

XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2015.

El pasado reciente en la escuela secundaria.

Trinidad Haedo.

Cita:

Trinidad Haedo (2015). *El pasado reciente en la escuela secundaria. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-061/807>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

El pasado reciente en la escuela secundaria

Trinidad Haedo, UBA/FLACSO, trinihaedo@yahoo.com.ar

Resumen

Nos preguntamos qué hace la escuela media con *el pasado reciente* (Franco y Levin, 2007). Hablamos del período de la última dictadura militar en Argentina, un pasado cercano con actualidad en el presente por sus características trágicas y por las diferentes memorias que se fueron disputando hegemonía desde la transición democrática. Por lo tanto resulta un tema polémico, conflictivo, abierto. Este contenido se incluye en los diseños curriculares recientemente, no siempre de forma clara y precisa, y estas reformas educativas, implican también una modificación de ciertas pautas naturalizadas en la cultura escolar sobre qué y cómo enseñar.

En este trabajo abordaremos cuál es la traducción de esta temática que hacen dos escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que difieren en su modalidad, sus tradiciones y experiencias. Una Escuela Normal Superior y un Centro Educativo de Nivel Secundario.

Indagamos sobre qué lugar ocupa ésta temática en el aula, en función de los programas, las decisiones de los docentes y las características institucionales. Cómo transmiten/construyen la memoria colectiva acerca del pasado reciente estas dos instituciones.

Palabras clave: pasado reciente, escuela, memoria, transmisión

Encuadre del trabajo

Este escrito es producto del trabajo de campo realizado entre agosto/2013 y abril/2014, para la elaboración de mi tesis de maestría sobre la construcción y transmisión de la memoria colectiva, acerca del pasado reciente en dos instituciones de educación media, de la Ciudad de Buenos Aires. En este marco, aquí se reflejarán algunos de los datos que se fueron construyendo a partir del acercamiento a estas instituciones: una Escuela Normal Superior, en adelante el Normal y un Centro Educativo de Nivel Secundario, en adelante el CENS.

Por una cuestión de espacio, abordaremos, lo qué sucede con la temática del pasado reciente en el aula, en función de las características institucionales, los programas y las decisiones docentes.

La escuela media

En primer lugar, quisiera contextualizar el análisis con algunos rasgos de la escolaridad secundaria y particularmente de las dos modalidades en las que se realizó el trabajo de campo. Desde sus comienzos la educación media en la Argentina tuvo como principal función la formación de las élites. A partir de la década de 1930, al instalarse la industrialización por sustitución de importaciones se incrementó la matrícula de escuela media, ya que se pusieron en marcha las modalidades comercial y técnica, que preparaban para el trabajo, incorporando a nuevos sectores sociales a esta instancia del sistema educativo. El crecimiento de la matrícula, a nivel nacional, fue constante durante las décadas siguientes, con un retroceso en los años de la última dictadura militar.

Luego de este período, según datos de la DINIECE¹ la matrícula de la educación media común sigue en crecimiento, con cierto estancamiento entre los años 2002 y 2008, para comenzar a crecer nuevamente a partir de ese año. Sin embargo, también crecen la tasa de abandono interanual², que pasa del 7.51% en el 2002/2003 al 9.34 % en 2009-2010. La tasa de repitencia³, que va del 7.61 % (2001-2002) al 12.45% (2009-2010) y la tasa de sobreedad⁴, que va del 32.50% (2001-2002) al 38.55% (2009-2010); estos datos explican la baja en la tasa de promoción efectiva⁵, que pasa del 84.14% (1999-2000) al 78.20% (2009-2010).⁶

Al mismo tiempo, la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) desarrolla un crecimiento importante. Capellacci y Juarrós indican que “En el año 2002, los jóvenes menores de 18 años que se encontraban cursando el nivel medio pero en la oferta de educación de adultos eran 89.776. Para el año 2005, la cifra asciende a 140.022. Es decir que se produjo un incremento de 64% entre ambos años para todo el país” (Capellacci y Juarros, 2008:8). Podría pensarse que muchos de los jóvenes que no completan el nivel medio en la escuela común se reubican en la educación de adultos. La masificación de la escuela media, la obligatoriedad que implica la Ley de Educación Nacional del año 2006, y la reorientación de la matrícula resultan significativos para realizar una descripción y análisis en dos instituciones que difieren en su modalidad, pero que están recibiendo, en la actualidad, un alumnado no tan distinto.

¹Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa

²Porcentaje de alumnos que no se matricula en el ciclo lectivo siguiente (DINIECE, 2012:21)

³Porcentaje de alumnos que se matriculan como repitentes en el mismo año de estudio (DINIECE, 2012:21)

⁴Porcentaje de alumnos con una edad mayor que la teórica para el año (DINIECE, 2014:21)

⁵Porcentaje de alumnos que se matriculan en el año de estudio siguiente al año lectivo siguiente (DINIECE, 2012:21)

⁶Estos datos refieren al Ciclo Básico del Nivel secundario.

Las escuelas

La Escuela Normal seleccionada es una institución centenaria y cuenta con un gran edificio construido con este fin a principios del siglo XX. En sus comienzos, como todas las escuelas normales, era sólo para mujeres, pero en la década de 1980 se incorporan los varones al nivel medio, y el colegio se volvió mixto. El nivel medio cuenta con 8 divisiones por curso en primero, segundo y tercer año; en cuarto y quinto año, por la pérdida de matrícula, se cierran⁷ 2 cursos, quedando un total de 6 divisiones de quinto año. Otra particularidad tiene que ver con la cantidad de alumnos: en primer año comienzan alrededor de 30 estudiantes por curso y a quinto año llegan entre 13 y 17 estudiantes. Esto evidencia, institucionalmente, los altos niveles de deserción que hay en la educación media común.

Los CENS están destinados a personas que quieren retomar o iniciar los estudios secundarios y cuentan con más de 18 años de edad. En 1968 se crea la DINEA, Dirección Nacional de Educación del Adulto que depende del Ministerio de Educación de la Nación. Allí se crearon los CENS. Durante la década de 1980, baja la cantidad de CENS y logran mantenerse en pie los que reciben apoyo de las instituciones conveniantes, en su mayoría sindicatos. La presencia de los sindicatos en la educación de adultos es muy fuerte: estas escuelas fueron pensadas en función del trabajador, y por este motivo se generaron convenios con sindicatos y el requisito de que sus alumnos debían contar con una actividad laboral.

A partir de cambios en la normativa en 1994 se establece el sistema de equivalencias, lo que permite a estudiantes de escuelas secundarias comunes terminar sus estudios en los CENS, sin cursar los tres años completos que corresponden al formato de estas escuelas. Esta modificación permite que alumnos repitentes y expulsados de escuelas medias comunes decidan continuar sus estudios secundarios en los CENS, que son más breves. Por lo tanto, decrece la edad de los estudiantes. Cuando los CENS comenzaron en la década de 1960, los estudiantes eran trabajadores sin los estudios secundarios y con la posibilidad de estudiar gracias a la relación laboral. De esta forma el promedio de edad era entre 35 y 50 años, todos trabajaban y en general ya habían formado familia y tenían hijos. Estos “nuevos”

⁷ De acuerdo a los entrevistados, esto se debe a un importante “desgranamiento”, que se desarrolla en tercer año (Ciclo Básico). A partir del cuarto año cuentan con especializaciones (Letras, Físico – matemática, Biológico e informática). Aquí se acrecienta la deserción

alumnos de los CENS no siempre son trabajadores, según el CENSO 2001 sólo trabaja el 57 %, mientras que busca trabajo el 6 % (Belnicoff, 2011). Y en muchos casos no han formado aún una familia propia, es decir que continúan conviviendo con sus padres. Esto modifica la definición de adulto para la que fueron pensadas estas instituciones en la década del '60. Ahora, lo que caracteriza a los estudiantes del CENS es la sobreedad en la escuela media “común”.

En el CENS seleccionado la mayor cantidad de alumnos se encuentra en segundo y tercer año (entre 25 y 30), mientras que en primer año hay muy pocos alumnos (entre 10-15). Esto se explica porque la mayoría de los estudiantes que se inscriben han cursado ya uno o más años del secundario, suelen tener aprobado el primer año e ingresan al CENS en segundo, debido al programa de equivalencias.

Los docentes

Si bien no siempre de una forma lineal, la biografía escolar de los docentes influye en el modo en que desarrollan su quehacer docente cuando son profesionales. Como indica Gimeno Sacristán, “la fase de formación inicial es en realidad un segundo proceso de socialización profesional, donde se pueden afianzar o reestructurar las pautas de comportamiento adquiridas como alumno” (Gimeno Sacristán, 1992: 128).

La docencia se caracteriza porque el contacto con la profesión de forma obligatoria y desde edades tempranas, a través del tránsito en los diferentes niveles educativos, genera una relación con la labor, mucho antes de concluir los estudios profesionales. Los docentes, antes de trabajar como docentes, cuentan con una trayectoria escolar. Por lo tanto, en ese camino se construyen muchas ideas, formas y prácticas que pueden influir tanto en la formación inicial del docente como luego en su práctica profesional (Feldman y Palamidesi 2001, Alliaud 2007, Amézola, Carnovale y González, 2009). La mayoría de los docentes entrevistados, por la edad y momento de formación, no han tenido en su formación inicial asignaturas sobre el pasado reciente y por lo tanto, al margen de las dificultades inherentes a la temática en sí misma, no contaron en su formación con herramientas pedagógico-didácticas, ni conceptuales para trabajar el tema.

Cuatro de los entrevistados realizaron sus estudios del profesorado en plena dictadura, y dan cuenta de las dificultades de estudiar en este período. La dictadura era el presente, no el pasado. Por otro lado, se

trataba de un régimen de enseñanza con un fuerte contenido autoritario, y con un énfasis en una ideología en particular, presente a través de los contenidos y el tratamiento que se le daba a los temas de Historia Argentina, así como también el programa y hasta el nombre de la asignatura Educación Cívica; “Formación Moral y Cívica”.

Julia: Mirá, yo cuando tenía [Historia] Argentina Contemporánea mi profesora no lo nombraba a Perón, hablaba de “El General”.

E: Estaban en dictadura.

J: ¡Su ideología! Yo me acuerdo que en el examen preguntaba: ¿qué tendría que haber hecho y no hizo Yrigoyen? (risas) Entonces indudablemente eso te marca seguro. (Entrevista a Julia, Prof. CENS)

Helena: En el profesorado estábamos en plena época de la dictadura. No se hablaba, es que a mí me agarró en una época... yo creo que de Historia Argentina Contemporánea llegamos a Perón del '45 y nada más. Bueno lo estábamos viviendo no era pasado y era un presente silenciado. (Entrevista a Helena, Prof. CENS)

Para Julia, la forma en que se trabaja en el aula en la formación inicial necesariamente marca la formación docente y por lo tanto repercute en el ejercicio en el aula. El silencio del que habla Helena, también implica marcas en la formación. Podríamos pensar que los diseños curriculares se modifican en democracia. Sin embargo, los docentes que realizaron su formación a fines de los años '80 y durante la década del '90 y principios de los años 2000, tampoco contaron con materias específicas sobre la temática, incluso algunos relatan que en la materia Historia Argentina tampoco se trabajaba, debido a que algunos docentes decidían no hacerlo por cuestiones personales.

Ana: No, es que cuando yo estudié el profesorado [mediados década del '80] ni se daba este tema... yo fui haciendo cursos, bah, un poco por mi historia personal, porque yo la viví la dictadura y digamos haberlo vivido eso es memoria, no tiene que ver con la historia, y hacer un análisis, que eso sí lo fui haciendo, a través de lecturas o de cursos que hice, que me hicieron ver determinadas cuestiones. (Entrevista a Ana, Prof. Normal)

Nicolás: No es tan sencillo para los “profes” de Historia o la parte de Cívica, porque te tocan cosas muy personales. Yo me acuerdo en el profesorado [egresó en 2002] nos enseñaban Historia Argentina, la última parte de Historia Contemporánea Argentina. Y él [se refiere al profesor] me acuerdo que cuando llegaba la época de Perón, era un tipo grande, cuando llegaba al '45 decía, “bueno les pido disculpas esta parte no me es fácil trabajarla porque yo estuve ahí, en los grupos con el quilombo y después también en el 1973-1976 así que esta parte la van a trabajar ustedes”. Es así, el tipo nos daba trabajitos. (Entrevista a Nicolás, Prof del CENS)

Ana separa historia de memoria, y aclara que una cosa es haber vivido determinado proceso histórico (subjetivo) y otra cuestión diferente es estudiarlo históricamente (objetivo). Y en este caso el haberlo vivido deja huellas. Ahora, esa incidencia implica diferentes variantes: desde profundizar, realizando cursos o investigando sobre diferentes materiales para no quedarse solo con la opinión propia, hasta evitarlo explícitamente, por más que esté en el programa, como es el caso que relata el último testimonio citado.

La única entrevistada que planteó que la dictadura fue parte de los contenidos vistos en su formación inicial fue María, quien estudió en la Universidad Nacional de General Sarmiento⁸ a fines de la década de 1990. Los contenidos del profesorado de Historia en esta universidad cuentan con reconocimiento oficial y validez nacional a partir de 1998, por lo tanto es un diseño nuevo y diferente al cursado por el resto de los docentes entrevistados.

Muchos de estos docentes consideran que tienen falencias en su formación y han realizado cursos de capacitación continua sobre diversas temáticas, que creen deben profundizar. De los docentes entrevistados, sólo dos realizaron cursos de capacitación específicos sobre la temática del pasado reciente.

Además de la formación inicial y continua, es importante resaltar las condiciones laborales de los docentes, porque consideramos que tienen influencia directa en cómo el docente plantea su clase en el aula y también en la posibilidad de tomarse el tiempo para elaborar y planificar determinadas temáticas que pueden resultar conflictivas o controversiales como el pasado reciente, ya sea por las características de la temática o por tratarse de un contenido no trabajado en su formación docente. La posibilidad de trabajar con otros colegas también podría ayudar al trabajo de temáticas complejas; sin embargo, la tarea docente se plantea como una tarea más bien solitaria y con dificultades para congeniar con otros profesores proyectos en común debido, en gran parte, a las condiciones del trabajo docente.

Todos los docentes concuerdan que no existen espacios de relación entre docentes. La sala de profesores en los recreos o cuando les queda una hora “libre” entre horas de clase, es el lugar en donde puede haber diálogo. Articular proyectos en conjunto no resulta una tarea fácil, por la particularidad del trabajo en el nivel medio. Los cargos se otorgan a través de acto público⁹, y salvo excepciones en general son cargos por horas¹⁰. Por otro lado, los docentes trabajan en diversas escuelas, distintos días y

⁸La Universidad Nacional de General Sarmiento se crea en el año 1992, en Los Polvorines, Provincia de Buenos Aires.

⁹Los actos públicos son eventos administrativos que se realizan para cubrir cargos docentes (titulares, interinos, suplentes, etc). Las realiza la Junta de Clasificación. En general se desarrollan una vez por semana, se presentan los cargos vacantes y los docentes que los demandan y se realiza un orden de mérito, a través del puntaje de cada docente. El puntaje docente se obtiene a partir de los títulos, capacitación y antigüedad del docente.

¹⁰ Cada hora o módulo consta de 40 minutos reloj, y de acuerdo a la cantidad de horas de cada materia, en la mayoría de los casos se articulan dos horas seguidas para la misma asignatura.

horarios. Eso implica que no siempre pueden participar de las reuniones de profesores, de departamento o de área. De esta forma, se hace difícil desarrollar una relación de pertenencia con la institución.

Si bien, por la Ley N° 2905/08 de la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires “Régimen de profesor por cargo”, se sanciona un nuevo sistema para la educación media común, que implica la posibilidad de “(...) la concentración horaria del personal docente para profundizar el compromiso y la pertenencia a la institución educativa y mejorar las condiciones laborales de los educadores” (Ley N°2905/08:1), y que incluye el objetivo de promover actividades institucionales extra clase que complementen lo que sucede en el aula y alentar el trabajo en equipo y la formación docente. Por lo tanto, se establecen “paquetes” de horas (entre 12 y 36 horas semanales), para un docente en la misma institución y estas horas se reparten: un porcentaje se estructura en el aula, frente a alumnos y un porcentaje menor se utilizan en diversos proyectos. Sin embargo según los docentes y directivos entrevistados, este cambio laboral no parece haber modificado sustancialmente todavía, el compromiso o relación de pertenencia de los profesores con la institución.

El trabajo con el pasado reciente en el aula

En este último apartado intentaremos dar cuenta del trabajo que se hace con la temática del pasado reciente en las aulas de estas dos instituciones.

El pasado reciente como contenido escolar asume dificultades particulares (Amézola 2003, Pescader 2003, Lorenz 2004, González 2007, Finocchio 2007, Levin 2007), no sólo por la cercanía temporal con los acontecimientos, sino también por las luchas entre diversas narrativas sobre lo sucedido y la particularidad de su presencia en el presente, tanto a través de la coetaneidad con personas que vivieron ese pasado cercano, como así también por las marcas que un acontecimiento traumático imprime en lo social y que dificultan su elaboración.

El diseño curricular como “propuesta oficial” de lo que debe ser enseñado en la escuela es el resultado de la confrontación y lucha de distintas ideas, metodologías y pensamientos sobre lo que la escuela debe enseñar. Las modificaciones producidas en los últimos años con respecto a la decisión de incorporar el pasado reciente como parte de los contenidos obligatorios, a enseñar en la escuela, nos habla de esas luchas. Los programas que arman los docentes sobre sus asignaturas están enmarcados

en el diseño curricular y también en una tradición de libertad de cátedra. Lo que finalmente sucede en el aula tiene que ver, entonces, con los programas, la libertad de cátedra, la propuesta del docente, los materiales disponibles, y cómo estas cuestiones interpelan a los estudiantes. Todos los docentes entrevistados hacen hincapié en esta autonomía que tienen sobre los contenidos en el aula, en las dos instituciones.

Elegimos trabajar con dos asignaturas en donde el pasado reciente entra como contenido de acuerdo a los diseños curriculares; Historia Argentina y Educación Cívica. En el caso de Historia y Geografía¹¹ los docentes del CENS coinciden en señalar que, de acuerdo al programa, se deben dictar grandes espacios de tiempo histórico en poco tiempo “real”. Es decir que deben trabajarse en pocas semanas períodos complejos, cruzados por cambios económicos, políticos, sociales y culturales. El programa comienza con “El desarrollo industrial en los países centrales y su relación con la periferia” y concluye en el “Retorno de Perón. El gobierno entre 1973 y 1976. El Golpe de Estado de 1976. Características de la dictadura hasta 1983. La Guerra de Malvinas.

Si bien se plantean cuestiones que hacen referencia a distintos procesos de cambio, el programa está pensado de forma cronológica y sin un eje articulador, por lo cual a partir de determinados acontecimientos se fracciona en períodos para la enseñanza. Se plantea una sucesión de hechos históricos en general articulados en función de las sucesiones presidenciales. Como indica M. Paula González, en la enseñanza de la Historia muchas veces prima la “dictadura de la cronología”: “Los contenidos se presentan en un ordenamiento temporal sucesivo que, al parecer, no permite seleccionar y jerarquizar temas o problemas. Vinculada a una tradición acumulativa y enciclopedista, la enseñanza de la Historia naturaliza el tiempo histórico y social en un encadenamiento lineal (Pagés, 1999; 1997)” (González, 2014:147). Al no problematizar los procesos, pareciera que sólo porque un hecho precede a otro se convierte en su causa.

Lo que sucede en el aula no es restrictivo de lo que propone el programa, pero en el CENS los docentes hacen un fuerte hincapié en que el programa es muy largo y consideran esto como una de las razones fundamentales por las cuales no se llega a trabajar en el aula la última dictadura. Observamos

¹¹En los CENS las disciplinas Historia y Geografía se concentran en el mismo espacio curricular.

clases en la materia Historia y Geografía cerca de finalizar el último trimestre, y en algunos casos se estaba llegando a la década del '60, siguiendo cronológicamente el programa. Esto evidencia que es difícil que lleguen a trabajar en el aula la última dictadura militar.

En el Normal, la percepción es algo diferente. Los programas se modificaron en el año 2009, acompañando las transformaciones realizadas en el Diseño Curricular¹². En Historia Argentina de quinto año se deben trabajar los procesos históricos que se desarrollan desde la segunda guerra mundial hasta el año 2005. Los contenidos están presentados en dos grandes bloques: “el mundo bipolar 1947-1973” y “de la crisis del mundo bipolar a la hegemonía liberal 1973-2005”. El tercer trimestre debería dedicarse a las unidades que incluyen la última dictadura militar, la transición democrática y la década del '90 en Argentina. En su fundamentación, se pone un énfasis especial en la comprensión del presente. “Creemos que el programa así planteado mejora la comprensión del tiempo presente, en el que el adolescente desarrolla su proyecto vital en torno al mundo del trabajo, al ejercicio de la ciudadanía, la realización de estudios superiores, etc.”. Además, se incluye como recomendación un listado de películas y obras literarias para trabajar en clase. Los docentes del Normal no consideran que el programa sea largo, y plantean el trabajo con los alumnos a partir de bloques, no de acontecimientos cronológicos.

De esta forma, si bien está destinado el último trimestre a la etapa del terrorismo de Estado en Argentina, los docentes plantean que pueden trabajarlo en otras ocasiones o momentos. Por ejemplo, Ana, profesora de historia del Normal, intenta integrar otras cuestiones que van sucediendo en la escuela y adaptarlas a su programa. Plantea una Historia flexible que se puede ir adecuando para lograr mayor interés.

En la observación de algunas clases de Ana en quinto año, al comienzo del año, donde correspondería trabajar la década del '30, se hicieron evidentes algunas de estas decisiones. Propuso a sus alumnos un trabajo con la música de la época, en comparación con la música en otro momento histórico como la década del '70. A partir de dos audiovisuales sobre el tango en los '30 y el rock en los '70, les solicitó a los estudiantes que trataran de analizar las características del contexto histórico en función de las

¹²Es importante aclarar que en el Normal venían trabajando con la reforma de los programas en esa dirección, tiempo antes de la reforma curricular realizada en 2009.

letras de las canciones y encontrar similitudes y diferencias, teniendo en cuenta la variable política, económica y social. Además de lograr interpelar a los estudiantes utilizando otro lenguaje, la música, para intentar comprender determinado contexto histórico, puso en escena la posibilidad que tiene de trabajar la historia sin dejarse llevar por la presión de la “dictadura de la cronología”. Ella demuestra con sus estrategias didácticas cómo se puede trabajar por núcleos temáticos complejos, sin necesidad de ir presidencia por presidencia. Y esto habilita a “llegar” al trabajo con el pasado reciente en el aula. Resaltamos esta idea de “no llegar”, porque ha sido una de las cuestiones de importancia analizadas en las investigaciones sobre la enseñanza del pasado reciente, ya que es la respuesta de muchos docentes frente a la consulta sobre el tratamiento de la temática (Pereyra 2008, Higuera 2008, González 2014). En Educación Cívica del CENS, el programa se divide en dos ejes. En el primero se incluye: “Golpes de Estado en la Argentina. Supresión del Estado de Derecho” No se estipula el trabajo específico sobre el terrorismo de Estado, si bien puede tratarse cuando se aborda el tema de golpes de Estado y Supresión del Estado de Derecho, aunque está claro que no implica la misma conceptualización. Por otro lado, tampoco se especifica el tratamiento de las violaciones a los Derechos Humanos.

El programa para Cívica de segundo año del Normal está compuesto por 5 unidades. En la unidad 4, “Los Derechos humanos en Argentina”, se incluye específicamente “La última dictadura militar y el terrorismo de Estado (1976-1983)”.

Cívica es entendida por los docentes como una materia más flexible, donde el profesor tiene la libertad de armar su cronograma invirtiendo el orden de los temas del programa, y profundizando en los que considera pertinentes.¹³ Los docentes hablan de cierta distribución del conocimiento en las diferentes asignaturas. En Cívica las estrategias didácticas apuntan a un mayor intercambio y participación (trabajos prácticos, proyección de películas, etc.), mientras que en Historia las pautas son más estructuradas. Estas ideas pueden relacionarse con los temas que se deben trabajar en Cívica, vinculados con los derechos humanos y la Constitución Nacional, que no implican necesariamente un tratamiento cronológico, y que al parecer no tienen un lenguaje disciplinario fuerte. Por otro lado, se trata de una asignatura en donde no se busca sólo la transmisión de saberes, sino que esta transmisión

¹³El que los profesores de cívica no se sientan tan obligados como los de historia a dar “todo el programa”, evidencia que en las decisiones de los profesores sobre qué contenidos dan en clase tienen un rol muy importante las tradiciones disciplinarias más específicas, y no sólo el vínculo con la prescripción curricular.

vaya acompañada de la posibilidad práctica de su realización. Es decir que no se aprende sobre el concepto de derechos humanos sólo teóricamente, sino que es necesario apropiarse de la idea de exigir y respetar los derechos y por lo tanto entenderse como sujeto de derechos. Estos aprendizajes deben necesariamente, ir acompañados de estrategias didácticas diferentes y con un lugar de mayor protagonismo para la participación de los estudiantes.

Algunos docentes encuentran en esta materia dificultades para trabajar ciertas temáticas en función del lugar que ocupan en el diseño curricular. Hacen referencia a las otras asignaturas que tienen los chicos en los primeros años del secundario y que serían, complementarias o necesarias para la comprensión más acabada de las temáticas de Educación Cívica. Historia Argentina recién se trabaja, según los programas, en 4° y 5° año en el Normal y en 3° año en el CENS. Por otro lado, se refieren a los libros de texto que circulan para esta materia como “elevados”. Sin embargo resaltan ciertos saberes que los estudiantes traen sobre el tema: “por todo lo que pasó, algo llega”. Otros docentes apuntan a que son muy chicos en edad como para poner en juego todas las variables del contexto histórico. También se hace hincapié en la escasa cantidad de horas semanales de la materia, lo que, impediría darle profundidad a ciertos temas complejos.

Los docentes entrevistados plantean la necesidad de “armar” sus propios cuadernillos para el trabajo con los estudiantes. En éstos incluyen bibliografía académica, manuales, literatura, notas periodísticas, imágenes y actividades. Aunque en la mayoría de los casos coinciden en que resultan más “prácticos” los textos de manuales para trabajar en el aula. En los últimos años, y con el impulso de las reformas educativas, las editoriales han ido modificando sus productos.

Según Amézola, Carnovale y González (2009), los libros de texto han ampliado el concepto de fuente histórica, incorporado el estudio de procesos socioeconómicos y la interpretación del pasado en un formato más abierto. Estos cambios proponen un trabajo en el aula, con diferentes fuentes, textos escritos, imágenes, estadísticas, etc. Es interesante, como plantea Dussel, detenerse en la relación entre materiales y prácticas docentes. “Los libros de texto no están solos en el aula, ni circulan solos, no sólo porque hay otros objetos sino también porque son traídos y puestos a circular por actores, docentes y alumnos, que ponen en juego formas particulares de apropiarse de sus contenidos y otorgarles un valor para orientar su trabajo cotidiano. Son superficies y objetos que van mucho más allá del texto escrito, y abren prácticas de habla y vínculos con el saber muy diferentes (...). El libro no excluye a la oralidad, a las imágenes, ni al lenguaje gestual, sino que es muchas veces el vehículo que permite organizarlas, o

al menos intenta hacerlo” (Dussel, 2013:5). El trabajo en el aula con el libro de texto no se “hace solo”, la mediación del docente puede dar lugar a diferentes formas de apropiación de estos recursos y proponer nuevos acercamientos.

Desde que se comenzó a trabajar en las escuelas el pasado reciente dictatorial, ya sea como efeméride o como contenido del diseño curricular de algunas disciplinas, en la mayoría de los casos se privilegió, y aún se sigue haciendo, el recurso audiovisual. En los últimos años, algunas películas se han vuelto referentes obligados para trabajar el pasado dictatorial. Desde “La historia oficial” (L. Puenzo 1985), pasando por “La noche de los lápices” (H. Olivera 1986) hasta “Garage Olimpo” (M. Bechis 2001) o “Flores de Septiembre” (P. Osorio, R. Testa y N. Wainszelbaum 2003), han sido utilizadas en escuelas y en clase para transmitir la historia reciente. Sin embargo, trabajar en el aula con filmes no está exento de dificultades. Entre los problemas que surgen, los docentes mencionan cuestiones burocráticas, administrativas y hasta materiales de las instituciones. Conseguir la TV o el proyector en tiempo y forma, implica pedirlo con anticipación, que no lo necesite otro docente, trasladar a los alumnos al salón específico, que funcione el sonido. Parecieran cuestiones que debieran estar resueltas con una mayor disponibilidad de tecnología en esta época, pero siguen siendo parte de la cotidianeidad de la escuela pública. Estas condiciones en ocasiones desalientan a los docentes a proponer este tipo de recursos para el tratamiento de algunos temas en el aula, pero la solución es que las vean fuera de clase.

Pese a estas dificultades, la proyección de películas está social e institucionalmente aceptada en las escuelas. En el caso del Programa de Historia del Normal, además de la bibliografía se acompaña un listado con filmografía. En la biblioteca del CENS hay películas de ficción y documentales históricos¹⁴ para el trabajo en el área de Ciencias Sociales, e incluso desde la década de 2000 se pueden encontrar políticas educativas desarrolladas desde el Estado en función de incorporar el cine en la escuela¹⁵. Lo que está en juego entonces, no es ya si se acepta el cine como elemento de la enseñanza sino cómo se articula gramática, tiempo y espacio escolar con la industria cultural (Serra, 2011).

¹⁵Programa “La escuela y los medios” de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2001-2003. “Cine y formación docente” Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2005, 2006 y 2007 (Serra, 2011).

Algunos docentes plantean dificultades en la selección y también fundamentan sus propios criterios. Son conscientes de que suscitan posiciones morbosas y que el riesgo es banalizar una experiencia que debería ser cuidadosa y más ‘oblicua’. ¿Hasta qué punto esa imagen representa lo que sucedió? ¿Es necesario mostrar la tortura para representar el horror? ¿Qué produce en el espectador/estudiante eso que visualiza? ¿Sensibiliza, conmueve, paraliza? Es difícil prever qué producen las imágenes en los otros, ya que se leen en función de repertorios propios.

Por otro lado, involucra también pensar qué estrategias didácticas se pondrán en juego luego del film y hasta dónde, docente y estudiantes están dispuestos a llegar en ese análisis. Como plantea Serra, “[l]a voluntad de evocar con imágenes ese período nos enfrenta a la pregunta del límite de lo representable y de lo visible, a la vez que al problema de la transmisión para que eso no vuelva a ocurrir, aún a riesgo de otorgarle el estatuto de comprensible, al convertirlo en narración o en experiencia estética” (Serra, 2011:310). Resulta interesante que los docentes entrevistados tienen, al menos en algunos casos, referencias de estos debates, y toman decisiones pensando en algunos de estos criterios.

Además como da cuenta Helena, otra docente, en esta relación entre imagen y mirada entran en juego emociones, sentimientos, pasiones. Las imágenes conmueven, sensibilizan. Resulta necesario hacer algo con esto. Sontag (2003) plantea la necesidad de conocer y comprender lo que sucedió, poder conmoverse frente a la imagen, pero también actuar, reflexionar sobre la posibilidad de hacer algo para modificarlo.

Trabajar con recursos audiovisuales que por lo general traen historias conmovedoras o imágenes de archivo implica para el docente el desafío de la incertidumbre sobre lo que pasará en los estudiantes al mirarlas, sobre lo inesperado de las respuestas y actitudes. Implica aceptar cierta elasticidad en lo que suceda y estar alertas para interpretar cada situación particular evaluando estrategias de intervención singulares. Obliga también a pensar la clase como un proceso abierto y dinámico que no está dado de una vez y para siempre sino que es flexible, y ofrecer una mirada pero estar abiertos a otras miradas.

Otro acercamiento posible al pasado reciente es a través de salidas didácticas. Si bien hay dificultades lógicas de la organización de este tipo de actividades, el tema del manejo de las emociones entra en juego al tomar decisiones sobre los recursos. Algunos docentes que transitaban la dictadura plantearon dificultades emocionales para llevar a sus alumnos a los diferentes espacios sobre la temática que existen hoy en la Ciudad de Buenos Aires

Todos los docentes que ven como una posibilidad trabajar con audiovisuales o salidas didácticas plantean que es necesario incluirlas en el marco de una contextualización del tema y con el tiempo para dedicarle a saldar dudas y consultas. Una dificultad importante, que planteábamos más arriba, tiene que ver con los ritmos y tiempos diferentes que implica trabajar con audiovisuales o salidas didácticas. Esto involucra cierta flexibilidad que no se plantea en estos términos en la gramática escolar, lo que traza limitaciones concretas para una relación más activa con el saber, donde entren en juego nuevas lógicas, como la de la alfabetización audiovisual. (Martin Barbero, 2001).

Los cambios que se vienen realizando de unos años a esta parte, que incluyen la incorporación del pasado reciente en los contenidos curriculares, sumado a políticas públicas específicas sobre DDHH, y la expansión de la temática a partir de los medios de comunicación masivos, hacen que los docentes modifiquen su forma de tratar el tema. Camila dice que trata el tema con más asiduidad que en años anteriores, y que eso tiene que ver con que ahora “hay más anclaje”. Es decir que al transformarse en un “tema de agenda” cuenta con más recursos para trabajar en el aula. Plantea que puede pedirle a sus estudiantes que investiguen sobre el tema y ellos encuentran material, y que esto podía hacerlo, hace unos años, con hechos históricos sucedidos en democracia, como los indultos, pero que ahora puede incorporar el pasado dictatorial. Carolina señala que en general cuando hace las actividades de diagnóstico y les pregunta porqué les parece que se estudia Historia, los estudiantes le contestan: “Historia no es solamente para ver lo que pasó, sino para no repetir lo que se hizo mal en el pasado”, y que esa respuesta que le dan los alumnos en todos los años, de primero a quinto, puede relacionarse con muchas variables, pero que ella considera que puede tener que ver con que las violaciones a los DDHH es un tema que está más presente. Ana, con más de 20 años de docente en la institución plantea que al estar “institucionalizado”, desde diferentes ámbitos, los diseños curriculares, las políticas públicas y en especial las políticas educativas y los medios de comunicación hacen que “el tema ya se insertó”.

En una institución como la escuela en donde los cambios y transformaciones llevan su tiempo, porque implican remover prácticas sedimentadas años tras años, hablar de que el tema se insertó no es un dato menor. Como indicamos más arriba esta inserción no se resuelve sin tensiones. Presentamos aquí entonces una descripción y análisis de estas dos escuelas, sus docentes y estudiantes. Y las dificultades y aciertos que encontramos en el trabajo de campo de nuestra investigación y que inciden en cómo se

trabaja el pasado reciente en el aula. Seguiremos indagando sobre otros espacios en donde el pasado reciente encuentra un lugar fuera del aula.

Bibliografía y documentos citados

- Alliaud, A (2007) “La biografía escolar en el desempeño de los docentes”, en Documento de trabajo Nro. 22 pp.5-30, Universidad de San Andres, Buenos Aires.
- Aménzola, G. (2003) “La historia que no parece historia. La enseñanza escolar de la historia del presente en la argentina”, en Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales Nro. 8, pp. 7-30, Mérida, Venezuela.
- Aménzola, G. Carnovale S., González M. P. (2009) “Los futuros profesores y las lecturas de historia en las aulas de argentina” Antítesis, vol. 2, n. 3, jan.-jun. 2009, pp. 93-113 <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>
- Belnicoff, M. A. (2011) “Informe Consolidado en torno al Marco Normativo de la Dirección de la educación del Adulto y del Adolescente”, GCBA, Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo: Consultado junio 2013 http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/luu/pdf/Informe_Consolidado_mod_Adultos.pdf
- Cappellacci, I. y Juarrós, F. (2008) “El nivel secundario en la ciudad de Buenos Aires. Una perspectiva histórica”. XV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación. Sociedad Argentina de Historia de la Educación. Facultad de Humanidades Universidad Nacional de Salta. Consultado junio de 2014 en: <http://www.sahe.org.ar/pdf/sahe027.pdf>
- DINIECE (2011) Investigaciones y estudios en torno a la educación de jóvenes y adultos en la argentina. Estado del conocimiento. Serie Informes de Investigación Nro. 3 Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en la web (octubre de 2014) <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002891.pdf>
- DINIECE (2012) “La educación Argentina en cifras. 15 años de relevamiento anual” Departamento de Metodología y análisis de datos. DINIECE. Subsecretaría de Planeamiento Educativo. Secretaría de Educación. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en la web (octubre de 2014) <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/2014/05/23/la-educacion-argentina-en-cifras/>
- Dussel, Inés (2013) “Desafíos en la producción de materiales educativos y Libros de Texto Gratuitos para la enseñanza y el aprendizaje en la educación básica.” Seminario “Una nueva generación de materiales para los niños mexicanos de hoy” Secretaría de Educación Pública, FIL-Guadalajara, DIE-CINVESTAV.
- Feldman, D. y Palamidesi, M. (2001) *Programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y enfoques*, Editorial UNGS. Serie Universidad y Educación, Buenos Aires
- Finocchio, S. (2007) “Entradas educativas en los lugares de la memoria” en FRANCO, M y LEVIN, F., Historia Reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción, Paidós, Buenos Aires, pp. 253-278
- Franco, M. y Levin, F. (2007) “El pasado cercano en clave historiográfica”, en Historia Reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción, Paidós, Buenos Aires, pp. 31-67.
- González, M. P. (2005) “La historia argentina reciente en la escuela media: un inventario de preguntas”, en Entrepasados, Revista de Historia, Nro. 28, Buenos Aires. pp.83-100
- González, M. P. (2014) *La historia reciente en la escuela. Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*, Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines.
- Higuera Rubio, D. (2008) “Lo que todos sabemos ¿no? Jóvenes y memoria, las representaciones sobre la última dictadura militar en la escuela”. Tesis de Maestría, FLACSO, Buenos Aires.
- Levin, F. (2007) “El pasado reciente en la escuela, entre los dilemas de la historia y la memoria”. En SCHUJMAN, G. y SIEDE, I. (coordinadores), *Ciudadanía para armar. Apuntes para la formación ética y política*, Buenos Aires, Editorial Aique, 2007, pp. 157-178
- Lorenz, F. (2004) “Tomala vos, damela a mi. La noche de los lápices el deber de memoria y las escuelas”, en JELIN E. (comp.) *Educación y Memoria. La escuela elabora el pasado, Siglo XXI*, Buenos Aires, pp. 95-131.
- Martín-Barbero, J. (2001) *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires, Grupo Editorial Norma, Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación.
- Pescader, C. (2003) “Cuando el pasado reciente se hace Historia. Notas sobre teoría de la Historia”. En: Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Universidad Nacional del Comahue. Año 8, Nro. 9. Gral. Roca, pp 115-128.
- Pereyra, A. (2008). “La relación de los adolescentes con la historia reciente de Argentina. Un estudio exploratorio de la conciencia histórica entre estudiantes de escuelas medias de la ciudad de Buenos Aires” Tesis de Doctorado, FLACSO, Buenos Aires
- Serra, M. S. (2011) *Cine, escuela y discurso pedagógico. Articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina*. Editorial Teseo, Buenos Aires.
- Sontag, S. (2003) *Ante el dolor de los demás*, Barcelona, Alfaguara.