso la Dra. Mariana Herrera, genetista molecular y expresidenta de la Sociedad Argentina de Genética Forense, quien desde 2015 es la directora y debe renovar su mandato por un nuevo concurso cada cuatro años.

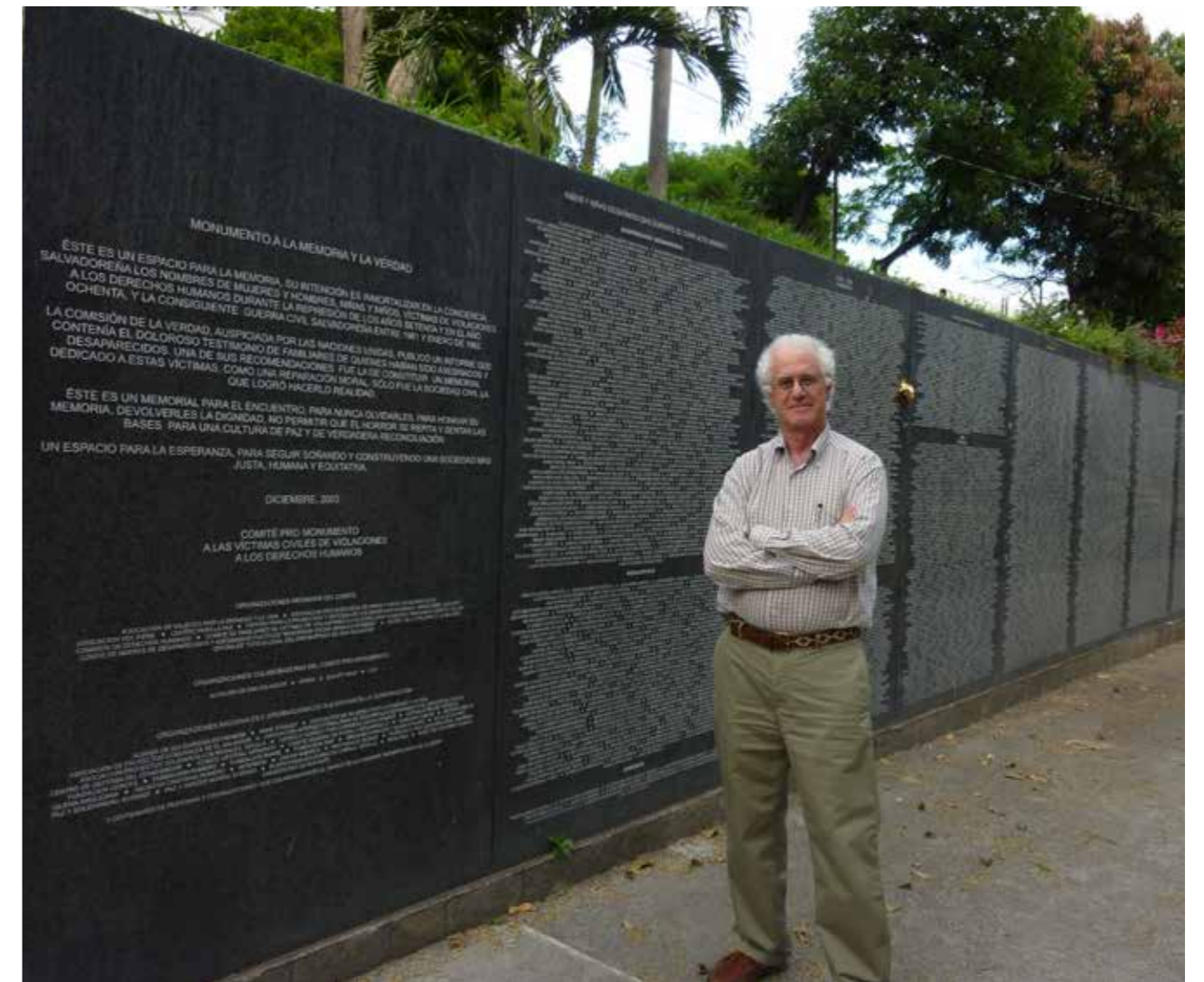
La oposición al traslado del BNDG no tenía razones científico-técnicas, sino que estuvo motorizada políticamente por la oposición al gobierno nacional. Esta oposición hizo una campaña de desinformación con la falsa acusación de que se quería privatizar el BNDG y generando ansiedad entre los usuarios del Banco usando el argumento de que se iban a perder muestras en el traslado y de que se iba a despedir personal. Ninguna de esas aseveraciones era veraz. No fue cierto que hubo planes de privatizar el BNDG, ni hubo riesgo de pérdida de muestras, ni se despidió personal.

Con respecto a esto último, la nueva ley garantizaba la estabilidad laboral del personal y el traslado a la nueva jurisdicción era totalmente voluntario: el que prefería quedarse en el ámbito de la CABA era libre de hacerlo. Una parte del personal que trabajaba en el Durand, y que no quería renunciar a los beneficios del régimen laboral protegido de la CABA, simplemente se quedó como empleado de la ciudad. La que fungía como directora del BNDG, al margen de la legalidad, eligió no presentarse al concurso y se buscó otro trabajo. En cambio, cerca de la mitad del plantel que trabajaba en el Durand recibió con beneplácito su traslado al Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación.

La oposición al traslado también agitó otro tema, que es independiente de la jurisdicción administrativa del BNDG, y que tiene que ver con que la nueva ley establece taxativamente que el objeto del BNDG está acotado a los problemas de identidad causados por delitos de lesa humanidad cometidos por el régimen militar. Es decir, quedan excluidas las dudas de identidad de causa civil, como las de personas adoptadas ilegalmente que buscan su identidad y que en Argentina, lamentablemente, son decenas de miles. Este es un problema real, pero que supera las capacidades del BNDG, pues no existe una base de datos genéticos de toda la población argentina contra la cual comparar el ADN de decenas de miles de personas que dudan de su identidad. Este tema debe ser motivo de políticas públicas de prevención del robo de niños y de adopciones ilegales y motor de desarrollo de laboratorios de genética forense ligados a la justicia en todas las provincias, tal como se está haciendo desde algunos años.

Volviendo al BNDG, finalmente se logró hacer el traslado, se despejaron las dudas legítimas o producidas por desinformación interesada y el Banco hoy cuenta con todo un edificio propio para su funcionamiento, un presupuesto adecuado, laboratorios de primer nivel con equipos de última generación y personal científico entrenado y estable. Los que conocimos las tremendas deficiencias que adolecían las instalaciones en el Hospital Durand consideramos que el traslado fue absolutamente positivo.

S. C.: Del 2015 a esta parte, ¿surgieron nuevos problemas o desafíos para el Banco?



Archivo personal de Víctor Penschaszadeh

V. P.: Ahora existe un problema de otro orden, y es que ya llevamos un año y medio de pandemia y aún no tenemos ningún caso nuevo para ponerle el número 131. Eso tiene que ver con el hecho de que todavía hay familias que no figuran en la base de datos. En este momento hay poco más de 300 familias registradas que buscan nietos, y cerca de 1 500 muestras y perfiles genéticos. Estimamos que existe una porción de familias que no se han registrado en el Banco, por motivos que solo podemos especular. En los últimos veinte años el BNDG realizó análisis genéticos en alrededor de 20 000 personas que nacieron durante la dictadura y dudan de su identidad, lo que demuestra la magnitud de este fenómeno social. Son alrededor de 1 000 casos por año que envía la Comisión Nacional por el Derecho a la Identidad (CONADI) o los solicita un juez. Las personas que dudan de

su identidad, y nacieron en el período de la dictadura, pueden recurrir a la CONADI, que evalúa los casos y los envía al Banco Nacional de Datos Genéticos para el análisis del ADN, que pasa a ser comparado contra toda la base de datos del Banco. Es un derecho y un servicio gratuito por ley. Aun así, sigue siendo un desafío, en parte porque hay personas que, a pesar de sus dudas de identidad, no logran dar el paso para saldarlas.

Políticas de identidad: biobancos, ADN y lazo social

S. C.: Ahora me queda más claro el motivo por el cual se circunscriben las funciones del Banco a la restitución de identidad de nietxs apropiadxs durante la última dictadura y se decide dejar fuera de su órbita los estudios para cuestiones vinculadas a

la justicia civil, como paternidad o temas de salud, como la histocompatibilidad de los trasplantes. Sin embargo, algo que fue muy controvertido en los debates legislativos fue el hecho de que quedaran fuera de su órbita los estudios de ADN para otros delitos de desaparición en democracia, como los casos de violencia institucional o trata de personas. ¿Cuál es tu mirada al respecto?

V. P.: Fuimos muchos los que criticamos que le pusieran fecha de comienzo y de fin a los casos de delitos de lesa humanidad de los que debe ocuparse el Banco, tanto para las personas vivas como para los restos humanos. Las fechas son del 24 de marzo de 1976 al 10 de diciembre de 1983, que es el período de la dictadura, lo cual es injusto porque deja afuera los casos previos de crímenes y asesinatos en los que actuó la Triple A en connivencia con el gobierno de Isabel Perón. Por otro lado, ese lapso de tiempo no contempla los crímenes de lesa humanidad cometidos luego del retorno de la democracia. Habría que preguntarles a los legisladores cuál fue el criterio para delimitar ese marco temporal. Con respecto a los otros temas de identidad, el principal problema que impide que el BNDG se ocupe de ellos, como te dije antes, es que no tiene base de datos para confrontar esos casos. La base de datos del Banco la integran las familias de desaparecidos de la dictadura que voluntariamente aportaron sus muestras para encontrar a sus nietos. En otros casos de identidad dudosa (conflictos civiles de filiación, análisis de ADN en crímenes y delitos sexuales, violencia institucional y trata de personas), el Estado argentino los está encarando de diversas maneras. Lo hace, por ejemplo, a nivel provincial, con laboratorios de genética forense que dependen del sistema judicial provincial. Por lo menos la mitad de las provincias ya los tienen. Cuando se promulgó la ley de genética forense para delitos sexuales, esa misma ley le encargó al Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación que estableciera reglas técnicas comunes y que llevara a cabo un censo de los laboratorios genéticos existentes en el país. Sobre esto, hay una comisión sobre biobancos que se está ocupando y que ya ha publicado normas de funcionamiento de biobancos forenses. Centralizar toda la genética fo-

rense del país en el BNDG es algo imposible e impensable. Lo más conveniente es hacer bancos de datos genéticos para temas específicos, como se hizo con el Registro Nacional de Datos Genéticos vinculado a delitos sexuales. En ese caso, lo más lógico es que sean bancos de datos genéticos alojados en la órbita de los ministerios de Justicia provinciales.

S. C.: Claro, siguiendo esta idea, el propio Equipo Argentino de Antropología Forense tiene hoy su propio banco genético, a pesar de ser una organización que surge de la misma búsqueda de los desaparecidos y en la misma época de creación estatal del BNDG. Desde tu perspectiva, ¿qué diferenció al EAAF y cómo se articula su trabajo con el BNDG?

V. P.: El EAAF nació muy imbuido de la fuerza de la sociedad civil y de las ventajas de no ser parte del Estado. Ellos armaron su organización sin fines de lucro y empezaron a operar, pero tuvieron que lidiar siempre con la dificultad de tener que buscar sus propias fuentes de financiación. Obtuvieron financiación de fundaciones privadas, internacionales, accedieron a un subsidio del Departamento de Estado Norteamericano y también por parte del Estado argentino. A mí me consta que desde sus inicios, toda su trayectoria la han hecho manteniéndose al margen de la política. Son una organización sin fines de lucro, ellos se ufanan mucho por eso y, desde mi punto de vista, tienen todo el crédito para hacerlo. Ahora, aunque el EAAF y el BNDG tienen bases de datos genéticos diferentes, están interconectadas desde sus orígenes. Cuando Clyde Snow hizo la exhumación del cadáver de Laura Carlotto, le dijo a Estela: "Sos abuela". ¿Por qué? Porque le vio en el cuerpo de su hija las señales de la impronta del feto en los huesos pélvicos, que es una marca patognómica de embarazo. Siguiendo con este grupo familiar, el compañero de Laura Carlotto, Walmir Montoya, fue identificado por el EAAF, entre varias personas enterradas como NN en el cementerio de Avellaneda. Esta identificación fue posible porque el EAAF tiene una base de datos de ADN de más de 5 000 familiares de desaparecidos, entre los cuales se encontraba el ADN aportado voluntariamente por la madre de ese joven. Esta identificación

fue hecha varios años antes de la identificación de Ignacio, hijo de Laura y Walmir, el nieto que finalmente logró encontrar Estela, y ese dato fue comunicado al Banco Nacional de Datos Genéticos como parte de la colaboración de ambas entidades. Por eso, cuando apareció Ignacio a hacerse el análisis de ADN en el Banco, saltó enseguida su identidad, pues el BNDG contaba con el perfil genético de su padre Walmir y de varios miembros de la familia de Laura (padres y hermanos).

Entonces, aunque son organizaciones que se dedican a facetas distintas de la búsqueda de los desaparecidos, están en permanente contacto. El EAAF va a tener trabajo para mucho tiempo por venir, pues el universo de los desaparecidos adultos es muchísimo más grande que el de los bebés apropiados desde su nacimiento en cautiverio o desde pequeños, que se estiman en menos de 500. Si seguimos la aparición de nuevos nietos recuperados a lo largo de los últimos años, vemos que son cada vez menos. Si bien la pandemia ha incidido mucho en esto, lo cierto es que la búsqueda de nietos es como buscar una aguja en un pajar, sin tener pistas útiles y dependiendo mucho del azar. Por eso, la dirección está embarcada en dos estrategias para ampliar el alcance del Banco: una es completar las familias incompletas obteniendo muestras de ADN mediante la exhumación de parientes ya fallecidos, y la otra es aumentar el número de marcadores genéticos que se analizan en el genoma. Encontrar personas que han sido apropiadas desde la infancia hace 40 o 50 años requiere, además de tecnología, políticas sociales de difusión del tema en la sociedad y actividad proactiva de búsqueda por parte de organismos del Estado. Por otra parte, existe el problema más amplio de la gente que busca su identidad biológica debido a fenómenos que son anteriores a la dictadura y que continúan hasta la actualidad, que son las redes de robo de bebés y las adopciones realizadas por fuera de los marcos legales. Ese problema no se soluciona solo con ADN, sino socialmente. En ese sentido, el ADN no es la respuesta a todos los problemas de identidad, porque la identidad no se agota en el ADN.

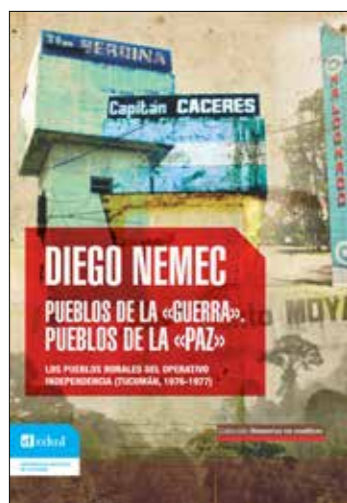
S. C.: Te referís a la distinción entre identidad biológica e identidad personal. ¿Podrías desarrollar esa idea?

V. P.: Yo abogo por un concepto amplio de identidad. La ciencia no tiene respuestas absolutas para todas las cosas, ni siquiera para la identidad. En última instancia, la genética te da un resultado con un 99,9% de probabilidad. Ahora, ese 0,1% es el margen de error, es la indicación de que existe una posibilidad, por más ínfima que sea, de que ese resultado podría estar equivocado. A su vez, la identidad genética es solamente una pequeñísima parte de la identidad personal. Yo converso con las Abuelas sobre esto y ellas entienden que, aunque es cierto que el ADN ha permitido que 130 personas apropiadas recuperaran su identidad genética, la identidad personal no está dada *solamente* por el ADN. La identidad de las personas es un fenómeno complejo que se construye a lo largo de la vida, que depende de factores emocionales, históricos, educacionales, afectivos, lingüísticos y otros. El lenguaje es fundamental. Y el ADN de alguien que habla español es igual al ADN de alguien que habla inglés. Y, sin embargo, dos lenguas distintas te dan distinta identidad personal. En fin, como genetista soy antireduccionista. El reduccionismo genético postula que todo depende de los genes y que lo más importante en cualquier característica humana son los genes. Y no es así. Ni aun las enfermedades genéticas se podrían atribuir *exclusivamente* a los genes, porque los genes interactúan constantemente con factores ambientales, nutricionales, psicológicos y de la atención y cuidados que recibe el paciente. En este sentido, es necesario desacralizar el ADN.

La apuesta productiva del terrorismo de Estado en Tucumán

SANTIAGO GARAÑO*

Acerca de *Pueblos de la "guerra", Pueblos de la "paz". Los pueblos rurales del Operativo Independencia (Tucumán, 1976-1977)*, de Diego Nemec. San Miguel de Tucumán, EDUNT, 2019, 245 páginas.



A partir de una investigación seria, rigurosa y muy bien documentada, este libro aborda un tema poco explorado por la historia reciente tucumana: la fundación de cuatro pueblos durante la comandancia de Antonio Domingo Bussi del Operativo Independencia, que implicó la reubicación forzosa de los pobladores que vivían disper-

sos en el pedemonte tucumano entre 1976 y 1977. El trabajo ilumina la importancia y el uso estratégico que las autoridades militares les dieron a estas poblaciones, así como al monte tucumano y al Operativo Independencia en general. Nemec demuestra que la historia de estos pueblos está inextricablemente ligada a la violencia estatal extrema, cuyos primeros centros clandestinos de detención se inauguraron en la provincia de Tucumán en febrero de 1975, un año antes del Golpe de Estado. De ese modo, da cuenta de las especificidades que adoptó esta campaña militar –tan singular en relación con lo sucedido en el resto del país–, así como también de un área de vacancia para los estudios sobre la última dictadura: la represión social en áreas rurales –a primera vista no evidentemente política, pero tan capilar como la destinada a opositores y activistas, al menos en el sur tucumano.

El libro reconstruye el gran trabajo de propaganda que desplegó el Ejército argentino para legitimar (se) en el ejercicio de la represión ilegal. En este sentido, ilumina la centralidad de Tucumán en el esquema represivo y en el relato justificador de la llamada “lucha contra la subversión”. Los cuatro pueblos construidos por Bussi fueron parte central de esa gran puesta en escena de una guerra desplegada en el “teatro de operaciones” de Tucumán, sumamente funcional para ocultar la represión ilegal.

Fueron –en palabras de Nemec– “lugares de rememoración inicial de la guerra”, un espacio de homenaje a la figura de los militares “caídos” en manos de la guerrilla, para escenificar una versión oficial sobre lo sucedido y convertirla en huella material de su victoria sobre el “enemigo subversivo”. En tiempos de dictadura, la memoria de la “guerra” era reactualizada permanentemente y fue recreada para mantener vivo aquel argumento original de legitimación castrense; sobre todo, cuando aumentaban las denuncias por violaciones a los derechos humanos. Así, el libro pone la lupa sobre la dimensión material de la memoria: el sur tucumano fue un espacio so-

bresaturado de huellas, marcas, restos y objetos de la llamada “guerra santa” (tanques, banderas, símbolos patrios y cruces), con los que se trató de construir un relato oficial y espacial sobre el Operativo Independencia, trazando una continuidad con la “gesta de la Independencia” en el siglo XIX y las “campañas al desierto”.

Otro de sus aportes es demostrar cómo en Tucumán se entrelazaron las tres dimensiones de la doctrina contrainsurgente (la represión social y política, la acción psicológica y la acción cívica). Allí se articuló el aniquilamiento de toda forma de oposición política con estrategias de control y disciplinamiento y la activa búsqueda de adhesión al proyecto militar y de imponer los valores de las FFAA. Emplazados en una zona de alta conflictividad durante los años previos (y donde desde 1974 había operado un frente de guerrilla rural del PRT-ERP), estas poblaciones fueron ideadas como “lugares de paz”, reservas morales que condensaban los valores castrenses, frente a futuras amenazas “subversivas”. A su vez, el personal militar se autotituló como “cruzados que peleaban por el bien de la patria”, que se habían sacrificado para resguardar el tradicional modo de vida occidental y cristiano frente al ataque de la “subversión apátrida”. Este recurso de enaltecer la “sangre derramada” fue utilizado para disciplinar a los habitantes reubicados y para alentar la idea de una deuda de los pobladores del sur tucumano hacia el Ejército argentino.

En esta misma línea, se presentaba como una acción civilizadora, como ejemplo del “progreso” y “orden” que traería el Ejército. Es bien interesante la discusión planteada por el autor: la última dictadura no solo buscó desindustrializar, sino que el “desarrollo” –parte de la Doctrina de Seguridad Nacional– funcionaría como un antídoto contra la “subversión” y atacaría sus raíces. Además, porque la promoción de la radicación de industrias en la zona se unía a la promesa de asegurarles “seguridad” y disciplinamiento laboral a los (futuros) inversionistas.

Pero Nemec no solo analiza el proyecto, sino también su implementación y los efectos sociales en el largo plazo en Tucumán, que –sin dudas– dan indicios contundentes para comprender cómo el represor Bussi logró imponerse como gobernador de esa

provincia en 1995. Destacando su rol tan paternalista como autoritario, nos muestra la impronta personal que Bussi le dio al terrorismo de Estado en Tucumán (y que lo diferencia de lo sucedido en el resto del país). También ilumina la dimensión productiva del Operativo Independencia y las paradojas de la represión: si bien nació de una reubicación forzada y de la represión extrema, las memorias locales muestran cómo lo obligatorio también se puede volver deseado. Gracias a un atento trabajo de campo en la zona, Nemec reconstruye cómo esa identidad con la que fue fundado el pueblo sigue presente en muchos de sus pobladores actuales y que las memorias de la “guerra contra la subversión” continúan circulando entre ellos. Una memoria incómoda del pasado reciente, que nos muestra los efectos a largo plazo de la violencia de Estado y la capilaridad del discurso antisubversivo.

* Licenciado en Ciencias Antropológicas y doctor Área Antropología, UBA. Investigador adjunto del CONICET y profesor de las universidades nacionales de Lanús y Tres de Febrero.

Mirada y recuerdo: prácticas culturales desde la contingencia

M. ALEJANDRA SÁNCHEZ ANTELO*

Acerca de *Incomodar la mirada. Museos, artes visuales y memoria*, de Guillermina Fressoli. Sáenz Peña, EDUNTREF, 2021, 236 páginas.



Tesis doctoral adaptada a las exigencias del trabajo editorial, el texto de Guillermina Fressoli surge en un momento crucial de los aparatos culturales, específicamente los museos, y el quehacer público de artistas visuales. Producto del apoyo que el Ministerio de Cultura de la Nación – entonces secretaria – brindó a la Editorial de la Uni-

versidad Nacional de Tres de Febrero, su edición en 2021 genera un puente reflexivo con aquellos contextos críticos que preocupan a la autora.

El libro consta de dos partes diferenciadas y, a su vez, entrelazadas, *De lo colectivo a lo singular: la producción del recuerdo en la museografía crítica* y *De lo singular a lo colectivo: el obrar del arte en la producción crítica del recuerdo* (cada una con tres capítulos). En la primera se aborda el museo, susceptible de ser definido en tanto dispositivo o como aparato perceptivo, tomando tres casos bien particulares como son el Museo del Puerto y Ferrowhite (ambos de la localidad de Ingeniero White en la provincia de Buenos Aires) y el Museo Móvil de Federación (de la localidad del mismo nombre, provincia de Entre Ríos). En la segunda, se posa la mirada (valga la analogía) sobre el quehacer de Eduardo Molinari y Patricio Larrambebere, dos artistas visuales (a quienes la autora definirá como *de lo colectivo*) durante la década de los noventa, oponiendo sus prácticas al surgimiento de un canon artístico en la Argentina que se definiría como arte *light* o “del Rojas”.

Al estilo de la filigrana, la autora introduce a quien lee en el par singular-colectivo, mostrando los hilos imbricados de una tensión que se activa a partir de la mirada que especta, lo que promueve procesos productivos del recuerdo. La tesis alrededor de la cual se construye la argumentación sostiene que “el conocimiento artístico puede aportar claves a la configuración de sistemas críticos del recuerdo usufructuando la capacidad de la experiencia artística de configurar y tensionar rasgos de lo particular y lo singular en relación con lo cultural.” (p. 21). Y es a partir de dicha tesis que se construirá el cuidadoso andamiaje teórico, el cual abreva en la teoría del arte, la filosofía, los estudios de memoria, pero también en la crítica cultural, las categorías de cultura y los conceptos de la museografía crítica.

Las prácticas museísticas y las artísticas que constituyen los casos de estudio encuentran un hilo conductor en distintas categorías, que Fressoli discute y

anuda en un trabajo artesanal. Se da cuenta en esta reseña de una breve selección (tal vez algo caprichosa) y algunas de sus operacionalizaciones. La *resistencia*, en un sentido *deleuziano* de resistencia a la muerte, constituye una noción que da cuenta de ciertas formas del arte, de los montajes y las propuestas museísticas, del trabajar de los artistas de lo colectivo, de las comunidades frente al desguace del Estado y sus propios territorios, de la reconfiguración de los espacios, del desmembramiento de las comunidades. La noción de *recuerdo* habilita los interrogantes centrales sobre las estrategias para activar la rememoración en los espectadores acerca de los procesos que signaron sus comunidades y sus subjetividades. La *melancolía* y, como categoría anudada, la *nostalgia*, préstamo del psicoanálisis, son abordadas por los museos y los artistas de formas novedosas (y diferenciadas entre sí) para producir dislocaciones que provoquen el pensamiento crítico sobre aquello que se recuerda desde las urgencias del presente. Finalmente, la referencia a las nociones de *mundo visual* y *campo visual*, implicadas mutuamente, posibilita dar cuenta de la articulación que recorre el libro: singular-colectivo y sus manifestaciones, artefacto-espectadores, artista-comunidad, historia particular-historia colectiva.

El extrañamiento, la interrupción y los saltos en los relatos, las perturbaciones en la mirada, el fuera de campo y, a la vez, el señalamiento explícito, constituyen elementos privilegiados en la argumentación. No solo porque conforman estrategias de los museos de Ingeniero White y Federación y de las prácticas de Larrambebere y Molinari, las cuales proponen un régimen de la mirada y activan el recuerdo crítico. A la vez, constituyen una toma de posición de la autora en relación con el pasado reciente de la Argentina y la resistencia colectiva del recuerdo que determinadas prácticas culturales promueven.

El abordaje transdisciplinario, que la elección del andamiaje teórico previamente referido supone, habilita diferentes claves de lectura: antropológica, en la descripción densa, con espíritu etnográfico, del contexto en el que los museos se encuentran y con el que se interrelacionan; estética, en tanto da cuenta de regímenes sensibles que tensionan el es-

pectar; histórico-social, en el abordaje del contexto del avance de las políticas neoliberales, que tuvieron consecuencias en las comunidades y en las prácticas museísticas y de los artistas; incluso, enmarcadas en la gestión cultural y las políticas culturales, museológica, al reponer las discusiones acerca del artefacto. En definitiva, el trabajo de escritura aparece como un *collage* en tanto procedimiento al que puede vincularse la idea de filigrana anteriormente aludida.

Hacia el final del texto, se enuncia que al vértigo del puro presente que el avance de una fase avanzada del capitalismo favorece se oponen los trabajos recogidos por la investigación, que proponen una búsqueda de restos de permanencia, tradiciones e identidades. Entonces, volviendo al momento de edición y presentación del libro, un presente que aparece incierto en el que solo parece pensarse (y desearse) en un futuro próximo que nos devuelva una supuesta *normalidad* que quedó en el pasado, la lectura de la investigación de Guillermina Fressoli resulta provocativa, incómoda y, tal vez, apropiada en este contexto de contingencia.

* Licenciada en Gestión del Arte y la Cultura (UNTREF), doctoranda en Ciencias Sociales (UBA), docente investigadora (UNTREF y UV), gestora cultural. Fressoli ganó una de las líneas de apoyo de Investiga Cultura (*Publicá tu Tesis*) en 2019. La misma proponía una asociación entre el Ministerio de Cultura y una universidad nacional para publicar trabajos de posgrado.

Teatralidad, archivo y política: un dispositivo digital heterotópico para pensar las artes escénicas en tiempos de pandemia

DENISE COBELLO*

Acerca de *Mutis por el foro. Artes escénicas y política en tiempos de pandemia*, de Lola Proaño Gómez y Lorena Verzero (comps). Buenos Aires, ASPO, 2020, 304 páginas.¹



En agosto del 2020, la Red de Estudios de Artes Escénicas Latinoamericanas (REAL) reunió a un grupo de investigadorxs, docentxs, y hace-dorxs de diversos países de nuestro continente en el marco del coloquio “Catástrofe y paradoja: escenas de

la pandemia”. Los debates allí surgidos desde un pensamiento situado, multidisciplinario y una perspectiva decolonizadora, de género, ligada a los derechos humanos y a las economías populares, dieron génesis a este libro digital, de acceso libre y gratuito.

La expresión *mutis por el foro* remite en este contexto a una práctica que se vio obligada a abandonar los espacios tradicionales en los que se hacía presente. Un *apagón* que duró varios meses hasta empezar a amainar y permitir el resurgimiento de nuevas formas a través de la virtualidad. Así, la teatralidad fue “volviendo a escena” en forma de archivo, experiencia performática, foro o chat, entre muchas de las nuevas prácticas. De esta manera y como señala Lola Proaño Gómez, el teatro ensayó diferentes posibilidades de continuidad de la teatralidad social a una teatralidad pandémica gracias la necesidad de resistencia frente a este escenario distópico ahora evidenciado. De acuerdo con Lorena Verzero, el teatro parece buscar, incansablemente, esas posibilidades de utopía que la misma distopía alberga. Este libro nace de un trabajo colectivo y colaborativo. Se presenta como un dispositivo heterotópico que pone en tensión su espacio con el fin de habilitar nuevos modos de entenderlo. La heterotopía se convierte, entonces, en una suerte de acontecimiento que surge al recorrer sus páginas y que permite desnaturalizar lo instaurado para repensar las formas de relación con este objeto. Así, se inserta en un presente de auge tecnológico a través de un formato digital transparente, abierto e inclusivo que se vale de diferentes niveles de información, producto de las relaciones sociales dinámicas que articula. Esto le permite no solo exponer una mirada crítica sobre las artes escénicas, la política y la pandemia, sino también abrir nuevos puntos de discusión sobre los viejos fantasmas del control social y las técnicas biopolíticas de disuasión, al mismo tiempo que afirma la urgencia de la corresponsabilidad social.

Existen dos maneras de recorrerlo: mediante un índice “tradicional” o a través de un menú. La primera opción conduce a una estructura encabezada por dos notas editoriales, seguida de cinco secciones organizadas temáticamente y un apartado final que retoma algunas

intervenciones que tuvieron lugar en el coloquio, y deja abierta la discusión en un foro al que se accede a través de un hipervínculo. La segunda opción permite el ingreso por medio de diferentes alternativas (país, título, autor/a, palabras claves o secciones) organizadas en un diagrama que ilumina los cruces y las relaciones que constituyen este proyecto. Las entradas hipervinculadas invitan a co-construir un camino al mismo tiempo que se lo transita. Tanto el índice como las secciones y las palabras claves del menú responden a un orden que va de un estado de situación pre-pandémico a los diferentes modos de atravesar el aislamiento, social, preventivo y obligatorio (ASPO), para llegar a imaginar, por último, la pospandemia.

La primera sección, “Asediar lo conocido. Políticas comunitarias del desvío y re-configuración de las teatralidades”, cuenta con los aportes de Lola Proaño Gómez (Ecuador/Argentina), Eberto García Abreu (Cuba), Alicia del Campo (Chile/EEUU) y Rocío Galicia (México). Estos ensayos abren la reflexión sobre la idea de una poética pandémica donde la tecnología da paso a formas creativas construidas sobre un andamiaje en pie de lucha, que deja al descubierto los desastres del neoliberalismo, la precarización laboral y el vacío del Estado de bienestar, pero que permite también la preparación para pensar otras formas de articulación territorial y solidaria.

La segunda sección, titulada “Interfaces resistentes. Marcos perceptuales y afectividad”, reúne los trabajos de Mauricio Barría Jara (Chile), Lorena Verzero (Argentina), Stephan Baumgartel (Brasil) y Nahuel Tellería (Argentina/EEUU). Estas reflexiones giran en torno a la afectividad como experiencia política, los diferentes modos de presencia en confinamiento y la emergencia de nuevas formas de percepción. Desarrollan la noción de escucha y su capacidad de permitir nuevas relaciones con el tiempo y con lxs otrxs en un entramado de afectos y de potencia política a través de la experiencia colectiva. Así, surgen modos de producción de conocimiento que permiten llegar a formas utópicas de transformación.

La tercera sección, “Archivos en común. Memorias y teatralidades”, propone los trabajos de Alejandra Marín Pineda (Colombia), Catalina Donoso Pinto (Chile), Ezequiel Lozano (Argentina) y Pía Gutiérrez (Chile).

Los dos primeros textos abordan obras previas al aislamiento y utilizan la experiencia de la pandemia como disparador de la memoria. Los otros dos desarrollan la idea de archivo teatral y su relación con la virtualidad recorriendo una variedad de formas y acciones archivísticas para dar cuenta tanto de sus potencialidades como de la persistencia de su precariedad.

La cuarta sección, “Crisis y diferencia. Activismos y subjetividades colectivas en la escena pública”, está conformada por las producciones de Fátima Costa da Lima (Brasil), Santiago Roldós (Ecuador), Pablo Cisternas Alarcón (Chile) y Arturo Díaz Sandoval (México). Aquí se analizan prácticas tradicionales y su resignificación política como resistencia. Estos trabajos reflexionan acerca de las nuevas éticas consolidadas por el activismo digital e interpretan la pandemia como la oportunidad para inventar nuevas formas de comunidad.

La quinta sección, titulada “Una moneda en el aire. Artes escénicas para la pospandemia”, se compone de los trabajos de Gustavo Remedi (Uruguay), Víctor Viviecas (Colombia) y Gustavo Geirola (Argentina/EEUU). Los tres, desde distintos enfoques, elaboran un planteo similar: el teatro debe cambiar. El tiempo de la peste conduce a las artes escénicas a la búsqueda de nuevas formas de creación y otras maneras de encuentro. Estos trabajos enfatizan la necesidad de un teatro que convoque a la emancipación y que pueda ser repensado desde su dimensión espiritual.

Hasta aquí, algunos de los debates propuestos en una experiencia de lectura que invita a repensar y co-pensar el teatro en un contexto en el que debe hacer frente a nuevas paradojas. La política de los afectos que circula en estos trabajos aparece como herramienta de resistencia, como gesto revolucionario en medio del rebrote de expresiones individualistas, como acto performativo que posibilita el autocuidado, la corresponsabilidad y la solidaridad para sostener y nutrir la colectividad en medio de un mundo estallado. Un libro que nos confirma el valor de un tiempo de escucha para poder revisar el pasado e inscribir nuestro presente en una continuidad diferenciada, que traiga consigo las potencialidades transformadoras del futuro.

* Mg. en Estudios Teatrales, Sorbonne Nouvelle/Paris 3. Estudiante de Doctorado, Universidad Nacional de las Artes con beca CONICET.

¹ Disponible en: <http://bit.ly/MutisPorElForo>.



Clepsidra.
Revista Interdisciplinaria de
Estudios sobre Memoria.
ISSN 2362-2075
Volumen 8, Número 16
octubre 2021