

De las prescripciones a las prácticas de la enseñanza del tema “última dictadura militar” en las escuelas secundarias. Análisis de casos para pensar la reforma curricular actual

por Paula Caldo

Universidad Nacional de Rosario – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

paulacaldo@uolsinectis.com.ar

y Elvira Scalona

Universidad Nacional de Rosario

elvirascalona@gmail.com

Resumen

El presente artículo se propone revisar dos experiencias de enseñanza del tema “última dictadura militar en Argentina” desarrolladas en el marco del proceso de reforma del sistema educativo argentino llevado adelante desde el año 2006 y hasta la fecha. El problema que nos preocupa encuentra un nuevo haz de sentido al calor de las políticas de la memoria impulsadas desde el año 2003. El objetivo es trabajar cómo las prescripciones en materia de políticas educativas y también curriculares habilitan formas originales de enseñar historia. Así, una vez revisadas las normativas, focalizaremos en dos experiencias concretas llevadas adelante en la región comprendida por el sur de la provincia de Santa Fe y el sureste de Córdoba. La historia regional, los saberes previos de los/as alumnos/as, la escucha atenta de las/os docentes son ejes que permiten pensar nuevas formas de enseñar y de hacer historia.

En el plano metodológico, realizaremos un análisis interpretativo que, si en un primer momento se basará en la reflexión alrededor de la normativa educativa de los últimos cinco años, en segundo término recuperará experiencias de enseñanza tratadas y difundidas en los medios de comunicación (prensa escrita).

Palabras clave

Dictadura; historia regional; historia reciente; transmisión; memoria.



From prescriptions to practices of teaching the subject “last military dictatorship” in secondary schools. Analysis of cases in order to think about the current curricular reform

Abstract

The present article intends to revise two teaching experiences of the subject “last military dictatorship in Argentina”, both of them developed within the framework of the reform process of the Argentinian education system carried through since 2006 to date. The problem we concern about finds a new bundle of meaning under the memory policies promoted since year 2003. The objective is to work on how prescriptions regarding education and curricular policies habilitate original ways to teach history. So, once regulations have been revised, our attention will focus on two specific experiences that took place in the region comprising the south of the Province of Santa Fe and the southeast of Cordoba. Local history, pupils previous knowledge and a careful listening to teachers are axis which make possible to think new ways to teach and to do history.

On the methodological front, an interpretative analysis will be executed, which, in a first moment, will be based on the reflection around education regulations dictated during the last five years, and later will recover teaching experiences that were discussed and spread in the mass media (written press).

Keywords

Dictatorship; local history; recent history; transmission–memory.



Introducción

En este presente artículo abriremos una serie de reflexiones en torno a las formas de enseñar uno de los ejes centrales de la historia reciente, el tema de la última dictadura militar, con el objeto de plasmar líneas de trabajo en el marco de las reformas curriculares que estamos protagonizando. Tal ejercicio está basado en tres antecedentes. En primer lugar, recuperamos los ejes de un proyecto de investigación que permitió, por un lado, recopilar una serie de materiales empíricos alrededor de la transmisión del pasado reciente en las escuelas medias del sur santafesino, y por otro, adentrarnos en el estudio de la temática desde una perspectiva regional.¹ En segundo lugar, consideramos que la mencionada investigación pedagógica aportó información sobre el tratamiento de un tema en particular que, al calor de las reformas curriculares desencadenadas por la Ley de Educación Nacional n° 26206 (LEN), se vuelve crucial en la enseñanza de la historia. Sabido es que las políticas de la *memoria por la verdad y la justicia*, con foco en los acontecimientos ocurridos en nuestro país entre 1976 y 1983, es un tema que irrumpió con fuerza en los contenidos curriculares de las escuelas en general y en las de educación media en particular. Finalmente y en relación con lo antedicho, estimamos que la proyección de las reformas de contenidos, como también la implementación de las mismas, no deben desconocer las condiciones de posibilidad con las que viene operando la enseñanza de la historia en las escuelas medias y, en este aspecto, nuestro trabajo de investigación aportó una panorámica de la situación.

De tal forma, este artículo retoma el problema de la enseñanza en las escuelas medias de los acontecimientos propios de la “última dictadura militar argentina” en un recorte espacio temporal particular: el sur de la provincia de Santa Fe, en un presente marcado por cambios curriculares. El sentido del mismo es analizar formas de enseñar la temática que, al calor de la Ley de Nacional de Educación, han ido ensayándose y que hoy nos sirven para reflexionar sobre lo que pasa en las aulas, como también para proyectar significados y experiencias en el marco del proceso de reforma curricular en vigencia. Para dar cuerpo al análisis, concentraremos la atención en dos casos difundidos por los medios masivos de comunicación en relación con lo acontecido en dos escuelas que decidieron enseñar el pasado reciente procurando incorporar las voces de la realidad local/regional. Sin intención de hacer de estos casos una *receta* que responda al mandato de la Ley Nacional de Educación, nos preocupa, como bien dice el pedagogo Philippe Meirieu, “comprender lo que está en juego en lo más íntimo del acto de enseñar, en el coloquio singular que se establece con la clase, cuando estamos solos ante los alumnos” (Meirieu, 2009:11).

Por último, el cuerpo del texto se compone de tres apartados. El primero de ellos está dedicado a revisar el modo en que “la última dictadura militar” fue incorporada como preocupación en la Ley de Educación Nacional n° 26206, como así también en la normativa curricular, tanto nacional como santafesina. Una vez revisada la normativa, avanzaremos en el plano de las prácticas. Para ello, en un segundo apartado, estudiaremos dos casos de enseñanza del tema realizados en el marco de la región comprendida por el sur de la provincia de Santa Fe y el sureste de Córdoba. Finalmente, después de revisar prescripciones y prácticas, cerraremos el análisis reflexionando en torno a los sujetos, estrategias y modos de apropiación del pasado reciente.

Las prescripciones. Un nuevo contexto para la enseñanza del pasado reciente en las escuelas medias

Desde la recuperación de la democracia se hizo preciso poner palabras a los acontecimientos que, entre 1976 y 1983, imprimieron un renglón oscuro y traumático en la historia de los/as argentinos/as. Así fueron sucediéndose una variedad de enfoques y formas de resignificar ese pasado cercano de acuerdo con las políticas de memoria que cada gobierno democrático desarrolló. Sin embargo, estamos en condiciones de afirmar que, a partir del año 2003, la gestión Kirchner dio un impulso inusitado al tema.

Justamente, cuando Daniel Lvovich y Jacqueline Bisquet (2008) periodizan las cambiantes configuraciones que los diferentes gobiernos democráticos construyeron sobre el último período dictatorial, señalan una serie de momentos, entre los cuales nos interesa destacar dos. El primero, cuyo punto de arranque se ubica alrededor del año 1995, se iniciaría con las confesiones del ex militar Adolfo Scilingo, que dieron una nueva centralidad al tema. Otros acontecimientos ubicados en el mismo lapso temporal que deben destacarse son: el comienzo de los juicios por la verdad y la justicia, el nacimiento de la agrupación HIJOS y también la proliferación de películas, libros, actos de conmemoración, etc. Todos ellos contribuyeron a

configurar un verdadero *boom de la memoria* acerca de ese pasado traumático que ocupó un lugar siempre destacado en la escena pública. El segundo momento se iniciaría en 2003 con la llegada a la presidencia de Néstor Kirchner, cuando el Estado “asume en buena medida como propia la memoria sostenida durante un cuarto de siglo por los actores del movimiento por los derechos humanos” (Lvovich, Bisquet, 2008:14).

Esta direccionalidad otorgada a las políticas de la memoria se visualizó en los medios masivos de comunicación, en la oficialización del *día de la memoria por la verdad y la justicia* con su consecuente feriado nacional, la derogación de las Leyes de Punto Final y Obediencia Debida y, entre otros aspectos, el impacto de la temática en el sistema educativo en general. Precisamente, al cumplirse 30 años del golpe militar se instaló en la agenda escolar el imperativo de tratar el tema en las aulas. Actitud reforzada por la letra de la Ley n° 26085 que estableció como feriado inamovible el 24 de marzo en carácter de *día de la memoria por la verdad y la justicia*.

Esta realidad impactó sobre las escuelas, legitimando la actividad que muchas instituciones venían realizando pero también incorporando a aquellas otras que omitían tratar la problemática. Como era de suponerse, tal mandato enfrentó a los actores institucionales con las heridas abiertas por un pasado reciente que aún no coagula en explicaciones contundentes. Así, las preguntas: quién asume la dirección y concreción del acto, quién participa, qué historia se relata... parten aguas en las escuelas y sitúan a directivos/as, docentes, alumnos/as y padres ante su propia responsabilidad histórica. Posteriormente, la sanción de la Ley de Educación Nacional n° 26206 vino a reforzar desde el plano curricular el tratamiento de la última dictadura militar. Así, normativa, educación, historia, aniversarios y memoria hallaron un punto de intersección que se proyectó en las escuelas con la forma de un mandato: conmemorar el día de la memoria (con un acto y con un feriado nacional), pero también abordar la temática desde los contenidos curriculares en Formación Ética y Ciudadana y en Ciencias Sociales (Historia).

Sabido es que difícilmente el día *24 de marzo* coincida con el momento justo en el cual los/as docentes de historia “enseñan” dicho tema en sus cátedras particulares. Es decir, el sentido cronológico que caracteriza al contenido *historia* obliga a que dicha temática se trate en determinados años del cursado escolar y en puntuales momentos del año (a veces poco felices, coincidentes con el final del ciclo lectivo). Existen también planteos fácilmente abonados por enfoques epistemológicos que bregan por la necesidad de establecer cierta distancia temporal entre los objetos de estudio y los/as investigadores/as en beneficio de la neutralidad valorativa y de la objetividad. En esta línea, el pasado reciente quedaría fuera de la agenda historiográfica. Así, el pasado cercano, resultando un residuo de la historia, cae en el territorio de la política, la sociología o la antropología y, en el caso de las escuelas, en los contenidos de Formación Ética y Ciudadana.

En este punto, la tensión historia–memoria atraviesa la situación escolar sin llegar a resolverse. ¿Hacemos memoria o enseñamos historia en las escuelas? Es la pregunta que, si en teoría exalta y establece la cita con los historiadores, en las prácticas recupera y tramita la polifonía de voces propia de la memoria.² Precisamente, cuando los espacios para el tratamiento del

tema en las escuelas resultan ser la clase de Formación Ética y Ciudadana o el acto del 24 de marzo, la carga explicativa del trabajo histórico se relaja en beneficio de ciertas instancias donde la pasión, las emociones, el compromiso político y biográfico, como así también la tensión recuerdo–olvido, se cuelan y modifican el orden del discurso.³ De tal suerte, cada docente recorta la temática desde una arista sensible, sea esta el compromiso, la militancia, el trabajo con los derechos humanos o, por el contrario, la ajenidad, el desinterés y el rechazo, marginando de este modo el análisis histórico. Entonces, no faltará algún alumno o alumna que reclame la comprensión histórica del acontecimiento. Comprensión que, desde el punto de vista de los/as adolescentes, implica la búsqueda de una verdad absoluta que, incluso, entra en tensión con las condiciones de posibilidad propias de la operación histórica.

Ahora bien, en términos de políticas curriculares, el pasado reciente fue, desde los tiempos de la Ley Federal, un contenido a tratar. Si bien la letra de la Ley n° 24195 no aludía al tema, sí quedaba prescripto en los consecuentes Contenidos Básicos Comunes (CBC). Justamente, como contenido conceptual del área Ciencias Sociales (Historia) se estableció: “Inestabilidad política, golpes militares. La violencia política y los gobiernos autoritarios. El endeudamiento externo. La guerra de Malvinas y la crisis del autoritarismo. La reconstrucción de la democracia” (CBC, 1995:34). La focalización en la historia argentina del siglo XX sugerida por los CBC reconocía como contenido a ser enseñado el pasado reciente. Tal prescripción fue retomada en el diseño curricular jurisdiccional (DCJ) confeccionado por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe bajo la siguiente consigna: “Gobiernos democráticos y de facto. Apoyos y resistencias de los diferentes sectores de la sociedad. La dictadura militar. Los derechos humanos. La Guerra de Malvinas” (DCJ, 1999:112). Si los CBC se expresaron en términos generales (“golpes militares, violencia política”), la propuesta santafesina hizo foco en “la dictadura militar y la violación a los derechos humanos”. El sentido cronológico del texto hace que ese “la”, en singular, aluda directamente a los acontecimientos acaecidos entre 1976 y 1983. Aunque parezcan pequeñas diferencias narrativas, resaltar como eje de la enseñanza ya no “las dictaduras” sino el tema “última dictadura militar” habilitó de un modo diferente a las/os docentes: trabajar la singularidad del hecho, tratar el problema de la violación a los derechos humanos, etc., en el marco de un acontecimiento particular.

Sin embargo, a partir del año 2006 aquello que era un renglón más en los amplios listados de contenidos conceptuales pasó a ser una “disposición específica” de la Ley de Educación Nacional n° 26206. En el cuerpo de esta última podemos leer:

“El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de estado con el objetivo de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del estado de derecho y la plena vigencia de los derechos humanos”. (LEN n° 26206, 2006:19)

La letra del punto “c” del artículo 92 hace explícito uno de los objetivos de la nueva ley: transmitir una educación ciudadana basada en la valoración y el respeto de los derechos humanos. Esta demanda concreta abrió dos líneas de trabajo. Por un lado, la sanción de la

ley permitió que los/as docentes transmitan con amplitud aspectos vinculados con la última dictadura militar. De este modo, surgió un semillero de experiencias que son la antesala para observar qué se hizo en las aulas con respecto al tema. Por otro, la nueva legislación trajo consigo un nuevo proceso de reforma curricular que estamos protagonizando y que requiere tanto prescripciones curriculares explícitas como formas específicas de intervención para llevar a la práctica los objetivos de la legislación.

Nos detendremos en este último aspecto por ser el marco general en el que operaron los casos que aquí analizaremos. Precisamente, en los prolegómenos del proceso de elaboración y sanción de la Ley Nacional comenzó a circular en las escuelas en general y en las santafesinas en particular una serie de documentos llamados Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP). Los NAP se presentaron como “un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que incorporados como objeto de la enseñanza, contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura” (NAP, 2006:12). Estos listados de “saberes relevantes” llegaron a las escuelas en el año 2006 y su aplicación estuvo asesorada por docentes que fueron especializados en la tarea. Así, como en esas instancias donde lo viejo no muere y lo nuevo no alcanza a nacer, los NAP resultaron ser una especie de *punte* entre los contenidos establecidos por la Ley Federal de Educación y los nuevos que emanarían de una ley aún en proyecto.

Los NAP son listados de temas que venían a marcar puntos de innovación con respecto a los labrados en los años noventa. Para el caso del tercer ciclo de la Educación General Básica (EGB), estos fijaron una serie de contenidos a secas para cada disciplina. Con la expresión “contenidos a secas” estamos indicando la ausencia de la división, sugerida por el psicólogo español César Coll, entre contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales que, a partir de la sanción de Ley Federal de Educación, marcó las prácticas de enseñanza y de diseño curricular. Pero, más allá de las diferencias, los NAP respetaron los tres ejes sugeridos por los CBC: “Las sociedades y los espacios geográficos” (temas de geografía), “Las sociedades a través del tiempo” (temas específicos de historia) y “Las actividades humanas y la organización social” (temas específicos de antropología, sociología, economía y política). En el marco de esta división, “la última dictadura militar” aparece como tema explícito de noveno año dentro del eje “Las sociedades a través del tiempo” y como contenido *indirecto* en el eje “Las actividades humanas y la organización social”, tanto para el octavo como para el noveno año. En otras palabras, mientras que en historia de noveno se sugiere impartir: “El conocimiento de las características del terrorismo de Estado implementado en la Argentina por la dictadura militar de 1976–1983, y de su relación con la Guerra Fría y la aplicación de un modelo económico y social neoliberal” (NAP, 2006:27), en el eje de “Las actividades humanas y la organización social” se hace hincapié en la temática “derechos humanos”, “análisis de contextos de violación de los derechos humanos”, etcétera. Los temas vinculados con “los valores democráticos y los derechos humanos” forman parte de los objetivos principales que persiguen los NAP. En consecuencia, la última dictadura militar se presenta como una problemática adecuada para el tratamiento de tales objetivos.

Ahora bien, como dijimos anteriormente, los NAP son la antesala de una reforma que de manera inminente demanda contenidos curriculares propios. De este modo, una vez sancionada la ley de educación, cada administración educativa provincial comenzó, entre otras actividades, el proceso de diseño curricular. En la provincia de Santa Fe contamos con un documento de trabajo denominado “Prediseño curricular” (PCSF), destinado a establecer los contenidos a enseñar en los tres primeros años del Ciclo Básico de la Educación Secundaria. Tal proceso partió de un análisis crítico de la aplicación del contenido, la forma y las prácticas dispuestas a partir de los NAP. Con sentido propio, Santa Fe optó por volver a cierto enfoque disciplinar y, en tal dirección, si bien se mantiene el gran área Ciencias Sociales, dentro de esta se asignaron horas específicas para *historia* y para *geografía*. Así, los contenidos ya no responden a los tres ejes planteados en los CBC y retomados por los NAP. Sin embargo, en el plano de los *temas concretos a ser enseñados*, la propuesta santafesina sigue a pie juntillas los temas indicados en los NAP. Puntualmente, si revisamos dicho documento buscando qué prescribe en torno a la temática que nos preocupa, encontramos la siguiente expresión: “el conocimiento de las características del terrorismo de Estado implementado en la Argentina por la dictadura militar de 1976–1983 y su relación con la Guerra Fría y la aplicación de un modelo económico y social neoliberal” (PCSF, 2010: 106). Aunque parezca extraído de los NAP, la cita fue tomada del prediseño curricular para la provincia de Santa Fe.

Con esta serie de citas, lejos de emprender un ejercicio de análisis de diseños curriculares o de la legislación educativa, quisimos recrear el nuevo contexto que rodea a las/os docentes al momento de enseñar el tema “última dictadura militar”. Hoy, desde las prescripciones curriculares, los profesores de escuela media en general y los de historia en particular tienen el deber cívico, moral, ético y político de hacerse cargo de un pasado que nos interpela como actores institucionales pero también como sujetos históricos. En tanto, la prescripción habilita una práctica que cada docente resuelve con las herramientas intelectuales, biográficas y vivenciales que posee. En este punto, vamos a revisar las experiencias de dos profesoras que abordaron el tema.⁴

De las prescripciones a las prácticas: dos casos concretos

En el presente apartado orientaremos el análisis hacia el plano de las prácticas pedagógicas concretas. Para ello, dejaremos en suspenso el tratamiento de fuentes de estricto orden curricular para concentrar la reflexión en un conjunto de artículos periodísticos que atraparon nuestra atención. Justamente, en el marco de las nuevas políticas educativas y reformas curriculares que acabamos de enunciar, nos sorprendieron dos series de noticias que comenzaron a circular en distintos medios gráficos de amplia difusión en el sur santafesino. A modo de adelanto, ofrecemos una síntesis preliminar de los anuncios dados por la prensa:

Con fecha julio–agosto de 2010 se informó que en Melincué, localidad del sur santafesino, a partir de un trabajo práctico llevado adelante por una profesora de Formación Ética y Ciudadana y de un grupo de alumnos/as, se logró el reconocimiento de dos cuerpos de jóvenes NN fusilados durante la última dictadura militar.

Con fecha octubre–noviembre de 2010, en Los Surgentes, una localidad del sureste de la provincia de Córdoba, el trabajo de un grupo de estudiantes de la escuela media del lugar logró instalar en el presente el problema de la reconstrucción histórica de un acontecimiento ocurrido el 17 de octubre de 1976 y conocido posteriormente como “la masacre de Los Surgentes”.

Ambas noticias fueron sugerentes en tanto provocaron que “lo sucedido en la intimidad de las aulas” tomara conocimiento público, logrando así una clave sólida de articulación entre escuela y sociedad. En otras palabras, estos informes de los medios nos permitieron conocer: cómo una actividad escolar, llamada investigación o trabajo práctico, desbordó los límites de la escuela generando un alto impacto a nivel local, regional y también nacional.

Sabido es que, a diario, las/os docentes realizan múltiples actividades en sus clases, interviniendo sobre las experiencias de sus alumnos/as y, sin embargo, ese caudal de prácticas difícilmente llega a ser noticia. De este modo, es sustancial preguntarnos qué provoca que algo del trabajo en el aula, que no involucre violencia o maltrato, traspase las puertas de la escuela y se convierta en objeto del discurso periodístico. En este caso particular, entendemos que el carácter inusual de la actividad está dado, fundamentalmente, por la coincidencia del accionar pedagógico con las políticas de la memoria que vienen siendo desplegadas desde el Estado Nacional. Existe una voluntad política por reparar una deuda histórica que late doliente en el seno del pasado reciente de los/as argentinos/as. Si todos/as acordamos que dicha reparación obliga a ponerle palabras al pasado, en el plano escolar–curricular aún resta definir si tales discursos operan en la clave de la memoria o en la propia de la historia.

En estas páginas, lejos de seguir el atajo que lleva a plasmar un “deber ser”, nos limitaremos a revisar lo que sucede en el plano de las prácticas habilitadas por la nueva legislación educativa de carácter nacional. Precisamente, las dos experiencias recuperadas por la prensa gráfica dicen mucho al respecto y, por ello, esbozaremos una descripción de lo acontecido en cada caso, destacando los siguientes puntos: emplazamiento espacial de la experiencia, breve descripción del acontecimiento ocurrido durante la última dictadura militar y, finalmente, forma con la cual la escuela intervino desde el presente en la transmisión–recuperación de dicho pasado.

Primera experiencia: el caso de Melincué

Esta es una localidad santafesina de aproximadamente 2400 habitantes situada en el departamento de General López, a 117 km de la ciudad de Rosario y a 340 km de la ciudad de Santa Fe.

Si bien el número de pobladores varió con el tiempo, Melincué nunca llegó a reunir la cantidad de habitantes suficiente para ser considerada “ciudad”. Aunque de escasas dimensiones y alejada de los grandes centros urbanos del país, en la década del setenta este poblado recibió los coletazos del terrorismo de Estado que conmovió a la sociedad argentina en general. Concretamente, el 26 de septiembre de 1976 un puestero de nombre Agustín Buitrón encontró los cuerpos fusilados de dos jóvenes, una mujer y un varón, desconocidos en la localidad. Ambos cadáveres, luego de los peritajes requeridos por la legalidad de la época, fueron sepul-

tados en el cementerio del pueblo como NN. Desde entonces, la memoria colectiva de los pueblerinos atesoró el acontecimiento con una marca indeleble: el horror de los cuerpos sin vida y las tumbas de los sin nombres. El tiempo pasó hasta que en el año 2003 una profesora de Formación Ética y Ciudadana propuso a sus alumnos/as la realización de un trabajo práctico cuyo corolario fue el reconocimiento de la identidad de los hasta entonces NN. Concretamente, la identidad de aquellos/as muchachos/as era: Cristina Cialceta, de 20 años, hija de padres argentinos pero nacida en México, y su pareja, Yves Domergue, de 22 años y oriundo de Francia. Con respecto a los itinerarios vitales de los jóvenes, el diario rosarino *La Capital* describió:

“Yves militaba en el Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT), estudiaba ingeniería en Buenos Aires, pero regularmente viajaba a Rosario donde conoció a Cristina, nacida en México, hija única de un matrimonio de argentinos y también militaba en el PRT. Ambos fueron secuestrados cuando el joven tenía 22 años y ella 20. La familia Domergue logró averiguar que fueron secuestrados cerca del 20 de septiembre de 1976 en las inmediaciones del batallón 121 del Ejército, en Rosario, pero no hubo ningún tipo de rastro ni testigo directo del secuestro, ni pistas del paso de la pareja por los centros clandestinos de detención de la zona”. (La Capital, 28/7/2010)

Los cuerpos de la pareja yacían en el cementerio local como una señal de un pasado oscuro que, de tanto en tanto, surgía en el recuerdo de algún lugareño. Pero fue en año 2003 cuando, en la Escuela de Enseñanza Media de gestión pública n° 425 “Pablo Pizzurno”, la profesora de Formación Ética y Ciudadana, de nombre Juliana Cagrandi, propuso a sus alumnos/as trabajar alrededor del problema de la memoria y los derechos humanos. Las/os estudiantes comenzaron a hacer entrevistas y allí apareció la historia de “la pareja de izquierda” que había sido encontrada y sepultada como NN en el cementerio local. Los alumnos trabajaron con la memoria de los pobladores. Pese a estar tamizados por el paso del tiempo, los relatos recogidos se inclinaban en una dirección homogénea: esas muertes eran producto de la virulencia propia de la última dictadura militar y del terrorismo de Estado. Finalmente, la pesquisa de las/os estudiantes encontró una fuente crucial: el expediente de la causa conservado por quien en 1976 habíase desempeñado como sumariante de justicia en la localidad. Jorge Basuino, con sus 61 años, aseguró a los medios de comunicación haber cuidado celosamente el expediente con la firme esperanza de esclarecer el caso de los jóvenes NN. Al respecto refirió el diario digital santafesino *Notife*:

“Nosotras teníamos 15 años en esa época. La gente decía pobres chicos. Alguien siempre les lleva flores, recuerda Cagrandi (...). Es por ello que en 2003, esta profesora pidió a sus alumnos del último año trabajar el tema. ‘Piensen que esos dos jóvenes tenían la edad de sus hermanos mayores’, les dije para entusiasmarlos” (Notife, 28/7/2010).

Hijos/as plenos de la democracia, los/as estudiantes que llevaron a cabo la investigación en 2003 nacieron al promediar los años ochenta (1986). Por lo tanto, esos/as jóvenes tomaron conocimiento concreto de una temática que, si bien había dejado indicios concretos en su localidad, temporalmente los superaba. Para resumir lo acontecido, exponemos una breve cronología del trabajo realizado por la escuela:

El punto de partida: el 26 de septiembre de 1976 aparecen dos cuerpos fusilados. En ese mismo año se inicia la causa por los dos NN encontrados. Causa tratada en el marco de las condiciones de posibilidad habilitadas por la dictadura militar.

Año 2003: la profesora Juliana Cagrandi propuso a sus alumnos/as realizar un informe sobre la violación de los derechos humanos y, siguiendo las inquietudes del grupo, abordaron el caso de esos cuerpos NN sepultados en el cementerio del pueblo. La investigación tomó un rumbo inesperado, dando por resultado un informe que aportaba pistas para esclarecer la identidad de las/os jóvenes.

A fines del año 2003: la docente y la directora entregaron a la Presidenta de Abuelas de Plaza de Mayo, Sra. Estela de Carlotto, el informe realizado por los/as alumnos/as.

Año 2008: la profesora Juliana Cagrandi presentó la denuncia del hecho ante la Secretaría de Derechos Humanos de la provincia de Santa Fe. En este contexto resultaron cruciales algunos testimonios conservados en el pueblo: los aportes de Jorge Basuino (quien conservó el expediente) y del sepulturero del cementerio, Modesto Peralta.

2009: el Equipo Argentino de Antropología Forense comenzó a trabajar en el caso. Se exhumaron los cuerpos y, una vez realizados los cruces genéticos, se identificó a los NN.

2010: fueron reconocidos los restos de dos jóvenes estudiantes fusilados en 1976. La presidenta Cristina Fernández de Kirchner recibió a la profesora Cagrandi y a los/as alumnos/as que en el año 2003 realizaron el informe preliminar que desencadenó la investigación. La mandataria reconoció el valor y compromiso de la docente y también el de las/os estudiantes. Las autoridades santafesinas hicieron lo propio, tanto en Melincué como en Rosario. En el Bosque de la Memoria fueron depositadas las cenizas de Yves y de Cristina y se plantó un árbol en homenaje a ambos.

Sin dudas, los tiempos de la justicia superan ampliamente a los tiempos curriculares. La lentitud de los procesos judiciales provocó que Cagrandi y sus alumnos/as tuvieran que esperar hasta el año 2010 para ver la cristalización de sus proyectos. La intención era, más que investigar en el plano de la historia, resolver una inquietud concreta que preocupaba al grupo clase pero también a la comunidad en general. Los/as chicos/as trabajaron, pero fue la docente quien siguió luchando por la causa en el marco de un sistema educativo cuya direccionalidad política comulga fuertemente con el trabajo sobre la memoria y los derechos humanos.

Segunda experiencia: el caso de Los Surgentes

Esta es una localidad del sureste de la provincia de Córdoba, situada a 140 km de la ciudad de Rosario y a 293 km de la ciudad de Córdoba. Actualmente cuenta con aproximadamente 2800 habitantes. Si repasamos la historia de Los Surgentes, dos acontecimientos se destacan con relevancia: “el fusilamiento de Santiago de Liniers y Bremont”, ocurrido el 26 de agosto de 1810, y “la masacre de Los Surgentes”, con fecha 17 de octubre de 1976, ambos desplegados en las inmediaciones rurales del pueblo. Si en relación con el primero la población atesora el paraje “Cabeza de Tigre” como patrimonio histórico y como atractivo turístico, con respecto

al segundo parece anidar cierto hermetismo que no alcanza a cubrirse de palabras. Por ello vale preguntarse: ¿en qué consistió dicha masacre y qué significó para las/os lugareñas/os?

Concretamente, el 17 de octubre fueron asesinados siete militantes políticos que habían estado detenidos en poder del Servicio de Informaciones de la Policía de Rosario. Las/os jóvenes, después de ser capturados y torturados, fueron conducidos hasta la localidad vecina de Los Surgentes, donde se los acribilló a balazos. Hoy sabemos que los siete detenidos eran militantes oriundos de las ciudades de Rosario y de San Nicolás: María Cristina Márquez, Cristina Costanzo, Analía Murgiondo, Sergio Jalil, Eduardo Laus, Daniel Barjacoba y José Oyarzábal.

Los cuerpos ya sin vida de las/os muchachas/os fueron encontrados por un productor de la zona, de nombre Dionisio Tesán. Este, impresionado ante el hallazgo, convocó a las autoridades del pueblo para que tomaran cartas en el asunto. Así, quien por entonces se desempeñaba en el cargo de comisario, Oscar Saldaña, y el médico del pueblo, Alberto Minella, se ocuparon del caso. Minella realizó los certificados de defunción tras una previa auscultación de los cuerpos. Asimismo, se tomaron las huellas dactilares y una serie de fotografías a los cadáveres, hasta entonces NN. Luego de aquellas primeras operaciones, la orden inminente fue conducir los restos hasta el hospital San Roque de la ciudad de Córdoba. El cometido estuvo a cargo del comisionista del pueblo, José Ulla, quien con mucho temor llevó los cadáveres en su furgón hasta la ciudad capital. Allí, las/os jóvenes fueron depositados en una fosa común en el cementerio de San Vicente. Con el tiempo y mediando la actividad de los familiares de los desaparecidos, se emprendió la tarea de búsqueda e identificación. Labor que dio sus primeros frutos pero que no llegó a impactar en las vivencias del pueblo.

Ahora bien, en noviembre del año 2010 leímos la siguiente noticia publicada por *Rosario 12*:
“Treinta y cuatro años después de ese hecho, un grupo de alumnos del tercer año del Instituto ‘Emilio Castoldi’ de Los Surgentes encaró un proyecto pedagógico al que llamaron ‘Lazos de identidad’ con el objeto de conocer la verdad sobre la ‘Masacre de Los Surgentes’ y aportar para esclarecer ‘una de las épocas más oscuras de nuestra historia nacional, convencidos de que tenemos que seguir trabajando por la memoria, la verdad y la justicia’. Con esos fundamentos también el Concejo de la localidad y su intendente Eduardo Buttarelli, declararon de interés municipal el trabajo de los alumnos”. (*Rosario 12*, 21/11/2010)

La descripción periodística rescata la labor de la profesora y de las/os jóvenes, quienes decidieron conocer “la verdad” de una historia latente, confusa y poco tratada en el pueblo. La tarea, lejos de perseguir los fines del oficio de la historia, se inclinó hacia el trabajo del juez: la búsqueda de la verdad que resuelva el caso y el consecuente logro de la justicia.⁵ Lo ocurrido en aquellas clases fue reseñado en los siguientes términos:

“Es el típico trabajo escolar que logra traspasar las fronteras de la escuela. En una clase de Formación Ética y Ciudadana, a cargo de la profesora Nancy Marino, se proyectaron varias películas para recordar el golpe de estado del 24 de marzo de 1976. En ese ámbito, los chicos comenzaron a hacer preguntas sobre el hallazgo de siete cuerpos durante esos años de plomo. La charla desembocó en un proyecto que llevó el nombre ‘Lazos de identidad’. La docente lo enmarcó en una problemática referida a la adolescencia, juventud y protagonismo social y consistió en un primer momento en buscar a testigos del hecho, muchos de los cuales son vecinos de los propios estudiantes (...). ¿Por qué pasó esto? ¿Por qué nunca se habló abiertamente en el pueblo? ¿Quiénes eran esos muchachos? ¿Quiénes estaban en Los Surgentes entonces cuando ocurrió?”

¿Quiénes encontraron los cuerpos? ¿Cómo reaccionó la comunidad? Se preguntaron los chicos, entre otras cosas, cuando abordaron el tema. Por esos días, la profesora Nancy sacó fotografías de la placa del frente del edificio que se usó como centro de torturas durante el proceso militar, hoy Museo de la Memoria donde también figuran los nombres de los militantes políticos y sociales asesinados”. (La Capital, 8/11/2010)

“El trabajo de los chicos coordinado por la profesora Nancy Marino, los llevó a entrevistar al doctor Alberto Minella, el ex oficial de policía Oscar Saldaña, el ex comisionista José Ulla y el señor Dionisio Tesán, que fue el primero que encontró a los jóvenes fusilados.” (Rosario 12, 21/11/2010)

A diferencia de los comentarios esbozados por la prensa, creemos que la labor llevada adelante por la docente, lejos de ser “típico”, es un caso excepcional. Difícilmente lo que sucede en las aulas trasciende esas paredes e impacta provocando el reconocimiento de la sociedad. La docente planteó una problemática cuya resignificación pasó por el tamiz de los saberes previos de los/as alumnos/as. Los/as chicos/as, como muchos en el pueblo, sabían por rumores de lo acontecido y sabían también que aquellos sucesos estaban vinculados con los episodios de violación a los derechos humanos ocurridos durante la última dictadura militar. Ante la complejidad de la temática, los/as estudiantes optaron por interrogar la forma con la que la realidad local se inscribió en ese marco histórico general que, con frecuencia, se enseña en abstracto bajo el signo de una historia nacional que no toca las experiencias particulares. Los *lazos de identidad* tratados tuvieron un doble sentido: por un lado, conocer quiénes eran esos siete jóvenes hallados, pero por otro, entender el modo en el cual la realidad local de Los Surgentes formó parte del último gobierno dictatorial. Las preguntas de los/as chicos/as, más que interrogar el marco nacional, apuntaron a estudiar cómo los lugareños vivieron aquellos acontecimientos. Justamente, la aparición de *siete* muertos NN en una población pequeña debió ser un hecho extraordinario y conmovedor, disparador de explicaciones variopintas, de mitos, de rumores y también de miedo.

Los/as chicos/as de la escuela media se aventuraron a buscar la verdad. De este modo, gracias a la escucha de la docente, lo que hubiese sido una simple proyección de películas, se convirtió en un trabajo de investigación que involucró a la comunidad en general. La profesora trabajó con los/as estudiantes pero también viajó a Rosario, se acercó al Museo de la Memoria y estableció vínculos con periodistas rosarinos interesados en el tema. Concretamente, se acudió al asesoramiento del periodista rosarino Carlos del Frade, quien en la década del noventa había investigado el caso y, gentilmente, brindó apoyo a los/as alumnos/as y difundió el proyecto. Como historiadores/as no podemos dejar de observar la decisión de consultar al periodista y no al experto en historia. En este punto resurge la pregunta que recorre nuestro texto: ¿historia o memoria? ¿Quién está autorizado para ponerle palabras al pasado?

El 31 de octubre de 2010, una vez esclarecido el caso, se realizó un acto en el que se plantaron siete sauces llorones como recordatorio de los desaparecidos y se creó un monolito con los nombres de los jóvenes fusilados. Al acto asistieron familiares de los difuntos y se celebró una misa por la paz y la memoria... “Ahora nosotros sentimos que tenemos un lugar donde poder

llevar una flor, donde ir para recordar a nuestros hermanos, a nuestros familiares”, comentó Marcelo Jalil, hermano de uno de los jóvenes fusilados, al periodista de *Rosario 12*.

En este punto detenemos la descripción de los casos para preguntarnos por los elementos que aglutinan en un mismo haz de sentidos a ambas propuestas de trabajo en el aula. Entendemos que las similitudes se proyectan tanto en el plano de la historia regional como en el propio de las prácticas pedagógicas.

En primer lugar, la historia regional nos permite recortar el espacio de acuerdo a los intercambios y flujos económicos, culturales, sociales, etcétera, más allá de las fronteras delimitadas geopolíticamente (Fernández; Dalla Corte, 2001). En otras palabras, desde una perspectiva regional, Melincué y Los Surgentes tienen aspectos en común que los hacen parte de una misma realidad cultural. Ambas tienen como centro urbano de referencia a la ciudad de Rosario (situada a 140 km aproximadamente). Es decir, el consumo, las modas, los jóvenes que migran para estudiar, los espectáculos, los paseos tienen como escenario de preferencia el suelo rosarino.

Para estudiar lo acontecido durante los tiempos de la última dictadura militar en estos centros urbanos de escasas dimensiones e índices poblacionales, debemos seguir el atajo dispuesto por la lógica represiva que operó en la región comprendida por el sur de la provincia de Santa Fe. Prácticas que, lejos de quedar encorsetadas en una delimitación geopolítica, impregnaron un amplio territorio vinculado por lazos socioculturales. Así, sureste de Córdoba, noroeste de Buenos Aires y sur de Santa Fe, más allá de las legalidades provinciales, tuvieron en los hechos experiencias compartidas. En tal contexto, los secuestros, detenciones y torturas eran llevados adelante con preferencia en la ciudad de Rosario (Sede del II cuerpo del Ejército) pero los cuerpos eran conducidos y sepultados en cementerios de pequeñas localidades de la región como NN o fusilados en *supuestos* atentados, también acontecidos en localidades menores de la región (Águila, 2007; 2008). En este sentido, la memoria de la represión adquiere cierta especificidad en estos centros urbanos.

La prensa informa que estos acontecimientos anidan en la memoria de los pueblerinos: como algo “extraño”, que no alcanza una explicación plena. Pese a ello, existe la intención de saber qué paso y, para ello, están dispuestos a expresar sus dudas y a exponer sus recuerdos. Por ejemplo, la hija del puestero que encontró a la pareja acribillada en las cercanías de Melincué afirmó que su padre, ya muerto, anhelaba saber quiénes eran esos muchachos con el objeto de devolverlos a sus familiares. Además, la profesora de la escuela de Melincué, con aires nostálgicos, afirmó que muchos pobladores sentían cierto pesar por aquellos dos chicos NN e impulsados por ello, con frecuencia visitaban sus tumbas para dejar una flor. En esa misma dirección, la memoria del médico, del comisario, del comisionista, de los chacareros, conservó el recuerdo vívido de aquellos acontecimientos confusos. Memoria oral, aunque también se procuró la conservación de documentos escritos. El gesto del sumariante de atesorar aquel expediente fue crucial para resolver el caso de Melincué. Ese funcionario, a riesgo de perderlo todo, guardó el material que, cual el hilo de Ariadna, permitió reconocer a los NN. Quizás, los/as otrora espectadores/as ignorantes de la problemática social del contexto, hoy, al calor de

la voluntad política del presente, dejan fluir sus dudas, inquietudes, preguntas o experiencias construidas a hurtadillas. Sabiendo que, en última instancia, vienen a sumar nuevas piezas al gran rompecabezas que representa para la historia argentina la última dictadura militar.

En segundo lugar, y pasando al análisis de las prácticas pedagógicas, la dirección de sentidos dispuestas por las políticas de Estado a partir del año 2003 habilitaron formas singulares de trabajar el tema “última dictadura militar” en el aula. Los casos relatados son claros ejemplos de ello. Ahora bien, esas prácticas de enseñanza, en un principio no escaparon a la lógica de los trabajos prácticos frecuentemente realizados en las escuelas. ¿Quién no ha proyectado o visto *La noche de los lápices* como eje de una clase? De este modo, la proyección de películas, el análisis de la música o de la literatura prohibidas en la época o la realización de entrevistas son recurrentes soportes didácticos del tema. En este punto, nuestra hipótesis afirma que la novedad frente a esas actividades reside menos en el orden de lo escolar–didáctico que en la voluntad política y social del presente que habilita a hablar, juzgar y reflexionar sobre el tema en el marco de la legitimidad otorgada por las políticas de estado. Así, las/os docentes, partiendo de actividades típicas, se permitieron escuchar la demanda de los/as alumnos/as y, después de capitalizar esa escucha, reinventaron la tarea. Entonces, lo que iba a ser la proyección de una película acompañada por la resolución posterior de un cuestionario, se transformó en el proyecto “Lazos de identidad”, o lo que iba a ser un trabajo práctico sobre derechos humanos terminó provocando, siete años después, el reconocimiento de dos desaparecidos. Insistimos, es la voluntad política del presente la que habilita a las/os docentes y la que permite que los/as estudiantes, mediante ejercicios empáticos, repiensen claves de participación ciudadana y política pasadas y presentes. En otras palabras, la densidad de estas experiencias fue construyéndose en el devenir del trabajo mismo (sin previa planificación), puesto que la importancia está en *la recepción* de las/os jóvenes y de la sociedad en general. Recepción que, por otra parte, es incalculable con antelación a las prácticas.

Las actividades se realizaron y los logros fueron prolijamente reseñados por la prensa y reconocidos por las autoridades políticas, los familiares de desaparecidos y por la sociedad en general. Así, la articulación entre escuela y sociedad opera en la clave de la reparación histórica de jalones oscuros de nuestro pasado. Es importante destacar que, de este modo, la escuela se vincula con la sociedad a partir de una operación de conocimiento: estudiantes y docentes investigan, producen saberes que son relevantes y útiles para la sociedad. Ahora bien: ¿cuál es el estatuto epistemológico de esos saberes? O en otras palabras: ¿se hace historia o memoria en las escuelas? La respuesta es casi obvia. Los trabajos prácticos fueron realizados en el marco de la clase de Formación Ética y Ciudadana. Los grupos–clases expresaron inquietudes que los impulsaron a buscar una verdad para intervenir, desde el presente, en beneficio del pasado no resuelto de los/as jóvenes desaparecidos/as. Empero, en ese hacer los/as alumnos/as fueron asumiendo un lugar en la historia y un compromiso político como ciudadanos/as. Trabajar por el reconocimiento de la identidad de otros en una forma de construir un nosotros/as. Compromiso político, justicia, verdad, son palabras que hacen tensar la operación de la historia, mas no así la identidad del ciudadano político comprometido con su presente. Corolario: la escuela

forma ciudadanos/as comprometidos/as con los acontecimientos del pasado, del presente y del futuro, mas no historiadores.

Pregunta de cierre: quién es el dueño de la historia reciente...

Las prescripciones esbozadas en nuestro primer aparatado coinciden plenamente con las prácticas llevadas adelante por las docentes protagonistas de los casos aquí narrados. Ambas trabajaron con sus alumnos/as aspectos tocantes a la memoria de la última dictadura militar con una clara intención de generar en los/as estudiantes efectos empáticos y la toma de compromiso político e histórico. Estos casos ejemplifican el concepto que define a la escuela como “un espacio de socialización mediante el conocimiento públicamente legitimado” (Cullen, 1997:35). Justamente, la clase de Formación Ética y Ciudadana se transformó en una usina generadora de conocimientos útiles para la sociedad presente pero también futura. Las docentes direccionaron el trabajo áulico en el sentido dispuesto por las políticas de la *memoria por la verdad y la justicia*, impulsadas por el Estado nacional, claramente plasmadas en la normativa curricular.

Si buscamos las palabras clave de los *trabajos de investigación* reseñados, el listado estará compuesto por: verdad, justicia, memoria, derechos humanos, quedando al margen la expresión *historia*. En otros términos, las experiencias comentadas hacen memoria, hacen justicia, quedando en duda la aplicabilidad de la operación historiográfica. Esta afirmación, nacida al calor de la normativa pero también de las prácticas consecuentes con tales normas, nos invita a pensar qué lugar ocupa en la unidad curricular “historia” la temática “última dictadura militar”. La respuesta es compleja puesto que, en el plano de la enseñanza del pasado reciente, el sentido práctico de la historia subsume al de la legitimidad científica (Pereyra, 1997). En otros términos, si nos preguntamos: ¿para qué enseñar la historia de la última dictadura militar?, la respuesta afirma: por la verdad y la justicia. En este sentido, la problemática que nos ocupa queda preferentemente vinculada al acto del 24 de marzo o al sentido operativo de las clases de Formación Ética y Ciudadana, y no así al tratamiento cronológico, explicativo y sistemático de la historia.

Ahora bien, para explicar los avatares propios de la problemática planteada, optamos por retomar una pregunta que Natalie Zemon Davis formuló bajo el signo de las reformas curriculares para la enseñanza media en Estados Unidos durante el año 1998. Zemon Davis se preguntaba: “¿quién es el dueño de la historia?” (Zemon Davis, 1998:111). ¿Quién tiene la potestad para escribir, contar, transmitir la historia? ¿Existe un único modo de apropiarse de la historia? El fin perseguido por la historiadora era cuestionar cualquier intento de monopolio o apropiación del pasado por parte de algún sector de la sociedad, sea este intelectual, social, cultural o político. En su reflexión, ella cuestionó tres ámbitos de apropiación: el pueblo, la cultura occidental y los historiadores. Lejos de esbozar una síntesis del planteo de Zemon Davis, cargaremos de contenidos sus preguntas a la luz de los casos tratados. ¿Quiénes son los dueños de la historia de la última dictadura militar argentina? ¿Quiénes están en condiciones

de apropiarse de su discurso, de reconocer, elaborar e interpretar la evidencia histórica y de asumir la palabra sobre el pasado traumático en las escuelas?

Respuesta a la primera pregunta: el pueblo es el dueño de la historia. La expresión “pueblo” resulta ser víctima de muchas ambigüedades. Sin embargo, en estas páginas aludimos con ella a los grupos que elaboran historias singulares con el propósito de solidificar la identidad colectiva, como así también de alcanzar reconocimiento público (Zemon Davis, 1998). Justamente, la originalidad de las experiencias de clase narradas reside en la decisión de las docentes de resignificar los contenidos curriculares en función de las demandas de los/as alumnos/as y de la particularidad de las historias locales. Así, en Melincué el tema fue abordado desde el caso de la pareja de jóvenes fusilados y sepultados como NN en el cementerio local, y en Los Surgentes por “la masacre de los siete militantes”. Los/as alumnos/as manifestaron la necesidad de revisar, ajustar y hacer una historia que reconozca el protagonismo histórico de la localidad en la que viven. *Lazos de identidad* se llamó el proyecto que perseguía un doble objetivo: esclarecer las identidades individuales de los jóvenes desaparecidos, para que sus familiares sepan donde llorarlos, pero también la identidad de un pueblo que, aunque de escasas dimensiones, también necesita de la historia para plasmar su identidad. De tal suerte, el juego pendular entre lo micro y lo macro permite a los/as alumnos/as acercarse a la condición histórica de los espacios que habitan.

Sin dudas, la historia es uno de los principales componentes de *las identidades*. Expresado de otra manera: sé realmente quién soy cuando puedo reconocermé en el interior de una genealogía. Entonces, proponer a los/as jóvenes la consigna de acercarse al pasado desde el ámbito local y con claves de lecturas empáticas puede ser una actividad altamente productiva. Sin embargo, no debemos olvidar que estos ejercicios caminan en la frontera que separa lo político–afectivo de la investigación histórica académicamente legitimada. No obstante, tomando algunos recaudos pueden reconocerse algunos aspectos positivos que invitan a ponerlos en práctica. Por ejemplo, el aporte de nuevas fuentes, como lo fueron los expedientes atesorados en Melincué o los testimonios orales de los pobladores. Pero también nos devuelven aristas de problemáticas aún no tratadas; por ejemplo, la pregunta por cómo se vivió la última dictadura militar en las localidades menores del país.

Segunda pregunta: ¿desde dónde se construye la historia de la última dictadura militar tratada en las escuelas? Todo indica que, cuando se revisa el contenido de la historia a enseñar, la mirada nacional construida desde Buenos Aires se revela hegemónica. Así, en Rosario, Melincué o Los Surgentes, los diseños curriculares y la consecuente propuesta editorial exponen una periodización y una serie de acontecimientos que difícilmente reconocen las realidades regionales. En este punto, la decisión de las profesoras Cagrandi y Marino resultan sustanciales para configurar formas de enseñar la historia que recuperen preocupaciones, experiencias y periodizaciones desde la lógica regional. Sin dudas, los proyectos nacionales impactan en las realidades locales y el desafío de la historia regional consiste en analizar recortes cargados de sentidos singulares que, finalmente, construyen una heterogeneidad de experiencias. Lo local facilita la apropiación de las temáticas desde los saberes previos, desde lo conocido, pero también desde el plano de la construcción de las identidades.

Respuesta a la tercera pregunta: el profesor–historiador es el dueño de la historia. Los casos reseñados demuestran que sujetos diversos: alumnos/as, ciudadanos/as, políticos/as, profesores/as e historiadores/as, construyen preguntas sobre temas comunes, pero lo hacen desde distintos lugares y con diferentes condiciones de posibilidad y objetivos. Cada uno, desde su espacio, aporta claves de lecturas propias y diferentes, aunque no menos relevantes... Por ello, el profesional de la historia, lejos de desoír esas inquietudes, puede retomarlas y trabajar con ellas. El historiador busca, atesora e interpreta fuentes, pero también quienes no se dedican al oficio de historiar lo hacen: los expedientes de Melincué, la gente que quiere saber para hacer justicia o para conocer sobre aspectos oscuros de la historia del pueblo en el que viven. Por una u otra razón, cada uno se inicia en la búsqueda de respuestas por los senderos de la historia.

Ahora bien, ¿todo profesor/a de historia debe ser un historiador/a y todo alumno/a debe ser iniciado/a en la tarea? Humildemente creemos que no. El/la profesor/a de historia conoce los gajes del oficio de la docencia y también los propios del trabajo del historiador. Ambos campos de conocimientos lo sitúan de un modo singular ante la disciplina que enseña, pero el/la profesor/a de historia debe asumir la tarea de procesar didácticamente aquello que enseña a los efectos de acercarlo a los/as estudiantes; además, debe saber escuchar. Las docentes protagonistas de nuestras experiencias supieron escuchar en un doble sentido: el deseo de saber de sus alumnos y también la voluntad de saber de la época. Entonces, por la verdad y la justicia incentivaron a los jóvenes a investigar el pasado del pueblo que habitan.

Natalie Zemon Davis afirma:

“Lo que transmitimos a aquellos a quienes enseñamos no puede presentarse como un legado patrimonial con vínculos fijos, o como alguna clase de disposición o traspaso estricto de ideas, sino como una herencia gratuita de numerosos testimonios y actores, de vigorosa discusión sobre los tópicos y las significaciones del pasado, y de un compromiso común para destinar a la comprensión de ese pasado lo mejor de nuestra capacidad”. (Zemon Davis, 1998:118)

La expresión “herencia gratuita” gravita con densidad en la definición de la historia, inscribiéndola en la lógica de la transmisión. Precisamente, cuando el psicoanalista Pierre Legendre (1996) explicó el problema de la transmisión, afirmó que lo esencial del acto reside en la elección de los herederos. Se trata de un encuentro generacional en el cual alguien selecciona a uno o varios sujetos como receptores de un legado. Más allá del contenido de la herencia, que puede ser simbólico, material o intelectual, lo determinante es la designación del receptor y el acto mismo del traspaso. Precisamente, las docentes de Formación Ética y Ciudadana nombraron herederos del pasado reciente a los/as estudiantes y estos, asumiendo la condición, decidieron hacer algo con ello. El desafío de la transmisión es nombrar herederos y habilitarlos a actuar en consecuencia. En este punto, recuperamos el concepto de enseñanza en la clave de la transmisión; esta, lejos de ser una acción mecánica, es una práctica política cuya virtud es habilitar a los nuevos para que asuman el pasado. La transmisión lograda, dice Jacques Hassoun (1996), es aquella que permite a los herederos apropiarse del pasado inscribiendo en él la diferencia.

Así, los/as jóvenes actuales se preguntan por la historia de la última dictadura militar, no como historiadores sino como sujetos sociales con indicios de responsabilidad política...; y nosotros, como historiadores/as y/o profesores/as de historia, debemos preguntarnos qué hacer con esta nueva tendencia que manifiestan nuestros alumnos.

“Todas las formas en las que el pasado es moldeado como historias, consciente e inconscientemente, son cruciales respecto de cómo el presente puede ser captado. Por lo que respecta a propósitos políticos, la historia esta permanentemente en juego. Sigo creyendo que la historia impacta en este sentido, a la hora de negociar con las promesas y posibilidades, y con los escollos de la desordenada presencia del pasado en el difícil paisaje de nuestras vidas sociales y políticas, el historiador profesional tiene un rol esencial que desempeñar.” (Eley, 2008:15–16)

Los casos narrados ilustran una voluntad política que activa nuevas formas de pensar, hacer y transmitir el pasado reciente. Los/as profesores/as e historiadores/as debemos escuchar las demandas y/o aportes que desde distintos lugares de la sociedad se esgrimen... No temamos a las preguntas de los/as otros/as (alumnos, vecinos, padres, etcétera) porque, quizás, en esos interrogantes estén las claves que devuelvan a la enseñanza de la historia la utilidad perdida. Las docentes de Formación Ética y Ciudadana no temieron y esa libertad de apropiación cristalizó en el éxito de sus prácticas...

Notas

¹ Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica Orientado (PICTO) “Educación, memoria y dictadura en la Escuela Media. La transmisión escolar de la historia reciente en el sur de la provincia de Santa Fe” aprobado en la Convocatoria 2006 de la Secretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva del Ministerio de Educación (años 2007–2009).

² En el presente artículo sólo mencionamos la delicada relación que articula a la historia con la memoria, no obstante para ampliar la problemática sugerimos la consulta de: Traverso (2007).

³ Sostenemos las afirmaciones alrededor de los jóvenes en una encuesta realizada a 206 alumnos/as de distintas escuelas medias del sur de la provincia de Santa Fe de segundo año de la Educación Polimodal (año 2008). Estimamos que por entonces los/as alumnos/as tenían acumulada suficiente experiencia para responder cuestiones relacionadas con el tema. En un 90 % los/as alumnos/as alegaron haber aprendido la temática en la escuela y puntualizaron en el acto y en las clases de Formación Ética y Ciudadana.

⁴ En este apartado hemos trabajado con la documentación que prescribe contenidos curriculares para los tres/dos primeros años de la educación secundaria por ser el material con el que contamos hasta la fecha, dejando así en suspenso lo que sucederá con los años correspondientes al antiguo nivel Polimodal.

⁵ Con respecto a las diferencias y similitudes entre el trabajo del historiador con el del juez, ver: Carlo Ginzburg (1993).

Bibliografía

- Águila, G. (2007):** “Dictadura, sociedad y pasado reciente en un contexto regional: el Gran Rosario entre 1976 y 1983”, en Fernández, S. (comp.), *Más allá del territorio. La historia regional y local como problema. Discusiones, balances y proyecciones*, Prohistoria, Rosario.
- Águila, G. (2008):** *Dictadura, represión y sociedad en Rosario 1976/1983. Estudio sobre represión, comportamientos y actitudes en dictadura*, Prometeo, Buenos Aires.
- Cullen, C. (1997):** *Críticas de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*, Paidós, Buenos Aires.
- Eley, G. (2008):** *Una línea torcida. De la historia cultural a la historia de la sociedad*, Universitat de València, Valencia.
- Fernández, S.; Dalla Corte, G. (comps.) (2001):** *Lugares para la historia. Espacio, Historia Regional e Historia Local en los Estudios Contemporáneos*, UNR, Rosario.
- Ginzburg, C. (1993):** *El juez y el historiador. Consideraciones al margen del caso Sofri*, Anaya & Mario Muchnik, Madrid.
- Hassoun, J. (1996):** *Los contrabandistas de la memoria*, Ediciones de la Flor, Buenos Aires.
- Legendre, P. (1996):** *El inestimable objeto de la transmisión*, Siglo XXI, México.
- Lvovich, D.; Bisquet J. (2008):** *La cambiante memoria de la dictadura. Discursos públicos, movimientos sociales y legitimidad democrática*, Universidad de General Sarmiento, Buenos Aires.
- Meirieu, P. (2009):** *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*, Graó, Barcelona.
- Pereyra, C. (1997):** *Historia ¿para qué?*, Siglo XXI, México.
- Traverso, E. (2007):** “Historia y memoria. Notas sobre un debate”, en Franco, M., Levín, F. (comp.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*, Paidós, Buenos Aires.
- Zemon Davis, N. (1998):** “¿Quién es el dueño de la historia? La profesión del historiador”, en *Revista Entrepasados*, año VII, nº 14, Buenos Aires, pp. 111–118.

Material periodístico consultado

La Capital

Sin Mordaza

Rosario 12

Notife – Infoalternativa

Diario digital Aires de Santa Fe

Veintitrés

Datasantafe.com.ar

Documentos consultados

Ley de Educación Nacional n° 26206.

Ley Federal de Educación n° 24195.

Ley n° 26085.

Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica (1995) Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Buenos Aires.

Diseño Curricular Jurisdiccional (1999) Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, Santa Fe.

Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para el 3 Ciclo EGB/Nivel Medio (2006) Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Buenos Aires.

Prediseño Curricular para el Ciclo Básico de la Educación Secundaria (Documento de Trabajo) (2010) Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, Santa Fe.