

El Día de la Memoria en la escuela primaria. Sentidos y tensiones que circulan en las políticas curriculares y en las prácticas de enseñanza

Natalia Bosch
Magali Sofía López

nataliabosch85@gmail.com
sofylopezmsl@hotmail.com

Licenciatura en Ciencias de la Educación
Directora de TFL: Adela Coria. Codirectora: Paula Basel
Recibido: 10/06/17 / Aceptado con modificaciones: 30/09/17

Resumen

Este artículo presenta una tesis realizada en el marco de la carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación. Nuestra investigación dialoga con las políticas curriculares y de enseñanza para la escuela primaria en relación con el Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia. El principal objetivo fue analizar qué sentidos y tensiones circulan en torno a esta conmemoración en tres escuelas primarias de la ciudad de Córdoba. En este sentido, intentamos identificar temas recurrentes en el discurso pedagógico oficial, en materiales educativos, en eventos como actos escolares y en las prácticas áulicas. Al mismo tiempo, nos interesó caracterizar las diferentes puestas en escena de la efeméride observando los movimientos y tensiones que se producen en las escuelas y analizar el proceso de construcción de propuestas didácticas singulares por parte de los y las docentes en torno a dicha conmemoración.

Palabras clave: Educación – Memoria – Efeméride

1. Introducción

El principal objetivo de la investigación fue analizar sentidos y tensiones que circulan en torno a la conmemoración del Día de la Memoria en la escuela primaria. Realizamos un estudio en casos en tres escuelas primarias de la ciudad de Córdoba durante los años 2013-2014.

Con tal fin, recuperamos el enfoque socio-antropológico desde la lectura que realizan Rockwell y Ezpeleta (1983) donde el centro de atención está puesto en las prácticas escolares, en la institución y en el aula donde se juegan disputas de poder entre los diferentes actores. No estudiamos cuánto se alejan las prácticas de las prescripciones sino cómo éstas se

redefinen en los procesos de especificación. El recorte se hizo en base a tres criterios de selección: Escuelas de Nivel Primario debido a la escasa producción de corte investigativo que explora el ingreso del Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia como instancia de conmemoración del Golpe de Estado de 1976 en dicho nivel. Escuelas ubicadas en la ciudad de Córdoba, como posibilidad de acercarnos al actual estado de situación y su inscripción en contextos locales. Instituciones de gestión pública y privada, laica y confesional, a fin de explorar recurrencias y singularidades en el abordaje de la temática en estudio. Pensamos que la muestra seleccionada nos permitiría captar realidades diversas en cuanto a su ubicación geográfica, contexto

socioeconómico y cultural. El hecho de que la muestra incluyera casos contrastantes en relación a ciertas variables contribuyó a estudiar en profundidad una gama más amplia y diversa de situaciones posibles.

En la investigación intentamos identificar temas recurrentes en el discurso pedagógico oficial, en materiales educativos, en eventos como actos escolares y en las prácticas áulicas. Al mismo tiempo, nos interesó caracterizar las diferentes puestas en escena de la efeméride observando los movimientos y tensiones que se producen en las escuelas y analizar el proceso de construcción de propuestas didácticas singulares por parte de los y las docentes en torno a dicha conmemoración.

Partimos de entender la enseñanza como un problema político que se materializa en las políticas curriculares, en las instituciones y en las aulas. A su vez, decidimos mirar la escuela desde su cotidianeidad con la intención de documentar lo "no documentado" en actos escolares y actividades propuestas en torno al 24 de marzo. Cuando hablamos de políticas de enseñanza nos referimos a producciones curriculares que aspiran a dar respuestas posibles sobre los contenidos de la enseñanza, los enfoques con los cuales se piensan las disciplinas escolares y las propuestas metodológicas. Cabe aclarar, que asumimos una perspectiva que trasciende la visión estrictamente normativa de "lo curricular". En palabras de Adela Coria, "es fundamental una mirada que permita poner en foco las relaciones (entre regulaciones estatales y sujetos; entre sujetos inscriptos en distintos niveles, etc.) pues como señala Vitar "... es en la relación misma y no en sus polos donde se resuelve el registro político de las políticas" (Vitar, 2006:33 cita en Coria, 2012:148).

Nuestro estudio propuso una exploración desde los aportes de la Didáctica, entendida como un campo disciplinar vinculado a los proyectos sociales de transmisión de conocimientos. Desde allí, se define al conocimiento didáctico como un "...espacio disciplinar de carácter teórico- práctico acerca de la intervención en las instituciones educativas a través de prácticas de enseñanza, cuyo sentido es promover procesos de

apropiación y construcción de conocimiento, al mismo tiempo que de investigación acerca de esas prácticas." (Coria y otros, 2016: 2)

2. Desarrollo

2.a El ingreso del Día de la Memoria por la Verdad y la justicia al calendario escolar

En el año 2002 el Congreso de la Nación argentina promulgó la ley 25.633 instituyendo el Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia en conmemoración de las víctimas de la última dictadura cívico-militar en Argentina. El Congreso, a través de esta normativa, establece que el Ministerio de Educación de la Nación y las autoridades de las jurisdicciones, acordarán la inclusión en los calendarios escolares de jornadas alusivas al Día Nacional de la Memoria, "...que consoliden la memoria colectiva de la sociedad, generen sentimientos opuestos a todo tipo de autoritarismo y auspicien la defensa permanente del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos" (Ley 25.633, 2002: Art.2). Al mismo tiempo, se facultó al Poder Ejecutivo Nacional para disponer la implementación de actividades específicas en los distintos ámbitos de su competencia.

En aquel momento no se le dio la categoría de día no laborable, sin embargo en el año 2006, durante la presidencia de Néstor Kirchner, se impulsó que el 24 de marzo se convirtiera en un día no laborable, inamovible. En este marco, se produjo un debate en el que opositores al proyecto enviado por el Poder Ejecutivo recalcaron que un feriado pretende una festividad, mientras el oficialismo sostuvo: "no hay posibilidad de que ningún docente pueda ignorar el hecho". Finalmente con el apoyo de organismos de Derechos Humanos el proyecto se convirtió en ley.

Asimismo, la Ley Nacional de Educación prohíbe la incorporación a la carrera docente a quienes hayan sido condenados por delitos de lesa humanidad o hayan atentado contra el orden institucional y el sistema democrático, en consonancia con el Código Penal y la

Constitución Nacional (Ley 26.206, 2006: Art.70).

En la provincia de Córdoba con la sanción de la Ley de Memoria (2006) se creó el Archivo Provincial de la Memoria (APM), un espacio para “obtener, recopilar, clasificar, organizar y archivar toda la documentación relacionada con las violaciones de los derechos humanos y el accionar del terrorismo de Estado ocurridos en el ámbito de la provincia...” Al mismo tiempo, se conformó la Comisión Provincial de la Memoria. En los años posteriores a la conformación del APM, instituciones y organizaciones de Derechos Humanos, organizaciones barriales y vecinos, recuperaron otros espacios que habían funcionado como Centros Clandestinos de Detención, Tortura y Exterminio, convirtiéndolos en “Espacios para la Memoria, Promoción y Defensa de los Derechos Humanos”.

El contexto previo a la incorporación de la efeméride

Las condiciones materiales que prevalecían en el país y la región durante la década del '90 con la profundización de políticas neoliberales, el empobrecimiento e implantación de políticas de exclusión, fueron el punto de partida del crecimiento de los nuevos movimientos sociales. Junto a la práctica política de lucha de los movimientos de Derechos Humanos, se configuró así el contexto en el que tuvieron lugar investigaciones vinculadas a cómo contribuir a la construcción de democracia e igualdad (Jelin, 2003). En este marco, tomaron fuerza investigaciones que pretendieron incorporar los temas de la historia reciente en la memoria social.

Desde la perspectiva de algunos autores que realizan estudios referidos a la enseñanza de la historia reciente en la escuela, se sostiene que desde la apertura democrática, y puntualmente desde la sanción de la Ley Federal en 1993, se produce un giro en el sentido de la formación histórica. Esto es, un pasaje de la cuestión relativa al Estado Nacional como eje ordenador del currículo, a la cuestión de la “democracia”. Según Aménzola y D’Achari (2012), antes de

1993 los procesos históricos cercanos ya estaban presentes en los programas de estudio, aunque de manera reducida al final de los manuales y planes de historia. Con la reforma de los '90 se produjo un cambio en el que los acontecimientos contemporáneos ganaron espacio en el currículo. La acumulación teórica y empírica desarrollada en los países centrales abonó la preocupación analítica sobre las luchas por las memorias de las dictaduras recientes.

Con el fortalecimiento de las acciones de organizaciones de Derechos Humanos y otros actores sociales y políticos se gestó un movimiento que propone nuevos sentidos en relación a la memoria del pasado reciente. Un ejemplo de ello es la emergencia de la agrupación H.I.J.O.S que contribuyó a tejer puentes entre la experiencia de los '70 y el presente.

En esta línea, a partir del 2001 y principalmente en el período que abre el 2003 se profundizó la visión que repolitizó el pasado reciente. Podemos tomar el año 2001 como fecha que marca un período de auge de los movimientos sociales en nuestro país pero que comenzaron a tomar forma durante los últimos años de la década del '90. El núcleo de estos nuevos actores sociales lo constituyen los piqueteros, sin embargo, podemos encontrar sus raíces en las asambleas populares, en ámbitos del movimiento obrero ocupado, en el movimiento estudiantil y en el campo de los derechos humanos con el trabajo de organizaciones como H.I.J.O.S y CORREPI [1].

Durante el gobierno de Néstor Kirchner se tomaron una serie de decisiones, entre las que se destacan la reapertura de los juicios a los represores, la construcción del Espacio para la Memoria y los Derechos Humanos (ex ESMA), la instalación en la esfera pública del debate de los años '70, políticas de Estado que pretendieron la construcción de memoria sobre los procesos histórico-políticos que instalaron el terrorismo de Estado en Argentina. Al mismo tiempo, se comenzó a problematizar la tarea de su transmisión habilitando nuevas voces para hablar del pasado argentino reciente. En este sentido, el Estado vuelve a poner la voz en relación a estas



cuestiones retomando las consignas de las organizaciones del campo de los derechos humanos (Rosemberg & Kovacic, 2010).

El valor de los juicios en la configuración del relato histórico

Una serie de iniciativas de organismos de Derechos Humanos, leyes y decretos emanados del poder político fueron los que activaron la incorporación de la temática en la escuela, antes que las reformas curriculares otorgaran relevancia a la enseñanza del pasado reciente. En palabras de Sandra Raggio (2004), es posible hablar de un “deber de memoria” más significado desde afuera que desde dentro de la escuela.

La persistente lucha de los organismos de Derechos Humanos y la derogación de las “leyes de impunidad” (2003) habilitaron a la Justicia para comenzar a procesar e indagar a los señalados como responsables de los delitos de Lesa Humanidad, a más de 30 años de su ejecución. El año 2010 fue un año fundamental para el proceso de justicia por crímenes de lesa humanidad cometidos durante el Terrorismo de Estado. La declaración de los juicios como política de Estado fue abonando el escenario que le daría sustentabilidad política a dicho proceso. El siguiente pronunciamiento, fue aprobado por unanimidad en la Cámara de Diputados a partir de que el Centro de estudios legales y Sociales (CELS) presentara un proyecto de declaración en el que se reafirmaba la necesidad de asegurar el proceso de verdad y justicia como una política de Estado:

“...en el marco de la conmemoración del Bicentenario de la Revolución de Mayo es menester reafirmar el repudio hacia las graves violaciones a los derechos humanos cometidas en el marco del terrorismo de Estado y asegurar el proceso de verdad y justicia como una política de Estado de carácter irrenunciable, que debe complementarse en plazos razonables dentro del más absoluto respeto a las garantías del debido proceso. Esta política de memoria y justicia, que nos distingue hoy como país en la comunidad internacional, representa una bisagra ética fundamental del Estado de derecho que

beneficia a la sociedad argentina en su conjunto.” (CELS, 2011:31)

Los fallos judiciales son parte del espacio social e histórico en el que emergió la definición de institucionalizar el Día Nacional de la Memoria. Los mismos fijan posición acerca de cómo interpretar casos y procesos desde los principios normativos que dan sustento al Estado de derecho, trazando límites a las discusiones que pueden acontecer en el espacio público del aula ya que existen opiniones que relativizan las violaciones a los derechos humanos (Siede, 2013). Siguiendo el análisis de Siede, en este marco la enseñanza tiene un soporte claro de legitimidad que la aparta de la mera opinión y funciona como criterio de amplitud para aceptar disensos. Este autor sostiene que sobre la base de aquellos avances en definiciones jurisprudenciales y una repolitización de la sociedad, aún resta incluir en la memoria sobre la dictadura una reflexión que contemple las dimensiones ética, política e ideológica de los conflictos que antecedieron a la instalación del terror.

2.b La historia reciente como política educativa y de enseñanza

Durante la última década, la transmisión del pasado reciente en Argentina se presentó como un tema prioritario en el marco de una serie de “políticas de memoria”. Este concepto se refiere a aquellas acciones deliberadas, establecidas por los gobiernos o por otros actores políticos o sociales con el objetivo de transmitir y valorizar el recuerdo de determinados aspectos del pasado particularmente significativos. Las políticas de memoria proponen una representación del pasado que apunta a moldear la memoria pública y a construir un cierto tipo de identidad colectiva. En este sentido, “las preocupaciones y problemas del presente se vuelven fundamentales para la elaboración de estas políticas ya que desde allí se trabaja sobre el pasado para ir delineando un cierto tipo de sociedad.” (Groppo, 2002:7)

Una política de memoria puede presentar diversas formas: conmemoraciones, construcción de monumentos, preservación de “lugares de memoria”, creación de instituciones



encargadas de la conservación y transmisión de la memoria (archivos, centros de documentación, institutos de investigación), producción de materiales curriculares, etc. Éstos últimos forman parte de una política educativa que se expresa en la Ley Nacional de Educación, política en la que se enuncia poner en valor la reafirmación de la soberanía nacional y el respeto por los derechos humanos y la democracia:

“La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación.”(Ley Nacional de Educación, 2006: Art.3)

En este apartado nos propusimos identificar sentidos, intencionalidades, temas recurrentes que aparecen en tres materiales curriculares producidos por el Ministerio de Educación de la Nación para observar qué ejes temáticos se abren a partir de la conmemoración del Día de la Memoria y también algunas formas de tratamiento que se sugieren para la escuela primaria.

La propuesta ***Efemérides 2010: “los Derechos Humanos en el Bicentenario”***, que incluye doce afiches sobre efemérides, se presenta como una herramienta para deconstruir y volver a pensar el sentido de las efemérides, en tanto instancias de conmemoración y reflexión, en el marco de la celebración de los doscientos años transcurridos desde el primer gobierno patrio. Para ello, se propone una manera de abordar el contenido partiendo de imágenes y de textos breves que acompañan a las mismas como una puerta de entrada a la reflexión histórica desde el análisis de las láminas. Las imágenes que se seleccionaron para los afiches no son meros ilustradores de los acontecimientos sino que portan una concepción sobre la historia y los derechos que es la que pretenden transmitir.

En el caso de la efeméride del Día de la Memoria, se sugiere trabajar con una fotografía de una marcha del 24 de marzo y conversar sobre una frase tomada de un

poema de Juan Gelman que aparece junto a la imagen. Tanto la fotografía como la metáfora del poema plantean un abordaje posible desde otros lenguajes para trabajar la historia reciente y la memoria en la escuela primaria. Los aportes del campo de la educación que consideran la necesidad de integrar el arte en la enseñanza, nos ayuda a comprender el valor de conocimiento, de formación de pensamiento y de construcción de prácticas identitarias que ofrecen las imágenes en el ámbito educativo. Elliot Eisner (2002) plantea la necesidad de formar sujetos alfabetizados en múltiples lenguajes: “Alfabetizarse en el sentido más amplio del término, quiere decir aprender a tener un acceso significativo a las formas de vida en que los sistemas de significado se hacen posibles. Necesitamos una concepción de múltiples alfabetismos que sirva como una visión de lo que nuestras escuelas deberían tratar de lograr.” (Eisner, 2002:79) En este sentido, lo interesante es señalar la integración de la imagen y la metáfora como puertas de entrada para comprender la historia reciente, negociar significados en torno a la misma, vincularse desde las emociones que provocan y permitir, a partir de la función imaginativa, la construcción de sentidos propios sobre los acontecimientos que se conmemoran.

Otro de las producciones analizadas fue el material elaborado con motivo de la 35° conmemoración del Golpe de Estado ***“A 35 años. Educación y Memoria”*** (2011). Es una propuesta que se estructura a partir de un soporte visual que representa una escena de trabajo escolar, acompañado por un cuadernillo que incluye textos y sugerencias de actividades para docentes y alumnos. En este recurso, pudimos ver la inclusión de otras formas de producción y circulación del conocimiento y el reconocimiento de las formas de intercambio de los alumnos y los nuevos lenguajes y soportes que ellos utilizan. Desde el inicio, el título de la propuesta convoca a “hacer memoria”. El mensaje demanda “educación y memoria”, es decir, construir memoria en las escuelas, con los maestros, con los niños y las niñas, en las aulas. Pudimos reconocer como una preocupación



del Estado la tarea de reflexionar acerca de la historia reciente de nuestro país en las instituciones educativas. Los contenidos que ingresan a través de las ilustraciones de los distintos objetos intentan “estimular la reflexión” sobre las distintas aristas del pasado reciente argentino. Los pañuelos de las Madres de Plaza de Mayo, algunos libros prohibidos, un Ford Falcon, entre otros, representan distintas temáticas del pasado reciente y de este modo se presenta como un punto de partida para investigar, dialogar, reflexionar sobre el tema. Se proponen “situaciones de enseñanza posibles” para trabajar con los alumnos de primero y segundo ciclo, considerando los diferentes modos en que aquella experiencia traumática de la Historia fue vivida a lo largo del territorio nacional. En este sentido, las sugerencias representan una guía orientadora de las prácticas de los maestros, un aporte, una herramienta que puede ser reformulada.

Por último, realizamos una aproximación a la co-producción del Ministerio de Educación de la Nación y la Asociación Abuelas de Plaza de Mayo **“Las Abuelas nos cuentan”** (2006). Es una producción que contiene obras literarias de autores argentinos, recursos digitales y un cuadernillo para docentes que ofrecen la posibilidad de dialogar con los maestros acerca de temas como la memoria, la dictadura y el derecho a la identidad, con el objetivo de acompañar su tarea en las aulas.

El material propone conversar a través de recursos y experiencias que recuperan el lugar de la sensibilidad en la enseñanza como un puente para habilitar nuevas interpretaciones. Se incluyen diversos recursos elegidos por su susceptibilidad a la transformación imaginativa, no transmiten visiones acabadas del pasado reciente, sino que representan una posibilidad de interpretar y recrear los hechos. Las decisiones didácticas develan concepciones ideológicas, políticas, históricas. El uso de la narrativa en este caso, revela un intento de generar un diálogo con los niños y de transmitir también algunas incertidumbres, no de imponer una mirada adulta de la historia reciente.

Las tres propuestas analizadas nos permitieron

pensar en las formas que se eligen, desde el nivel de producción curricular oficial, para la transmisión del pasado reciente. Observamos que desde los materiales se apuesta a un lenguaje sensorial como medio para poner en contacto a los sujetos de la educación con la experiencia traumática de quienes nos precedieron. Se trata de un rasgo común en las políticas de enseñanza observadas que intenta establecer una relación con el pasado que posibilite la apropiación por parte de las generaciones más jóvenes, que no nos conduzca a “petrificar las memorias” y que tienda a que la consigna “Nunca Más” se instale como compromiso colectivo (Dussel, 2008).

En este sentido, recuperando aportes de Dussel en torno a la *pedagogía de la memoria*, sería interesante pensar conjuntamente al “recordar” y al “entender” a partir de dejarnos conmover, interpelar, movilizar, en algún grado de “implicación”:

“...si queremos intervenir sobre la formación ética y política, hay que hacerse cargo de ésta dimensión de los afectos, de la sensibilidad y de la dimensión ‘visceral’ de la política y de los vínculos entre los seres humanos (Cohen, 2001). El entender tiene que ir de la mano del conmoverse, del sentirse afectado, de algún grado de implicación, aunque esa implicación no deba inundarnos ni pretenda diluirnos los unos en los otros” (Dussel, 2008:11).

Dussel elabora una pregunta interesante para pensar en esta línea: *¿Cuáles son las identidades colectivas que estamos promoviendo hoy con la enseñanza de la historia reciente?* No podríamos pensar en una única respuesta en torno a este interrogante, sin embargo, podríamos decir que a partir de la integración de múltiples lenguajes y de propuestas de enseñanza diversas, abiertas, sensibles y no lineales se abrirá la posibilidad de proveer a las nuevas generaciones marcos explicativos más comprensibles y herramientas intelectuales que permitan poner en juego sus visiones y habilitar la posibilidad de construir memorias en plural.

2.c Las tramas institucionales: variaciones y contrastes que se juegan los contextos locales.

El primero de los casos estudiados es el de una Escuela primaria de gestión privada confesional perteneciente a la congregación de los escolapios ubicada en un tradicional barrio de la ciudad de Córdoba a la que asisten alumnos de clase media y media-alta. Con el objetivo de conocer las particularidades de diferentes tramas institucionales se analizó el acto del Día de la memoria en este contexto local.

Las instituciones están habitadas por sujetos que, de una u otra manera, han sido parte de este pasado reciente que se debe transmitir. Frente a esto se hacen presentes los silencios, las posiciones encontradas entre docentes sobre el pasado evocado, ciertos "miedos" para trabajar determinados temas, sensaciones de falta de formación para enseñarlos a los niños y niñas:

"Lo tan reciente es como que hay miedo, como que en esto no me meto, en esa comunidad."
(Vicedirectora)

"Hace poco que esta fecha se trabaja en la escuela de un modo más libre...no inventando una letra que no es...tratando de no caer como ni de un lado ni del otro...es una alusión entonces esto no es algo a lo que acá se le dé importancia y de hecho nadie quiere esa fecha para trabajar" (Maestra de 6to grado)

En las palabras de las docentes interpretamos cierta problematización para trabajar el tema y tienden a vincularlo al hecho de tener que tomar una posición frente al mismo. Entendemos que el ingreso de la efeméride al calendario escolar suscita conflictos en las instituciones y en los sujetos. Hablamos de conflicto al referirnos al disenso en torno a un tema determinado, cuando frente a este tema se encuentran opciones "que tratan de fundamentarse mediante referencias axiológicas diferentes" (Trilla, 1994 cita en Carretero y Borrelli, 2010:115), habitado por múltiples sentidos. Este disenso es percibido de forma pública en la sociedad, lo que lo hace una cuestión socialmente controvertida. En relación con esta idea, Beatriz Sarlo (2012) expresa que el pasado es siempre conflicto, ya que a él se refieren tanto la historia como la

memoria, y en esa relación el pasado se hace presente. Reconocemos que trabajar con ésta efeméride genera incomodidades que están relacionadas con la cercanía en el tiempo, entre otras razones posibles. Un pasado que, a diferencia de otros pasados, no está hecho sólo de representaciones y relatos sino que además se nutre de vivencias y recuerdos personales, rememorados en primera persona:

"Por otro lado, un poco a modo personal... la directora es hija de militares, entonces por mucho tiempo eso a nosotras nos taró... es un tema que también ella, con el tiempo, fue explayándose pero si no, no se podía hablar, por eso te digo que hará tres años que es una fecha en donde se habla." (Maestra de 6to grado)

"...para los sacerdotes hablar de la implicancia de la iglesia en la dictadura militar es todo un tema, de eso no se hablaba directamente, no se habla." (Vicedirectora)

Los aportes de Jelin (2004) nos ayudan a complejizar el análisis con relación a los conflictos que se generan en torno al Día de la Memoria. Como expresa la autora, el pasado cercano convoca dificultades propias que tienen que ver con la naturaleza de los contenidos a encarar, tanto desde el punto de vista de los conocimientos que incluye como de las fuertes implicancias éticas, morales y políticas que su tratamiento conlleva.

Al mismo tiempo, podríamos pensar las problemáticas y conflictos alrededor de la efeméride en la escuela y su relación con un *deber de memoria* que ingresa a ella imponiendo preguntas, grietas, duelos:

"... por lo menos en los colegios donde yo trabajé el 24 de marzo es una fecha tabú, donde trabajé ha sido así "de esto no se habla", me parece que de esto sí se habla y cómo sociedad hemos ido avanzando en la medida que también la sociedad ha ido diciendo, bueno, de esto sí se habla." (Esc. 3 – maestra de 6to grado)

Es posible decir que la escuela confesional, durante el proceso de investigación, se encontraba en una instancia de "hacerse cargo" del "deber de memoria", afrontando los desafíos que implica abordar este objeto cultural recientemente incluido al calendario escolar. En esta institución la discusión muchas veces se situaba entre el mandato religioso –



que es parte de la identidad de la escuela- y la necesidad de recordar que irrumpe a través de una política de enseñanza. La pregunta imperante expresa ¿Qué hacer con el conflicto? La segunda escuela observada es una institución de gestión pública estatal, dependiente del gobierno de la provincia de Córdoba. Ésta se encuentra ubicada en la periferia del norte de la ciudad y asisten alumnos de la zona que llegan a la escuela caminando.

Resultó significativo analizar qué sentidos se construyen en este contexto escolar particular con relación a la efeméride del Día de la Memoria. Para indagar en esta línea podríamos pensar ¿Cuál es el lugar que se le otorga a la conmemoración? y además ¿Qué tensiones produce en los actores el ingreso del *deber de memoria*?

Las autoras Franco y Levín (2007) nos ayudan a pensar sobre las posibles causas del conflicto que genera trabajar el pasado cercano en la escuela. Plantean que se trata de un pasado que se hace presente imponiendo preguntas, miedos, duelos. Y así lo expresa una maestra de esta Institución:

"Fue todo muy fuerte (...) porque eso nos había pasado a todos, a pesar de que a muchos, como no golpearon su puerta, como no desaparecieron a su familiar, te dicen "yo tuve la suerte... me enteré después de que salió en los diarios", pero vos escuchabas el tiroteo por las calles, veías sangre en las veredas, ibas al supermercado y algo escuchabas. Lo que pasa que el miedo es algo tan espantoso que paraliza y que te bloquea de tal manera que entonces vos tenes un discurso que dice "bueno, esto lo hacen los malos, los equivocados, los asesinos... que suerte que yo soy bueno porque a mí no me toca nada" (Maestra de 2do grado)

Este relato nos deja ver cómo los recuerdos personales son parte indisoluble de este pasado que debe ser enseñado y es allí donde radica en gran medida su conflictividad. En la enseñanza de la historia reciente se entremezcla lo más privado de la experiencia personal con lo público, con ese discurso pedagógico que se pretende transmitir. Sin dudas, no es posible recordar de igual manera en todas las escuelas porque depende no sólo

de su coyuntura social, política y económica sino también por los sujetos concretos que en ellas trabajan, con sus trayectorias de vida y formación, por la historia de esa escuela en particular, por quienes son los niños y niñas que a ésta asisten.

En relación con esto, Sandra Raggio (2012) agrega que abordar el pasado reciente en la escuela genera conflictos no sólo por el contenido a enseñar, sino también porque involucra a la institución y por tanto a toda la cultura escolar

"Me parece que el 24 de marzo ayuda a que la escuela pueda... pone en evidente que la escuela tiene que asumir aquello que es conflictivo. El conflicto, como ustedes saben, es algo que le cuesta mucho a la escuela. La escuela se trata de esta idea de "vivimos en un país rico, en paz, todos juntos", el discurso que hace el Estado Nación y toda la cuestión... entonces abordar los conflictos es difícil y el 24 de marzo plantea eso; plantea que acá en esta sociedad no todos nos llevamos bien, que los problemas no siempre se resuelven de una manera fácil, que esto ha generado una violencia tremenda; hablar con los chicos de la violencia es algo que a uno lo pone en una situación de duda porque son niños." (Vicedirectora)

Las palabras de la vicedirectora nos ayudan a pensar en lo difícil que es para la escuela abordar lo conflictivo. Y el pasado reciente es conflicto. Como plantea la entrevistada, decidir qué enseñar sobre la efeméride del Día de la Memoria ubica a los docentes en lugares incómodos, difíciles de ser asumidos y cuestionados. En palabras de Raggio (2012) podríamos concluir que el pasado también le pesa a la escuela ya que si bien han mermado las resistencias a abordar la efeméride y el pasado cercano, todavía se hacen presentes ciertas controversias que también se transmiten.

Cuando pensamos en la efeméride que conmemora los crímenes perpetrados por el terrorismo de Estado, nos preguntamos también por las diferentes maneras que los docentes emplean para hacer la puesta en escena del acto. Carnovale y Larramendy (2012) resaltan que son muchos los recortes





posibles y también las puertas de entrada que pueden proponerse desde la enseñanza para aproximarse a conocer este pasado particularmente complejo. Las maestras entrevistadas se refieren a las búsquedas de estos otros modos:

"... y puntualmente imprimí fotos para que vieran que eran personas reales, que estamos hablando de personas que vivieron, que existieron y que desaparecieron, y que se los siguió buscando y que hay instituciones que se dedican a eso. Sobre las madres de plaza de mayo vimos videos..." (Maestra de 3er grado)

"Entonces en base a eso – se refiere al uso de la canción La pájara Pinta – con metáforas tan maravillosas y tan bien escritas y con una melodía y una canción tan bonita, una podía hablar y bueno estar presente en ese momento." (Maestra de 2do grado)

Particularmente como vimos en la conmemoración de esta escuela, las experiencias artísticas se hacen presentes incitando a estar con otros y poniendo en diálogo realidades habitualmente escindidas:

"Y bueno uno a través del arte visibiliza y llega a los otros de una forma diferente, llega a través de los sentimientos, de los sentidos que está más allá de la cuestión ideológica y va más allá de la cuestión política si querés, política partidaria..." (Maestra de 2do grado)

"Y bueno, yo creo que el arte es maravilloso y que todos estos temas que nos duelen tanto y que todavía hay tantas preguntas que nos tendrían que responder a través del arte se puede lograr." (Maestra de 2do grado)

La maestra encuentra en el arte la "posibilidad de decir" aquello que le causa tanto dolor, que refiere a hechos aberrantes de nuestra historia como país. Podríamos pensar que el ingreso de estos otros lenguajes en la escuela para trabajar temas controversiales abre camino a la construcción de nuevos sentidos en torno a la efeméride.

En el caso de la escuela pública, desde que el Día de la Memoria ingresa al calendario escolar, la institución asume una preocupación por la transmisión de este contenido. En el momento en que fue realizado el trabajo de campo (2013) la escuela transitaba una etapa de búsqueda con relación a ¿Cuáles serían los

mejores modos de trabajar con el dolor, el conflicto, el horror?

Por último, analizamos el caso de una institución privada, laica, ubicada en un barrio aledaño al centro de la ciudad de Córdoba a la que concurren, en general, niños y niñas de clase media y media-alta, muchos de sus docentes y algunas familias de los alumnos trabajan en vinculación con la UNC. Su equipo pedagógico está conformado por directora y vice-directora, una asesora pedagógica general, asesores de contenido en las áreas de lengua y matemática, y una coordinadora a cargo del Proyecto de Reflexión sobre las prácticas docentes. Esta composición del equipo docente (que no es común encontrar en otras escuelas) constituye una marca de identidad de esta institución con larga trayectoria y prestigio en la Ciudad de Córdoba.

Tomamos la decisión de analizar esta escuela debido a la profundidad que se le dio al tratamiento del tema y que pudimos observar durante nuestro trabajo de campo. El Día de la Memoria es abordado, aquí, como un proyecto institucional y en el marco del mismo se desarrollan diversas experiencias pedagógico-didácticas que tienen una fuerte presencia en la dinámica de la institución. Centramos la mirada en el proceso de construcción de esa propuesta didáctica analizando las formas particulares que imaginan, inventan y despliegan los docentes para abordar la conmemoración del último Golpe cívico-militar. Pusimos atención en los modos en que los docentes construyen "invitaciones", "puentes", "atajos" o "desvíos" en algunos itinerarios de enseñanza como distintas puertas de entrada al conocimiento.

Distintas aproximaciones al contexto escolar nos permitieron realizar una descripción de la propuesta didáctica institucional vinculada al Día de la Memoria. Cabe aclarar que las planificaciones de los maestros toman como marco de referencia las "sugerencias" de la propuesta de la institución, elaborada colectivamente y a partir de allí diseñan sus propuestas para el aula.

¿Cómo se construye la propuesta en el nivel institucional? En el año 2010, en el marco del



proyecto de reflexión sobre las prácticas docentes, se definió como eje de trabajo “los actos escolares” con el objetivo de sistematizar prácticas institucionales que se venían realizando en torno a los actos como espectáculos teatrales. Al mismo tiempo, se propuso reflexionar puntualmente con los maestros de Plástica, Música, Educación Física, Teatro (éste pertenece sólo al nivel inicial) e Informática sobre las especificidades de su quehacer, poniendo énfasis en lo que posibilitan otros lenguajes como el artístico y el corporal. Como parte de ese proceso, en el año 2011, el Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia se incluye en el proyecto de reflexión “a cargo” del equipo de materias especiales.

La propuesta didáctica para abordar la efeméride en esta escuela es producto de una construcción en la que se visualizan principalmente dos momentos. En primer lugar, un grupo de docentes delinea la propuesta institucional y luego ésta es compartida al resto de los colegas en una reunión en la que todos contribuyen a definir o complejizar aquella primera idea. El relato de la docente de música refleja el “paso a paso” de la construcción didáctica observada:

“...en marzo tenemos nuestra propia reunión para planificar la efeméride del 24 de marzo (...) por ejemplo, en el 2011 se trabajó muy fuerte el tema de la memoria entonces hicimos intervenciones (...) Fue la primera intervención con las manos de todos los chicos y las memorias, ahí trabajamos...sin los maestros no sería posible igual, porque esto durante la semana ellos lo van trabajando en la sala (...) la idea es ésta, nos reunimos para pensar el eje, después pensar qué intervención hacer concretamente (...) y en base a eso comunicar el eje a los maestros para que ellos puedan trabajarlo (Maestra de música)

El siguiente relato, como el anterior, describe la construcción de la propuesta y nos permite pensarlo como un proceso creativo que es, a la vez, individual y grupal. Al mismo tiempo, devela una intención de no estereotipar ni tratar de manera formalizada la conmemoración del Golpe en tanto constituye un momento para encarar una reflexión como colectivo institucional generando puentes para

entender su complejidad:

“...cada planteo de cada 24 es una búsqueda individual docente y como colectivo docente, como institución, no es “algo que está” (...) no es algo que tenemos que conmemorar, “bueno, colgamos tal cosa” (...) no queremos estereotiparlo, sino que siempre nos indague, nos cuestione, nos pregunte, que nos movilice (...) me parece que todos ponemos un montón de cosas en juego en esto...” (Maestra de plástica)

La propuesta rompería con aquella perspectiva de la didáctica clásica que reduce la planificación a una mera reducción de escala del currículo y observamos lo que sería un indicio de un “ir y venir” en el proceso de definición del eje para el abordaje de la efeméride (en el sentido de proponer, revisar, volver a pensar). Fue posible identificar un trabajo de búsqueda colectiva de los docentes con un fuerte apoyo institucional. Retomando las líneas de reflexión que sugiere Terigi (1999), resulta interesante pensar lo curricular como una dinámica compleja de regulación/apropiación en la que siempre queda un espacio de operaciones para los sujetos. Al respecto, esta investigadora plantea que los procesos curriculares pueden presentarse como “procesos de especificación”, es decir, que “...lo prescripto no se conserva de manera estable a lo largo de los procesos curriculares, sino que se especifica por medio de acciones transformadoras” (Terigi, 1999:101).

Nos parece interesante abrir la idea de la construcción de esta propuesta de enseñanza como un “trabajo artesanal” [2] en el que los docentes van descubriendo y combinando estrategias, medios, actividades, materiales de manera semejante a lo que sucede en la práctica del bricolaje. Meirieu nos invita a pensar esta idea en tanto sugiere que si bien la pedagogía es una tarea que no puede escatimar en invención, no debemos pensar que el docente puede reinventarlo todo por sí mismo sino que se trata de echar mano a los materiales pedagógicos disponibles para alimentar esa inventiva:

“Existen propuestas, métodos, herramientas...técnicas para poner remedio. Su

conocimiento, su consulta regular, la prospección sistemática de lo posible, no hace más que facilitar la toma de decisión e, incluso, estimular, por deslizamientos, desvíos, giros de todo tipo, la inventiva personal" (Meirieu, 2001: 104).

El siguiente fragmento de la entrevista a la docente de plástica ilustra de algún modo esta idea:

"... yo siempre busco cómo... desde las artes visuales, como referentes que hayan trabajado con la problemática que vamos a plantear (...) Pensando que también el arte es una forma de conocimiento, no es ilustrar nada más. Entonces busco como estrategias que hayan hecho algunos artistas a ver si las podemos implementar acá a los fines de experimentar ciertos modos de pensar una fecha (...) trabajamos con la idea de múltiples miradas... que tomé de la obra de Kovensky que es un ilustrador y artista muy conocido de acá de la Argentina y que hace como una cuestión lineal del tiempo, con fechas... entonces ilustra cada fecha y después lo fue colgando (...) entonces lo que nosotros hicimos fue reelaborarlo para trabajar con todas las familias"(Maestra de plástica)

En la escuela privada laica, por su tradición de invención, el Día de la Memoria tiene un camino recorrido que les permitía, durante el momento en que fue realizada la investigación, re-pensar los sentidos de la efeméride. En su trabajo en torno a este objeto cultural observamos una intención de no estereotipar la conmemoración del Golpe en tanto la misma constituye una instancia para emprender una reflexión como colectivo institucional y de esta manera poder entender su complejidad: ¿Cómo hacer para que esta fecha siempre "nos indague", "nos cuestione", "nos movilice"?

3. Reflexiones finales

La problemática de la construcción de una memoria colectiva sobre el pasado reciente

A pesar de que las memorias del pasado reciente han ido ganando lugar en el espacio público, presenciamos un momento en el que aún hablar de ese pasado doloroso en la

escuela, continúa siendo una tarea difícil y compleja. A través de una política educativa y de enseñanza la historia reciente ingresó a las escuelas pero de manera paulatina y cuidadosa, las instituciones y los sujetos van buscando las formas de decir, las propias. El relato acerca de los acontecimientos de la historia reciente, ha atravesado en parte las fronteras de "lo decible"[3] a través de algunas políticas de estado, sin embargo, es necesario reconocer una dificultad en torno a "cómo decir", cómo transmitir ese pasado desde el presente.

Sin duda, frente a la tarea de abordar este pasado cargado de horror, en la escuela primaria emergen interrogantes vinculados a quiénes son los sujetos que recuerdan: ¿Cómo enseñar el horror a niños pequeños? ¿Cómo enseñar lo inenseñable? ¿Cómo enseñar pasados dolorosos que han dejado marcas en nuestro presente? Durante el trabajo de campo observamos que estas preguntas aparecen a modo de desafíos en cada una de las escuelas. La Coordinadora de la escuela privada laica comenta:

"... hay niños que a la noche no pueden dormir, son chiquitos, tienen 6, 7 años y cada niño lo va elaborando como puede... la pregunta recurrente es "¿Y los militares ahora están todavía?" (Imitando a los niños) vas mediando (...) que no significa escaparte del dolor, porque el dolor es parte de la vida, se trata de ponerte un eje..." (Coordinadora del Proyecto de reflexión sobre las prácticas docentes)

En este sentido, la clave radica en la problemática de la transmisión de ese pasado en las interacciones con niños y niñas de la escuela primaria. Los maestros -en su tarea artesanal- inventan, imaginan diversos modos de abordar el horror sin hablar directamente de él. Ensayan una especie de "rodeo" para contar a sus alumnos lo inenarrable. Liliana Bodoc (2015) habla de los relatos ficcionales, del lenguaje poético, como potenciales modos de revelar aquello que no se puede decir. La autora plantea que un poeta puede hablar de cualquier asunto sin mencionarlo de manera directa, sin ser escrito, es ese el maravilloso silencio de la palabra poética.

En la investigación señalamos algunas

recurrencias en los materiales para la enseñanza y en las prácticas educativas institucionales vinculadas al uso de diferentes lenguajes y formas de representación en la transmisión del pasado reciente. Encontramos, en este sentido, una preocupación por abordar este tema en las escuelas a través de diversos "modos de decir", entre ellos la literatura, la fotografía, la música, las artes plásticas y las intervenciones en el espacio escolar.

Durante el análisis de los materiales, entrevistas a docentes y registros de campo, una recurrencia fue el predominio de propuestas estructuradas a partir de imágenes, canciones, cuentos, metáforas y otras narrativas para el abordaje de la efeméride del Día de la Memoria. Según Litwin (2009), la incorporación de estos lenguajes se inscribe en una perspectiva amplia y compleja del conocimiento que reconoce sus aspectos emocionales y afectivos, "a la vez que intenta evitar una distinción dicotómica entre cognición y afecto, generando una nueva concepción de mente y reconociendo el lugar que en el conocimiento juegan todos los sentidos" (Litwin, 2009:56).

Las experiencias estéticas aparecen como "puertas de entrada" al tema, como posibles puentes que se utilizan para hablar de un pasado complejo construyendo nuevos sentidos y, al mismo tiempo, recuperar memorias comunes a partir de la estrategia de la imaginación:

"Mediante la narrativa construimos, reconstruimos, en cierto sentido hasta reinventamos, nuestro ayer y nuestro mañana. La memoria y la imaginación se funden en este proceso. Aún cuando creamos mundos posibles de la ficción, no abandonamos lo familiar, sino que lo subjuntivizamos, transformándolo en lo que hubiera podido ser y en lo que podría ser. La mente del hombre, por más ejercitada que esté su memoria o refinados sus sistemas de registro, nunca podrá recuperar por completo y de modo fiel el pasado. Pero tampoco puede escapar de él. La memoria y la imaginación sirven de proveedores y consumidores de sus recíprocas mercaderías" (Bruner, 2003:130)

Bruner (2003) habla de la relación que une la

memoria y la imaginación y acerca de cómo las narrativas se convierten en estrategias para establecer una relación con el pasado. En el caso de la literatura tan presente en las experiencias y materiales analizados, la imaginación se presenta como una capacidad que nos posibilita manipular información y crear la representación de una idea o contenido percibido por los sentidos y al mismo tiempo buscar diversas formas de "decirlo".

Proponerse "concebir el arte como experiencia (estética) significa diseñar actividades, proyectos, propuestas en las que chicos, chicas y jóvenes sean incitados a ocupar la escena en un movimiento que los involucre personalmente, íntimamente; que los convoquen de modo genuino a la construcción de sentidos propios para re-pensarse individual y colectivamente a través del arte" (Agustowsky, 2012: 31).

La utilización de otros lenguajes y formas de representación (frecuentemente postergadas por la primacía de las palabras y los conceptos) supone plantear determinadas formas de relación con el saber. Bernard Charlot (2007) señala que no hay saber más que para un sujeto comprometido con una relación con el saber: "No hay sujeto de saber y no hay saber más que dentro de una cierta relación con el mundo- que resulta ser, al mismo tiempo y por lo mismo, una relación con el saber-. Esta relación con el mundo es también relación consigo mismo y con los otros" (Charlot, 2007: 103). Para el autor la relación con el saber implica una forma de actividad, una relación con el lenguaje y una relación con el tiempo. En este sentido, nos preguntamos: ¿Qué tipos de relación con el saber se ponen en juego a partir de la incorporación de estos lenguajes? ¿Qué habilita en los sujetos? ¿Cuál es su aporte en la enseñanza de este tema? ¿Por qué se proponen experiencias de este tipo desde los materiales curriculares? ¿Por qué los maestros recurren a ellos para abordar un contenido complejo y controvertido?

En relación con los interrogantes podríamos arriesgar algunas reflexiones en torno a dos líneas, principalmente. En primer lugar entendemos que el uso de lenguajes

sensoriales y la incorporación de experiencias estéticas se convierte en una “posibilidad de decir” en la escuela aquello que aún no deja de ser un objeto de luchas simbólicas, aquellos saberes cuyo abordaje en la escuela -como en la sociedad- es controversial, aquello que es doloroso, que es complejo en tanto objeto a enseñar.

En segundo lugar, consideramos que el uso de estos lenguajes habilita la posibilidad de que las generaciones más jóvenes (maestros recientemente formados, niños y niñas) puedan acercarse al pasado reciente desde diferentes aristas y deja lugar para que puedan construir sentidos propios en torno al tema. En palabras de las maestras entrevistadas: “...*El arte es como un lugar muy habilitador (...) en definitiva me parece que el arte a lo que ayuda es a preguntarnos más...abrir más preguntas y eso habilita caminos de crecimiento de formación de información para los chicos...*” (Maestra de Plástica- Esc. privada). “*Me parece que el arte es fundamental (...) uno a través del arte visibiliza y llega a otros de una forma diferente...*” (Maestra de 2do grado-Esc-pública). Podemos advertir que los docentes de las escuelas estudiadas asumen el desafío de abordar el pasado reciente incorporando otras miradas, otros lenguajes y manifiestan que no pretenden transformar la conmemoración en una banalización obligada o una ritualización, sino que intentan generar experiencias (en términos de Larrosa) que interpelen a los alumnos. La experiencia es como una búsqueda que “nos moviliza”, como un encuentro o una relación con algo que se experimenta y, en esa línea, el sujeto de la experiencia sería algo así como un territorio de paso, “...como una superficie de sensibilidad en la que lo que pasa afecta de algún modo, produce algunos efectos, inscribe algunas marcas, deja algunas huellas, algunos efectos”. (Larrosa, 2002: 174)

¿Por qué hablamos de la “posibilidad de decir”? Inés Dussel (2008) plantea que para ser o acontecer el recuerdo debe pasar por el sujeto (individual o colectivo) que lo apropie, que lo encarne, que lo reclame y lo pase a otros. Pensando en la línea que propone Larrosa, los lenguajes sensoriales habilitan al

sujeto como territorio del acontecer, como espacio para que el recuerdo produzca un efecto. Según Dussel, es necesario habilitar la primera persona para que haya una apropiación original por parte de los sujetos, para que el recuerdo de ese pasado se vuelva propio y esas posiciones puedan perdurar. Como afirma Jelin, retomando a Koselleck: “El presente contiene y construye la experiencia pasada y las expectativas futuras. La experiencia es ‘un pasado presente, cuyos acontecimientos han sido incorporados y pueden ser recordados’ (...) Las experiencias están también moldeadas por el ‘horizonte de expectativas’ que hace referencia a una temporalidad futura (...). Ubicar temporalmente a la memoria significa hacer referencia al ‘espacio de la experiencia en el presente’” (Koselleck, 1993 cita en Jelin, 2003:12).

En las tres instituciones observadas identificamos singularidades en relación con el lugar que asume el Día de la Memoria en cada una de ellas. En la escuela confesional se presenta una tensión entre el mandato religioso y el “deber de memoria”. Esa necesidad de recordar que ingresa a la escuela a través de una política de enseñanza, abre paso a la conmemoración; sus actores se encuentran en una instancia de “hacerse cargo” del Día de la Memoria. Frente a esto, surgen los silencios, las posiciones encontradas entre docentes sobre el pasado evocado, ciertos “miedos” para trabajar determinados temas y sensaciones de falta de formación para enseñarlos.

En la escuela pública, vislumbramos una tensión entre la apuesta por enseñar los temas vinculados a la efeméride y el desafío de cómo hacerlo. En este marco, identificamos una decisión institucional de asumir “aquello que es conflictivo” y una intención de encontrar modos de decir que permitan abordarlo en su complejidad.

El rasgo singular de la escuela privada laica se vincula a la “búsqueda” colectiva que pudimos identificar tanto en los procesos de construcción metodológica que llevan a cabo los docentes, como también en la propuesta que ofrece la institución para el trabajo con las familias. Luego de varios años de reflexión en

torno a la conmemoración del 24 de marzo, aquí emerge la necesidad de construir un relato compartido acerca del tema. Consideramos que esta preocupación se vincula a la problemática misma de la transmisión de la memoria en el sentido que lo plantean algunos autores (Dussel, Finocchio, Gojman, 1997): la memoria como una reconstrucción del pasado que cada uno realiza en un acto de reapropiación.

Múltiples relatos como aporte para la construcción de una memoria propia

Nadie puede asegurar que el sentido que quisieron darle a la conmemoración del Día de la Memoria quienes iniciaron el movimiento por restituir la memoria del pasado reciente, se mantenga a lo largo del tiempo. De aquí el interrogante que nos planteábamos al comienzo sobre el trabajo en relación con algunos sentidos que se intentan transmitir desde el discurso pedagógico oficial y los sentidos que se construyen en las escuelas en torno a esta efeméride que ingresó hace pocos años al calendario escolar.

Inicialmente las políticas de memoria emprendidas por los Organismos de Derechos Humanos estaban vinculadas a una intención de "contar qué pasó" a través de la elaboración de materiales fundamentalmente informativos, organizados cronológicamente sobre la dictadura y sobre la transición. A lo largo de los años, los objetivos para la transmisión de ese pasado reciente fueron modificándose y tendieron a ampliarse. Las escuelas siguen siendo un lugar desde el cual ofrecer explicaciones sobre lo que sucedió, sin embargo, tanto en las políticas educativas y de enseñanza como en algunas prácticas escolares, se observaron indicios de una preocupación por la transmisión cultural en un sentido más amplio y, al mismo tiempo, más profundo.

La idea de transmisión, nos conduce a pensar en una relación inter-generacional, en el traspaso de diferentes "objetos" (un nombre, una herencia, un conocimiento, un valor) que pasan de un ser a otro y en diferentes formas de traspaso (Cornú en Frigerio y Diker,

2012:27). Desde esta perspectiva, los procesos de transferencia, es decir, lo que se deposita en el otro o en la relación, y los procesos de contratransferencia, se vuelven algo fundante de lo humano y podríamos pensar de la misma construcción de una identidad docente: "en las relaciones algo se da con lo que se ofrece, que va más allá de las cosas en sí. Algo se pone en lo que se recibe, que agrega sentidos a las cosas en sí, un valor agregado (...) un valor deseante agregado" (Frigerio en Frigerio y Diker, 2012: 16). En cuanto al carácter político de la educación, Frigerio propone pensar en lo político como acción y ocasión sometida a las reglas de una ética ("un actuar con justicia y justeza") pero también una estética: "no cualquier estética, sino aquella a la que Ranciére (cita en Frigerio y Diker, 2012:18) da el nombre de la fábrica de lo sensible, es decir, la constitución de un mundo sensible común, de un hábitat común constituido por el entramado de una pluralidad de actividades (...) algo que implica ir más allá de todo contenido para atender a una experiencia. Es decir, a una emoción/conmoción del mundo interno, que no nos dejará idénticos a nosotros mismos" (Frigerio en Frigerio y Diker, 2012:19). Podemos pensar en algo que nos afecta y nos moviliza, algo del mundo interno que se conmueve y no nos deja idénticos, pero también en la convicción y el convencimiento que sostiene la transferencia y la transmisión. Sin embargo, no podríamos entender el concepto de transmisión como mera reproducción de la memoria, por lo contrario-sostiene Hassoun- "una transmisión lograda ofrece a quien la recibe un espacio de libertad y una base que le permite abandonar (el pasado), para mejor reencontrarlo" (Hassoun, 1996: 17 cita en Frigerio y Diker, 2012:224) El trabajo particular de la historia reciente no requiere la transmisión de un relato unívoco, unidimensional, sino el ingreso de todas las memorias y de pensar en un espacio donde éstas dialoguen: "La transmisión que *hace falta* es la que nos interroga; es la que nos pregunta si no nos hacen falta, la que nos puede empujar al límite de nuestras capacidades y posibilidades. Una transmisión que haga lugar a la falta, que no sea pura tradición, que no

será la que completa, la que fija sentidos, sino la que multiplica, la que liga sin atar" (Korinfeld en Frigerio y Diker, 2012:105).

Una transmisión que nos interroge, que multiplique "sin atar", una transmisión de la memoria reciente nos hace pensar en la necesidad de encontrar lenguajes y formas de representación que permitan el cruce de los múltiples sentidos que se construyen en torno al pasado. La incorporación del lenguaje artístico en el abordaje de la conmemoración de la efeméride habilita un lugar para que la experiencia ocurra en los sujetos y permite conjugar las memorias individuales con las memorias colectivas. Asumir la escuela y la transmisión de la memoria reciente como escenario donde tengan lugar múltiples relatos nos permite pensarla como lugar de encuentros, de apropiación y de creación de relatos propios donde los sujetos podamos habitar de manera colectiva.

4. Notas

[1] H.I.J.O.S es la organización, creada en la segunda mitad de los noventa, que agrupa a los hijos de desaparecidos durante la última dictadura militar, ya llegados a la mayoría de edad y a la militancia social y política. Por su parte, la CORREPI (Coordinadora contra la represión policial e institucional) es una agrupación que lucha por la defensa de asesinados, presos y torturados, no ya por la dictadura, sino en épocas democráticas, generalmente bajo la cobertura, real o supuesta, de la comisión de delitos comunes.

[2] La idea de enseñanza como "hechura artesanal" es desarrollada por Adela Coria y Paula Basel en el módulo Prácticas de Enseñanza con TIC de la Especialización docente de nivel superior en Educación Primaria y TIC del Ministerio de Educación de la Nación. A partir de diferentes autores, sostienen que el docente al imaginar una clase recupera saberes, experiencias y conocimientos de diversos ámbitos disciplinarios, recurre a diversos materiales pedagógicos disponibles y va tomando determinadas decisiones para dar forma a su obra: la clase.

[3] Michel Pollak (2006) elabora la idea de "lo decible" para referirse a la lógica del testimonio como mediación entre lo "decible/indecible" que propicia la vuelta reflexiva sobre el sí mismo. Si bien aquí no nos referimos a la lógica testimonial, a la dificultad de decir por parte de quienes han vivido el horror, esta idea de "lo decible y lo indecible" nos hace pensar en la complejidad de transmitir, "de decir" sobre el pasado reciente en la escuela.

5. Bibliografía

- Aménzola, G. y D'Achary, C. (2012) *Memorias para armar. Las conmemoraciones del 24 de Marzo en escuelas primarias del Conurbano bonaerense*. Universidad Nacional de La Pampa. Facultad de Ciencias Humanas. Instituto de Historia Regional.
- Augustowsky, G. (2012) *El arte en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Bodoc, L. (2015) *Ciclo Los confines de la palabra*. Canal Encuentro. Obtenido de: http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/programas/ver?rec_id=126656
- Bruner, J. (2003) *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carnovale, V. y Larramendy, A. (2012) "Enseñar la historia reciente en la escuela: problemas y aportes para su abordaje". En I. Siede, *Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Carretero, M. y Borrelli, M. (2010) "La historia reciente en la escuela: propuestas para pensar históricamente" en Carretero, M. y Castorina, J. *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Buenos Aires: Paidós.
- CELS (2011) "*Derechos Humanos en Argentina*". Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Charlot, B. (2007) *La relación con el saber*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Coria, A. y otros (2012) Programa de la Cátedra de Didáctica General. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Coria, A. (2012). "*Entre currículum y enseñanza. Aristas de un proceso político-pedagógico en la construcción de la política curricular y de enseñanza en Argentina (2004-2007)*" Miranda, E. et al. (Comp.) *Formación de Profesores, Currículum, Sujetos y Prácticas Educativas*. Convenio CAPG-SPU. 2012. Córdoba: UNC-UNICAMP. ISBN 978-950-33-1106-6. E-book.
- Dussel, I. (2008) *A 30 años del golpe: Repensar las políticas de la transmisión en la escuela. Argentina*: FLACSO. Obtenido de: http://cedoc.infed.edu.ar/upload/NOVELES_Articulo2032020Dussel1.pdf
- Eisner, E. (2002) *La escuela que necesitamos. Ensayos personales*. Buenos Aires: Ed. Amorrortu.
- Franco, M y Levín, F. (2007) "El pasado cercano en clave historiográfica". En Franco y Levín, *Historia reciente*. Buenos Aires: Paidós.
- Frigerio, G. y Diker, G. (2012) "*La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción.*". Buenos Aires: Noveduc.
- Groppo, B. (2002) *Las políticas de la memoria*. Memoria Académica. FaHCE. Universidad Nacional de la Plata.
- Jelin, E. (2003) *Los derechos humanos y la memoria de la violencia política y la represión: la construcción de un campo nuevo en las ciencias sociales*. Cuadernos del ides. Buenos Aires. Obtenido de: <http://ides.org.ar/wp>



content/uploads/2012/03/cuaderno2_Jelin.pdf

Jelin, E., (2004) *Fechas de la memoria social. Las conmemoraciones en perspectiva comparada*, en ÍCONOS No. 18. Quito: FLACSO.

Larrosa, J. (2002) "Experiencia y pasión". En J. Larrosa, *Entre lenguas, lenguaje y educación después de babel*. Barcelona: Laertes.

Litwin, E. (2009 - 2° reimpresión). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

Meirieu, P. (2001) *La opción de educar. Ética y pedagogía*. España: Octaedro.

Raggio, S. (2004) *La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula*. Revista Clio & Asociados, volumen 5. Universidad Nacional del Litoral.

Raggio, S. (2012) "¿Historia o memoria en las aulas?". En Raggio, S. y Salvatori, S. *Efemérides en la memoria*. Rosario: Homo sapiens ediciones.

Rosemberg, J. y Kovacic V. (2010) *Educación, Memoria y Derechos Humanos: orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza*. Buenos Aires: MEN

Rockwell, E. y Espeleta, J. (1983) *La escuela: relato de un proceso de construcción teórica*. Sao pablo, Brasil: Clacso.

Siede, I. (2013) *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires : Paidós.

Terigi, F. (1999) *Curriculum. Itinerarios para aprender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.

Producciones curriculares del MEN

Las abuelas nos cuentan (2006).

Los Derechos Humanos en el Bicentenario (2010).

A 35 años. Educación y memoria. Actividades para escuelas primarias (2011).

Leyes

Ley Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia N°25.633 (2002).

Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006)

