

El contexto como punto de partida y de llegada. Miradas en torno a la historia reciente en una institución educativa del municipio de San Miguel

Por *Yésica Alejandra Billán*

Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina.

yesicabillan@gmail.com

Recibido: 12|04|2015 · Aceptado: 11|05|2015

Resumen

El objetivo de este artículo es explorar cómo opera relación entre las prácticas cotidianas de las escuelas en torno a la transmisión de la historia reciente y el contexto que lo circunda. Para tal fin, presenta el análisis del caso de una institución educativa de nivel secundario de la provincia de Buenos Aires, próxima a la guarnición militar de Campo de Mayo, y el protagonismo que adquieren los alumnos al convertirse en protagonistas y autores de un producto cultural destinado a la comunidad. En primer lugar retoma los aportes de la cultura escolar para situar la transmisión de la historia reciente. A continuación sitúa el contexto donde se encuentra inserta la institución y las miradas que los diferentes actores imprimen sobre el proyecto institucional «30 años de democracia». Finalmente esboza algunas reflexiones en torno a las prácticas escolares cotidianas y las invenciones que, a partir del compromiso institucional, docente, de alumnos y la comunidad, pueden generar nuevos productos culturales que vuelven a la comunidad.

Palabras clave

historia reciente, cultura escolar, transmisión, memorias, lugares



The context as a departure and arrival point. *Insights into the recent History of an educational institution in the city of San Miguel (Argentina)*

Abstract

The objective of this article is to looking for the relationship between the context of a city and the usual practices that teachers use to explain the recent History. For that, it presents the case study of an educational institution of secondary level (high school) of Buenos Aires province, next to the Campo de Mayo's Military Barrack, and the protagonism of the students that come with this cultural work produced to the community. First, the article considers the contributions of high school culture to frame the dissemination of recent history. Continuing, it provides the context in which is inserted the High School, and the looks that different actors

bring about the institutional project named '30 years of democracy'. Finally, it outlines some reflections on everyday school practices and inventions that, taking into consideration the institutional commitment, faculty, students and the community, can generate new cultural products returning to the community.

Keywords

recent history, school culture, transmission, memories, places



Introducción

En la actualidad aún persisten voces que sostienen que los saberes a transmitir en la escuela son producto de la «transposición didáctica» (Chevallard, 1997). Así, los saberes transmitidos al interior de las escuelas son considerados como objetos de enseñanza que se derivan necesariamente de los aportes de sus disciplinas de referencia. Sin embargo, al dirigir la mirada a las prácticas escolares vinculadas a la transmisión de la historia reciente, se advierten otras variables que, en ocasiones, anteceden a los conocimientos elaborados por la ciencia de referencia.

Tal es el caso de las prácticas observadas y analizadas en el siguiente artículo. El mismo expone una aproximación al abordaje de la historia reciente al interior de una institución educativa del municipio de San Miguel, provincia de Buenos Aires, próxima a la guarnición militar de Campo de Mayo. Considerando que el lugar recibe la huella del grupo y viceversa (Halbwachs, 2011:190), su objetivo es explorar como opera dicha relación en las prácticas cotidianas de las escuelas a partir de un análisis de caso y el protagonismo que adquieren los alumnos al convertirse en protagonistas y autores de un producto cultural destinado a la comunidad.

Para tal fin, presenta el abordaje de la trasmisión de la historia reciente a partir de focalizar la mirada en diferentes aspectos. Como de punto de partida, retoma los conceptos de cultura escolar y transmisión a partir de su vínculo particular con la historia reciente argentina. En el siguiente apartado presenta el contexto que enmarca la indagación. Es decir, el municipio de San Miguel y la guarnición militar de Campo de Mayo. A continuación, propone una breve descripción de la institución indagada. Paso siguiente, se adentra al cotidiano escolar a partir de miradas de diversos actores de la institución. En efecto, los mismos imprimen diferentes sentidos sobre la historia reciente en general, la historia reciente local en particular y el proyecto que desarrollan con el objetivo de abordar esta temática. Finalmente, propone una reflexión acerca de la relevancia que implica pensar la transmisión a partir de considerar por un lado, el emplazamiento espacial y el aspecto material del contexto en el que se desarrollan las prácticas escolares, y, por otro lado, el compromiso institucional, de los profesores y la comunidad en el desarrollo de proyectos que son una invención propia de la cultura escolar.

1. La cultura escolar y la transmisión de la historia reciente

Si pensamos al curriculum como la selección de contenidos socialmente acordados para ser enseñados en las escuelas vemos que es producto de diferentes intervenciones. Por un lado, la prescripción y, por otro, las posibilidades de transformación en contextos escolares específicos (Goodson, 1997). En efecto, el curriculum es producto de relaciones externas e invenciones internas a la escuela. En cuanto a las relaciones externas, el curriculum es configurado por eruditos, pedagogos, politólogos, administradores, en fin, público en general. En cuanto a las relaciones internas, un contenido nuevo, una «invención», puede derivar de ensayos de los profesores, demandas de los estudiantes o estados de opinión que configuran un desarrollo posterior. Todas estas voces redefinen y negocian en diferentes escalas y en muchos campos, lo que es considerado relevante para ser transmitido en las escuelas. Así, la transmisión nunca será completa ya que los relatos se completan en las mentes que lo heredan y cuestionan. En este sentido, todas estas voces, las normas que definen conocimientos a enseñar y conductas a inculcar, las prácticas de profesores y alumnos conforman la cultura escolar (Julia, 2001).

Por lo dicho hasta aquí, al indagar dichas prácticas referidas a la transmisión de la historia reciente es preciso clarificar que no se pretende medir la distancia entre la normativa, el saber científico y lo que realmente ocurre al interior de las instituciones educativas. Por el contrario, el artículo pretende reconocer y dar cuenta de los «haceres ordinarios» (Chartier, 2000). Es decir, aquello no documentado que forma parte del cotidiano de un aula y que partiendo de la prescripción del curriculum lo desborda a partir de las traducciones e invenciones cotidianas que realizan los profesores y alumnos. Dicho acercamiento, a partir de focalizar la mirada, permite vislumbrar las invenciones, los diálogos y la memoria que se construye en el cruce de diferentes voces y variables (entre las cuales se encuentran la cultura normativa y la cultura pedagógica, pero no son determinante de las prácticas).

En este sentido, y en consonancia con los aportes de André Chervel (1991), aquí se considera que la escuela no es sólo un mero agente transmisor de contenidos elaborados fuera de ella. Por el contrario, genera un amplio conjunto cultural original que incide, transforma y se transforma a partir de la cultura presente en el contexto social donde se encuentra inserta. Ahora bien, esta cultura escolar (y sus posibilidades de transformación) se complejiza aún más al considerar las características particulares de un contenido latente y el proceso de elaboración como es la historia reciente argentina. Al respecto, Marina Franco y Florencia Levín proponen pensar la historia reciente como un pasado abierto, cuyos efectos siguen presentes y entretejen elementos públicos y privados. En palabras de las autoras, este pasado «se trata de un pasado "actual" o, más bien, de un pasado en permanente proceso de "actualización" y que, por tanto, interviene en las proyecciones a futuro elaboradas por sujetos y comunidades» (Franco y Levín, 2004:31).

Al focalizar la mirada en el ámbito educativo se advierte que en la actualidad la historia reciente ha ingresado vigorosamente —no sin dificultades y debates— en la agenda educativa. Más allá de las diversas controversias en el espacio público acerca de qué se debe recordar y cómo, la agenda educativa (en consonancia con las políticas de memoria impulsadas desde organismos de derechos humanos en principio y luego el Estado) colocó a la historia reciente

y la memoria colectiva como dos temáticas transversales a todo el sistema educativo. En principio, esto se percibe en el plano normativo donde la renovación curricular operada a partir de las reformas educativas de 1993 y 2006 dotó de mayor relevancia a los contenidos vinculados a los tiempos contemporáneos. Así, entre los objetivos esgrimidos en la Ley de Educación Nacional sancionada en 2006 cobra especial relevancia la construcción de una memoria colectiva que genere en los alumnos reflexiones, sentimientos democráticos y la defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los derechos humanos. En concordancia con dicha ley, contenidos vinculados a la historia reciente argentina han sido incorporados a la formación inicial de profesores y a diferentes cursos de capacitación docente. En paralelo a dichas modificaciones, tanto desde diferentes programas estatales como desde iniciativas de diversas editoriales se ha generado un importante cúmulo de materiales didácticos para la enseñanza y transmisión de la historia reciente en las aulas.¹

Al respecto, Inés Dussel sostiene que «enseñar supone transmitir una cultura y ayudar al otro a incorporarse en una tradición, reconocerse en un linaje y en una historia» (2001:67). Al mismo tiempo, señala la politicidad de toda transmisión al momento de abordar la memoria del trauma histórico donde intervienen diferentes instituciones y sujetos que imprimen sus propias huellas y mandatos en la transmisión. Con relación a ello, Sergio Guelerman (2001) considera a la escuela como campo de disputa donde se dota de sentido a la acción de los hombres. Por lo tanto, ella debe brindar a los alumnos los espacios para interrogar el pasado desde la propia subjetividad y las herramientas de análisis que les permitan apropiarse del legado de dicho pasado.

Al dirigir la mirada al espacio académico encontramos que los cambios operados en el ámbito escolar en torno a las nociones de transmisión y memoria del pasado reciente atraen la atención de numerosos investigadores tanto del campo de la educación como de la historia y las ciencias sociales. Al repasar su producción bibliográfica² es posible identificar diferentes ejes temáticos de interés como son: reflexiones generales en torno a la escuela y la transmisión de la historia reciente; lo jóvenes, la memoria y la historia; profesores e historia reciente; historia reciente y el quehacer cotidiano de las escuelas; nuevas efemérides de la memoria; la historia reciente en la propuesta editorial (siendo este último eje el más abordado y analizado desde el campo académico). Dicho cúmulo de producciones permiten complejizar la mirada en torno a la cultura escolar y la transmisión de la historia reciente. Sin embargo, al interior del campo académico aún son escasas las investigaciones que focalizan su mirada en el cotidiano escolar y los intercambios que operan al interior de los muros de las escuelas y las aulas de historia. Es este conjunto de indagaciones que se inserta el presente artículo (y la investigación de la forma parte) a partir de analizar cómo una institución educativa, ubicada en el expartido de General Sarmiento, aborda el tratamiento de la historia reciente a partir de un proyecto institucional que retoma el contexto y las diferentes miradas que circulan en la comunidad.³

2. El contexto de la indagación

Las prácticas escolares analizadas en esta indagación se desarrollan en un contexto urbano específico bajo la jurisdicción del municipio de San Miguel, el cual fue creado en el año 1994, luego de la disolución del partido de General Sarmiento (lo que dio como resultado la conformación de los municipios de San Miguel, Malvinas Argentinas y José C. Paz). Dicho municipio, junto con la Ciudad de Buenos Aires y partidos periféricos, forma parte de la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA).

La fragmentación del ex partido de General Sarmiento en 1994 en tres municipios diferentes no dio como una diferenciación en los modos en los cuales los individuos de la comunidad se movilizan y perciben el espacio. Así, cabe destacar que la historia, circulación y relación entre las poblaciones de conforman cada uno de los tres municipios es cotidiana. Por tal motivo, la descripción de este escenario se remonta a la conformación del ex partido de General Sarmiento, su historia y cercanía e interacción con la guarnición Militar de Campo de Mayo. En este sentido, parto del supuesto de que dicha guarnición ejerce un peso simbólico sobre la comunidad que lo circunda, ya sea por su pasado vinculado al terrorismo de estado (y los centros clandestinos de detención que funcionaron en su interior) o por su presente y la interacción cotidiana entre miembros de la comunidad y el espacio comprendido por la guarnición militar de Campo de Mayo que actualmente posee una extensión territorial de 5000 hectáreas. En su interior, funcionan importantes institutos de formación militar, también cuenta con un aeródromo, un hospital militar, un polígono de tiro y un barrio de suboficiales. Al mismo tiempo se permite la circulación de autos particulares por calles autorizadas al interior de la guarnición. Rodeada por un denso paisaje urbano, las maniobras que allí se realizan parecen ser inadvertidas y naturalizadas por los vecinos de las zonas aledañas.

Si volvemos la mirada sobre su pasado reciente, advertimos que Campo de Mayo fue el centro operativo de la Zona 4 a cargo del I Cuerpo del Ejército y uno de los principales centros clandestinos de detención durante la última dictadura cívico militar. A partir del informe de la CONADEP, se evidenció que en su interior funcionaron centros clandestinos de detención como «El Campito», «Las Casitas» y la Prisión Militar de Encausados. En total, se estima que el número de detenidos que transitaron por dichos centros ronda entre 3500 y 5000.⁴ Al mismo tiempo, en su interior, durante los años 1976–1978, funcionó la maternidad clandestina de Campo de Mayo ubicada en el Hospital Madera, en donde se llevaron a cabo 352 nacimientos sin historia clínica registrada en los archivos de dicho hospital.

El funcionamiento de los centros clandestinos de detención en la Argentina y el cono sur ha sido objeto de diversas investigaciones durante los últimos años. Centradas en la relación entre el «adentro» y el «afuera» de dichos centros y el espacio urbano, evidencian los conflictos entre los diferentes actores sociales que pugnan por dotar de sentido a los acontecimientos ocurridos en su interior, al tiempo que reconstruyen las representaciones actuales de su pasado (Águila, 2006; Di Vruno *et al.*, 2007; Alonso *et al.*, 2008, entre otros).

En el caso particular de Campo de Mayo, las incipientes indagaciones y reflexiones acerca de dicha guarnición se centran en mayor medida su interés en los acontecimientos ocurridos al interior de la mencionada guarnición durante los primeros años de la última dictadura cívico

militar (Sayus Dominguez, 1999; Almirón 2009; Obiols 2003). Lejos de ser reflexiones cerradas que engloben los acontecimientos de aquellos años, demuestran la cantidad de aristas que aún no se han desplegado en torno a Campo de Mayo. Sin embargo, por fuera del ámbito académico son cada vez más las iniciativas que buscan vislumbrar el pasado traumático vinculado a dicha guarnición. Por ejemplo, en la web encontramos la propuesta de Memoria Abierta «Reconocer Campo de Mayo», la cual consta de un mapa interactivo que reúne diferentes fuentes (fotografías, testimonios, documentos) que refieren al protagonismo de Campo de Mayo en la represión estatal ejercida durante la última dictadura militar. Otra propuesta que aborda el funcionamiento de centros clandestinos y Campo de Mayo es el corto *Z4 El campito*, el cual a partir de diferentes testimonios busca reconstruir las características del centro clandestino denominado «El campito».

En el ámbito legislativo, se presentó en 2014 un proyecto de ley para la creación de un espacio para la memoria al interior de la mencionada guarnición. Dicha iniciativa cuenta con el apoyo de legisladores nacionales, provinciales y locales, así como también de diferentes referentes de organismos de derechos humanos y representantes de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Esta última, también acompaña las diversas iniciativas desarrolladas desde la comisión Campo de Mayo. Entre ellas podemos mencionar las marchas desde la ex ruta número 8 al hospital Madera, la colocación de Placas al interior de la guarnición y el mural pintado en su interior (el cual recuerda a las mujeres que pasaron por la maternidad clandestina ubicada en el interior del hospital). Por último, se ha avanzado fuertemente en los últimos años en el tratamiento de la llamada «megacausa Campo de Mayo». Bajo dicho nombre se reúnen los diferentes juicios que implican denuncias vinculadas a Campo de Mayo, entre ellas, las denuncias a civiles que forman parte de la comunidad de San Miguel y estuvieron implicados en la apropiación de menores durante los años 1976 y 1978.

A diferencia del caso de la ex ESMA (hoy Espacio Memoria y Derechos Humanos), al interior de la guarnición Campo de Mayo continúan funcionando importantes centros de formación militar, desarrollándose actividades de perfeccionamiento y capacitación de cuadros y pervive el barrio de Suboficiales Sargento Cabral. Dicho escenario reúne diferentes consideraciones e interpretaciones ya que, si bien se reconoce en este espacio la marca del Terrorismo de Estado, la dimensión de memoria es una entre otras funciones simbólicas y prácticas que lo atraviesan. Dicho peso simbólico entre un determinado espacio militar y el entorno que lo rodea ya fue manifestado por Gonzalo De Amézola y otros (2006) al analizar la enseñanza de la historia reciente en escuelas de la provincia de Buenos Aires. En dicho análisis detectan que uno de los factores que influyen en el abordaje de la historia reciente es el perfil de la comunidad en la que se encuentra inserta la escuela. Así, señalan que, en el caso particular de una escuela cuya modalidad es confesional y recibe una importante matrícula del barrio militar en la zona de Palomar, es escaso o nulo el tratamiento de temas relacionados con los derechos humanos o la última dictadura militar. Fundamentalmente, estos autores identifican que, frente a objeciones y críticas realizadas por muchos padres, la institución escolar optó por aconsejar que se relativizara la importancia de esos contenidos curriculares, sugiriendo muchas veces a sus profesores un tratamiento superfluo para evitar tensiones con las familias

de los alumnos. El aporte de dicha experiencia revela el diálogo y cruce entre el adentro y el afuera escolar. En efecto, la institución educativa, frente a las memorias en conflicto derivadas del contexto urbano y su constitución social, elabora una propuesta que obtura el ingreso de memorias heterogéneas en el espacio escolar. Es a partir de considerar dicha investigación como antecedente que retomo el contexto urbano comprendido por el ex partido de General Sarmiento, el cual circunda a la guarnición militar de Campo de Mayo. Así, en su espacio físico y simbólico encarna diferentes marcas del pasado y del presente que se vinculan a las intenciones voluntaristas de recuerdo u olvido de memorias diversas, heterogéneas y en tensión al interior de la comunidad que circunda la guarnición. Dichas tensiones atraviesan las fronteras institucionales e ingresan en el ámbito educativo.

Así, aún es preciso indagar qué ocurre con las huellas de Campo de Mayo y su entorno urbano al interior de la institución tradicionalmente destinada a la transmisión cultural. En efecto, la escuela valoriza y reproduce elementos memorables de la cultura y, de esa forma, elabora una memoria escolar capaz de sustentar prácticas y saberes socialmente legitimados (Miranda, 2004). Sin embargo, en un contexto signado por memorias que puján por imponerse ¿Qué posicionamiento adoptan las instituciones escolares? ¿De qué forma miran, leen y traducen la realidad cotidiana del contexto? En todo momento, al incluir u omitir dichas tensiones en el cotidiano escolar, lo que opera allí es el peso simbólico que la propia historia local (aun en debate y proceso de elaboración) ejerce sobre las instituciones educativas.

3. La institución

Tal como señala Edith Litwin (2013), las investigaciones en torno a las prácticas de enseñanza abren interrogantes e instalan controversias que no buscan aplicar sus resultados a otras realidades. Por el contrario, se trata de entender las prácticas en sus contextos de producción con el objeto de generar nuevas prácticas más reflexivas. Al mismo tiempo, diversos autores coinciden en manifestar que los cambios operados en el conjunto social durante la década del noventa presentan un correlato con la creciente fragmentación del sistema educativo y los procesos de diferenciación entre las instituciones educativas (Kessler, 2002; Krichesky y Benchimol, 2008, entre otros). De aquí que el contexto de emplazamiento de las escuelas resulta un aspecto clave para reconocer los saberes y prácticas docentes puesto que las diferentes configuraciones habilitarían tácticas heterogéneas. Por este motivo, mis inquietudes en torno al vínculo entre el ex partido de General Sarmiento, Campo de Mayo y las instituciones educativas, me llevaron a focalizar la mirada en una institución en particular. Ubicada a pocas cuadras del centro político y comercial de la localidad de San Miguel, rodeada fundamentalmente por locales comerciales y algunos edificios torre construidos en los últimos años, la institución indagada forma parte de denso número de instituciones educativas ubicadas en la zona. En efecto, la vía de comunicación masiva más cercana es la avenida Balbín, (ubicada a media cuadra de la escuela y por la cual transitan numerosas líneas de colectivo que comunican al centro de la localidad con otros partidos más alejados). En sus cercanías se ubican una veintena de establecimientos educativos tanto de gestión privada como pública.

En un contexto de creciente fragmentación del sistema educativo, si pensamos esta institución a partir de la cartografía educativa propuesta por Guillermina Tiramonti (2004), podríamos asociarla a las escuelas que apuestan al conocimiento y la excelencia. Así, en esta institución se encuentra presente una marcada orientación humanista donde el eje está puesto en el desarrollo de la creatividad de los alumnos y su sentido crítico. Al mismo tiempo, otro de los ejes es la participación de los alumnos a partir de diferentes iniciativas vinculadas al contexto como son «bicicleteadas», pasantías, actos escolares fuera de la institución, así como otras actividades que salen del espacio propiamente escolar.

El nivel secundario comenzó sus actividades en 1999 y el actual director del nivel asumió el cargo en marzo del año 2006. Tal como señala Nadina Poliak, «cada cultura institucional construye un perfil particular, en un proceso por el cual el profesor deviene profesor en esa escuela y no en otra» (Poliak, 2004:182). En el caso aquí indagado se percibe esto mismo en las palabras del director de la institución al referirse a la composición del cuerpo docente y cómo éste se fue modificando a partir de su llegada al cargo:

me tomé el trabajo en ese mes de febrero de entrevistarme con cada uno de los profesores que había acá, a cada uno le pregunté cómo era la escuela, cómo eran los alumnos, y qué expectativas tenían ellos en su rol, ese fue el primer acercamiento que tuve con los profes, esto fue todo febrero (...) al tomar el cargo de director varios profesores amigos del directivo anterior renunciaron y entonces rearmamos, fuimos convocando algunos amigos, otros conocidos de amigos y empezar a transitar para ellos también era nuevo, para mí también era nuevo (...).

(...) insisto en esto, del cuerpo docente hay un núcleo de aproximadamente quince docentes que nos conocemos mucho, de esos quince hay algunos que nos conocemos desde la adolescencia, hicimos la secundaria juntos, hicimos juntos el profesorado, con lo cual (...) lo venimos pensando desde que tenemos catorce años, entonces lo que hicimos fue proyectar de lo pequeño a lo grande, e ir contagiando a partir de los resultados, sencillamente fue así, entonces arrancamos no con los grandes proyectos ni con las grandes actividades sino con algunas actividades que nos permitieran a nosotros ir contagiando al resto del equipo.

En función de estas palabras percibimos cómo en una institución de gestión privada el armado del equipo docente permite al director convocar a docentes que comparten con él determinados objetivos y miradas acerca de la enseñanza. Esto mismo lo advertimos en las palabras de la profesora de historia de sexto año (esposa del director), al referirse al proyecto desarrollado por ella, la profesora de Filosofía y el grupo de alumnos:

sin el apoyo institucional] no hubiese sido posible por la cantidad de espacios que la escuela, cuando digo la escuela, la dirección, nos facilita que sea así. Digo, yo, igual docente, en otra institución veo casi imposible en la misma localidad hacer esto, si, por los o inconvenientes que desde la dirección— o trabas o no viabilización no hubiese surgido, entonces eso o te desanima o te desentusiasma o desistís de hacerlo en un lugar cuando no tenés las condiciones para— entonces— nosotros llevamos adelante un proyecto que es institucional y que se sirve de estos espacios y de determinados enfoques de los docentes que estamos al frente para poder hacerlo.

En este escenario particular, atravesado por un cuerpo docente que comparte un mismo enfoque en torno a la enseñanza y la transmisión, las memorias en pugna del contexto local y los contenidos vinculados a la historia reciente argentina ingresan a la institución. Así, a

partir de la lectura que realizan del contexto particular en el que desarrollan sus prácticas cotidianas, estos actores contribuyen a transmitir una mirada particular de dicho contexto, tal como presentaremos a continuación.

4. Miradas de la historia reciente y el contexto local

A partir de las entrevistas realizadas, observación de actos y clases de Historia (en el mismo curso en quinto y sexto año respectivamente), identificamos que la institución presenta un asumido interés en la participación de los alumnos en actividades vinculadas a la historia reciente y local. Al mismo tiempo, dichas actividades se vinculan con la participación ciudadana y el tipo de alumno que buscan formar. Así, el director de la institución nos contó que, a los pocos meses de asumir el cargo en el año 2006, organizó una jornada sobre derechos humanos relacionados con la historia local, nacional e internacional. Al respecto, sostuvo que con esta jornada «marcó la cancha», al ser una jornada abierta a la comunidad educativa, así como también a equipos directivos de otras instituciones del municipio. Dicha jornada contó con la visita de Osvaldo Bayer a la institución y finalizó con la realización del primer mural vinculado a los derechos humanos, elaborado por alumnos del nivel secundario.

Al año siguiente el nivel promovió una jornada con características similares pero en esta ocasión la temática fue la paz y contaron con la visita de miembros del SERPAJ y cascos azules. En este caso, el año también cerró con un mural alusivo a dicha temática. Al consultarle su opinión en torno a la inclusión de temas de historia reciente en las escuelas puntualizó claramente su posicionamiento frente a la temática:

Bueno, debatir la historia reciente en esta localidad, con esta cultura, con estas familias no es menor, no es menor; no es menor por qué, porque nosotros también tenemos una postura ideológica sobre lo que pasó en el pasado reciente y tenemos un compromiso social y un compromiso político en ese sentido, porque no hay que ser ingenuo, la escuela es un lugar donde se discute política, es un lugar donde se hace política, es un lugar donde vos te interpelas en función a qué puede ocurrir con lo partidario, bueno, nosotros sabemos que lo partidario no tiene cabida hacia el interior pero no somos ingenuos, hay que discutir ideológicamente todo lo que pasa en la realidad y la realidad es un hecho político, la escuela es un hecho político, la escuela tiene una genealogía propia de que aquel que conduce un salón dando clase o un directivo tiene su subjetividad, su compromiso y su ideología y aquel que te dice que no tiene ideología también la tiene, también la tiene, entonces digo, y aquellos que dicen que a la escuela no se viene a hacer política también está haciendo una política. Bueno, nosotros creemos que en ese sentido estamos muy comprometidos con el pasado reciente pero fundamentalmente muy comprometidos con el futuro, entonces eso es nuestro lema (...) tiene que ver con generar una conciencia ciudadana, tienen que participar de la vida social y tienen que participar de su vida escolar, participar de la vida escolar implicará que en un futuro participen de la vida social, participar de la vida escolar no es condición suficiente, pero es condición necesaria, nosotros queremos que sean ciudadanos comprometidos con su realidad, con su entorno y no sabemos si de acá no habrá clase dirigente el día de mañana entonces si llega a haber clase dirigente el día de mañana que sepa que el otro soy yo (...) pero volviendo a la materia historia reciente nosotros estamos muy contentos con eso, este, porque tiene que ver con esta idea de no irnos tan al pasado a discutir, porque antes no quedábamos, llegábamos a la generación del ochenta y como que esto no había que tocarlo, entonces bueno había que llevarlo, en cambio ahora el pasado reciente interpelarlo con los actores políticos y sociales que están en la actualidad y... es interesantísimo.

De sus dichos se desprende un posicionamiento ideológico, político y un compromiso frente al abordaje de la historia reciente a nivel nacional y local. Sin embargo, a pesar de abrir las puertas de la institución a la inclusión de temas controversiales y aún en debate, tanto el director como la profesora de historia nos señalaron lo difícil que fue instalar el tratamiento de la historia reciente y local en el cotidiano escolar. Así, ambos señalaron que al acercarse a la temática lo debían realizar a partir de ciertos reparos con el fin de evitar confrontaciones. En efecto, gran parte de la comunidad educativa profesa la religión católica y familiares de estudiantes, o del personal de la institución, forman parte del ejército o son civiles señalados como partícipes (o con algún tipo de vinculación) en la violación de los derechos humanos cometidos en Campo de Mayo, durante la última dictadura militar. Así lo manifiesta el director de la institución al consultarle acerca de cómo percibe la mirada de los alumnos respecto de la realidad local y su historia reciente:

(tres segundos de silencio) bueno, a ver, desandar un camino instalado no es fácil en ningún proceso de aprendizaje; en un momento yo te dije, nuestra comunidad tiene dos particularidades: tiene un fuerte componente eclesiástico y un fuerte componente militar, de hecho, lo hemos tenido a Rico acá como expresión de lo que a mi entender son de lo más antidemocrático ejerciendo el gobierno en plena democracia, eh... este... y nuestro alumnos vienen de familia de una clase social que, en cuanto se ve amenazada, podríamos decirlo en términos históricos sociológicos, cuando ven amenazados sus recursos económicos se transforman en una clase luchadora y revolucionaria y cuando su pasar es acomodado es reaccionaria, reaccionaria, eh, ese es el contexto. Entonces, analizar cuestiones como por ejemplo que en Campo de Mayo que está acá a dos kilómetros de la escuela funcionaba un centro clandestino de detención y una maternidad clandestina donde se apropiaban a los bebés, eh... entender que el terrorismo de Estado no es una guerra, entender que, este... —que la acción participativa y democrática juvenil no es un delito— entonces digo, es un debate profundo, es un debate profundo, eh, entonces, eh, esas tensiones que vienen de la casa y que vienen de la cultura instalada en una sociedad, eh, desandarlas sin prejuicios es difícil, entonces ¿por qué?, porque todos tenemos prejuicios, eh, no existe la objetividad ni analizar el hecho social sin contaminaciones, eh, entonces cómo analizo el hecho social de la comunidad en la que vivo, tratando de utilizar categorías que me permitan pensarlo y que eso no esté contaminado con mi cultura familiar, mi historia y eso es una cosa compleja, pero insisto en esto, el hecho de que nosotros podamos definir claramente desde lo institucional qué es lo que —cuál es nuestro norte, eh... interpelar eso que pasa en mi comunidad desde ahí es más fácil, por qué, lo que nosotros tenemos por sobre todas las cosas es una honestidad intelectual e ideológica, digamos, nadie puede— nadie nos puede decir que no sabe a dónde queremos ir nosotros porque no sólo que lo decimos, lo decimos, lo hacemos y lo escribimos, lo escribimos en estos documentos que te digo son ya dieciséis que los saben todos los profesores, son públicos porque ahora los colgamos en la página web, se lo decimos en los buenos días y lo hacemos en cada uno de los que llevamos adelante y nuestra comunidad lo acepta con, a veces, más o menos simpatía pero nunca los vamos a engañar y a los propietarios del colegio tampoco, por eso nos dan la libertad que nos dan.

Tal como identifica el director, hay características propias de contexto urbano y la comunidad educativa que enmarcan la práctica diaria. Sin embargo, él también señala que la comunidad educativa en su conjunto tiene conocimiento de la propuesta institucional y, por lo tanto, podríamos suponer que, en mayor o menor medida, los actores de esta comunidad acuerdan con la propuesta. Al respecto, a partir de presenciar el acto realizado por el 16 de septiembre, fecha en que se conmemora el Día de los Derechos de los Estudiantes Secundarios, (en conme-

moración a «La Noche de los Lápices», ocurrida en 1976), no se evidencia reticencia por parte de los estudiantes ni los docentes al abordar esta temática. Aunque el director señala que «en muchos actos los chicos se levantaban y se iban por no estar de acuerdo», en este acto registramos diversas intervenciones por parte de diferentes miembros de la comunidad educativa que ejemplifican este cambio de perspectiva.

Luego del acto formal, el director tomó el micrófono y propuso una reflexión colectiva a partir de la cual ofreció a los alumnos pasar al frente y expresar su opinión al respecto. En dicha reflexión, una docente (directora general de los diferentes niveles de la institución), tomó la iniciativa y, dirigiéndose a los presentes señaló: «como ellos participan activamente en las clases de construcción de la ciudadanía tienen que participar en este momento (...) es importantísimo que ustedes se expresen con lo que sienten, con lo que piensan, y si no pensamos todos de la misma manera muchísimo mejor».

Los dichos de la profesora parecieron motivar a los alumnos, los cuales se acercaron al centro del salón (donde se ubica el micrófono) y comenzaron a expresar su opinión:

Alumno 1: —Expresarse es también es una responsabilidad, así que uno puede pensar lo que quiere pero no se tiene que enamorar de sus ideales porque a veces ese enamoramiento lleva a uno a dejarse llevar por las emociones.

Alumna 2: —Yo no estoy cien por ciento de acuerdo con (...) en parte sí, pero lo que yo quería destacar es que yo creo que uno si se tiene que enamorar de sus ideales (...) enamorarse de sus ideales forma parte de lo que uno piensa.

El acto culminó con las palabras del director: «debemos crecer obviamente respetándonos, pero también hay que hacer valer nuestros derechos ciudadanos y para eso hay que conocerlos. Hay que estudiar, hay que aprender, hay que debatir». Al recorrer el esquema que se configuró a partir del acto se advierte, desde las palabras de los docentes, los alumnos y el director, la interpelación no sólo al pasado sino, fundamentalmente, a su vínculo y puente con el presente de los alumnos. En este acto hay una construcción de sentidos vinculados a la normativa educativa, la prescripción, la selección del profesor que organiza el acto, la apertura al diálogo por parte del director, la intervención de una profesora y, finalmente, aunque no menos significativo, el aporte de los alumnos. Cabe señalar que considerar el contexto y la cultura de esta institución en particular es fundamental para comprender las prácticas que allí operan (González, 2014). La apertura institucional a la incertidumbre (a partir de abrir el acto a las intervenciones y opiniones de los diferentes actores escolares) es una decisión que permite vislumbrar indicios de cómo operan las relaciones personales al interior de la escuela y, al mismo tiempo, cómo los alumnos responden ante la motivación a intervenir en la elaboración de sentidos sobre el pasado y el presente. En este sentido, al considerar las voces de los jóvenes se reconoce su participación activa en la construcción de sentidos en torno a un contenido relativamente reciente y nuevo para las instituciones educativas.

Esta misma inclusión de los jóvenes se advierte al compartir la diagramación y posterior desarrollo de un proyecto institucional abordado en el marco de las materias historia, proyecto de investigación y filosofía en sexto año durante el año 2013. La particularidad de este proyecto es su vinculación a los treinta años de recuperación democrática en aquel año. Elizabeth Jelin (2002) sostiene que las fechas y aniversarios son momentos en que las memorias se activan

en diversos espacios públicos, donde los sentidos que se le otorgan al pasado se refuerzan, cambian o amplían. En este caso, el director de la institución, junto con las dos profesoras de las materias mencionadas, decidió emular el libro «Treinta ejercicios de memoria. A treinta años del golpe», pero a partir de considerar ejercicios de memoria de voces de la comunidad a treinta años de la recuperación democrática.

Aquí es pertinente volver sobre la noción de memoria y su vínculo particular con la historia reciente argentina. En torno a la noción de memoria, Andreas Huyssen (2002) considera que se ha globalizado la noción de memoria, colocando al Holocausto como una metáfora trasladable a otras situaciones traumáticas y perdiendo, en parte, su calidad de índice del acontecimiento histórico específico. En el caso argentino, la noción de memoria quedó asociada a la condena a la dictadura, la violación a los derechos humanos, torturas y persecuciones implementadas durante el Terrorismo de Estado impuesto por la última dictadura militar (Vezzetti, 2002). Al mismo tiempo, a partir del «boom de la memoria» y las políticas de la memoria implementadas desde el Estado, así como también en el nuevo prólogo del *Nunca Más*, la noción de memoria quedó asociada a las ideas de inocencia y victimización (Lvovich y Bisquert, 2008; Crenzel, 2007). En efecto, al trasladar lo que ocurre en el espacio público al ámbito educativo, en muchas ocasiones lo que ocurre es que se parte de señalar las nefastas consecuencias de la última dictadura sin generar los espacios para condenar ese pasado y desarrollar acciones de cambio que incidan en el presente.

La iniciativa de estos profesores invita a repensar los contenidos que en su corta tradición se vinculan a la transmisión de la historia reciente. Es decir, invitan a correr el foco de las consecuencias negativas de la última dictadura militar, para dar paso a los valores positivos que identifican diferentes miembros de la comunidad en estos treinta años desde la reapertura democrática. El ejercicio de memoria propuesto por este proyecto no centra su mirada en las víctimas sino en protagonistas, cotidianos y cercanos a los alumnos, que interactúan en el marco de un sistema democrático (muchos incluso víctimas de la represión y persecución del Estado Terrorista en los años setenta). Así, estos tres miembros del cuerpo docente propusieron a los alumnos de sexto año convocar a personalidades de la comunidad comprometidas con «el objetivo de revalorizar la democracia» (tal como mencionan los alumnos en el prólogo del libro que reunió estos ejercicios de memoria).

En este punto es preciso retomar un debate que atravesó la enseñanza de la historia en los últimos años y que continúa aún vigente. Este versa sobre las tensiones entre lo cercanos y lo lejano en el abordaje de la historia. Así, Luis Alberto Romero, frente a las reformas curriculares implementadas en los años noventa, señala que «la referencia a la realidad inmediata es útil e importante para la motivación del conocimiento y actúa eficazmente como disparador de las preguntas. Pero de esta cuestión no se deriva la conveniencia de atar el proceso de construcción del conocimiento a lo cercano, o de centrarlo en él» (Romero, 2013:49). En efecto, para dicho autor, partir de la realidad local no contribuye a comprender la historia general ya que «cada proceso local lleva las huellas de los generales, pero no los incorpora de manera total, sistemática y, sobre todo, procesal» (50). Por su parte, Alicia Funes y Teresita Moreno (2014), para el abordaje de la historia reciente proponen un posicionamiento diferente al de Romero

al partir del análisis de la ciudad y el contexto próximo de los alumnos. Así, estas autoras señalan que «la ciudad, lugar social que habitamos hombres, mujeres, se convierte en objeto de enseñanza cuando la estudiamos a partir de sus habitantes, sus peculiaridades, sus características, su diversidad, su dinamismo, sus tensiones, contradicciones y conflictos, porque de esta manera vivimos la ciudad cotidianamente» (Funes y Moreno, 2014:7). Dicha discusión acerca de la enseñanza a partir de lo cercano o lo local o, por el contrario, lo general es un debate que no sólo atañe al nivel secundario del sistema educativo. En efecto, la ciudad, lo cercano, es un contenido curricular presente fundamentalmente en el nivel inicial y primario. En primer ciclo las diferentes posiciones acerca de la enseñanza a partir de lo cercano o lo lejano aún abonan a dicho debate (por ejemplo Camilloni, 1995; Zelmanovich, 1998; Alde-roqui y Villa, 1998, entre otros).

En el proyecto encarado en la institución indagada, este debate no tuvo cabida. En efecto, desde la concepción misma del proyecto la intención de los docentes involucrados fue retomar voces de diferentes personas que mostraran una óptica diferente del contexto propio que atraviesa a la comunidad. Es decir, personas que mostraran un claro rechazo a la última dictadura militar y que, al mismo tiempo, se encontraran comprometidas con la democracia y el contexto local. En función de dicho objetivo, entre los meses de junio a noviembre de 2013 desarrollaron el proyecto. El primer paso fue confeccionar la lista de personas a convocar. Así, las profesoras del curso junto con el director confeccionaron un primer listado de nombres que fueron presentando a los alumnos y debatiendo con ellos su inclusión o no. En este proceso los alumnos también sugirieron personas que, cuando no coincidían con el perfil buscado por los docentes, eran descartados y reemplazados por otros, tal como identificamos en el debate desarrollados en una de las clases de historia:

Profesora: —Aldo Rico ¿Es un personaje en nuestro distrito?

Alumna 1: —¿Quién?

Profesora: —Rico, Aldo Rico.

Alumna 2: —Sí.

Alumna 1: (se ríe) —Creo que esa persona no me agrada (el resto del grupo se ríe).

Profesora: —Bien, a ver, vos lo proponés como alguien a consultar y entonces dice la compañera ¿Amerita? ¿Amerita respecto de lo que nosotros estamos trabajando?

Alumna 2: —Es que no tengo claro.

Alumna 1: —No sé quién es ni qué hizo.

(Hablan varios alumnos al mismo tiempo señalando lo mismo.)

Profesora: —¿No sabés quién es Aldo Rico?

Alumna 1: —Sí se quién es pero no me hablaron bien de él.

Profesora: —Bien, a ver... ¿Quién es Aldo Rico? Vamos a darles unos minutos, vamos a darles unos minutos, viven en San Miguel chicos, no podemos desconocer quién es Aldo Rico ¿Estamos? Porque alguien que vive en nuestro país pero no es de San Miguel sabe, o debería saber, por su historia, por lo que ha hecho en nuestro país, quién es ese personaje, ahora, nosotros con la doble connotación de que vivimos no tenemos que desconocerlo, punto uno, a ver, dónde empezamos ¿cronológico lo hacemos? Él es...

Alumna: —Intendente.

—Profesora: —Bueno, vamos a remontarnos un poco antes a que él sea intendente, se haya convertido de intendente de aquí en el partido de San Miguel, él va a ser miembro de las Fuerzas Armadas como miembro de las Fuerzas Armadas participa de Malvinas ¿Sí? Eh, luego, después de volver de Malvinas, con la vuelta de la democracia, sí, no sólo participa en las Malvinas pero, él está dentro de las Fuerzas Armadas dentro del contexto dictatorial, cuando se recupera la democracia él es protagonista junto con Seineldín, otro coronel, creo que era coronel si no me equivoco, es, era, ya se murió, de un intento de destitución del presidente de la Nación ¿Sí? No uno, de varios intentos de destituirlo con salidas de aquí, de Campo de Mato, con las tropas hacia la casa de gobierno para derrocar en este caso al presidente electo en nuestra débil democracia, es decir, a Raúl Alfonsín.

Resulta significativo transcribir parte del diálogo (que se inicia aquí y continúa durante el resto de la clase) ya que permite advertir cómo, ante un personaje controversial, la profesora no niega a los alumnos el debatir su inclusión o no. Sin embargo, a partir de sus diferentes intervenciones, orienta a que los alumnos desestimaron dicha convocatoria ante el peso de sus argumentos. Al respecto, en las entrevistas realizadas tanto al director de la institución como a la profesora de historia identificamos como ambos señalan su posicionamiento frente a la inclusión en la escuela de diferentes versiones de la historia reciente. Así, el director señaló que:

uno también tiene su postura ante la vida, entonces encontrar el equilibrio es lo difícil respetando al otro, ahora, lo que bajo ningún punto de vista —y esto es una cosa que yo digo— no vamos a respetar, porque, a ver, ser democrático y respetar al otro no significa que le voy a respetar cualquier cosa, un tipo que defiende el terrorismo de estado, un tipo que defiende los campos de concentración no merece, de mí por lo menos, el mínimo respeto ¿Por qué? Porque va contra todos los valores democráticos, entonces a ese no lo puedo respetar pero si voy a discutir hasta el último minuto, pero no puedo, no es que yo respeto tu modo de pensar, no, no lo respeto porque si lo respeto lo acepto como una de las posibilidades y no las vamos a aceptar (tres segundos de silencio) no vamos a aceptar ninguna posibilidad que no sea de un ciudadano que pueda expresarse libremente y en democracia, ese es nuestro norte, la base que construye un sujeto emancipador.

Por su parte, la profesora de historia, aunque presenta una apertura al diálogo y debate en clase, también delimita una base desde la cual parte y no negocia al referirse al período de la última dictadura militar como Terrorismo de Estado. Así lo manifiesta en una entrevista al señalar que:

me parece que hay una gran confusión porque sigue estando ese fantasma de la guerra sucia y entonces no podemos seguir permitiendo como docentes que se sostenga esa mentira, ese error, entonces me... que... hay que aclararlo permanentemente y sobre ese marco teórico y sobre ese fundamento, nosotros avanzar en el desarrollo de lo que estamos trabajando, hay como una base sobre la que no nos vamos a mover, ¿sí? Yo no voy a discutir de la subversión, la guerra sucia ni voy a permitir esto de un bando o del otro, no, porque nosotros tenemos elementos que son fundamentales, que son nuestro sostén para seguir planteando y discutiendo cosas, pero hay una base de donde no me muevo, yo hablo de genocidio y hablo de terrorismo de Estado y hablo de dictadura, no hablo de proceso de reorganización nacional, o sea, las palabras son cuidadas porque tienen un sentido.

Desde el campo de la pedagogía ya fue advertida la politicidad detrás de la transmisión de los contenidos escolares y los dilemas que se generan en torno a la neutralidad o beligerancia de los profesores al interior de las instituciones educativas (Trilla, 1992 y 1995). En el caso

aquí indagado, ambos docentes señalan claramente cuáles son sus posicionamientos ideológicos, políticos y pedagógicos frente a la transmisión de la historia reciente, reconociendo ambos como principio fundamental la defensa del sistema democrático.

Con relación al posicionamiento escolar frente a la historia reciente, las historiadoras Marina Franco y Florencia Levín (2007) señalan que la escuela y los docentes cumplen un rol fundamental para garantizar la reconstrucción social del lazo roto y la consolidación de la democracia, por lo tanto, no se puede dejar a los alumnos decidir cuáles son los relatos «correctos» del pasado. Al mismo tiempo, señalan la función ética de escuela como transmisora valores vinculados a la democracia. Así, instan a historiadores y didactas a construir un relato cuidado y a conciencia de los valores que se buscan transmitir. Aquí, en las voces del director y la profesora de historia se vislumbra este compromiso en la práctica escolar cotidiana.

Durante los meses de junio y julio las clases de historia continuaron combinando momentos de planificación del proyecto y análisis de los ejercicios del libro «Treinta ejercicios de memoria. A treinta años del golpe». Confeccionado el listado de personas a convocar, el grupo de alumnos junto con el asesoramiento de las profesoras, redactó las cartas a entregar a cada una de estas personas donde explicitaban los objetivos del proyecto. En parejas, los alumnos se acercaron en diferentes oportunidades a cada uno de los convocados hasta recibir sus ejercicios de memoria. Estos momentos de incertidumbre generaron ansiedad en las profesoras ya que estaban convocando a personas externas a la escuela. Por lo tanto, no sólo implicaba el compromiso de los alumnos, sino también la predisposición de las diferentes personas de la comunidad convocadas a participar del proyecto. Así fue que dicha incertidumbre dio paso a satisfacción al recibir los primeros escritos. Luego, uno a uno los ejercicios de memoria comenzaron a llegar a la institución. Los mismos eran entregados en papel en la puerta del instituto o enviados por mail a las profesoras y los alumnos. Cada relato recibido era leído, analizado e interpretados en clase a partir de lecturas colectivas.

A partir de estas lecturas, los alumnos retomaron diferentes palabras que consideraron claves para pensar la democracia y formaron con ellas el diseño de la tapa del libro que reúne estos ejercicios a partir de una nube de *tags*. Dicho diseño final estuvo a cargo de un alumno con conocimientos en programas de diseño digital. Así, si observamos la portada del libro encontramos el título «30 años de democracia», acompañado de palabras como derechos, luchas, aprender, verdad, paz, esperanza, memoria, cultura, voto, entre muchas otras. La introducción fue escrita por el director de la institución, mientras que el prólogo fue el resultado del trabajo colaborativo realizado entre los propios alumnos se ese sexto año. Dicho texto lo redactaron en un documento de Google Drive al cual todos tenían acceso y podían realizar diferentes aportes. Así el director en la introducción menciona que:

cada relato presentado aquí trata de evocar históricamente a partir de objetos o experiencias personales qué significan estos 30 años de democracia en la Argentina. Ese disparador, esos relatos serán para las generaciones futuras de estudiantes de nuestro instituto y otros, elementos que conformen una pedagogía propia, la de nuestro hacer en el aula, la que historicize nuestro trabajo institucional y referencie a los personajes que hacen a nuestra comunidad ¿Cómo se construye un proyecto de cultura si no es recuperando las experiencias vividas?

Por su parte, los alumnos señalan que su propósito «es recuperar las voces de hombres y mujeres de la cultura del lugar en que vivimos, el exdistrito de General Sarmiento, actual partido de San Miguel y sus alrededores. Buscamos rescatar sus testimonios con el objetivo de revalorizar lo que significa vivir en democracia». En ambos casos, tanto el director como los alumnos refieren a los autores del libro como personas que «hacen» a la comunidad y que les permitió conocer las voces de las personas que no tuvieron voz en la historia (retomando los alumnos los aportes de Paul Thompson). Ya en el mes de noviembre, poco antes de la finalización del ciclo lectivo y la presentación del proyecto se consultó a los alumnos acerca de su opinión y valorización del trabajo realizado en el libro sobre democracia y el mural sobre Malvinas que realizaron el paralelo. Así fue que por escrito expresaron sus opiniones. A continuación se presenta lo que señalaron algunos de ellos:

—*Mi opinión fue variando a lo largo del año, al principio creía que no era muy importante, pero hoy puedo afirmar que lo es y estoy contenta con los resultados.*

—*Me parece otra manera entretenida y diversa de aprender sobre lo que evocamos en cada proyecto (libro, mural). Al principio la idea me parecía un poco rara pero luego fue tornándose interesante.*

—*En un principio no me gustó la idea ya que involucraba mucha presión, pero a lo largo del año aprendimos y profundizamos mucho acerca de los dos temas tratados y me interesé mucho más.*

—*Desde un primer momento me gustaron ambas ideas y es una manera de que valoremos la democracia ya que puede llegar a mucha gente ya sea por la divulgación del libro o porque el mural lo pueden ver todos los alumnos.*

—*Me encantó participar de los proyectos porque entendí la historia con más profundidad, y de una manera artística, considero tanto el libro como el mural obras de arte que me enseñaron historia desde que entran por mis ojos hasta llegar a todos mis sentidos, con un sentimiento de tristeza y alegría al mismo tiempo, por lo que pasó en dictadura y Malvinas y por lo que está pasando actualmente con la democracia, conmigo, con mis compañeros y muchos jóvenes a nivel local y nacional.*

En sus opiniones los alumnos expresan cómo varió su interés, su compromiso con los proyectos, la presión que sintieron y, al mismo tiempo, la satisfacción ante los productos que se generaron en el aula y acompañados por la institución. En diez encuestas realizadas a los alumnos presentes en esa oportunidad (de un total diecisiete alumnos), todas ellas presentaron una valoración positiva de lo transcurrido a lo largo del año. Es posible suponer que esto es así porque ellos participaron activamente como autores y protagonistas de proyectos que los invitaron a romper con los tiempos y espacios típicamente escolares y salieron fuera de la escuela convocando a la comunidad pero, a su vez, brindando ellos un nuevo producto cultural a ese entorno cotidiano.

El proyecto culminó con la presentación pública del libro a principios del mes de diciembre de 2013. El acto fue gestionado, organizado y llevado adelante por los mismos alumnos de sexto año y las dos profesoras que encabezaron el proyecto. A dicha presentación asistieron los autores de los ejercicios de memoria, diferentes actores de la institución educativa, familiares de los alumnos de sexto año, así como también representantes de la prensa local.

El libro elaborado por esta institución no fue el único dedicado a recopilar ejercicios de memoria sobre democracia durante el mismo año. Es así que es preciso señalar que el programa Educación y Memoria elaboró un libro con características similares convocando a diferentes

referentes de la cultura nacional. Sin embargo, lo más relevante es que este último libro se editó en septiembre del 2013. Lo interesante aquí es cómo una institución educativa ya desde fines de 2012 concibió un proyecto vinculado a la historia reciente desde una valoración positiva de la democracia y las personas comprometidas con el contexto local. En este caso se vislumbra lo que Diana Vidal (2005) ya señala para las prácticas escolares en San Pablo en la primera mitad del siglo XIX. Es decir, se evidencia cómo las prácticas escolares muchas veces anteceden a las normas, regulaciones y propuestas desarrolladas en instancias por fuera de las instituciones escolares.

Reflexiones finales

A través de este recorrido por la experiencia desarrollada al interior de una institución educativa se proponen algunas reflexiones acerca de la relevancia que implica pensar la transmisión a partir de considerar el emplazamiento espacial y el aspecto material del contexto en el que se desarrollan las prácticas escolares y cómo operan las diferentes miradas para forjar un producto nuevo propio de la escuela.

En primer lugar, destacar que el pensar la intersección entre memorias y lugares conlleva la necesidad de reconocer la compleja relación entre ambos términos. En efecto, los lugares, no deben ser interpretados como esencias en sí mismas. Por el contrario, cobran significado y relevancia a partir de las relaciones y experiencias que habilitan, por las interpretaciones y reinterpretaciones acerca de su historia, por las luchas que se tejen en la esfera pública por dotarlos de sentidos. En el caso aquí indagado advertimos como un lugar cargado del peso simbólico que Campo de Mayo imprime sobre la comunidad, a partir de la propuesta institucional, se resignificó en función de las diferentes miradas de miembros de la comunidad.

En este sentido, es preciso asumir que, si bien el lazo social inscribe en una continuidad, como señala Jacques Hassoun (1996), toda transmisión es al mismo tiempo retransmisión, ya que en el pasaje de una generación a otra, se encuentra sometida a las modificaciones propias de toda remodelación del pensamiento. Así, diferentes escenarios de relación con la memoria proyectan diferentes repercusiones en la estructuración del conocimiento histórico (Miranda, 2004). De hecho, en la institución indagada se vislumbran indicios de cómo los contextos de memoria urbana vinculados a la apropiación que las culturas escolares hacen de la memoria local influyen en el tratamiento de la historia reciente en el ámbito educativo.

En segundo lugar, señalar que la institución indagada construye una «atmósfera de transmisión de aliento» (González, 2014) ya que la comunidad educativa —y el directivo en particular— habilitan espacios, tiempos y situaciones favorables para el tratamiento de proyectos vinculados a la historia reciente en general y la historia reciente local en particular. Tal vez, sin dicho aliento y acompañamiento, el resultado del proyecto «30 años de democracia» no hubiese sido el mismo. En efecto, es un proyecto que rompe con las certezas del formato de disciplina escolar tradicional y abre el espacio a la incertidumbre de trabajar a partir de un problema, una pregunta transversal a diferentes asignaturas y a desarrollarse a lo largo del año escolar.

Por último, destacar que en la escuela indagada, entre los cruces de memorias, espacios y generaciones se están forjando nuevos productos culturales que son dignos de ser develados. Así, en este proyecto se encuentra el cruce de miradas de los profesores que diagraman el proyecto, de los alumnos como autores y de las voces presentes en los relatos del libro.

Tal como señala Bernard Lahire (2011), es necesario pensar a los alumnos como seres mucho más complejos de lo que podemos imaginar al principio y, al cambiar el punto de vista del conocimiento, detectaremos que ya no son los mismos individuos. En efecto, al focalizar la mirada es posible ver la pluralidad, las interpretaciones. Así, al advertir el contexto de emplazamiento de la institución, reconocer el heterogéneo entramado social que irrumpen en ella (y que rompe con las barreras del adentro y el afuera), permite reconocer los diversos vínculos que los alumnos (y los docentes) entablan con las diferentes memorias del pasado reciente y los sentidos que construyen en el cotidiano escolar. En efecto, la institución rescata voces locales diversas (pero en una misma línea frente a la democracia y los valores que a ella vinculan), les abre un canal que las coloca a dialogar y las reproduce para otros a partir del libro. De este modo, el contexto se convierte en el punto de partida pero también de llegada a partir de la reelaboración operada al interior de la institución.

Finalmente, este caso permite abonar a la idea de que las instituciones escolares (pública-mente representadas como atrasadas, rutinarias y conservadoras, por el desconocimiento de lo que allí ocurre) pueden aportar materiales significativos a un debate que recién se está gestando en el propio seno de la sociedad en torno a los aportes y las deudas de la democracia actual.

Notas

¹ Al respecto, se encuentra disponible un listado que reúne una serie de propuestas pedagógicas disponibles en internet para el abordaje de la historia reciente en las instituciones educativas: <http://www.riehr.com.ar/index.php>

² Una recopilación de referencias bibliográficas vinculadas a este campo de investigación se encuentra disponible en: <http://www.riehr.com.ar/index.php>

³ Para tal fin fueron observadas nueve clases y tres actos durante el año 2012 y veinte clases y dos actos durante el año 2013. Además se entrevistó al director de la institución, la profesora de historia y se encuestó a los alumnos de sexto año de la promoción 2013. También se accedió al libro que recopila la producción del proyecto realizado por la institución.

⁴ Dato obtenido de la página «Reconocer Campo de Mayo», promovida y gestionada por Memoria Abierta: <http://www.memoriaabierta.org.ar/campo-demay>

Bibliografía

- Aguila, G. (2006).** La dictadura en el Gran Rosario. Testigos y vecinos. *Puentes*, 6(19), 40–47.
- Alderoqui, S. & Villa, A. (1998).** La ciudad revisitada. El espacio urbano como contenido escolar. En Aisenberg, B. & S. Alderoqui (Comps.). *Didáctica de las ciencias sociales II. Teorías con prácticas* (101–130). Buenos Aires: Paidós.
- Almirón, F. (1999).** *Campo Santo*. Buenos Aires: 21.
- Amézola, G. de; Carlos, M. & Geoghegan, E. (2006).** La dictadura en la escuela. La enseñanza de la historia reciente en las escuelas de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de <http://www.riehr.com.ar/investigacion.php>
- Camilloni, A. R. W. de (1995).** De «lo cercano o inmediato» a lo «lejano» en el tiempo y en el espacio. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, IV(6), s/d.
- Chartier, A. M. (2000).** Fazeres ordinarios da classe: uma aposta a pesquisa e para formação. *Educação e Pesquisa*, 26(1), 157–168.
- Chervel, A. (1991).** Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de educación*, 295, 59–111.
- Chevallard, Y. (1997).** *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Crenzel, E. (2008).** *La historia política del Nunca Más. La memoria de las desapariciones en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Di Bruno, Antonella et al. (2007).** El disciplinamiento social: el caso de la Mansión Seré o Atila. *II Encuentro Internacional Análisis de las Prácticas Sociales Genocidas*, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Buenos Aires.
- Domínguez, F. y Sayus, A. (1999).** *La sombra de Campo de Mayo*. Buenos Aires: La Hoja.
- Dussel, I. (2001).** La transmisión de la historia reciente. En Guelerman, S. (Comp.). *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio* (65–96). Buenos Aires: Norma.
- Franco, M. & Levín, F. (2007).** El pasado cercano en clave historiográfica. En Franco, M., & F. Levín (Comps.) *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (31–65). Buenos Aires: Paidós.
- Franco, M. & Levín, F. (Comps.).** La historia reciente en la escuela. Nuevas preguntas y algunas respuestas. *Novedades Educativas*, 19(202), 52–53.
- Funes, A. y Moreno, T. (2014).** Los múltiples rostros de la ciudad. Algunas pistas para pensar su enseñanza. En Funes, A. (Comp.). *Enseñanza de la historia reciente. Malvinas, dictadura, ciudadanías, derechos humanos, menemismo, crisis de 2001. ¿Qué efemérides?* (67–91) Buenos Aires: Novedades Educativas.
- González, M. P. (2014).** *La historia argentina reciente en la escuela. Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*. Los Polvorines: UNGS.
- Goodson, I. (1997).** *A construção social do currículo*. Lisboa: EDUCA—Universidade de Lisboa.
- Guelerman, S. (2001).** Escuela, juventud y genocidio. Una interpelación posible. En Guelerman, S. (Comp.). *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio* (35–64). Buenos Aires: Norma.

- Halbwachs, M. (2011[1941]).** *La memoria colectiva*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Hassoun, J. (1996).** *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Huysen, A. (2002).** *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. Buenos Aires: FCE.
- Jelin, E. (Comp.) (2002).** *Las conmemoraciones: las disputas en las fechas «in-felices»*. Madrid: Siglo XXI.
- Julia, D. (2001).** A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educacao*, 1, 9–43.
- Kessler, G. (2002).** *La experiencia escolar fragmentada*. Buenos Aires: UNESCO.
- Krichesky, G. & Benchimol, K. (2008).** *La educación argentina en democracia*. Los Polvorines/ Buenos Aires: UNGS/Biblioteca Nacional.
- Lahire, B. (2011).** Pensar la acción: entre la pluralidad disposicional y la pluralidad de contextos. En Tiramonti, G. & N. Montes (Comps.). *La educación media a debate* (13– 21). Buenos Aires: Manantial.
- Litwin, E. (2008).** *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Lvovich, D. & Bisquet, J. (2008).** *La cambiante memoria de la dictadura. Discursos públicos, movimientos sociales y legitimidad democrática*. Los Polvorines/Bs. As.: UNGS/Biblioteca Nacional.
- Ministerio de Cultura y Educación (1993).** Ley Federal de Educación 24195. Buenos Aires: Consejo Federal.
- Ministerio de Educación (2006).** Ley de Educación Nacional 26.206. Recuperada de <http://www.me.gov.ar>
- Miranda, S. R. (2004).** *Sob o signo da Memória: o conhecimento histórico dos professores das séries iniciais*. Tesis doctoral. Campinas: UNICAMP.
- Obiols, G. (2003).** *La memoria del soldado*. Buenos Aires: Eudeba.
- Poliak, N. (2004).** Reconfiguraciones recientes en la educación media: escuelas y profesores en una geografía fragmentada. En Tiramonti, G. (Comp.). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media* (147–192). Buenos Aires: Manantial.
- Romero, L. A. (1997).** *Volver a la historia*. Buenos Aires: Aique.
- Tiramonti, G. (Comp.) (2004).** *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Trilla, J. (1992).** La actitud del profesor en el aula ante los conflictos de valor. *Comunicación, lenguaje y educación*, 15, 33–38.
- (1995). Educación y valores controvertidos. Elementos para un planteamiento normativo sobre la neutralidad en las instituciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 7, 93–120.
- Vezzetti, H. (2002).** *Pasado y presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Vidal, D. (2005). Práticas escolares de escrita no fim do século XIX: o fracasso de uma inovação pedagógica como mote. En Vidal, D. *Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)* (125–166). Campinas: Autores Associados.

Zelmanovich, P. (1998). Seleccionar contenidos para el primer ciclo. Un falso dilema: ¿Cercanía o lejanía? En Aisenberg, B. & S. Alderoqui (Comps.). *Didáctica de las ciencias sociales II. Teorías con prácticas* (19–42). Buenos Aires: Paidós.