



UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

Tesis para acceder al título de Doctor/a en Ciencias Sociales

**LAS ESCUELAS SECUNDARIAS DE RIO CUARTO COMO
ESPACIOS DE MEMORIAS**
Apropiaciones docentes del diseño curricular sobre el pasado reciente

Doctoranda: Lic. Romina Soledad Bada

DIRECTOR: Dr. Adrián Carbonetti
CODIRECTORA: Dra. Viviana Macchiarola

Río Cuarto

COMISIÓN ASESORA

Nombre y Apellido: Dr. Miguel A. Jara

Lugar de trabajo: UNCo

Nombre y Apellido: Dra. Daniela M. Wagner

Lugar de trabajo: UNRC

Nombre y Apellido: Dr. Damián H. Antúnez

Lugar de trabajo: UNRC

DEFENSA ORAL Y PÚBLICA

Lugar y fecha: Universidad Nacional de Río Cuarto, 13/05/2026

Calificación: 9 (nueve)

JURADO

Firma.....Aclaración.....

FirmaAclaración

Firma.....Aclaración.....

Metadatos del/de la TF/TFI/TESIS

- Título completo: LAS ESCUELAS SECUNDARIAS DE RIO CUARTO COMO ESPACIOS DE MEMORIAS. Apropiaciones docentes del diseño curricular sobre el pasado reciente
- Autor/es: BADA, Romina Soledad - IPET 26 "Juan Filloy"
- Palabras clave: Prácticas Docentes / Pasado Reciente / Culturas Escolares/ Diseños Curriculares / Memorias / Políticas Locales
- Resumen en español: (si posee)
- Resumen en inglés: (si posee)
- Resumen en portugués: (si posee)
- Evaluado por pares: SI
- Fecha: 13/05/2026
- Formato: PDF
- Idioma: español
- Financiamiento: Propio
- Condiciones de uso: CC BY-NC-SA
- Plazo solicitado de embargo (si corresponde): 12 meses (*máximo 24 meses*)

A modo de recordatorio y según consta en Régimen de Carreras de Posgrado se transcribe la leyenda que debe aparecer **OBLIGATORIAMENTE** en el/la TF/TFI/Tesis:

"Informo que, de acuerdo a lo que prescribe la **Ley N.º 26.899^(*)** (2013), su Reglamento Operativo (Resolución 753-E/2016) y la Política Institucional de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Resolución del Consejo Superior N.º 202/2021), ***este documento es resultado del financiamiento total o parcial otorgado por el Estado Nacional, por lo tanto queda sujeto al cumplimiento de la Ley N.º 26.899 y la Política Institucional de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Río Cuarto***".

() La Ley N.º 26.899 define por financiamiento total o parcial con fondos públicos, a la inversión que el Estado realiza ya sea de forma directa, (como el pago de salarios, incentivos, subsidios, etc.), o indirecta (el acceso a bibliografía científica adquirida con fondos públicos, la utilización de la infraestructura de las instituciones y organismos, el uso de insumos y equipamientos, el financiamiento total o parcial de viajes, etc.) para el desarrollo de la actividad científica, tecnológica y de innovación.*

Firma y aclaración del autor del TF/TFI/Tesis

Romina Soledad Bada



*A mi pequeña hijita, en donde quieras que estés, mi amor,
solo ahí quiero estar.*

Agradecimientos

A mis queridos directores, el Dr. Adrián Carbonetti y la Dra. Viviana Macchiarola, por la valentía de aceptar el desafío de dirigir esta investigación. El camino no fue sencillo: atravesamos innumerables dificultades y también una pandemia que transformó nuestras formas de trabajar y de vivir. Todo lo valioso que pueda encontrarse en esta tesis es mérito de ustedes. Mi más profundo agradecimiento.

A los docentes de las tres escuelas que participaron en esta investigación, quienes brindaron su tiempo, su energía y su disposición para el diálogo sincero, la lectura atenta, la escucha generosa y la reflexión compartida. Cada encuentro abrió nuevas preguntas, reveló senderos inesperados y amplió las posibilidades de pensar, sentir y comprender de otros modos. Gracias por hacer lugar al pensamiento vivo, al intercambio fecundo y a la emoción compartida. Ustedes han sido los verdaderos protagonistas de esta pesquisa.

A los integrantes de la Comisión de Tesis, por sus valiosas orientaciones, observaciones y aportes, que contribuyeron a profundizar, enriquecer y fortalecer este trabajo.

A mi familia, mi raíz y mi cielo, mi lugar en el mundo. Gracias por ser hogar, por la ternura silenciosa, por la luz cotidiana, por acompañar y sostener mis sueños. Ustedes son el centro de todo lo que soy.

ÍNDICE DE CONTENIDO

Resumen-----	1
Abstrac-----	2
Resumo-----	4
Introducción-----	6
Presentación del problema y de los objetivos de investigación-----	6
Objetivo general-----	12
Objetivos específicos-----	12
 CAPÍTULO I -----	16
PUNTOS DE REFERENCIAS. LOS ANTECEDENTES-----	16
1.Contextualización del tema y estado de la cuestión-----	16
1.1 Investigaciones sobre los diseños curriculares de la provincia de Córdoba-----	34
1.2 Estudios centrados en las Pedagogías de la Memoria -----	40
1.3 Investigaciones sobre el pasado reciente en las prácticas docentes del área de Ciencias Sociales -----	49
1.4 Justificación de la importancia científica y social de la investigación -----	51
 CAPÍTULO II -----	53
UN RECORRIDO POR EL MARCO TEORICO. EL PASADO RECIENTE: HISTORIA, MEMORIAS Y PEDAGOGÍAS DE LA MEMORIA EN CLAVE NACIONAL, REGIONAL Y LOCAL -----	53
2.Consideraciones generales acerca del pasado reciente en Argentina -----	54
2.1 El pasado reciente en clave local y regional -----	57
2.2 Las memorias, la historia y las Pedagogías de la Memoria: anclajes necesarios para la comprensión del pasado reciente en las instituciones educativas -----	59
2.2.1 El pasado reciente: vínculo entre la memoria y la historia -----	60
2.2.2 Memoria entre memorias: la memoria individual y la memoria colectiva -----	65
2.2.3 La historia y las memorias en las instituciones educativas -----	70

2.2.4 La transmisión del pasado reciente en Argentina, en un movimiento constante entre historia y memorias -----	75
2.3 Aproximaciones al campo de las Pedagogías de la Memoria. Condiciones históricas, problemas y desafíos presentes en torno a la educación-----	81
2.3.1 El surgimiento de las Pedagogías de la Memoria: condiciones históricas -----	83
2.3.2 Problemas que atraviesan a las Pedagogías de la Memoria -----	89
2.3.2.1 Primer problema: transmisión generacional -----	91
2.3.2.2 El segundo problema: la representación del pasado-----	92
2.3.2.3 El tercer problema: la dimensión local de las memorias-----	93
2.3.2.4 El cuarto problema: el vínculo con el presente y los derechos humanos---	94
2.4 Los desafíos en el presente de las Pedagogías de la Memoria -----	95
2.5 La cultura escolar, las prácticas docentes y el concepto de apropiación -----	99
 CAPÍTULO III -----	110
COORDENADAS METODOLÓGICAS Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN -----	110
3.- Especificaciones del diseño-----	110
3.1 Contexto específico de la investigación -----	113
3.1.1 La ciudad de Río Cuarto-----	113
3.2 Accesibilidad en las escuelas y selección de casos -----	119
3.2.1 La escuela de gestión privada (EGPRI) -----	124
3.2.2 Escuela de Gestión Semi Privada Anexo (EGPRA)-----	125
3.2.3 Escuela de Gestión Pública (EGP)-----	126
3.3 Instrumentos de recolección de datos-----	128
3.3.1 Las entrevistas: un encuentro entre la mirada, la palabra y la escucha -----	133
3.3.2 Las observaciones: un punto crucial del trabajo de campo-----	133
3.3.3 Recolección de documentos y materiales de trabajo -----	138
3.4 Registros y transcripciones de datos -----	139
 CAPITULO IV -----	140
LOS DISEÑOS CURRICULARES Y LAS POLÍTICAS LOCALES -----	140
4.Los diseños curriculares de la provincia de Córdoba-----	141
4.1 Políticas locales en relación al pasado reciente -----	152
4.1.1 La creación de la Casa de la Memoria-----	154

4.1.2 La Comisión y su autonomía respecto al Estado Municipal -----	160
4.1.3 Tensiones y similitudes con la política provincial -----	161
4.1.4 Aspectos que faltan abordar en la política local -----	163
4.1.5 Las propuestas educativas planteadas por la Comisión y su vinculación con las instituciones educativas -----	169
 CAPITULO V -----	175
LAS VOCES DE LOS PROTAGONISTAS. DISEÑOS Y PRÁCTICAS DOCENTES EN TORNO AL PASADO RECIENTE -----	175
5.Las prácticas docentes del área de Ciencias Sociales (ciclo orientado) en relación al pasado reciente como objeto de análisis -----	176
5.1 Prácticas docentes del área de Ciencias Sociales de los cursos de 5° y 6° año en relación a la enseñanza del pasado reciente. Entrevistas y observaciones -----	180
5.1.1 La perspectiva de los docentes sobre los Diseños Curriculares de la provincia de Córdoba -----	181
5.1.2 Prácticas Docentes: apropiación y adaptación de los contenidos en los diseños curriculares sobre el pasado reciente -----	192
5.1.3 Las prácticas docentes y los sentidos formativos de la enseñanza del pasado reciente -----	221
5.1.4 Las prácticas docentes y su vinculación con las propuestas o políticas locales en relación a derechos humanos -----	232
 CAPÍTULO VI -----	241
LAS VOCES DE LOS PROTAGONISTAS. CONDICIONES QUE MEDIAN EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES -----	241
6.Exploración de las prácticas docentes dentro de sus contextos institucionales: un enfoque en las peculiaridades de las culturas escolares elegidas y su vinculación con la enseñanza del pasado reciente -----	242
6.1 Experiencias personales y formación docente en relación a la última dictadura cívico-militar en Argentina -----	250
6.2 Las prácticas docentes en relación a las características de la población estudiantil -----	267
6.3 Prácticas docentes y mediaciones escolares: síntesis de los principales hallazgos desarrollados en los capítulos V y VI -----	276

CAPÍTULO VII -----	280
UNA COMPARACIÓN EN PERSPECTIVA: SIMILITUDES Y DIFERENCIAS EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES DE LAS ESCUELAS SELECCIONADAS -----	280
7.Similitudes y diferencias en cuestión -----	281
7.1 Primera dimensión: percepciones docentes sobre los diseños curriculares de la provincia de Córdoba-----	282
7.2 Segunda dimensión: adaptación y apropiación docente de los contenidos sobre el pasado reciente -----	284
7.3 Tercera dimensión: sentidos formativos en relación a la enseñanza del pasado reciente -----	287
7.4 Cuarta dimensión: la vinculación de las prácticas docentes con las políticas y propuestas locales en relación a los derechos humanos -----	290
7.5 Quinta dimensión: Las culturas escolares y su incidencia en las prácticas docentes -----	293
7.6 Sexta dimensión: experiencias personales y formación docente en relación con la última dictadura cívico-militar en Argentina-----	296
7.7 Séptima dimensión: las características de la población estudiantil en las tres escuelas -----	300
7.8 Las escuelas como espacios de memorias -----	307
CONSIDERACIONES FINALES-----	310
Recomendaciones -----	319
Referencias-----	322
Documentos-----	347
Leyes, resoluciones y decretos a nivel nacional -----	347
Leyes, resoluciones y documentos a nivel local y regional -----	350
Anexos-----	354
Modelo de entrevistas realizada a los docentes -----	355
Modelo de entrevista realizada a los directivos-----	357

Modelo de entrevista realizada a los Miembros de la Comisión Municipal de la Memoria	357
--	-----

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Datos de docentes, directivos y/o coordinación participante de la investigación	121
Tabla 2: Datos de las clases observadas	135
Tabla 3: Contenidos y aprendizajes extraídos del diseño curricular - Tomo 3	147
Tabla 4: Diferencias del estudiantado en las tres escuelas	302
Tabla 5: Operativización del estudio de esta investigación	355

INDICE DE FIGURAS

Figure 1: Plano de la Ciudad de Río Cuarto	119
Figure 2: Collage realizado por los estudiantes de 5° con la profesora de Historia de la escuela EGP	358
Figure 3: Trabajo práctico realizado con la profesora de historia de 5° de la escuela EGP	359
Figure 4: Actividades a realizar a partir de la película "La noche de los lápices", EGP.	360
Figure 5: Lectura de fuentes. Actividad realizada con la profesora de geografía de la escuela EGP.	361
Figure 6: Lectura de fuentes. Trabajo realizado con la profesora de historia de la EGP.	362
Figure 7: Planificación de la profesora de geografía de la EGP.	363
Figure 8: Actividades - Planificación semana de la Memoria. Profesora de historia de la EGPR.	364
Figure 9: Planificación de la profesora de historia de la EGPR.	365
Figure 10: Objetivos de la planificación de historia de la EGP.	366
Figure 11: Contenidos de la planificación de historia de las profesoras de la EGP.	366
Figure 12: Planificación de historia - Programa internacional – EGPR.	367

ABREVIATURAS

CMM: Comisión Municipal de la Memoria

CONADEP: Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas

D: Directivo

EGP: Escuela de Gestión Pública

EGPRI: Escuela de Gestión Privada

EGPRA: Escuela de Gestión Semi-Privada Anexo

IA: Inteligencia Artificial

HIJOS: Hijos e Hijas por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio

NAP: Núcleos de Aprendizajes Prioritarios

NRA: Nuevo Régimen Académico

P: Profesor/a

Resumen

Esta investigación, de corte cualitativo, exploró las formas en que docentes de Ciencias Sociales del ciclo orientado —particularmente de 5° y 6° año— en tres escuelas secundarias de la ciudad de Río Cuarto (Córdoba, Argentina) se apropian y adaptan los lineamientos curriculares de la provincia de Córdoba en torno a la enseñanza del pasado reciente. A través de un abordaje situado, se propuso identificar y comprender los elementos que median en sus prácticas, reconociendo tanto las continuidades como las transformaciones que configuran su quehacer cotidiano.

Para ello, se desplegaron herramientas metodológicas propias de la etnografía educativa —observaciones en el aula y entrevistas semiestructuradas— que permitieron acercarse a las experiencias docentes desde una mirada sensible a la cotidianidad escolar. Se consideró a los docentes como actores centrales en la configuración de los sentidos pedagógicos del pasado reciente, cuyas decisiones no sólo responden al currículum prescripto, sino también a sus trayectorias, convicciones, saberes y contextos de trabajo.

La investigación se sostuvo en el cruce entre tres campos conceptuales. En primer lugar, las Pedagogías de la Memoria, que aportaron un marco ético y político para pensar la enseñanza de los hechos traumáticos del pasado y los procesos de transmisión intergeneracional. En segundo lugar, los estudios sobre el Pasado Reciente, que permitieron comprender la relación “pasado-presente” en permanente reactivación, atravesada por disputas de sentido, memorias en conflicto y vínculos con problemáticas contemporáneas. Asimismo, este campo posibilitó valorar el enfoque local y regional como herramienta pedagógica para la construcción de aprendizajes significativos y la incorporación de memorias territoriales. Finalmente, la etnografía educativa brindó las herramientas teórico-metodológicas para comprender las prácticas docentes en su complejidad contextual, atendiendo a los procesos de apropiación, traducción y resignificación de los lineamientos curriculares en el ámbito escolar.

El análisis reveló que las prácticas docentes se construyen en la intersección de múltiples dimensiones: las percepciones sobre los diseños curriculares y su aplicabilidad; las adaptaciones e interpretaciones que realizan los docentes sobre los contenidos vinculados al pasado reciente; los sentidos formativos que guían sus propuestas; las relaciones que establecen (o no) con las políticas y propuestas locales de derechos humanos; sus propias trayectorias biográficas y formativas; y las características, intereses y disposiciones del estudiantado.

Estas dimensiones adquieren espesor en el espacio áulico, donde se despliegan prácticas pedagógicas que combinan materiales diversos, estrategias de diálogo, tensiones institucionales y búsquedas personales por sostener una enseñanza significativa. Lejos de ser homogéneas, estas prácticas dan cuenta de un campo en movimiento, en el que se entrelazan convicciones, condiciones y desafíos, y donde la transmisión del pasado reciente aparece como un acto pedagógico cargado de sentido, pero también de obstáculos.

Esta pesquisa permitió visibilizar que enseñar el pasado reciente no es un simple acto de transmisión de contenidos. Es una práctica situada, condicionada y a la vez transformadora, donde los docentes, con sus voces, memorias y decisiones cotidianas, abren caminos para pensar el pasado en clave de presente, y el presente en clave de memoria.

Palabras claves: prácticas docentes – pasado reciente – culturas escolares – diseños curriculares – memorias – políticas locales

Abstract

This qualitative study explored the ways in which Social Sciences teachers in the upper secondary cycle—particularly those teaching 5th and 6th year students—in three secondary schools in the city of Río Cuarto (Córdoba, Argentina) appropriate and adapt the curricular guidelines established by the Province of Córdoba for the teaching of the recent past. Through a situated approach, the research sought to identify and understand the factors that mediate their pedagogical practices, recognizing both the continuities and transformations that shape their everyday work.

To this end, methodological tools drawn from educational ethnography—classroom observations and semi-structured interviews—were employed to gain insight into teachers' experiences from a perspective attentive to the everyday dynamics of school life. Teachers were regarded as key actors in the construction of pedagogical meanings related to the recent past, whose decisions are shaped not only by the prescribed curriculum but also by their professional trajectories, convictions, knowledge, and working contexts.

The study was grounded in the intersection of three conceptual fields. First, Pedagogies of Memory, which provided an ethical and political framework for reflecting on the teaching of traumatic past events and processes of intergenerational transmission. Second, Recent Past Studies, which made it possible to understand the dynamic relationship between past and present as one of continuous reactivation, marked by struggles over meaning, conflicting memories, and connections to contemporary issues. This field also highlighted the value of local and regional perspectives as pedagogical tools for fostering meaningful learning and incorporating territorial memories into educational practices. Finally, Educational Ethnography provided the theoretical and methodological tools necessary to understand teaching practices in their contextual complexity, paying particular attention to processes of appropriation, translation, and resignification of curricular guidelines within school settings.

The analysis revealed that teaching practices are constructed at the intersection of multiple dimensions: teachers' perceptions of curricular frameworks and their applicability; the adaptations and interpretations they make regarding content related to the recent past; the educational purposes that guide their pedagogical proposals; the relationships they establish—or fail to establish—with local human rights policies and initiatives; their own biographical and professional trajectories; and the characteristics, interests, and dispositions of their students. These dimensions acquire particular significance within the classroom, where pedagogical practices unfold through the combination of diverse materials, dialogic strategies, institutional tensions, and personal efforts to sustain meaningful teaching. Far from being homogeneous, these practices reveal a dynamic field in which convictions, conditions, and challenges intertwine, and where the transmission of the recent past emerges as a pedagogical act imbued with meaning, yet also marked by obstacles.

This research made visible that teaching the recent past is not merely an act of transmitting content. Rather, it is a situated, conditioned, and at the same time transformative practice in which teachers, through their voices, memories, and everyday decisions, open pathways for thinking about the past through the lens of the present, and the present through the lens of memory.

Keywords: teaching practices – recent history – school cultures – curricular designs – memories – local policies

Resumo

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, explorou as formas pelas quais docentes de Ciências Sociais do ciclo orientado — particularmente do 5º e 6º anos do ensino secundário — em três escolas da cidade de Río Cuarto (Córdoba, Argentina) se apropriam e adaptam as orientações curriculares da Província de Córdoba relacionadas ao ensino do passado recente. A partir de uma abordagem situada, buscou-se identificar e compreender os elementos que mediam suas práticas pedagógicas, reconhecendo tanto as continuidades quanto as transformações que configuram seu fazer cotidiano.

Para isso, foram utilizadas ferramentas metodológicas próprias da etnografia educacional — observações em sala de aula e entrevistas semiestruturadas — que permitiram aproximar-se das experiências docentes a partir de uma perspectiva sensível ao cotidiano escolar. Os docentes foram considerados atores centrais na construção dos sentidos pedagógicos atribuídos ao passado recente, cujas decisões não respondem apenas ao currículo prescrito, mas também às suas trajetórias, convicções, saberes e contextos de atuação.

A pesquisa fundamentou-se na articulação de três campos conceituais. Em primeiro lugar, as Pedagogias da Memória, que forneceram um referencial ético e político para pensar o ensino de acontecimentos traumáticos do passado e os processos de transmissão intergeracional. Em segundo lugar, os estudos sobre o Passado Recente, que permitiram compreender a relação entre passado e presente como uma dinâmica em permanente atualização, atravessada por disputas de sentido, memórias em conflito e conexões com problemáticas contemporâneas. Além disso, esse campo possibilitou valorizar as escalas local e regional como recursos pedagógicos para a construção de aprendizagens significativas e para a incorporação de memórias territorializadas. Por fim, a etnografia educacional ofereceu os instrumentos teórico-metodológicos necessários para compreender as práticas docentes em sua complexidade contextual, considerando os processos de apropriação, tradução e ressignificação das orientações curriculares no âmbito escolar.

A análise revelou que as práticas docentes são construídas na interseção de múltiplas dimensões: as percepções sobre os currículos e sua aplicabilidade; as adaptações e interpretações realizadas pelos professores em relação aos conteúdos vinculados ao passado recente; os sentidos formativos que orientam suas propostas pedagógicas; as relações que estabelecem (ou não) com as políticas e iniciativas locais de direitos humanos; suas trajetórias biográficas e formativas; e as características, interesses e disposições dos estudantes.

Essas dimensões ganham densidade no espaço da sala de aula, onde se desenvolvem práticas pedagógicas que articulam diferentes materiais, estratégias dialógicas, tensões institucionais e esforços individuais para sustentar um ensino significativo. Longe de serem homogêneas, essas práticas evidenciam um campo em constante movimento, no qual se entrelaçam convicções, condições e desafios, e onde a transmissão do passado recente emerge como um ato pedagógico carregado de sentido, mas também permeado por obstáculos.

Esta pesquisa permitiu evidenciar que ensinar o passado recente não constitui um simples ato de transmissão de conteúdos. Trata-se de uma prática situada, condicionada e, ao mesmo tempo, transformadora, na qual os docentes, por meio de suas vozes, memórias e decisões cotidianas, abrem caminhos para pensar o passado a partir das demandas do presente e o presente à luz das memórias coletivas.

Palavras-chave: práticas docentes; passado recente; culturas escolares; currículos; memórias; políticas locais.

Introducción

La enseñanza de la historia reciente argentina representa un desafío complejo y sensible, que requiere una aproximación particular en el ámbito educativo. Distinguir su abordaje de otros contenidos escolares es fundamental, pues implica más que simplemente transmitir eventos conmemorativos o fechas específicas. Explorar nuestro pasado reciente va más allá de recordar vencedores y vencidos; implica comprender la complejidad de los procesos históricos y su impacto en la configuración de nuestra identidad colectiva.

En el caso específico de la última dictadura cívico-militar en Argentina, nos enfrentamos a una realidad marcada por el horror y la violación de los derechos humanos. Como educadores, tenemos la responsabilidad ética y política de transmitir una enseñanza que promueva la defensa de estos derechos. Además, hay que reconocer que los efectos y secuelas de este período aún reverberan en nuestra sociedad actual, lo que nos obliga a un compromiso constante con la reflexión y la acción.

Autores como Calveiro (2001, 2006); Adamoli (2013); Arenes y Pikielny (2016); Canelo (2016); Franco y Levín (2017); Levín (2017), Moreno (2018); Van Drunen (2019); Gonzáles (2014, 2019, 2022), han destacado la persistencia de los efectos de la dictadura en el presente, subrayando la relevancia de su estudio continuo.

Por tanto, la enseñanza de este contenido no es equiparable a cualquier otro, y su abordaje requiere un compromiso particular. Aunque los eventos hayan ocurrido en el pasado, su impacto perdura, y es desde el presente que se manifiesta el rol ético-político del docente.

En este contexto, como institución educativa, como educadores y como ciudadanos, nos vemos desafiados a reflexionar sobre nuestro presente y a promover una sociedad basada en principios democráticos y en el respeto de los derechos humanos. Esto implica no solo transmitir conocimientos conceptuales, sino también fomentar prácticas pedagógicas y ciudadanas que promuevan la defensa de estos valores en nuestra vida cotidiana.

Presentación del problema y de los objetivos de investigación

La complejidad del tema, las inquietudes personales en relación con él y la exploración bibliográfica llevaron a esta investigación a centrarse en un aspecto aún no investigado: las prácticas docentes en el área de Ciencias Sociales de las escuelas secundarias de Río

Cuarto en relación a la apropiación y adaptación de los docentes de los lineamientos establecidos por los diseños curriculares de la provincia de Córdoba respecto de la enseñanza del pasado reciente. Este estudio generará un antecedente importante al visibilizar las prácticas y actividades cotidianas de los docentes del área de Ciencias Sociales (ciclo orientado) de las escuelas secundarias de nuestra ciudad.

Además, este trabajo representa un ejercicio de observación y escucha atenta, buscando acercarse a las prácticas de los docentes relacionados con el pasado reciente, para comprender específicamente los procesos de apropiación, traducción y/o modificación que realizan en relación con los diseños curriculares vigentes, considerando las condiciones contextuales que los explican, como las características institucionales, socioeconómicas y las políticas locales. Asimismo, este abordaje permitió comprender, de manera general, las resistencias, permanencias, tensiones y posibilidades de cambio que surgen en las prácticas docentes.

Por otra parte, este estudio se abordó desde un enfoque teórico de las Pedagogías de la Memoria. La originalidad de mirar desde este enfoque radica en una perspectiva específica que plantea una forma particular de comprender los modos de apropiación, adaptación y transmisión del pasado reciente, situando a las escuelas como espacios donde se construyen memorias. El horizonte de las Pedagogías de la Memoria está atravesado por el imperativo del deber de recordar, resignificar y construir memorias. Utilizar la perspectiva de dichas pedagogías en las prácticas docentes generará que la apropiación, adaptación y transmisión del pasado reciente no se limite a relatar los hechos ocurridos, sino que también impacte “en las subjetividades, en las formas de pensar y actuar” (Raggio, 2004, p. 102) de los estudiantes, quienes, aunque no vivieron esas experiencias, forman parte de las memorias colectivas.

En este sentido, el objetivo principal que se abordó en esta investigación es analizar cómo los docentes del área de Ciencias Sociales, correspondiente al ciclo orientado, se apropian y adaptan lo establecido en los diseños curriculares en relación a la enseñanza del pasado reciente, en tres escuelas secundarias de la ciudad de Río Cuarto, una de carácter público, otra semi privada y finalmente la tercera de índole privada.

Al profundizar en este proceso, pudimos elucidar el rol que los docentes de Ciencias Sociales otorgan a las directrices de los diseños curriculares, así como las decisiones que toman en relación con este tema, estableciendo conexiones entre los documentos provinciales y sus propias prácticas. Desde este punto de partida, se llevó a cabo un análisis de cómo traducen, reinterpretan, adaptan y se apropian de lo establecido en dichos documentos en sus prácticas, teniendo en cuenta las diversas realidades escolares y contextos, así como si trabajan desde las Pedagogías de la Memoria. Además, se examinaron las políticas y propuestas locales relacionadas con la temática, así como los vínculos y usos que los docentes establecen con estas políticas en sus prácticas diarias.

Cuando hablamos de Pedagogías de la Memoria lo hacemos en referencia al concepto planteado por Dussel (2015) “como la enseñanza de lo in-enseñable”, es decir, la enseñanza de contenidos vinculados al dolor social, a situaciones de espanto y horror, a experiencias límites y traumáticas, que las sociedades han sido capaces de producir, vivir y superar. Dicho concepto se centra en el proceso social de construcción de las memorias (que han experimentado el horror y el dolor social) y las identidades colectivas. Las Pedagogías de la Memoria en la escuela requiere el rol activo de los sujetos en la arquitectura del saber, el diálogo y la circulación dinámica de la palabra, manifestando específicamente desde qué posicionamientos se atiende al tema conjuntamente con una pedagogía de la pregunta formulada históricamente por Paulo Freire (1985)¹ o bien como dice Todorov (2000, p. 22) con una “*memoria ejemplar*” en donde el pasado es un punto de partida para las prácticas cotidianas, utilizando como recurso las significaciones de las memorias con el fin de construir nuevas interpretaciones frente a las demandas presentes.

En este sentido, el objetivo principal de este trabajo pasó por indagar en las prácticas docentes concretas que se convierten, según Finocchio (2011, p. 21) en “aquello que es invocado, aunque está ausente, aquello que se supone conocido sin mencionar, y que es justamente la densidad de lo que se hace en la escuela, esto es de la práctica escolar”.

¹ Véase el libro de Freire, P. y Faundez, A. (1985). *Por una pedagogía de la pregunta. Críticas a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI. Aquí Freire se centra en la pregunta como un elemento fundamental en la construcción del propio saber y que constantemente debe ser estimulada. Y apuesta a la búsqueda de respuestas en conjunto, entre estudiantes y maestros, los primeros interrogando, los segundos, guiando, estando disponibles, brindando herramientas, mostrando y acompañando en los posibles horizontes <https://aprendizajesparalelos.files.wordpress.com/2016/08/paulo-freire-y-antonio-faudez-por-una-pedagogia-de-la-pregunta.pdf>

Por otra parte, el objetivo no radicó en interpretar todas las prácticas escolares en su conjunto, sino más bien en focalizarnos en aquellas donde se aborda específicamente el pasado reciente, ya sea como contenido disciplinar o como eje transversal.

Como se mencionó anteriormente, el pasado reciente es un campo de estudio complejo, heterogéneo y en constante construcción. Desde una perspectiva historiográfica, el interés por este tema se refleja en las numerosas investigaciones realizadas en las últimas décadas. Estas investigaciones utilizan diversas denominaciones, tales como *historia reciente o pasado reciente* (Aguilar et al., 2016; Aguilar y Alonso, 2017; Alonso, 2018; Franco y Lvovich, 2015; Franco y Levín, 2015, 2017; Sherman et al., 2020), *historia contemporánea* (Garzón Rogé, 2006; Barón, 2017), *historia vivida* (Aróstegui, 2004) e *historia actual* (Barros, 2002)

La presencia de estas denominaciones nos permite observar las dificultades que acontecen al momento de definir al pasado reciente como objeto de estudio y establecer su especificidad, es decir, intentar acordar el tiempo cronológico que abarca, su propia conceptualización, los aspectos que lo diferencian de otros pasados y más del mismísimo presente, entre otras cuestiones. Entonces, observamos que no hay consensos en los historiadores e investigadores al momento de definir la propia cronología del este pasado. Pero como anteriormente mencionamos, este pasado es complejo, por lo tanto, definirlo desde la cronología, no alcanzaría a abarcar todas sus particularidades. Por eso, coincidimos con la mirada de Franco y Levín (2007) que sostienen que al momento de establecer la especificidad del pasado reciente

muchos historiadores concuerdan en que ésta se sustenta más bien en un *régimen de historicidad* particular basado en diversas formas de coetaneidad entre pasado y presente: la supervivencia de actores y protagonistas del pasado en condiciones de brindar sus testimonios al historiador, la existencia de una memoria social viva sobre ese pasado, la contemporaneidad entre la experiencia vivida por el historiador y ese pasado del cual se ocupa. (Franco y Levín, 2007, p. 33)

En este sentido, observamos que el pasado reciente es un campo muy dinámico, que está en constante movimiento, cuyas periodizaciones son variadas y flexibles y, además, es un área en proceso de resignificación.

Cabe aclarar que, en esta investigación, al hablar de pasado reciente hacemos referencia a la última dictadura cívico-militar en Argentina, en la medida en que es abordada mediante el diseño de prácticas específicas por los docentes (teniendo en cuenta o no los que establecen los diseños curriculares de la provincia y las políticas locales). Nuestro punto de referencia al especificar el campo, es a partir de la postura de Levín (2007, p. 1) que sostiene que el pasado reciente “se trata de una proceso político y social transcurrido a partir de “el Cordobazo” hasta la transición democrática”, es decir, abarcaría fines de los 60 y se extiende durante toda la década del 70 atravesando los años de la última dictadura militar hasta el momento de la asunción de Raúl Alfonsín, con el retorno de la democracia, que se vivió como el fin de un ciclo y la inauguración de una nueva etapa en la historia nacional.

Analizar hoy cómo se aborda el pasado reciente en las prácticas docentes implica considerarlas como algo dinámico, que se construye y reelabora constantemente, con resistencias, conflictos, disputas presentes entorno a qué se debe enseñar, qué se enseña y para qué se lo enseña.

En cuanto al segundo concepto vertebral de esta investigación, sobre prácticas docentes, retomamos el estudio de Edelstein (2011, p. 190) donde sostiene, en general, que las “prácticas escolares son prácticas sociales complejas que se generan en un espacio y tiempo determinado” y que, para referirse a ellas, recurrentemente, dice la autora, “se alude a la clase y el trabajo en el aula”. Por su parte y aportando al carácter complejos de las prácticas, González (2021, p. 149) expresó que las mismas están constituidas por “un conjunto de saberes, gestos, comportamientos, acciones, sentidos, representaciones, ideas, afectos y emociones” y que, por tales características, para reconstruirlas y analizarlas es necesario la observación de las prácticas pero también dar cuenta del aparato comprensivo e interpretativo propios del investigador, como así también los sentidos que los docentes le imprimen a sus decisiones y acciones.

El tercer concepto que articula este trabajo es el de apropiación, que nos será crucial al momento de interpretar las traducciones que realizan los docentes de Ciencias Sociales, de los diseños y políticas locales, en sus prácticas. En este punto, acordamos con el concepto planteado por Chartier (1992, p. 53) en donde define la apropiación como “un proceso de usos e interpretaciones, relacionados con sus determinaciones fundamentales e inscritos en las prácticas específicas que los producen”. En este sentido, las prácticas docentes son prácticas de apropiación, que construyen nuevos sentidos, a partir no solo de la lectura de las normativas curriculares vigentes y políticas locales, sino que incide también el hacer cotidiano de los docentes. Es decir, los docentes leen las normativas, los diseños curriculares, las propuestas pedagógicas y didácticas, y a partir de ello, traducen lo leído, produciendo algo nuevo en las aulas en donde desarrollan su tarea de enseñanza.

Según Rockwell (2005) la apropiación se refiere a un proceso dinámico y multifacético que ocurre en los entornos escolares, donde los actores educativos, como estudiantes y docentes, toman y adaptan elementos del conocimiento, las prácticas y los valores presentes en el contexto educativo para hacerlos propios. Esta apropiación no es un proceso pasivo ni lineal, implica una interacción activa y creativa con los contenidos y las dinámicas escolares, donde se negocian y resignifican estos elementos en función de las experiencias, necesidades y contextos específicos de los individuos y grupos involucrados.

La apropiación es, por tanto, uno de los múltiples procesos que ocurren en los ámbitos escolares, y se manifiesta en cómo los actores educativos incorporan, modifican y aplican los conocimientos y prácticas que se les presentan, dándoles nuevos sentidos y usos en sus contextos particulares.

Frente a estas referencias, son varios los interrogantes que surgieron y que organizaron esta investigación:

¿Qué lineamientos establecen los diseños curriculares de la provincia de Córdoba respecto a la enseñanza del pasado reciente?

¿Qué distancias pedagógicas y qué diferencias se pueden encontrar entre lo que proponen los diseños curriculares y lo que realmente llevan a la práctica los docentes?

¿Cómo inciden las políticas locales vinculadas al pasado reciente al momento de pensar, planificar y llevar adelante las prácticas docentes?

¿Tienen los docentes de Ciencias Sociales propuestas pedagógicas que vinculen la escuela con los espacios de memoria de la ciudad?

¿Qué características y qué sentidos adoptan los relatos del pasado reciente por parte de los docentes de Ciencias Sociales y son transmitidos en las aulas? ¿La historia personal y formación profesional de los docentes condicionan los modos de apropiación, adaptación y transmisión que llevan adelante los docentes en sus prácticas en relación al pasado reciente?

¿Qué puntos en común y qué diferencias se evidencian en prácticas escolares de las escuelas seleccionadas?

Objetivo general

Analizar las apropiaciones de los lineamientos curriculares orientados al estudio del pasado reciente de los docentes de Ciencias Sociales de 5°, 6° año de tres escuelas secundarias de la ciudad de Río Cuarto.

Objetivos específicos

*Caracterizar las orientaciones que brindan los diseños curriculares en torno al pasado reciente.

*Analizar las modificaciones y/o recortes que realizan los docentes de los diseños curriculares de la Provincia de Córdoba referidas al pasado reciente.

* Examinar las condiciones subjetivas, institucionales y contextuales que inciden en tales modificaciones.

*Indagar en los lineamientos de la política local municipal de los derechos humanos en relación al pasado reciente y su implicancia en las prácticas educativas en las escuelas.

*Comparar los elementos que median en las prácticas docentes en relación al pasado reciente en las instituciones seleccionadas (una pública, una semi-privada y otra privada).

Para cumplir con estos objetivos, utilizamos como instrumento de recolección de datos, observaciones de campo y realizamos entrevistas semiestructuradas a los docentes del área de Ciencias Sociales de las tres escuelas seleccionadas. Dicha selección respondió a lo que se conoce como muestra basada en criterios (Merriam, 1988; Newton Sutter, 2006). Los participantes son seleccionados según criterios, bases o estándares establecidos para

las unidades que serán objeto de investigación (Merriam, 1988). De esta manera, se identificaron los casos que cumplen con esos criterios (Newton Sutter, 2006) con el propósito de maximizar el conocimiento adquirido sobre el estudio en cuestión, aunque la muestra carezca de representatividad.

Basándonos en las consideraciones de estos autores, el foco de estudio se centró en instituciones educativas de nivel secundario ubicadas en la ciudad de Río Cuarto. Entre ellas, seleccionamos aquellas que cumplieran tres criterios específicos: en primer lugar, debían ser de distintas gestiones (pública, privada, semi); en segundo lugar, se consideraron aspectos prácticos relacionados con el acceso al campo de estudio, como la proximidad al domicilio y lugar de trabajo en la ciudad de Río Cuarto; y en tercer lugar, se tuvieron en cuenta supuestos sobre las particularidades de la comunidad educativa, la flexibilización curricular, la cultura escolar, entre otros aspectos, de estas instituciones. Esto nos permitió explorar el entramado que se desarrolla al implementar las prácticas docentes relacionadas con la enseñanza del pasado reciente. Además, nos habilitó para comparar contextos, aspectos socioeconómicos, culturales y pedagógicos que inciden directa o indirectamente en las decisiones de los docentes.

Finalmente, hemos estructurado esta investigación en siete capítulos y una introducción, que nos permitió analizar las decisiones tomadas en torno a esta investigación.

En el *primer capítulo*, realizamos una revisión del estado del arte con el objetivo de identificar el área vacante a la que deseamos contribuir: la escasez de investigaciones dedicadas a las prácticas docentes en Ciencias Sociales relacionadas con la enseñanza del pasado reciente en las escuelas secundarias, específicamente en Río Cuarto. En subsecciones, presentamos investigaciones sobre los diseños curriculares de la provincia de Córdoba, estudios centrados en las Pedagogías de la Memoria y pesquisas sobre el pasado reciente en las prácticas docentes del área de Ciencias Sociales. Al finalizar, justificamos la importancia científica y social de nuestra investigación.

En el *segundo capítulo*, presentamos algunas consideraciones generales que delinean el contexto nacional del pasado reciente. Esta visión inicial nos brindó una comprensión profunda de las complejidades históricas que moldearon este periodo crucial. Al

adentrarnos en la escala regional y local, exploramos las particularidades que caracterizan al pasado reciente en estos contextos más específicos.

La intersección entre las memorias, la historia y las Pedagogías de la Memoria se erigió como un fundamento esencial para comprender estos acontecimientos en el ámbito educativo. Investigamos cómo estos pilares se entrelazan, ofreciendo no solo una perspectiva histórica, sino también una dinámica educativa que busca transmitir y reflexionar sobre el pasado reciente de manera crítica y reflexiva.

La relación entre la historia y las memorias se exploró destacando cómo la interpretación de los eventos pasados se nutre tanto de hechos objetivos como de las narrativas subjetivas que configuran las memorias individuales y colectivas. Extendimos este análisis al ámbito educativo, observando cómo la historia y las memorias encuentran su lugar en las instituciones educativas.

Abordamos el campo de las Pedagogías de la Memoria en sus diversas dimensiones, desde sus condiciones históricas de surgimiento hasta los desafíos contemporáneos que enfrenta. Examinamos el vínculo intergeneracional, la representación del pasado, la dimensión local de la memoria y su conexión con el presente y los derechos humanos.

También trabajamos los conceptos de práctica docente, de apropiación y de cultura escolar. Este marco teórico nos proporcionó la base necesaria para analizar en profundidad las prácticas docentes y las políticas locales en los siguientes capítulos.

En el *tercer capítulo*, detallamos la metodología empleada en la ejecución de la investigación. Presentamos, en subsecciones, las especificaciones del diseño, lo cual abarca aspectos cruciales como la accesibilidad en las escuelas, la selección de casos, la elección de los instrumentos de recolección de datos —como entrevistas y observaciones de campo—, la recopilación de documentos y materiales de trabajo, registro y transcripción de los datos y el contexto específico de la investigación, incluyendo las escuelas secundarias y su población.

En el *cuarto capítulo*, exploramos los lineamientos trazados por los diseños curriculares en general, centrándonos especialmente en su enfoque del pasado reciente en disciplinas

del ciclo orientado como Geografía, Historia, Ciudadanía y Política, Filosofía y Psicología. Además, examinamos las políticas locales relacionadas con los derechos humanos y las memorias.

El *quinto capítulo* se centró en las voces de los docentes, en sus decisiones, convicciones y horizontes pedagógicos. El criterio que organizó este capítulo fue el de las dimensiones curriculares y político-pedagógicas que configuran sus prácticas: cómo interpretan y adaptan los lineamientos de los diseños curriculares de la provincia de Córdoba; qué sentidos formativos atribuyen a la enseñanza del pasado reciente; qué relaciones trazan —o no— con las políticas locales vinculadas a los derechos humanos. Fue un capítulo anclado en el hacer docente como acto reflexivo, ético y político, y en las maneras en que, desde el aula, los educadores resignifican aquello que el currículum propone.

En el *sexto capítulo*, el foco se desplazó hacia las condiciones concretas e institucionales que median y muchas veces tensionan esas prácticas. Si en el capítulo anterior exploramos las decisiones que los docentes toman, en este nos preguntamos por los contextos que las posibilitan o restringen. El criterio que guió el análisis fue entonces el de las mediaciones estructurales y biográficas: las culturas escolares propias de cada institución; las trayectorias formativas y experiencias personales de los docentes en relación con la última dictadura cívico-militar; y las características sociales, culturales y cognitivas del estudiantado. Este capítulo permitió comprender la práctica docente no como un acto aislado, sino como un entramado de vínculos, memorias, presiones institucionales y encuentros cotidianos.

En el *séptimo capítulo*, llevamos a cabo una comparación de las prácticas docentes relacionadas al pasado reciente en las tres escuelas seleccionadas. Este análisis nos permitió identificar tanto similitudes como diferencias en las prácticas, considerando las categorías analíticas que previamente hemos examinado. Entre éstas se incluyen las percepciones de los docentes sobre los diseños curriculares, la manera en que se apropian y adaptan los contenidos relacionados con el pasado reciente según lo establecido en dichos diseños, los objetivos formativos de la enseñanza de este período histórico, la relación entre las prácticas docentes y las políticas locales en materia de derechos humanos, las experiencias personales y la formación profesional de los docentes en este ámbito, el contexto institucional de cada escuela y las características de los estudiantes.

CAPÍTULO I

PUNTOS DE REFERENCIAS. LOS ANTECEDENTES

En este capítulo inaugural, emprendimos una exploración de los antecedentes que han demostrado ser fundamentales para la investigación que hemos realizado. La revisión de antecedentes abarcó diversas fuentes, desde investigaciones específicas sobre los diseños curriculares de la provincia de Córdoba y estudios enfocados en las Pedagogías de la Memoria, así como investigaciones sobre las prácticas docentes en el área de Ciencias Sociales. Estos antecedentes nos han proporcionado una comprensión contextual, identificando áreas de interés y estableciendo el terreno sobre el cual construimos nuestro análisis.

1. Contextualización del tema y estado de la cuestión

Los hechos históricos, a medida que transcurren en el tiempo, magnifican su conmemoración. Lo hacen más palpables, más sensibles, están más al alcance de la emoción. Nuestra reciente historia argentina, esa tan compleja, combativa, de marchas y contramarchas, de extremos y centros, de derechas e izquierdas, queda sellada a fuego en un nudo que no se puede desovillar. No se debería. Tiene un nombre, o más bien varios, según el gusto y la conveniencia de la selectiva memoria política de los que integran el conjunto social. Desde que finalizó la última dictadura cívico-militar estuvieron presentes diferentes modos de nombrarla reflejando una perspectiva particular sobre el régimen y sus implicaciones.

Podríamos coincidir con algunas formas de enunciación para definir el valor que tiene el abordaje del pasado reciente en Argentina, aunque para este momento de nuestro devenir social, el nudo no desatable de nuestra historia tiene que ver con ser protagonistas del accionar frente a ese pasado que tiene que ir ganando en materia, y no sólo en palabras. Requiere hacer de verdad, la formación de un legado que transmita a nuestros estudiantes, como una reverberación, la conciencia de lo que, como argentinos, hemos lidiado, desde el 24 de marzo de 1976, incluso antes.

Los términos como “Proceso de Reorganización Nacional” o “Dictadura Militar” fueron empleados por el propio gobierno para justificar su autoridad y presentar sus acciones como imprescindibles para la estabilidad del país. Sin embargo, con el retorno a la

democracia, se inició un período de examen más profundo sobre las manifestaciones del terror y la represión ejercida por el Estado durante la dictadura. Eduardo Luis Duhalde propuso la idea de un “Estado terrorista” (D’Antonio, 2023, p. 4), señalando que este régimen llevó la violencia a niveles extremos, diferenciándose de otras dictaduras militares por sus métodos de represión clandestinos y despiadados. En sintonía con ello, términos como “Terrorismo de Estado” o “Genocidio Organizado” fueron utilizados por los grupos de derechos humanos y opositores al régimen para resaltar la violencia sistemática y las violaciones a los derechos humanos perpetradas durante ese período.

Durante los dos períodos presidenciales de Carlos Menem (1989-1999), se hacía referencia a esta etapa de la historia simplemente como “la dictadura” o “el período de la dictadura”. Esta simplificación en el nombre era común en el discurso político y público, así como en los medios de comunicación, reflejando una tendencia a evitar términos más específicos o cargados de connotaciones políticas. Además, esta forma de nombrar a la dictadura coincidió con los indultos a los militares, los cuales se llevaron a cabo principalmente como parte de un proceso de reconciliación nacional y estabilidad política. Durante su mandato, Menem promovió una política de reconciliación que buscaba cerrar heridas del pasado y promover la unidad nacional. Sin embargo, es importante señalar que los indultos a los militares fueron altamente controversiales y generaron críticas tanto a nivel nacional como internacional, ya que muchos consideraban que estos indultos eran una forma de impunidad para aquellos que habían cometido violaciones a los derechos humanos durante la dictadura, y que socavaban los esfuerzos por la justicia y la verdad histórica.

Con la llegada de Néstor Kirchner a la presidencia (2003-2007), se observó un impulso por parte del gobierno para dismantelar las leyes y decretos que habían obstaculizado el juicio y la condena de los responsables de crímenes de lesa humanidad durante la dictadura. Adoptó una perspectiva que buscaba entender la dictadura como un intento de remodelar la sociedad a través del terror y la muerte, anulando proyectos de autonomía y homogeneizando la sociedad.

Bajo los gobiernos de Cristina Fernández de Kirchner (2007 – 2015), se destacó la idea de una “dictadura cívico-militar”, que enfatizaba la colaboración y corresponsabilidad de diferentes sectores civiles con las Fuerzas Armadas en el mantenimiento del régimen

autoritario. Se pusieron de relieve las complicidades de la jerarquía eclesiástica, sectores empresariales y el Poder Judicial con la represión estatal.

Durante la presidencia de Mauricio Macri (2015 -2019), la última dictadura en Argentina fue mencionada en diversos términos. A pesar de que Macri reconoció los crímenes de lesa humanidad cometidos durante ese período y expresó su compromiso con los derechos humanos, su elección de palabras para referirse a la dictadura a veces generó controversia. En algunas ocasiones se refirió al período como “la guerra sucia” y “lucha contra la subversión”. La elección de estos términos por parte de Macri reflejaba en cierta medida su postura política y su enfoque en la reconciliación nacional y de saldar las grietas pasadas y presentes que obstaculizaban el crecimiento evolutivo del país. Sin embargo, su uso generó debate y críticas por parte de aquellos que consideraban que no reflejaban adecuadamente la naturaleza ni la gravedad de los crímenes cometidos durante la dictadura.

Finalmente, con el gobierno de Alberto Fernández (2019 -2023), la última dictadura fue referida como “dictadura cívico-militar”. Alberto Fernández ha sido claro en condenar los crímenes de lesa humanidad cometidos durante ese período y en reconocer la responsabilidad del Estado en dichas violaciones de derechos humanos. Además, promovió la memoria, la verdad y la justicia como pilares fundamentales de su gobierno en relación con el pasado reciente de Argentina, respaldando activamente los juicios y procesamientos de los responsables de crímenes de lesa humanidad durante la dictadura y mantuvo una postura firme en la defensa de los derechos humanos.

En este sentido, la elección del término por parte de Alberto Fernández refleja un enfoque que buscó reconocer la gravedad de los crímenes cometidos durante la dictadura y promover la memoria histórica como herramienta fundamental para construir una sociedad más justa y democrática.

En esta investigación optamos por el término “dictadura cívico-militar” para describir la última dictadura en Argentina porque muestra una visión general y precisa de la compleja red de relaciones y responsabilidades que sostuvieron y perpetuaron el régimen autoritario. Además, resalta la colaboración activa de sectores civiles en la represión

estatal, lo que ayuda a entender mejor las dinámicas de poder y complicidad que caracterizaron ese período histórico.

Por otro lado, las escuelas secundarias han desempeñado un papel fundamental en la transmisión del pasado reciente. Con la Reforma Educativa de los años 90, plasmada en la Ley Federal de Educación (Ley 24.195), se estableció el abordaje de la última dictadura a través de normativas educativas y nuevos planes de estudio, posicionando a las escuelas como pilares en la construcción de la democracia en Argentina (Tiramonti y Nosiglia, 1991; Tiramonti, Braslavsky y Filmus, 1995; Raggio, 2002; De Amézola, 2003). En 2006, con la entrada en vigor de la nueva Ley de Educación Nacional (Ley 26.206) impulsada por el gobierno de Néstor Kirchner, se reemplazó la legislación anterior, incorporando una perspectiva amplia de los derechos humanos y fomentando la continuidad de la enseñanza sobre el pasado reciente.

Si bien, al principio, el abordaje del pasado reciente en los colegios secundarios se empezó a implementar a partir de actos escolares y/o efemérides anuales, con la reforma del año 2006, y con una marcada tendencia tanto a nivel nacional como provincial de generar políticas con perspectiva de derechos humanos, empezó a estar presente como contenido en los diseños curriculares de la Provincia de Córdoba en los ciclos orientados en las materias Historia de 5° año del nivel secundario. Estos diseños consideran la enseñanza de una historia mundial, latinoamericana y argentina desde la segunda mitad del siglo XIX hasta la primera mitad del siglo XX, mientras la Historia de 6° año se centra en los abordajes de los procesos del mundo actual desde la perspectiva de la realidad argentina.

A partir de la revisión 2016-2017 se sumó la historia de Córdoba y la necesidad de interpretar los procesos globales desde la perspectiva regional (sin especificaciones puntuales sobre Río Cuarto). En Filosofía de 6° año se propone el análisis del pensamiento argentino y latinoamericano, en el marco de determinadas problemáticas sociales contemporáneas y en la materia Ciudadanía y Política de 6° año donde se propone profundizarla a través del trabajo de la memoria y los derechos humanos. Como complemento al aporte de la reforma, el Ministerio de Educación de la provincia, en el

año 2016, tomó la decisión de poner este contenido como un eje transversal² argumentando que forma parte de los aprendizajes cruciales en la formación integral de los jóvenes, y que están en estrecha relación con la constitución de los jóvenes estudiantes como sujetos políticos capaces de responder a las demandas y problemas socialmente vigentes y contribuir a la construcción de un futuro mejor orientado.

En efecto, es a partir de la incorporación de estos contenidos en los diseños curriculares, que esta tesis se propone investigar cómo los docentes de Ciencias Sociales (Historia, Geografía, Ciudadanía y Política, Filosofía y Psicología) del Ciclo Orientado, específicamente en los cursos de 5° y 6° año, incorporan, traducen, adaptan y se apropian de los contenidos relacionados con el pasado reciente argentino en tres escuelas secundarias ubicadas en la ciudad de Río Cuarto. Estas instituciones incluyen una de carácter público, otra semi-privada anexo y otra privada.

La preocupación por el pasado reciente surgió a partir de identificar, como docente de escuela secundaria, una problemática vinculada con la continuidad en las escuelas, públicas y privadas, de prácticas escolares que podrían no estar orientadas a partir de los cambios que se vienen dando en las reformas educativas en relación a la enseñanza del pasado reciente. De esto deviene nuestro supuesto de que las prácticas escolares son durables e impermeables a los cambios culturales que se dan en el resto de la sociedad y específicamente a las reformas educativas.

Pappier (2016, p. 10) en su tesis de maestría aborda el estudio del pasado reciente en una escuela de La Plata y a partir de sus orientaciones, la autora sostiene que, “el estudio de la temática elegida implica un doble desafío, pues tanto el pasado reciente como contenido escolar como las prácticas de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en las aulas constituyen objetos de análisis que presentan diferentes complejidades”. En referencia al pasado reciente como contenido escolar, la autora retoma los estudios de

² Véase el documento provincial “los transversales como dispositivos de articulación de aprendizajes en la educación obligatoria y modalidades” que contiene una revisión y actualización de los temas transversales teniendo en cuenta los aportes obtenidos en la consulta curricular desarrollada en el período 2015-2016. <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/documentos/Transversales2016.pdf> El eje aparece como *Derechos Humanos* en donde sugiere el trabajo de la identidad y la memoria, el juicio al Terrorismo de Estado, genocidios, entre otros temas. Otro eje vinculante es el de *Patrimonio Cultural y Memoria Colectiva*, donde se sugiere identidad/diversidad, legado cultural, sentido de pertenencia, patrimonio material e inmaterial, patrimonio y cultura local, lugares de la memoria, entre otros.

Amézola, quien observa discrepancia entre historiadores referidas a la conceptualización y enseñanza del pasado reciente, diferencias de perspectivas, análisis que han generado una vasta producción académica (De Amézola et al, 2009). Son numerosas las producciones que abordan el tema, con miradas y objetivos diferentes, pero coincidiendo que el campo conceptual de este tema, un campo aún en construcción, posee desafíos y problemas a esclarecer. Pappier, en este punto, refleja tres aspectos que marcan la complejidad de la temática: en primer lugar, la autora habla del carácter inconcluso del pasado reciente, para ella es “un “pasado-presente”, un pasado que “no pasa”, que interpela desde su carácter traumático que pervive en el presente en la búsqueda de verdad y justicia” (Pappier, 2016, p. 11). En segundo lugar, pone el acento en el carácter controversial y polémico del tema presente en las escuelas a través de una multiplicidad de voces que componen cualquier comunidad educativa y de las cuestiones éticas y políticas involucradas que imponen límites y vinculando la temática a los valores de la democracia y los Derechos Humanos ³. Y, en tercer lugar, la autora resalta la complejidad del abordaje del tema y de la relación que se tiene con la memoria.

En cuanto a los trabajos específicos sobre el pasado reciente en las escuelas relacionados con los actos conmemorativos del 24 de marzo, se destacan las investigaciones de Pappier y Morras (2007), De Amézola y D’Achary (2009); Garriga & Pappier (2013) y Carnevale (2018).

Pappier y Morras (2007), en su investigación analizaron los relatos del pasado reciente contruidos en las aulas a partir de las propuestas de los docentes de historia para abordar la conmemoración del 24 de marzo y su vinculación con el presente. Utilizaron como instrumentos de recolección de datos algunos documentos oficiales y las carpetas de ocho cursos de cinco escuelas secundarias distintas de los distritos de La Plata y la Beriso. Según sus resultados, observaron “un acercamiento a la última dictadura militar desde una visión casi idílica, no histórica, ya que no hacen mención a las condiciones sociales, políticas y económicas que la precedieron ni las que se pueden identificar antes de su finalización” (Pappier y Morras, 2007, p. 13). Esto genera, según las autoras que la última

³ En este punto, la a autora referencia algunas obras como Carnovale y Larramendy (2010); Carretero y otros (2006); Carretero y Borrelli (2008); De Amézola (1999, 2003); Debattista (2003); Dussel, (2001); Guelerman (2001); Jelín y Lorenz (2004); Lorenz (2006), Franco y Levín (2007); Raggio (2002 y 2004), Siede (2007).

dictadura militar aparezca “como una interrupción dentro de los períodos democráticos y la falta de historización en su enseñanza impide verla dentro de la historia argentina y por lo tanto encontrar continuidades y establecer rupturas con el presente” (2007, p. 14). Además, concluyeron que el tratamiento a los derechos humanos se reduce solo al terrorismo de Estado y a lo que ya sucedió sin una reflexión comprometida al respecto ni su vinculación con el presente.

Por otra parte, se encuentra el trabajo de los autores De Amézola y D’Achary (2009), quienes realizaron una investigación cualitativa con el objetivo de analizar qué representaciones de la memoria colectiva están presentes en los discursos de los maestros de algunas escuelas primarias del Partido del Malvinas, en el año 2008. Utilizaron como instrumentos una serie de discursos, trece en total, pronunciados por maestros en distintos actos escolares en conmemoración del día de la memoria. Como resultado, los autores sostuvieron que, en dichos discursos, es predominante la narrativa del Nunca Más, del rechazo a las violaciones de los derechos humanos, se aluden a los desaparecidos como víctimas inocentes, aunque no se los menciona por su militancia política, sino por sus ocupaciones, sexos y edades. Y es recurrente la alusión de la “teoría de los dos demonios”⁴ y la existencia de dos terrorismos sustentados con ideologías diferentes.

En su investigación Garriga y Pappier (2013) realizaron un estudio cualitativo en donde pusieron el foco en las narraciones sobre el 24 de marzo y la guerra de Malvinas que circulan las aulas y las prácticas escolares de su conmemoración, en el nivel inicial y primario, de una escuela Anexa de La Plata, con el objetivo de relevar datos empíricos sobre la forma escolar del saber histórico. El trabajo de campo constó de dos instancias, primero, analizaron las observaciones de clase, actos, carteleros, conversaciones con docentes, y segundo sumaron entrevistas en profundidad a directivos y padres para

⁴ La denominada “teoría de los dos demonios” no es propiamente una teoría, es una expresión que surgió durante la presidencia de Alfonsín. Esta idea sostenía la existencia de dos fuerzas violentas enfrentadas: las guerrillas de izquierda y las Fuerzas Armadas, que actuaban en representación del Estado. Además, equiparaba sus acciones, atribuyendo el inicio de la violencia a la guerrilla y presentando a la sociedad como víctima del conflicto. En este sentido, Alvite (2023, p. 134) señala que esta interpretación respondía a la visión oficial en los inicios de la democracia sobre la violencia política durante la última dictadura militar. Al equiparar a las agrupaciones guerrilleras y al Terrorismo de Estado como expresiones equivalentes y responsables de la situación vivida, el gobierno de Alfonsín buscaba fomentar la reconciliación en Argentina. De este modo, cerraba el debate sin profundizar en sus causas y se posicionaba como un actor externo a lo que se condenaba, erigiéndose como representante de la democracia en oposición a los “dos demonios”.

recuperar diversas voces que dieran cuenta de las prácticas pedagógicas y las memorias colectivas relacionadas con las conmemoraciones mencionadas. Como resultado, concluyeron que las narraciones sobre ambas efemérides están llenas de complejidades al momento de la transmisión y apropiación por parte de los niños sobre el tiempo histórico. Según las autoras “para los niños, especialmente los más pequeños, no hay mucha diferencia entre las invasiones inglesas de la época colonial y la Guerra de Malvinas” (Garriga y Pappier, 2013, p. 19). Por otro lado, las biografías docentes y sus propias experiencias en relación a la dictadura, a pesar de los múltiples espacios de discusión, no siempre están explicitadas ni se ponen en juego los marcos interpretativos de los educadores a la hora de planificar, sino que muchas veces aparecen en la misma clase. Además, sostuvieron que los docentes no escapan a sus propios recorridos biográficos como estudiantes ni a sus propias concepciones de lo que es enseñar y aprender, pues en varias ocasiones reproducen prácticas autoritarias que han ido incorporando en sus años de escolaridad.

En cuanto al trabajo de Carnevale (2018) realizó una investigación cualitativa con un enfoque etnográfico y buscó analizar tres actos realizados en tres escuelas secundarias (una de gestión privada y dos de gestión pública) de la zona de influencia de la Universidad Nacional General Sarmiento durante 2015 y 2016, referidos a la efeméride del 24 de marzo, en conmemoración del Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia. Utilizó como instrumentos de recolección de datos, observaciones en los actos y los discursos que se usaron en dichos actos. Como resultado expuso que los actos cumplen las características tradicionales del ritual de actos escolares pero que en una escuela de gestión estatal observó cierta novedad al respecto, pues en ella se dejó de lado el esquema y la organización de un acto escolar tradicional, al tiempo que plantea la participación de los estudiantes y de toda la institución en la actividad conmemorativa. También concluyó que en las tres instituciones puso de manifiesto la relación entre el pasado y el presente, los discursos y las glosas hicieron referencia a los hechos históricos y se los relacionó con la actualidad. Asimismo, y coincidiendo con la investigación De Amézola y D’Achary (2009), en estas escuelas cuando mencionaron a los desaparecidos, no se los identificó por su militancia política. En palabras del autor

en ninguno de los discursos leídos se señaló la militancia política y la ideología de aquellos que fueron víctimas de terrorismo de Estado. Solo se

dijo que el pueblo argentino fue presa de la represión ejercida por el Estado. Tampoco se mencionaron los organismos defensores de los derechos humanos como actores del proceso histórico conmemorado. (Carnevale, 2018, p. 336)

Finalmente, tampoco hubo en estas escuelas discursos que justificaran el golpe de estado como una “guerra sucia” ni tampoco reivindicaciones de las agrupaciones militantes de la década del 70.

Todas estas investigaciones han identificado tanto problemas como potencialidades que surgen en distintos entornos educativos, reflexionando sobre las memorias en conflicto y las tensiones que se generan dentro de las instituciones al momento de abordar el 24 de marzo. Además, han demostrado que las conmemoraciones están intrínsecamente ligadas a la condena al terrorismo de Estado perpetrado por la última dictadura y que la figura de los desaparecidos no está vinculada ni asociada a la militancia política.

Es importante destacar que, aunque estas investigaciones se centran en el análisis de las efemérides, proporcionan una referencia valiosa para comprender las diversas formas en que se abordan estas fechas en los actos escolares, los discursos de los docentes y las actividades realizadas en el ámbito educativo. Estas miradas reflejan los diversos sentidos del pasado reciente que pueden circular dentro de las instituciones educativas.

En cuanto a las representaciones que se elaboran sobre la dictadura en las escuelas, se destacan las investigaciones de Jabazz y Lozano (2001); Pereyra (2007); Dussel y Pereyra (2006); Birgin y Trímboli (2007); Higuera Rubio (2008, 2010); Billán (2015); González (2021). Estos estudios se enfocaron en analizar las percepciones que tienen los jóvenes de algunas escuelas de la provincia de Buenos Aires respecto a la última dictadura y los roles que desempeñan las instituciones educativas en la formación de dichas representaciones.

La investigación llevada a cabo por Jabazz y Lozano (2001) consistió en entrevistar a jóvenes de entre 14 y 25 años en escuelas públicas de Buenos Aires. Como resultado de su estudio, estas autoras señalaron que los jóvenes entrevistados tienen dificultades para enmarcar sus conocimientos dentro de un contexto explicativo macro. Además,

observaron que los jóvenes tienen percepciones amplias y llenas de matices que pueden relacionarse tanto con la incorporación de la "teoría de los dos demonios" como con una visión escéptica de la democracia. Dichos resultados se asemejan a los obtenidos en la investigación de Pereyra (2007).

En su tesis de doctorado dirigida por Inés Dussel (2007), la autora Ana Pereyra realizó una investigación cualitativa con el propósito de explorar la influencia de la dictadura y la represión en la conciencia histórica de los adolescentes, así como indagar sobre el papel de la escuela en las percepciones del pasado sostenidas por los estudiantes secundarios. Para ello, empleó cuestionarios y entrevistas a docentes de historia como herramientas de investigación. El estudio contó con la participación de 198 estudiantes de 2° a 5° año de cuatro escuelas de la ciudad de Buenos Aires y siete docentes.

Los resultados obtenidos indicaron que la mayoría de los estudiantes de educación media de Buenos Aires, si bien condenan el terrorismo de Estado, carecen de una comprensión interpretativa sólida del pasado histórico, lo que significa que no se adhieren al legado de “Nunca Más”, ya que no reconocen las causas ni las consecuencias ni relacionan el pasado con el presente. Según las palabras de la autora, para los estudiantes

el golpe de Estado es considerado como un evento repentino e inesperado, las desapariciones se atribuyen a la maldad de los militares que asumieron el poder en ese período, las víctimas, en su mayoría inocentes, fueron seleccionadas al azar, la sociedad civil desconocía la existencia de campos de detención, tortura y desaparición, y la dictadura militar no tuvo un impacto significativo en las transformaciones del modelo socioeconómico. (Pereyra, 2007, p. 333)

Además, se destaca la noción de que, durante los años de la dictadura militar, la sociedad ignoraba la represión ejercida por el Estado.

Estas representaciones, ligadas a un discurso conmemorativo con una verdad establecida, enfrentan dos obstáculos: la sacralización y la banalización. En cuanto a los docentes entrevistados, se observó que construyen relatos del pasado reciente con determinados significados, y que también sostienen una visión de la escuela como un espacio en el que

deben abordarse los problemas sociales y políticos actuales. Además, se destacó el posicionamiento político e ideológico que los docentes no dudan en mostrar en las aulas.

El estudio realizado por Birgin y Trimboli (2007) investigó cómo los jóvenes que están en el último año de formación docente interpretan el pasado reciente. Su análisis se basó en cinco producciones destacadas del proyecto “A 30 años del golpe” del Ministerio de Educación de la Nación. Como resultado, encontraron que los jóvenes notaron una colaboración directa entre la sociedad y las autoridades del gobierno de facto. Además, los estudiantes resaltaron la existencia de “islas”, zonas que permanecieron al margen del influjo de las políticas dictatoriales. Esta situación, según los autores, se explica por las transmisiones interrumpidas a lo largo de esos años. También identificaron el peso que estos trabajos le otorgan a los testimonios, aunque destacaron la débil presencia de bibliografía especializada en ellos.

Higuera Rubio (2010), en su tesis de Maestría, exploró en dos escuelas públicas de la ciudad de Buenos Aires, las memorias de los jóvenes acerca de la última dictadura y el rol que ha tenido la escuela en esa conformación. Su estudio de corte cualitativo con un enfoque etnográfico, utilizó como fuente las observaciones de clases, actos escolares, entrevistas con docentes (dos de cada escuela en la asignatura historia) y estudiantes del último año de secundaria de ambas instituciones. En su análisis, identificó tanto las oportunidades como las limitaciones que presentan las dinámicas internas (cultura escolar e institucional) en la construcción de las memorias respecto del pasado reciente de los estudiantes y en sus resultados sostuvo que la historia reciente que se incorpora a las escuelas se hace de acuerdo a las características particulares de cada institución. Además, que las memorias colectivas que circulan en las escuelas son introducidas por los jóvenes y que el conocimiento que ellos tienen sobre el pasado reciente responde al sentido común.

Por otro lado, Billán (2015) en su tesis de Maestría realizó una investigación cualitativa, con un enfoque etnográfico, se focalizó en analizar las lecturas y traducción de la historia reciente dentro de una institución educativa que decidió abordar este tema en proyectos escolares, en un contexto local profundamente marcado por el pasado reciente como lo es el Municipio de San Miguel y la guarnición militar Campo de Mayo. Y cómo ese contexto interviene en las miradas que se tienen con respecto a dicho pasado. Su estudio

abarcó dos años de trabajo de campo, periodo 2012 y 2013, y utilizó como instrumentos de recolección observaciones de clases, actos escolares, una entrevista al director, dos entrevistas a la profesora de historia, una encuesta a los estudiantes del último año de dicha institución y en análisis del proyecto institucional *30 años de democracia* realizado en el 2013. Como resultado, la autora concluyó que el contexto donde está emplazada la escuela es clave para reconocer los vínculos que se generan con las memorias del pasado reciente. Además, que los docentes que comparten una misma forma de ver el pasado reciente (con los mismos objetivos y formas de enseñar) permitieron a la gestión de la escuela marcar un posicionamiento institucional frente a las memorias en pugnas en el contexto local. Con la respecto a la docente de historia que llevó adelante el proyecto, la ve como un factor clave en la transmisión del pasado reciente y la generación de sentidos en un contexto particular. Identificó en las clases de historia, que los relatos de los familiares se introducen en las aulas a través de los comentarios que realizan los estudiantes y que son tenidos en consideración y con respecto al proyecto escolar fomentó un plus valor a la vida democrática, del cual toda la comunidad es parte y se traslada a la transmisión del pasado reciente.

Estos estudios coinciden en destacar que los jóvenes tienen una relación activa con el pasado reciente, apropiándose de él y reinterpretándolo, aunque también reproduciendo ciertos vacíos y omisiones características de las memorias colectivas. En este sentido, resaltan la condena generalizada expresada por los jóvenes hacia el terrorismo de Estado durante la última dictadura, aunque lo hacen desde una perspectiva deshistorizada que no cuestiona las responsabilidades más amplias de la sociedad en general, más allá de las fuerzas armadas. Además, estos estudios indican que los jóvenes son capaces de reconocer y cuestionar las omisiones, los silencios, las controversias presentes en las memorias de los adultos, pero advierten los riesgos asociados con una repetición ritualizada de la historia, conmemorativa, sin re significaciones ni mucho menos problematizando la historia.

Otras investigaciones se han orientado a los tratamientos de los manuales escolares y su abordaje del pasado reciente. Estudios como los de Alonso (2004); Reta y Pescader (2005), Aquino, Bertone y Ferreyra (2006); De Amézola (2006); Born (2010); Born, Morgavi y Von Tschirnhaus (2010); De Amézola, Garriga y Di Croce (2012); González (2012); Zysman (2015), Pappier (2016), se han abocado a ello.

Estos estudios han revelado cómo los contenidos inicialmente presentaban una marcada diversidad, contrariedad y ambigüedades entre los manuales de los años 1980 y 1990, hasta llegar a una mayor profundización en los temas relacionados con el pasado reciente en los manuales más recientes. Este cambio se corresponde con las transformaciones observadas en las luchas y en las políticas de la memoria, que se han ido profundizando en los últimos años. Asimismo, algunos trabajos como los de Born (2010) y Zysman (2015) han realizado un análisis diacrónico que incluye la evolución de los contenidos de la historia reciente desde la propia dictadura hasta la actualidad, evidenciando los cambios en sus planteamientos desde 1980 hasta el presente.

Por otra parte, las últimas décadas han aparecido estudios centrados en las prácticas docentes (diferentes antigüedades, instituciones y contextos) en la enseñanza de la historia en distintos niveles educativos. Se destacan las producciones de Alonso & Rubinthal (2004); De Amézola et al. (2006); Funes (2006); Geoghegan (2008); González (2008, 2014a, 2014b y 2014c, 2021); Zatti (2016); Pappier (2016) entre otros.

La investigación de Alonso y Rubinthal (2004) se centró en analizar aspectos de la práctica docente relacionados con el tratamiento de la historia reciente, especialmente las huellas del pasado en el entorno educativo, así como las estrategias para utilizar los textos escolares y otros recursos en el aula. Para ello, llevaron a cabo entrevistas con profesores de historia graduados de la Universidad Nacional del Litoral. Como resultado, observaron que los profesores que abordan la última dictadura militar en el aula coinciden en la importancia de la institucionalidad democrática y en el imperativo ético de transmitir la memoria. Este consenso fue también destacado por González (2014a) en su tesis doctoral, incluso entre aquellos docentes que, por diversas razones, no tratan el tema. Además, notaron una tensión generacional entre los docentes que vivieron su adolescencia o juventud durante los años de la dictadura, así como diferentes huellas del pasado traumático, especialmente entre aquellos que sufrieron personalmente la represión.

El estudio De Amézola et al. (2006) se enfocó en los problemas que enfrentan los profesores al enseñar historia reciente, como la selección de contenidos, la gestión del tiempo, las dinámicas institucionales, el contexto de los estudiantes y la comunidad educativa, así como las deficiencias en la formación docente. Estos aspectos coinciden

con la tesis de González, quien además analizó las biografías de los docentes, identificando tensiones, pero también destacando las oportunidades y posibilidades que se presentan en el aula.

Por otro lado, la investigación de González (2008, 2014a, 2014b, 2014c, 2021) tuvo como objetivo analizar cómo los profesores de historia interpretan su “deber” de enseñar historia reciente y de transmitir o construir memoria en la escuela. Se centró en la relación de los profesores con este pasado, explorando sus preocupaciones, selecciones, omisiones y tácticas frente a la historia reciente. A través de entrevistas con docentes de historia de escuelas del área metropolitana de Buenos Aires, González encontró que las tradiciones y culturas institucionales influyen en la transmisión de la historia argentina reciente. Los docentes operan en diferentes “atmósferas de transmisión” (González; 2014a, p. 121) institucionales, donde sus propias experiencias, memorias, compromisos políticos y sociales, así como sus concepciones de la historia, moldean su enfoque hacia este período histórico.

Funes (2006) llevó a cabo un estudio en escuelas de nivel medio en la ciudad de Neuquén, donde entrevistó a profesores de historia y observó sus clases con el propósito de analizar el nivel de conocimiento de estos docentes y comprender la relación entre los contenidos de historia reciente y los métodos de enseñanza empleados en dichas escuelas. Como resultado, identificó que la enseñanza de la historia reciente tiende a simplificarse, a menudo relegando estos temas a explicaciones superficiales que, en ocasiones, son integradas dentro de otros contenidos históricos. Si bien se utiliza lo reciente como un recurso motivador, el enfoque real se centra en procesos históricos más antiguos, o se limita a tratarlos como meras efemérides.

Asimismo, la autora señaló que la presencia del presente a menudo dificulta la construcción de argumentos basados en términos históricos, y que en las aulas predomina la opinión sobre el conocimiento histórico sólido.

Por su parte, Geoghegan (2008) se propuso investigar las actitudes de los docentes hacia la enseñanza de la historia reciente mediante el análisis de entrevistas a profesores de historia de escuelas secundarias en Morón, seleccionando dos casos representativos: docentes de escuelas públicas y docentes de escuelas privadas parroquiales con enfoque

tradicionalista. Como resultado, concluyó que la ausencia de la historia reciente en la formación docente, junto con la limitada disponibilidad de programas de actualización por parte del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, lleva a los profesores a modelar y transmitir los contenidos basándose en su experiencia profesional, conocimientos, vivencias, contexto social y las tradiciones de la institución escolar.

Además, señaló que las prácticas docentes están mediadas por la demanda social sobre los temas relacionados con la dictadura militar en el partido de Morón. La cuestión del tiempo disponible en el calendario escolar es otra dificultad frecuente, según lo observado por la autora en las opiniones de los profesores, quienes argumentan tener dificultades para integrar temas de historia reciente dentro del programa oficial.

Otra investigación relevante es la realizada por Pappier (2016) como parte de su tesis de Maestría, la cual se centró en las prácticas docentes de historia relacionadas con el pasado reciente en una institución educativa de La Plata, en el año 2014. Para llevar a cabo este estudio, se emplearon observaciones de clases y entrevistas en profundidad con tres profesores de historia: uno de 5to. y 6to. año, y los otros dos de 5to. y 6to. año respectivamente. Con el propósito de indagar en las representaciones de los estudiantes sobre el pasado reciente, se realizaron 38 encuestas abiertas a estudiantes de 5to. año, una encuesta grupal a los 15 estudiantes de un curso de 6to. año, y se optó por preguntas grupales y personales en otro curso, debido a las limitaciones temporales hacia fin de año.

Los resultados de este estudio de casos evidenciaron las limitaciones y oportunidades en la enseñanza del pasado reciente en los jóvenes de dicha escuela secundaria. Asimismo, se destacaron los riesgos asociados a una aproximación formal al pasado, así como las posibilidades que ofrece el concepto de transmisión, el cual, dependiendo de la perspectiva de los docentes, podría fomentar prácticas pedagógicas más flexibles y democráticas.

Estas investigaciones abordaron las prácticas docentes (gestos, saberes, comportamientos, emociones, representaciones, pensamientos, afectos) y sus dimensiones implicadas en la enseñanza de la historia, a través de estudios de diversos casos. Además, estas investigaciones han resaltado cómo la experiencia y la formación personal, los valores éticos y políticos, así como los distintos entornos escolares, las

tensiones institucionales y la mirada de los docentes sobre sus estudiantes influyen de manera notable en las estrategias de enseñanza de los docentes.

Estos estudios proporcionan herramientas valiosas para reflexionar sobre la dinámica cotidiana en las escuelas y el tratamiento de la historia reciente en las aulas. Sin embargo, solo la tesis de Billán consideró el contexto urbano específico (Campo de Mayo) en el que se encuentra ubicada la institución educativa, mientras que los demás no abordan este aspecto. En este sentido, el valor añadido de la presente investigación radica en su interés por incorporar la variable urbana (Río Cuarto) y las políticas locales relacionadas con el pasado reciente o los derechos humanos y su relación con la selección de contenidos y las adaptaciones que realizan los docentes y en las decisiones institucionales respecto al abordaje de dicho pasado.

Finalmente, en las últimas décadas también ha surgido una necesidad de abordar el pasado reciente en clave local y regional, poniendo en eje y en valor las vivencias, los usos del pasado y las memorias locales y regionales. Significativos son los aportes de Solís y Ponza (2016); Philp y Vivanco (2017); Ceballos, Navarro y Philp (2018); Philp y Escudero (2020); Serveto, Philp y Solís (2021); Musso et al (2023) entre otros.

“Córdoba a 40 años del golpe. Estudios de la dictadura en clave local”, compilado por Ana Solís y Pablo Ponza (2016), representa una contribución significativa a los estudios sobre el pasado reciente en el contexto de Córdoba y la dictadura militar en Argentina. La intención de los autores fue crear un espacio que abordara las preocupaciones investigativas relacionadas con el pasado reciente, arraigadas en el territorio cordobés, con el fin de capturar las particularidades que distinguen a esta región del resto del país. Por ello, este volumen presenta ocho investigaciones que exploran las principales líneas de debate e indagación histórica en el tema.

En el estudio de Philp & Vivanco (2017) se analizan las relaciones entre historiografía, política y memoria en Córdoba durante los años ‘70 del pasado siglo XX. Consta de dos partes, en una primera parte, las autoras se enfocan en la figura del abogado-historiador, Carlos Luque Colombres dado que su trayectoria les resulta crucial para entender su lugar en los comienzos de la historiografía cordobesa, en el Instituto de Estudios Americanistas (IEA) y en la Junta Provincial de Historia (JPH), sus obras e intervenciones sobre el

pasado, sus operaciones de memoria tanto en el mundo académico universitario, como así también en la construcción de la memoria oficial de la provincia a través de su participación en la Junta Provincial de Historia de Córdoba. Y en una segunda parte, reconstruyen el “Primer Congreso de Historia de la Antigua Gobernación del Tucumán” donde se rescata la función de la historia como maestra de vida. Como resultado de esta investigación, las autoras sostienen que el análisis de “las producciones de Carlos Luque Colombres se fundan en la potencialidad de una trayectoria extensa para analizar cambios y continuidades, que perduran más allá de las rupturas institucionales” (Philp y Vivanco; 2017, p. 66) y consideran que las trayectorias y las opciones ideológicas de quienes escribían historia formaban parte de un mapa de actores sociales y políticos que hicieron usos del pasado en los distintos ámbitos donde intervinieron.

En “Los itinerarios: un recorrido por la historia de Córdoba”, realizado por el equipo conformado por Ceballos, Navarro y Philp (2018), se presentan dos tomos. En el primero, desde una perspectiva teórica, se exploran diversos eventos significativos de la historia provincial, incluyendo la última dictadura cívico-militar. El segundo tomo consiste en secuencias didácticas diseñadas para que los docentes de la provincia puedan abordar la historia provincial en las escuelas de Córdoba.

En la obra “Los usos del pasado en la Argentina Contemporánea: memorias, instituciones y debates”, editada por Philp y Escudero (2020), los diversos autores abordan, desde diferentes perspectivas analíticas que se entrelazan y complementan, el tema de los espacios de poder de la memoria en la provincia. Exploran las memorias oficiales, dominantes y hegemónicas, así como las contra-memorias y las memorias marginales. Aunque emplean una variedad de conceptos y enfoques, la línea directriz de los autores es desafiar los relatos establecidos y someter a un análisis crítico tanto a los narradores como a las instituciones que respaldan dichas narrativas.

Serveto, Philp y Solís (2021) compilaron investigaciones presentadas en las IX Jornadas sobre el trabajo de la historia reciente, celebradas por primera vez en Córdoba en 2018. Su objetivo fue ampliar y profundizar el intercambio de conocimientos actualizados sobre cuestiones teóricas, metodológicas y éticas entre investigadores, académicos, docentes, estudiantes y otros profesionales interesados en la perspectiva de la historia reciente.

Del mismo modo, la obra de Musso et al. (2023) titulada “Cartografías de pasados recientes. Saberes y experiencias de investigación en clave local” recopila una serie de trabajos e investigaciones realizados por docentes e investigadores en el marco del Seminario de Postgrado Historia Reciente e Historia Local: problemas y abordajes para su estudio, impartido en el Centro de Estudios Avanzados de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba entre 2019 y 2022.

El conjunto de investigaciones reseñadas evidencia un panorama complejo y diverso sobre la enseñanza y representación del pasado reciente en las escuelas argentinas. Se han identificado tensiones en torno a la transmisión de la memoria colectiva, con un marcado énfasis en la condena al terrorismo de Estado, pero con una notable ausencia en la problematización del rol de la militancia política y de la sociedad en general. Asimismo, las prácticas docentes y los recursos escolares han mostrado limitaciones, tanto en la formación de los docentes como en la estructuración de contenidos históricos, a menudo simplificados o reducidos a efemérides.

Si bien los estudios han aportado perspectivas valiosas sobre la enseñanza del pasado reciente en distintos niveles educativos, persisten vacancias en torno a la influencia del contexto urbano y regional en la apropiación de la memoria histórica por parte de las comunidades educativas y de los lineamientos provinciales que orientan la enseñanza de estos contenidos. Además, sigue siendo un desafío lograr que las nuevas generaciones desarrollen una comprensión crítica e integrada del pasado, evitando tanto la banalización como la sacralización de los hechos históricos. Futuras investigaciones podrían profundizar en estos aspectos, explorando nuevas metodologías pedagógicas y estrategias para fortalecer el vínculo entre historia, memoria y ciudadanía democrática.

Como hemos observado y cumpliendo con el objetivo de este apartado de reseñar antecedentes y de revisar trabajos de investigación relacionados al abordaje del pasado reciente en las escuelas, hemos seleccionado otros estudios que tienen una directa implicación en el diseño, abordaje y desarrollo de esta investigación. Por tal motivo, los trabajos que se presentan a continuación refieren el panorama de qué se está investigando actualmente acerca de esta temática. Podemos reconocer tres grupos de investigación, primero, la línea que aglutina investigaciones en torno a los diseños curriculares de la provincia de Córdoba; segundo, los estudios centrados en las Pedagogías de la Memoria

y tercero, identificamos un conjunto de obras que han puntualizado su interés en las prácticas docentes en el área de Ciencias Sociales.

1.1 Investigaciones sobre los diseños curriculares de la provincia de Córdoba

Todas las instancias de formación y escolarización tienen un grado de complejidad y particularidad en su desarrollo. En el caso de la enseñanza en las escuelas secundarias, podríamos decir que esa complejidad está marcada por ciertas lógicas provenientes de una raíz tradicional enciclopedista que se conserva en las instituciones y determina ciertos modos de organización escolar y fragmentación curricular y a su vez, su presencia cohabita con las nuevas demandas políticas educativas que asignan a la educación como un derecho, tanto a nivel nacional, como provincial y local.

A partir de dichas demandas se promovieron, en las últimas décadas, nuevos sentidos en la formación de los estudiantes, que modificaron, en cierta forma, algunos modos tradicionales de abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En esas modificaciones, se fueron reconociendo las particularidades de los aprendizajes y sus procesos diversos y heterogéneos, se fue desnaturalizando (o al menos se intentó) la estructura graduada de la escolarización, se empezó a respetar los tiempos individuales y las necesidades particulares de cada trayectoria como así también los distintos espacios para la enseñanza, se pretendió revisar la organización del trabajo docente y las propuestas pedagógicas llevadas a cabo y finalmente se planteó la urgencia para con los estudiantes, que además de terminar la escuela (en su carácter obligatorio), aprendan saberes culturales pensados como prioritarios. Como evidencia de ello están los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (2004 y 2012)⁵, los distintos diseños curriculares provinciales (2011-2020), los Lineamientos Políticos y Estratégico de la Educación Secundaria del Consejo Federal de Educación (2009)⁶ y la propuesta de secundaria 2030 bajo el gobierno de Mauricio Macri (2015-2019)⁷.

⁵ Véase los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) en los recursos de Educar. Aparecen por ciclos y diferenciados por áreas. Los implicados en esta investigación son los específicos a ciclo orientado, en el área de Ciencias Sociales. <https://www.educ.ar/recursos/150199/coleccion-ncleos-de-aprendizajes-prioritarios-nap>

⁶ Véase la Resolución aprobatoria CFE N° 84/09 y el documento de los Lineamientos en cuestión. <https://www.educ.ar/recursos/158162/lineamientos-politicos-estrategicos-de-la-educacion-secundar>

⁷ Véase la Resolución aprobatoria CFE N° 330/17, el documento de la propuesta 2023 y todo lo que la misma implicó. <https://www.educ.ar/recursos/150695>

En Córdoba, estuvieron vigentes los diseños establecidos primero en el año 1993, luego en el año 1997 hasta que a fines del 2011 se realizó una renovación quedando los diseños actuales, sumado a la aplicación del Nuevo Régimen Académico (2018)⁸ en muchas escuelas seleccionadas de la provincia. Conjuntamente, se fue produciendo una variedad de documentos curriculares, de los cuales podemos mencionar a los Aprendizajes y Contenidos Fundamentales (2016-2017) y los Ejes Transversales (2016) que buscan especificar las prioridades en los criterios de selección curricular.

Para el caso de los diseños curriculares de la provincia de Córdoba, investigaciones como las de Camozzi (2011); Ademar Ferreyra (2013); Brigido & Giacobbe (2013); Dapelo (2018); Falconi, Danieli & López (2019); Hernández (2021); Gutiérrez & Taborda (2021). Todos ellos analizaron los diseños teniendo en cuenta distintos matices y sentidos, a fin de comprender los criterios que el Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba usa y sostiene en los mismos. Algunos trabajos como los de Arroyo y Litichever (2019); Martino (2020); Falconi y Frankowski (2022); Danieli y Schargorodsky (2022) se han focalizado en el Nuevo Régimen Académico (NRA) y su implicancia en las modificaciones actuales de las escuelas secundarias de Córdoba.

Camozzi (2018) en su investigación cualitativa analiza la relación entre los nuevos diseños curriculares en la formación docente y las prácticas educativas reales. Su objetivo es comprender cómo se traducen los cambios conceptuales en la enseñanza y qué desafíos enfrentan los docentes para articular el diseño curricular con su práctica profesional. A partir de una reflexión teórica y el análisis crítico de las normativas educativas, la autora examina cómo se configuran las culturas docentes en este contexto y por qué resulta difícil consolidar un trabajo interdisciplinario y colectivo.

Uno de los hallazgos más relevantes de la investigación es la necesidad de superar la segmentación disciplinaria mediante un trabajo articulado entre diferentes áreas del saber. Aunque los nuevos diseños curriculares promueven la interdisciplina y el trabajo en equipo, en la realidad muchos docentes continúan percibiendo su labor como una tarea

⁸ Véase Resolución y documento en Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación (2018). Nuevo Régimen Académico. Recuperado de: <https://www.uepc.org.ar/media/news/archivo/1569-res-188-18-programa-nraes1.pdf>. El NRA responde a los acuerdos establecidos por el Consejo Federal de Educación en favor de diseñar un Plan Estratégico para mejorar el nivel educativo secundario o medio entre los años 2018 y 2025. Actualmente 274 escuelas de la provincia están bajo este régimen.

individual, limitando la posibilidad de construir una propuesta formativa consensuada. Esto se debe, en parte, a la resistencia actitudinal al análisis colectivo de las prácticas docentes y a la persistente división entre quienes enseñan contenidos disciplinares y quienes trabajan en áreas pedagógicas.

Otro aspecto clave del estudio es la revalorización del docente como trabajador cultural, un sujeto que no solo transmite conocimientos, sino que moviliza y crea cultura dentro del espacio educativo. Sin embargo, la falta de una tradición de trabajo colegiado y la escasa cultura de reflexión conjunta dificultan la consolidación de proyectos pedagógicos colectivos. La investigación evidencia que los diseños curriculares, aunque presentan lineamientos claros sobre la enseñanza, no siempre logran materializarse en la práctica cotidiana, ya que muchos docentes no problematizan su implementación ni la vinculan con un análisis más profundo de sus propias acciones.

El estudio de Ademar Ferreyra (2013) realizó un abordaje de los ejes o temas transversales desde una perspectiva bioética en el marco de una educación auténtica. Presentó algunas reflexiones sobre cuestiones vinculadas a la relación entre desarrollo humano, aprendizaje y enseñanza de dichas temáticas en el contexto de la educación secundaria de la provincia de Córdoba. Tomamos como referencia este trabajo porque dentro de los ejes transversales, hay dos vinculados al pasado reciente directamente: el eje derechos humanos y el eje patrimonio cultural y memoria colectiva.

Según las referencias que toma este estudio, los transversales son contenidos educativos valiosos y esenciales que inciden en la vida de la comunidad y de los sujetos y que involucran no solo conceptos sino también valores, prácticas que atraviesan la propuesta curricular y se vinculan con problemáticas actuales. Abordar estos ejes desde la bioética requiere la revisión constante de los proyectos y orientaciones institucionales, formular propuestas de enseñanza que permitan a los estudiantes cuestionar visiones y situaciones naturalizadas y demanda a los docentes trabajar en las aulas de manera innovadora, dinámica y cooperativa.

La investigación de Brigido y Giacobbe (2013); se centró en analizar el discurso pedagógico presente en los documentos oficiales que introdujeron la reforma curricular en las escuelas de la provincia de Córdoba, desde una perspectiva sociológica de Basil

Bernstein. Además, exploró las posibles implicaciones de esta reforma en el funcionamiento de las instituciones y el comportamiento de sus actores, tanto en sus dimensiones regulativa como instrumental. Especifican que analizaron los cambios propuestos para el Ciclo Básico –primer tramo de la enseñanza secundaria– a partir de dos fuentes de datos: los documentos oficiales que establecen el encuadre general y el contenido de la reforma, y las entrevistas realizadas a seis directivos de algunas escuelas secundarias de Córdoba capital. A través de los documentos accedieron al discurso pedagógico oficial subyacente a la reforma, mientras que las entrevistas les permitieron conocer el posicionamiento de los directivos frente a ciertos aspectos de la misma. Consideraron importantes las observaciones de estos actores, ya que son ellos los responsables de la implementación concreta de los cambios propuestos. En cuanto a sus resultados, los autores plantearon dudas sobre la viabilidad de aplicar la reforma educativa debido a las condiciones actuales de las instituciones educativas, incluyendo la rigidez de los horarios, la designación de docentes y los requisitos burocráticos. Se preguntaron si las escuelas tienen la autonomía necesaria para cumplir con las orientaciones pedagógicas de la reforma, dado que los contenidos y actividades pedagógicas están minuciosamente prescritos. Además, la reforma buscó desarrollar habilidades en los estudiantes para que participen activa y responsablemente como ciudadanos y transformen la realidad social. Sin embargo, en la práctica, se duda de la capacidad de los estudiantes para alcanzar estos objetivos, ya que parecen orientados a la contención de los estudiantes sin exigir esfuerzo. Con respecto a la responsabilidad docentes y sus desafíos, observaron la asignación a los docentes de la responsabilidad principal por el aprendizaje de los estudiantes, aunque su intervención en la definición del conocimiento institucionalizado no está contemplada en los documentos oficiales. Asimismo, los docentes deben proporcionar experiencias de aprendizaje iguales para todos y adaptar la enseñanza a la diversidad, pero enfrentan desafíos debido a la falta de claridad sobre lo que se espera de ellos, la pérdida de entusiasmo por la enseñanza y la deslegitimación dentro y fuera de la escuela. Finalmente, para el caso de las gestiones, sostuvieron que los directivos escolares enfrentan una carga de trabajo abrumadora y carecen de apoyo oficial, lo que dificulta su capacidad para cumplir con las exigencias de la reforma.

Dapelo (2018) en su trabajo explora el papel de la historia regional, el microanálisis y la microhistoria en la enseñanza secundaria y superior en la provincia de Córdoba, Argentina. Su objetivo principal es analizar las tensiones existentes entre las propuestas

curriculares que buscan integrar estas perspectivas y la realidad de su implementación en la formación docente. A través del análisis de documentos oficiales y una experiencia formativa en el Instituto de Enseñanza Superior “Eduardo Lefebvre de Laboulaye”, el estudio busca evidenciar los desafíos y oportunidades que implica enseñar historia regional en los profesorados.

A pesar de que la historia regional ha logrado un reconocimiento dentro de la historiografía, su incorporación en los currículos educativos sigue siendo limitada. Mientras que en la educación secundaria se han realizado esfuerzos para incluir esta perspectiva, en la formación de profesores su presencia sigue siendo marginal. Esto genera una brecha significativa, ya que los futuros docentes carecen de herramientas metodológicas adecuadas para enseñar historia desde una perspectiva local y contextualizada.

El estudio también resalta la importancia del microanálisis y la microhistoria como enfoques metodológicos que permiten conectar los relatos locales con los procesos históricos más amplios. Sin embargo, uno de los principales desafíos identificados es la falta de formación específica en estas metodologías dentro de los profesorados. Esto dificulta que los docentes en formación puedan aplicar enfoques alternativos en sus prácticas de enseñanza.

Para explorar estas problemáticas, la investigación analiza una experiencia formativa desarrollada en Laboulaye, donde se implementó un programa piloto en el que los estudiantes de profesorado realizaron proyectos de investigación en historia regional. Durante esta experiencia, se encontraron con obstáculos como la escasez de fuentes documentales y la ausencia de formación metodológica para abordar la historia local. A pesar de estas dificultades, la iniciativa demostró el gran potencial educativo de la historia regional, ya que permitió a los estudiantes relacionar su entorno inmediato con los procesos históricos generales, fomentando una comprensión más profunda y significativa de la disciplina.

La investigación de Falconi, Danieli & López (2019) adopta un enfoque cualitativo para examinar las prácticas pedagógicas de tres profesores que enseñan en el ciclo básico de una escuela secundaria, donde los contenidos están organizados en ejes relacionales según

los diseños curriculares de la provincia de Córdoba. El análisis se centró en cómo estos profesores construyeron sus metodologías al relacionar las trayectorias de aprendizaje y los enfoques de los contenidos con el uso de diversas tecnologías disponibles en el entorno escolar. También examinó cómo la gestión y utilización de herramientas didácticas, junto con los significados que estas herramientas conllevan, influyeron en la transmisión de conocimientos. En este estudio se identificaron similitudes y diferencias en la forma en que los profesores presentan y abordan los contenidos de sus asignaturas, los cuales tienen connotaciones valorativas y pragmáticas y tienden a orientar la selección de herramientas para el trabajo escolar.

Hernández (2021), por su parte, realizó un estudio de casos en tres escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba. Todas ellas atravesaron procesos de «tomas» durante los conflictos que tuvieron lugar en 2010, en el marco de los debates por la sanción de la nueva Ley de Educación Provincial N° 9.870, actualmente vigente. Utilizó un enfoque etnográfico, en correspondencia con un extenso trabajo de campo que incluyó la observación y registro de las clases de ciudadanía a lo largo de todo el ciclo lectivo de 2016, junto con la realización en simultáneo de 43 entrevistas y grupos de discusión, con el objeto de recuperar el punto de vista de los estudiantes, esta vez, fuera del alcance y la mirada de los docentes. Como resultado, se encontró que las discusiones en clase de ciudadanía son cruciales para identificar diferencias y desigualdades en la construcción de saberes y en la participación política de los estudiantes. Sin embargo, también se observó que estas discusiones pueden ser percibidas como intentos de manipulación ideológica por parte de algunos docentes. Además, se analizaron momentos conflictivos en las escuelas que revelaron distintas formas de desorganización y creatividad, así como tensiones en las relaciones intergeneracionales entre padres e hijos.

Gutiérrez y Taborda (2021) en su investigación analizan los cambios en los contenidos y enfoques de enseñanza en los planes de estudio desde 1983 a 2020 a nivel provincial. A lo largo de los años, estos cambios han implicado modificaciones en qué y cómo se enseña, así como en la denominación de ciertas asignaturas. Sin embargo, un aspecto poco explorado es el complejo y, a veces, contradictorio proceso de implementación de estas políticas curriculares en las instituciones educativas. Es decir, cómo las normas y orientaciones oficiales impactan en las prácticas docentes y en qué medida regulan la enseñanza.

El estudio se centró en el área de civismo (incluyeron en ella asignaturas que tienen como función central el abordaje de contenidos relativos a formación ciudadana que han tenido múltiples denominaciones: Educación Cívica, Formación Ética y Ciudadanía, Formación Ética y Humanidad, así como, y más recientemente, Ciudadanía y Participación, Formación para la Vida y el Trabajo y Ciudadanía y Política) en la escuela secundaria de Córdoba, analizando la selección de contenidos en este campo entre 1983 y 2016. La importancia de examinar estos cambios radica en que los currículos escolares no solo reflejan las demandas del Estado sobre el conocimiento que debe enseñarse, sino que también median en la producción de libros de texto, en la formación inicial y continua de los docentes, y en la organización del trabajo pedagógico dentro de las escuelas.

Estas referencias de estudios de casos de algunas escuelas de la provincia son fundamentales, ya que nos brindan una visión amplia de cómo se implementan los diseños curriculares, así como las posibilidades, limitaciones y desafíos que enfrentan en el contexto escolar. Además, nos permiten enfocarnos en el abordaje de los diseños en relación a los contenidos sobre el pasado reciente en asignaturas de Ciencias Sociales en escuelas secundarias de la ciudad, un aspecto que ha sido poco abordado hasta el momento. Estos estudios proporcionan un marco de referencia necesario para analizar los diseños y nos brindan ejemplos de algunos modos de apropiación y adaptación que los docentes llevan respecto de los mismos.

1.2 Estudios centrados en las Pedagogías de la Memoria

Si bien son numerosos los trabajos sobre las memorias y el pasado reciente en Europa, América Latina y en particular en Argentina, como hemos expuesto anteriormente, al momento de definir los objetivos de esta tesis y sus posibles recortes, observamos algunas áreas de vacancias, en torno precisamente a las prácticas docentes del área de Ciencias Sociales de escuelas medias desde una perspectiva de derechos humanos, y también abordadas desde las Pedagogías de la Memoria. Y más aún, incluyendo el pasado reciente desde una mirada local y regional.

No obstante, con muchas de las producciones mencionadas en este trabajo hemos podido establecer diálogos, que nos han permitido formular algunos interrogantes iniciales,

enriquecer el análisis, y generar algunas reflexiones preliminares, desarrolladas en el capítulo dos, que se insertan en el campo de las Pedagogías de la Memoria.

Entre las investigaciones que se han dedicado al campo de las Pedagogías de la Memoria podemos mencionar diferentes trabajos de América Latina (Argentina, Chile, Colombia, Brasil) como de Europa (España y Bélgica). Los mismos abordan distintas perspectivas y enfoques dentro de este campo. Entre ellos, se encuentran Dussel (2015); Bárcena (2011); Vélez Villafañe y Herrera (2014); Ortega Valencia, Merchán Díaz & Vélez Villafañe (2014); Ortega Valencia et al (2016); Minatti (2013, 2017), Domínguez-Acevedo (2019), Adamoli (2020), Ardila Behar (2021). Otros estudios abordan las Pedagogías de la Memoria en las escuelas, entre ellos, se encuentra Dussel (2002); Sacavino (2015); Londoño Rúa y Londoño Rincón (2016); Rodríguez Pedraza (2018); Arese (2019); Rubiano Velandia, J., Torres, D. & Carrillo, G. (2020); Carmona Agudelo (2023).

Inés Dussel (2005) analiza cómo transmitir experiencias traumáticas, como el Holocausto, a través de la pedagogía y la memoria. Se centra en el Museo del Holocausto de Estados Unidos, explorando cómo su diseño, exhibiciones y estructura narrativa construyen una experiencia educativa sin caer en la simplificación o estetización del horror. Dussel reflexiona sobre los desafíos de representar lo in-enseñable, la relación entre memoria y olvido, y la responsabilidad ética de la enseñanza de hechos traumáticos. A través del análisis del museo, propone una pedagogía que no solo informe, sino que también confronte a los espectadores con su papel en la construcción de la memoria colectiva.

El estudio de Bárcena (2011) en Madrid (España) se centra en la dimensión educativa de la memoria como un medio para transmitir el legado entre generaciones. Su propósito fue examinar el concepto de deber de memoria, clarificando su significado y abogando por una educación que, en lugar de imponer un relato cerrado del pasado, fomente la imaginación sensible de los estudiantes, sin descuidar una vigilancia epistemológica y ética. Advierte sobre los posibles abusos y errores que surgen cuando se evita abordar la complejidad del tema en entornos educativos.

Ortega Valencia, Merchán Díaz & Vélez Villafañe (2014) examinan las condiciones sociohistóricas que han generado un debate necesario sobre la enseñanza de la historia reciente, la pedagogía de la memoria y sus implicaciones en Colombia. En primer lugar, exploran la interacción entre la tradición y la incertidumbre en la historia reciente, analizando los antecedentes de la violencia política estatal y su transición hacia contextos de postconflicto. Posteriormente, cuestionan de manera crítica el papel ético-político de la escuela en el proceso pedagógico de múltiples registros del pasado. Por último, subrayan la estrecha relación entre la pedagogía y la memoria, destacando el deseo y la esperanza en el contexto de horizontes críticos que dialogan con las voces silenciadas.

Vélez Villafañe y Herrera (2014) exploran las bases historiográficas, las implicaciones éticas del uso público de la historia y su valor formativo en el contexto de la enseñanza de la historia reciente y su relación con la pedagogía de la memoria en Bogotá entre febrero de 2012 y noviembre de 2013. Su estudio se estructura en tres partes: en primer lugar, realizan un análisis cartográfico de las dimensiones de la formación política en el contexto actual. En segundo lugar, examinan brevemente el enfoque pedagógico del pasado. Finalmente, profundizan en aspectos específicos de la historia del tiempo presente como fundamento historiográfico de las Pedagogías de la Memoria.

Sus hallazgos indican que las formaciones políticas en el contexto actual se desarrollan en múltiples temporalidades, dentro de un entorno dinámico y complejo caracterizado por profundos cambios en la espacio-temporalidad, los modelos de cultura política y la percepción del sujeto moderno. También observan una convergencia de diversas perspectivas teóricas y metodológicas en el ámbito educativo contemporáneo, lo que favorece un enfoque interdisciplinario. Este enfoque amplía las oportunidades de investigación y tratamiento pedagógico, promoviendo la participación activa de estudiantes, docentes y otros actores relevantes en la construcción de la realidad social y la preservación de la memoria colectiva.

Los autores reconocen la importancia de integrar las voces y testimonios de las víctimas para cuestionar el relato histórico oficial y los modelos sociales y subjetivos que lo respaldan. Destacan la relevancia de un análisis micro histórico que prioriza lo local y sus actores en la comprensión de las relaciones sociales a lo largo del tiempo.

Ortega Valencia et al. (2016) examinan el significado ético-político de las Pedagogías de la Memoria como resultado de una serie de investigaciones llevadas a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. El propósito fundamental de este estudio fue realizar un registro detallado de los ejercicios, acciones y prácticas que están contribuyendo a la formación de nuevas ciudadanías y de las diversas estrategias pedagógicas —ya sea escritas, orales, estéticas o relacionales— que se están implementando en torno a la enseñanza de la historia reciente en Colombia. El objetivo fue explorar el significado de los diferentes enfoques y legados que incorporan prácticas participativas.

La investigación de Minatti (2013, 2017) aborda una trayectoria de trabajo e indagaciones centradas en los procesos de transmisión del pasado reciente en Espacios para la Memoria, como el Archivo Provincial de la Memoria, el Espacio para la Memoria La Perla y Campo de la Ribera. Como resultado de este estudio, se destaca la importancia de mantener una articulación constante entre las universidades, las instituciones sociales y políticas, y la comunidad en su conjunto, con los espacios de memoria. Se enfatiza la necesidad de que estos espacios sean apropiados de manera activa para fomentar nuevos enfoques reflexivos y un mayor compromiso en la preservación de las memorias y la historia reciente.

En su investigación, Domínguez-Acevedo (2019) explora el potencial formativo de la Pedagogías de la Memoria, las narrativas testimoniales y la historia del tiempo reciente como herramientas para comprender pasados traumáticos en entornos educativos. Para ello, examina la pedagogía de la memoria desde tres perspectivas: el reconocimiento de los individuos como agentes históricos, la configuración de las sociedades desde una óptica de los Derechos Humanos y la construcción de memorias como narrativas subjetivas, así como las tensiones inherentes a las narrativas testimoniales en su estructura formativa. Posteriormente, analiza la evolución y consolidación de la historia del tiempo reciente como un campo tanto historiográfico como pedagógico.

Asimismo, propone una metodología que entrelaza las narrativas testimoniales y la historia del tiempo reciente como enfoques pertinentes para nuestro contexto. En sus conclusiones, destaca la necesidad de involucrar al individuo en la reflexión sobre su

papel en las luchas sociales y en la toma de conciencia de su agencia, estimulando su capacidad de trascender las limitaciones actuales.

En cuanto a la configuración de las sociedades desde la perspectiva de los derechos humanos, enfatiza la importancia de reflexionar sobre cómo recordamos y por qué lo hacemos, así como la función incumplida del Estado como garante de estos derechos, ejemplificando con el caso colombiano.

Además, señala que la construcción de memorias como narrativas subjetivas permite abordar cuestiones epistemológicas y políticas derivadas de la tarea de transmitir fenómenos complejos de nuestra historia, considerándola fundamental para la reconstrucción de un pasado traumático. Propone, en consonancia con un enfoque ético-político, la promoción de ciudadanías memoriales.

Finalmente, presenta una propuesta para desarrollar un currículo escolar que enseñe la historia del tiempo reciente, enraizado en los principios de la pedagogía de la memoria. Esta propuesta se estructura en dos niveles: la temporalidad o “época” y el fenómeno social de enfoque, tomando como referencia el contexto colombiano.

En su tesis de maestría, Adamoli (2020) se propuso investigar cuatro publicaciones elaboradas por el Programa Educación y Memoria entre 2006 y 2015: “Treinta ejercicios de memoria” (2006), “Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina” (2010), “Pensar la democracia, treinta ejercicios para trabajar en el aula” (2013) y “Pensar la democracia, treinta ejercicios producidos en las aulas argentinas” (2015). Su objetivo fue reflexionar sobre los procesos de construcción de memoria por parte del Estado y las características de la transmisión del pasado reciente a las nuevas generaciones a través de estas publicaciones.

Adamoli sostiene que estas obras representan una experiencia educativa que permite analizar el desarrollo de las políticas públicas de educación y memoria, en el contexto de otras políticas estatales destinadas a construir memorias colectivas y promover políticas educativas en Argentina. Además, estas publicaciones destacan algunas reflexiones y preocupaciones propias de la Pedagogía de la Memoria, concebida como una experiencia que cruza al menos dos campos: el de la memoria y el de la pedagogía.

Ardila Behar (2021) en su investigación analizó cómo las Pedagogías de la Memoria pueden contribuir a una visión pacífica y basada en los derechos humanos para abordar el conflicto armado en Colombia. Examinó los enfoques educativos y los lineamientos pedagógicos que pueden promover la transformación social y fortalecer los valores democráticos.

La investigación plantea esta discusión como una estrategia de formación ético-política, cuyo objetivo es reconstruir el tejido social a través de la promoción de valores éticos y democráticos. De esta manera, busca empoderar a la sociedad y generar las condiciones necesarias para romper el ciclo de violencia en el país.

Otros estudios han abordado las Pedagogías de la Memoria en el ámbito escolar, entre los cuales se destaca el trabajo de Dussel, I. (2002) donde analiza el papel de la educación ciudadana en la preservación de la memoria histórica reciente, con el objetivo de prevenir futuros regímenes dictatoriales y actos de genocidio. A través de libros, actos conmemorativos, murales y monumentos, se ha buscado construir una memoria pública que transmita esta condena a las nuevas generaciones. Además, reflexiona sobre los desafíos y obstáculos en la transmisión de la memoria, abordando su relación con las estructuras de autoridad culturales y pedagógicas, así como con el olvido. En este sentido, plantea la necesidad de no solo haber logrado incluir la historia reciente en los programas educativos, libros de texto y actos escolares, sino también de cuestionar y analizar cómo se está enseñando esa memoria en la actualidad.

Sacavino (2015) en su estudio analizó la importancia de la educación en derechos humanos como herramienta clave para fortalecer y construir la democracia. Se centró en el caso de Brasil, donde en 2014 se conmemoraron 50 años del golpe civil-militar que dio inicio a una dictadura de más de 20 años, caracterizada por graves violaciones a los derechos humanos. La autora enfatizó en la necesidad de desarrollar una Pedagogía de la Memoria para educar en la prevención de la repetición de tales hechos, promoviendo una conciencia histórica que contribuya a la mejora de la democracia.

Su trabajo se estructuró en tres partes, en la primera, exploró el origen y significado de la expresión “nunca más”, su vínculo con la educación en derechos humanos y el papel de

la memoria en este proceso. También analizó diferentes enfoques sobre la memoria y cómo pueden contribuir a la educación en derechos humanos. En la segunda parte, presentó tres propuestas pedagógicas que buscan evitar la repetición de regímenes autoritarios: una general, otra dirigida a la formación de docentes y una tercera diseñada para que los maestros trabajen con sus estudiantes en el aula y la tercera reflexiona sobre la importancia de la memoria en la educación y su papel en la construcción de una sociedad democrática que garantice el respeto a los derechos humanos y evite la repetición de las injusticias del pasado.

Londoño Rúa y Londoño Rincón (2016). En su tesis, se propusieron desarrollar contenidos y estrategias pedagógicas con los estudiantes de la institución educativa Reino de Bélgica, sección Bello Oriente, con el fin de orientar el trabajo pedagógico sobre la memoria histórica de su comunidad.

Este estudio, de naturaleza cualitativa y enfoque de investigación-acción en el ámbito educativo, empleó observaciones de campo, diarios de campo y entrevistas con estudiantes de la comunidad educativa, que comprendían entre 15 y 20 niños y niñas de los grados sexto a undécimo, pertenecientes en su mayoría a los estratos 1 y 2. Estos estudiantes enfrentaban diversos desafíos educativos propios de sus contextos y edades, como bajos niveles de lectoescritura, problemas de consumo de drogas y desintegración familiar, entre otros.

Como resultado, y enmarcados en una concepción de didáctica crítica, los investigadores llevaron la memoria al ámbito escolar no solo considerando cómo enseñarla, sino también reflexionando sobre un conjunto más amplio de objetivos que abordaban el qué, el para qué, el por qué y el quién, en términos didácticos. Se trabajaron en el aula valores conceptuales y procedimentales relacionados con las nociones de memoria, recuerdo, olvido e identidad, integrando las experiencias y relaciones de los estudiantes. Además, se llevaron a cabo diversos ejercicios de memoria con los niños, evidenciando que “las memorias colectivas están sujetas a procesos identitarios, donde los elementos comunes dotados de significaciones simbólicas permiten abordar aspectos relevantes del pasado de los sujetos” (Londoño Rúa y Londoño Rincón, 2016, p. 121).

En su tesis de maestría, Rodríguez Pedraza (2018) se propuso comprender el impacto del desplazamiento forzado mediante la implementación de las Pedagogías de la Memoria, utilizando la estrategia didáctica “Cuento para no olvidar” desarrollada por las profesoras Martha Cecilia Herrera y Carol Pertuz Bedoya en una institución pública de Bogotá. Este estudio adoptó un enfoque cualitativo bajo el paradigma socio-crítico, y contó con la participación de 33 estudiantes de décimo grado, divididos en 6 grupos.

La investigación comenzó con una encuesta dirigida a los estudiantes para obtener una comprensión inicial de la problemática. Posteriormente, se llevó a cabo una intervención basada en un diseño metodológico de Investigación Acción, desarrollado en tres ciclos: indagación crítica, intertextualidad y producción de narrativas. Estos ciclos contribuyeron a la construcción de la memoria histórica a través de la reflexión de la maestra investigadora, los estudiantes y los testimonios de algunos jóvenes que han sido víctimas de desplazamiento forzado.

Los instrumentos utilizados incluyeron la elaboración de una carpeta titulada “Hagamos memoria” por parte de los estudiantes, el diario de campo del maestro, entrevistas semiestructuradas y reflexiones sobre la labor pedagógica de la maestra. Los datos fueron analizados mediante categorización abierta, axial, selectiva y triangulación de los instrumentos.

Los principales hallazgos identificados en el análisis incluyeron la comprensión sobre el desplazamiento forzado, las características de la estrategia didáctica “Cuento para no olvidar” y las comprensiones generales relacionadas con la pedagogía de la memoria. Los resultados revelaron que la implementación de esta estrategia didáctica, basada en la indagación crítica, la intertextualidad y la producción de narrativas testimoniales, contribuyó a una mejor comprensión del desplazamiento forzado y al cambio de perspectiva de los estudiantes sobre el tema. Además, promovió el desarrollo de habilidades ético-políticas, fomentó el trabajo en equipo, el compañerismo, así como la apertura hacia la otredad y la alteridad, aspectos propios de la pedagogía de la memoria. En su estudio, Arese (2019) examina las contribuciones de diversas corrientes y propuestas agrupadas bajo el término “Pedagogías de la Memoria” al ámbito de la formación docente. Su enfoque se centra en resaltar cómo este conjunto de perspectivas, surgido como respuesta a la pregunta sobre la transmisión intergeneracional de

experiencias políticas violentas, ha generado un proceso reflexivo dentro del propio ámbito pedagógico. Este proceso ha permitido reanudar un valioso diálogo con corrientes discontinuadas de la educación popular latinoamericana.

Como resultado de su investigación, Arese indica que las Pedagogías de la Memoria han demostrado ser capaz no solo de incorporar los legados de tradiciones pedagógicas emancipadoras, sino también de trascender su tarea inicial, que era la enseñanza del pasado reciente. Ha proporcionado un conjunto de aportes tanto teóricos como prácticos para delinear nuevos horizontes en el campo pedagógico. En los entornos donde se practican las pedagogías de la memoria, emerge un educador y un educando más complejos: sujetos que elaboran sus discursos desde las condiciones territoriales que los rodean y desde las redes sociales que los conforman.

En la investigación de Rubiano, Torres & Carrillo (2020) se abordó el conflicto armado en Colombia como un problema sociopolítico y su impacto en la enseñanza de la historia reciente en las escuelas. Su propósito fue diseñar y aplicar una propuesta pedagógica basada en las Pedagogías de la Memoria, dirigida a docentes. Se documentó la experiencia en la Institución Educativa Distrital Kennedy durante el segundo semestre de 2015, trabajando con estudiantes de educación media. Los resultados evidenciaron cómo el conflicto armado está presente en la vida cotidiana de los alumnos y destacaron la importancia de incorporar el trabajo de la memoria en el ámbito escolar como una herramienta clave para la enseñanza y la reflexión.

Carmona Agudelo (2023) en su tesis de maestría analizó las Pedagogías de la Memoria desde una perspectiva crítica, utilizando la investigación-acción emancipadora en el aula. Se llevó a cabo con la participación activa de los estudiantes de la Institución Educativa José Roberto Vázquez, ubicada en la comuna tres, Manrique, en Medellín, Colombia.

El estudio se enfocó en los principales acontecimientos que han marcado la memoria de esta comunidad, incluyendo los procesos migratorios, la precarización tanto en zonas rurales como urbanas, y la violencia política. A través del trabajo colectivo, se buscó que los estudiantes reflexionen sobre estos hechos y su impacto en la construcción de la memoria, promoviendo así una educación que contribuya a la comprensión crítica del pasado y su relación con el presente.

En términos generales, todos estos estudios coinciden en que las Pedagogías de la Memoria “se presentan como una alternativa para abordar los pasados recientes violentos, en sus formas plurales y controversiales, cuya intención radica en la transmisión de los aprendizajes derivados de experiencias dolorosas, para derivar de ello relatos éticos y políticos intencionados a transformar la sociedad” (Gómez-Gómez; 2024, p. 37). En otras palabras, estas pedagogías buscan formar individuos cuyas memorias les permitan defender y promover los derechos humanos, además de impulsar acciones educativas que fomenten una reinterpretación crítica y reflexiva del pasado reciente. Se fundamentan en qué, cómo y para qué podemos aprender de nuestra historia reciente, así como en identificar los aprendizajes que emergen de su reivindicación. Asimismo, aspiran a generar transformaciones que refuercen y resalten la democracia, tanto como sistema político como estilo de vida.

Estos estudios aportan valiosas herramientas para investigar y comprender diversas experiencias educativas, así como los aspectos fundamentales que configuran el campo de las Pedagogías de la Memoria. Además, evidencian la necesidad de seguir explorando la relación entre las memorias colectivas y las Pedagogías de la Memoria, con el propósito de “construir una base educativa sólida en la que se sustenten los usos pedagógicos del pasado y se concreten las finalidades liberadoras de la memoria” (Gómez-Gómez, 2024, p. 37). Desde esta perspectiva, nuestra investigación representa una modesta contribución a la reivindicación del conocimiento pedagógico memorial como un pilar esencial en el estudio de las memorias y la enseñanza del pasado reciente, en clave local dentro de las escuelas.

1.3 Investigaciones sobre el pasado reciente en las prácticas docentes del área de Ciencias Sociales

Como expresamos con anterioridad, hay escasos estudios sobre la apropiación, adaptación y transmisión de los contenidos relacionados al pasado reciente en los docentes del área de Ciencias Sociales de escuelas secundarias en Argentina. Hemos observado algunas investigaciones sobre prácticas docentes del área de Ciencias Sociales en relación a temas específicos y transversales, como la enseñanza de Educación Sexual Integral, la interculturalidad, el uso de las nuevas tecnologías, entre otras cuestiones, pero específicas a la enseñanza del pasado reciente hay una cierta vacancia, que debemos tener en cuenta. Sin embargo, nos pareció pertinente mencionar un estudio significativo

realizado por Bertola y otros (2015)⁹ sobre las representaciones de los docentes del área de Ciencias Sociales sobre el pasado reciente en el segundo ciclo del nivel primario. Este trabajo, si bien, no corresponde al nivel secundario, nos permite tenerlo como referencia para esta investigación. Básicamente los autores realizaron un estudio exploratorio donde buscaron conocer las nociones y representaciones de los docentes de la localidad de Alcira (Córdoba), en relación a la enseñanza de la historia reciente sobre la última dictadura militar en Argentina. Se centraron en documentar las concepciones que forman parte de las representaciones sociales de los docentes participantes a fin de poder describir creencias, valores, opiniones y sus elementos culturales e ideológicos constitutivos en ellos. Y de esa manera, poder analizar la negatividad o posibilidad de habilitar la enseñanza del pasado reciente en el nivel primario.

Al acercarnos a las prácticas docentes del área de Ciencias Sociales en torno a la enseñanza del pasado reciente en esta investigación, estamos intentando comprender las decisiones y las traducciones que realizan los docentes de las orientaciones que proponen los diseños y las políticas locales. En este interés comprensivo-interpretativo, buscamos interpretar los sentidos, las intenciones, las apropiaciones que realizan los docentes de dicha área, por lo que no consideramos a sus prácticas en términos de lo correcto o incorrecto, ni tampoco inspeccionamos ni calificamos o descalificamos ni determinamos de qué otros modos se deberían haber ejecutado tales tareas.

Al ingresar a las aulas, lo hicimos asumiendo que los docentes observados en esta investigación, actúan con determinada finalidad, dando un sentido a su acción, buscando algún efecto en los estudiantes. Por tanto, en la búsqueda por acceder a esas intenciones detrás de las prácticas, se analizó como fuente central las palabras de los docentes, en sus concepciones y en las decisiones que sustentan sus acciones, como un modo de lograr una aproximación a las convicciones de quienes enseñan el pasado reciente en las aulas.

Finalmente, en este apartado, no hemos intentado dar una visión acaba de los antecedentes en relación a las investigaciones que adquiere como referencia esta tesis, sino dar cuenta

⁹ Para profundizar en este estudio, véase Bertola et al (2015). Entre el pensar, el decir y el hacer... representaciones de los docentes de ciencias sociales sobre el pasado reciente y su posibilidad didáctica en el segundo ciclo del nivel primario. *Educación, Formación e Investigación*, Vol.1, N°1. pp. 55-81 http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2022/04/Revista_EFI_01-2015.pdf

del constante dinamismo y crecimiento de este campo. Son notables las pesquisas en torno al pasado reciente, los manuales escolares, las efemérides como objetos más indagados y si bien hay investigaciones de prácticas docentes de historia específicamente, son escasos los trabajos sobre la enseñanza del pasado reciente de los docentes del área de Ciencias Sociales en las escuelas medias del país y en particular, de la ciudad. No hemos encontrado registro de observaciones de prácticas cotidianas docentes del área de Ciencias Sociales (y no solo de historia) en escuelas secundarias que nos permitan comprender la enseñanza del pasado reciente durante un determinado ciclo escolar desde un enfoque de las Pedagogías de la Memoria. Ni tampoco estudios que marquen similitudes y diferencias en las formas de abordar ese pasado reciente en instituciones educativas diversas desde dicha área y en contextos locales y regionales.

Advirtiendo esta área de vacancia, es que esta tesis buscó comprender las apropiaciones y traducciones que realizan los docentes del área de Ciencias Sociales en relación al pasado reciente, de acuerdo a lo que establecen los diseños y las políticas locales. Nos centramos en las intenciones, los propósitos de los docentes en sus elecciones en torno a la planificación, recursos didácticos, contenidos, siempre atendiendo a los contextos y los sujetos participantes, con el objetivo de profundizar en la complejidad y especificidad de la enseñanza del pasado reciente en las escuelas seleccionadas.

1.4 Justificación de la importancia científica y social de la investigación

Esta investigación reviste una importancia sustantiva tanto en el plano científico como en el social, al contribuir a una comprensión más profunda del pasado reciente y su vínculo con la educación en el nivel secundario. Tal como se ha expuesto en los antecedentes, se identifica una notoria escasez de estudios centrados en los docentes del área de Ciencias Sociales en relación con su apropiación y aplicación de los diseños curriculares provinciales, especialmente en lo referido al tratamiento del pasado reciente. En este sentido, el presente estudio se propone como una herramienta de análisis y como un insumo significativo para la elaboración futura de propuestas pedagógicas contextualizadas y sensibles.

Más que transferir resultados o prescribir prácticas, esta investigación aspira a habilitar espacios de reflexión crítica y colectiva que promuevan la sensibilidad frente al sufrimiento, el daño y la pérdida que marcaron nuestra historia reciente. En esa línea, se

recuperan los aportes del campo de las Pedagogías de la Memoria, cuya perspectiva permite visibilizar y valorar las experiencias docentes como fuentes de saber, así como aprender de ellas para enriquecer las prácticas educativas.

Asimismo, este trabajo ofrece una oportunidad para seguir pensando de manera integral la formación de estudiantes y de futuros formadores en Ciencias Sociales. Tal reflexión implica revisar cómo se abordan los contenidos vinculados al pasado reciente, fomentar el diseño de propuestas didácticas innovadoras y propiciar la construcción colectiva de saberes pedagógicos y disciplinares. Desde una perspectiva articuladora entre distintos niveles e instituciones del sistema educativo, tanto públicas como privadas, esta investigación podría aportar a una enseñanza comprometida, situada y respetuosa de los derechos humanos.

En el recorrido por los antecedentes que sustentan nuestra investigación, abordamos las principales líneas de discusión y las problemáticas que enmarcan nuestro objeto de estudio. Asimismo, presentamos la justificación de la relevancia científica y social del trabajo, destacando su potencial para contribuir al campo educativo y a la construcción de memorias críticas del pasado reciente. A partir de este punto, en el próximo capítulo nos adentramos en un análisis profundo del pasado reciente, articulado a través de las nociones de historia, memorias y Pedagogías de la Memoria, con una mirada situada que abarca tanto el contexto nacional como los niveles regional y local. Esta aproximación nos permitió construir una base conceptual sólida desde la cual reflexionar sobre las formas en que el pasado se inscribe, se transmite y se resignifica en el ámbito educativo.

CAPÍTULO II

UN RECORRIDO POR EL MARCO TEORICO. EL PASADO RECIENTE: HISTORIA, MEMORIAS Y PEDAGOGÍAS DE LA MEMORIA EN CLAVE NACIONAL, REGIONAL Y LOCAL

En el capítulo previo, establecimos los antecedentes que respaldan nuestra investigación. Ahora, nos sumergimos en nuestro marco teórico, explorando diversas facetas para comprender el pasado reciente desde distintas perspectivas.

Comenzamos con consideraciones generales que delinean el contexto nacional del pasado reciente. Esta panorámica inicial nos proporcionó una comprensión profunda de las complejidades históricas que dieron forma a este periodo crucial. Al descender hacia la escala regional y local, buceamos en las particularidades que caracterizan al pasado reciente en estos contextos más específicos.

La intersección entre las memorias, la historia y las Pedagogías de la Memoria se convierte en un anclaje esencial para entender estos eventos en el ámbito educativo. Exploramos cómo estos pilares fundamentales se entrelazan, proporcionando una mirada histórica y una dinámica educativa que busca transmitir y reflexionar sobre el pasado reciente de manera crítica y reflexiva.

La conexión entre la historia y las memorias se indagó detalladamente, resaltando cómo la interpretación de los eventos pasados se nutre tanto de hechos objetivos como de las narrativas subjetivas que dan forma a las memorias individuales y colectivas. Este análisis se extendió al ámbito educativo, observando cómo la historia y las memorias encuentran su lugar en las instituciones educativas.

El campo de las Pedagogías de la Memoria lo desarrollamos en sus diversas dimensiones, desde sus condiciones históricas de surgimiento hasta los problemas contemporáneos que enfrenta. Examinamos el vínculo intergeneracional, la representación del pasado, la dimensión local de la memoria y la conexión con el presente y los derechos humanos. Además, desarrollamos los conceptos de práctica docentes, de apropiación y de cultura escolar, fundamentales para cumplir con nuestros objetivos.

2. Consideraciones generales acerca del pasado reciente en Argentina

Es un hecho de relevancia que, en la actualidad, el pasado reciente se ha establecido como objeto (proceso) de gran presencia y centralidad en los espacios académicos, en las políticas de Estado, en los medios de comunicación y en nuestras sociedades. Y esa gran presencia es producto de que ese pasado no está culminado, sino que sigue abierto, recorriendo su curso como un río, en donde sus efectos en los procesos individuales y colectivos se extienden hacia las generaciones presentes, dejando huellas en función de su vigencia y su recorrido. Y como todo pasado inconcluso, irrumpe en nosotros a través de cuestionamientos, dolencias, heridas abiertas, grietas, tensiones, disputas, luchas. Además, lo distintivo de esa irrupción, es que este pasado entreteje tramas entre lo público y colectivo con lo privado y lo íntimo. Y son esas tramas entretejidas con agujas de un tiempo inacabado, lo que permite que este pasado, a diferencia de otros pasados (más remotos) se nos presente cimentado no solo de representaciones y narrativas socialmente construidas sino también de vivencias, de memorias y olvidos personales y colectivos. Por eso, es que el pasado reciente está en un permanente proceso de actualización y resignificación.

Ahora bien, ¿de qué hablamos cuando hablamos de pasado reciente? Y con esta pregunta queremos comenzar este capítulo a fin de ir puntualizando para luego darle curso a algunas miradas, debates, consideraciones que son necesarias tener presentes al momento de abordar este tema.

Mencionamos en la introducción que el pasado reciente es un campo de estudio complejo, heterogéneo y está en permanente construcción. Desde una mirada historiográfica, el interés por este pasado reciente queda evidenciado con las numerosas investigaciones que se vienen realizando en las últimas décadas, utilizando variadas denominaciones - *historia reciente* o *pasado reciente* (Aguilar e at, 2016, Aguilar y Alonso, 2017, Alonso, 2018, Franco y Lvovich, 2015, Franco y Levin; 2015, 2017, Sherman e at, 2020) *historia contemporánea* (Garzón Roge, 2006, Barón, 2013), *historia vivida* (Aróstegui, 2004), *historia actual o inmediata* (Barros, 2002).

La presencia de estas denominaciones nos permite ver las dificultades que acontecen al momento de buscar definir al pasado reciente como objeto de estudio y establecer su especificidad, es decir, intentar acordar el tiempo cronológico que abarca, su propia

conceptualización, los aspectos que lo diferencian de otros pasados y más aún del mismísimo presente, entre otras cuestiones. Entonces, observamos que no hay consensos en los historiadores e investigadores al momento de definir la propia cronología del este pasado. Pero como anteriormente mencionamos, este pasado es complejo, por lo tanto, definirlo desde la cronología, no alcanzaría a abarcar todas sus particularidades. Por eso, coincidimos con la mirada de Franco y Levín (2007) en donde sostienen que al momento de establecer la especificidad del pasado reciente

muchos historiadores concuerdan en que ésta se sustenta más bien en un *régimen de historicidad* particular basado en diversas formas de coetaneidad entre pasado y presente: la supervivencia de actores y protagonistas del pasado en condiciones de brindar sus testimonios al historiador, la existencia de una memoria social viva sobre ese pasado, la contemporaneidad entre la experiencia vivida por el historiador y ese pasado del cual se ocupa. (Franco y Levín, 2007, p. 33)

En este sentido, observamos que el pasado reciente es un campo dinámico, que está en constante movimiento, cuyas periodizaciones son variadas y flexibles y, además, es un área en proceso de resignificación. Lo evidencia la rápida conquista y legitimidad que ha tenido este campo en los ámbitos académicos y profesionales y la diversidad de investigaciones, en donde dejan entrever, a pesar de sus diferencias y falta de consensos, un propósito común, que es precisamente resignificar el pasado reciente.

Otro punto a tener en cuenta al momento de intentar responder nuestra pregunta inicial, es que en muchas investigaciones hay un predominio de temas vinculados a los

procesos sociales considerados traumáticos¹⁰: guerras, masacres, genocidios, dictaduras, crisis sociales y otras situaciones extremas que amenazan el mantenimiento del lazo social y que son vividos por sus contemporáneos como momentos de profundas rupturas y discontinuidades, tanto en el plano de la experiencia individual como colectiva. (Franco y Levín, 2007, p. 34).

¹⁰ Los autores Franco y Levín utilizan la noción de trauma en un sentido expresivo para hacer referencia a los efectos de ciertos procesos históricos en las sociedades contemporáneas.

Este predominio marca un punto en común en las investigaciones en torno al pasado reciente, y es que están atravesadas por la violencia política, las desapariciones, muertes de personas, procesos de cambios y de transformación social. A partir de este lugar es que acordamos con la definición que utiliza Levín sobre el pasado reciente: “se trata de un proceso político y social transcurrido a partir de “el Cordobazo” hasta la transición democrática¹¹, es decir, abarcaría fines de 1960 y se extiende durante toda la década del 70 atravesando los años de la última dictadura cívico militar hasta el momento de la asunción de Raúl Alfonsín, con el retorno de la democracia, que se vivió como el fin de un ciclo y la inauguración de una nueva etapa en la historia nacional.

Entonces y a partir de esta definición es que nos abocamos, más adelante, en analizar como los docentes de Ciencias Sociales, ciclo orientado, de tres escuelas de la ciudad de Río Cuarto, traducen en sus prácticas lo que establecen los diseños curriculares en torno al pasado reciente. Este recorte de centrarnos solo en la última dictadura cívico-militar (1976-1983) responde tanto a la definición de Levín como a la necesidad de delimitar y precisar el objeto de estudio.

Volviendo a la proliferación de investigaciones sobre el pasado reciente en Argentina, podríamos decir que la transición a la democracia brindó las condiciones necesarias para que se instalara en la agenda pública y en los historiadores, el problema de la dictadura y el terrorismo de Estado. Sumado a esto, estaba el constante reclamo de los organismos de derechos humanos, que también ayudó al interés social por este tema y los estudios sobre el mismo. Con algunas políticas de Alfonsín, como la creación de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP) y el informe “Nunca Más”, por ejemplo, pusieron sobre la mesa, la cuestión de la represión como algo central de la dictadura, y se volvió la represión un problema de pasado reciente a analizar e investigar. Posteriormente, surgieron otros tipos de investigaciones, ya no centradas específicamente en la cuestión represiva, los métodos de tortura y las desapariciones, sino que abarcaron aspectos más amplios de la última dictadura.

¹¹ La autora en su definición de historia reciente combina aspectos disciplinares con cuestiones políticas referidas al impacto traumático y, por lo tanto, difícil de simbolizar, de ese pasado. Véase, Levín, F. (2007), “El pasado reciente en la escuela, entre los dilemas de la historia y la memoria”, en Schujman G. y Siede I. (coords.). *Ciudadanía para armar. Apuntes para la formación ética y política*, Aiqué, 2007, pp. 157-178 <https://es.scribd.com/document/416344939/Aique-Schujman-Siede-Comps-Ciudadania-para-Armar-p-df-pdf>

Hay que decir, en este punto, que las producciones de aquellos años eran de tipo ensayístico debido a la escasa o nula disponibilidad de fuentes, de documentos y también, por la exigua distancia con los hechos, esa corta distancia se tornó un problema para los historiadores.

A partir de los 90 y con las incorporaciones de nuevas generaciones de historiadores al estudio del pasado reciente, produjeron investigaciones más ajustadas a las reglas historiográficas y con un profundo interés puesto en ese campo.

Y desde allí hasta la actualidad, ligado también a las políticas de las memorias establecidas desde el Estado, el campo de la historia se fue construyendo (y aún permanece en ese estadio de construcción) ampliando, problematizando, mediante una propagación de estudios de las memorias, de las Pedagogía de la Memoria en función de cómo se enseñan el pasado reciente en las escuelas del país, de estudios locales y regionales y muy recientemente, el pasado reciente desde una perspectiva de género.

2.1 El pasado reciente en clave local y regional

Desde el siglo XIX la historia se ha concentrado en reconstruir los procesos históricos de los estados nacionales. Solo basta con recorrer la historiografía argentina para dar cuenta de ello. Durante el siglo XX, por fuera de las historias academicistas, oficiales, empezaron a proliferar estudios específicos de ciudades y regiones, pero también, a partir de la década de los 80 de ese siglo, se comenzaron a retomar los estudios más vinculados, como dice Marta Philp (2009, p. 554) “a las relaciones de poder entre la memoria y la historia”.

Como ya hemos visto, en nuestro país, hablar del pasado reciente, es aludir a la última dictadura cívico-militar y la construcción del conocimiento histórico alrededor de ese pasado reciente, ha llevado a la historia y a las memorias a ser objetos deseados en las búsquedas de nuevos sentidos y de dar respuestas a la permanencia de ese pasado en el presente. En ese contexto es cuando aparecen testimonios y relatos, por fuera de las construcciones centralistas que nos han caracterizado, permitiendo a las personas de diferentes lugares de nuestro país, narrar y reconstruir sus pasados, sus memorias, desde contextos más situados. Desde ese punto de vista, “el campo del conocimiento histórico se amplía notablemente: ya no se trata únicamente “de lo que pasó”, ahora se añade “lo

que pasó y no fue contado”, las distintas representaciones de lo que pasó y los sentidos que los mismos tienen en el presente”. (Harrington et al, 2010, p. 88)

Esta proliferación de memorias, de historias dejó en evidencia una característica principal del campo que abarca el pasado reciente, y es que es un pasado dinámico y está en constante construcción, es decir, que es revisado, interpretado, reconstruido y resignificado desde múltiples perspectivas y metodologías. Por mucho tiempo se priorizó la mirada nacional, pero desde fines del siglo XX hasta el presente, también se lo observó desde perspectivas locales y regionales. Lo interesante de ello, es que más allá de los enfoques, lo que se pone en juego son los sentidos de ese pasado en el presente, tanto de las personas que estuvieron involucradas como de aquellas que se encuentran en contextos más contemporáneos y están ceñidos con ese pasado.

Además, otro elemento que explica lo potencial del campo y su crecimiento es el desarrollo de los estudios de casos y de las historias locales, permitiendo complejizar y problematizar los marcos de la historia nacional. Esto significa que la historia nacional se ha nutrido con los estudios locales y regionales, que están en constante diálogo y relación, no siempre lineal, entre las indagaciones micros y macros. A su vez, se ha podido desovillar la estructura rígida de lo local/nacional, pues en la profundidad de esa dicotomía, se ha hallado una infinidad de singularidades históricas del pasado reciente y muchas que aún restan por conocerse. Entonces observamos que, el pasado reciente en clave local y regional, forma parte de una trama compleja y articulada con sus referentes nacionales, o como dice Serveto (2020, p. 35) “son tramas reticulares conectadas que conforman una determinada configuración socio histórica integral e integrada”.

Esas tramas del pasado reciente están cargadas de sentidos en el presente y requieren un abordaje

más cualitativo antes que cuantitativo: una interpretación antes que una deducción; una contextualización que es, a la vez, social, política, cultural pero también interna en tanto puesta en escena de intertextualidades y polifonías que rompen con la linealidad y hasta con cierta obstinación por el orden narrativo diacrónico e incorporan tiempos internos más

relacionados a los “entre” y los “no allí” para dar cuenta de lo “no contado.”
(Harrington et al; 2010, p. 93)

En ese juego de interpretaciones y representaciones del pasado reciente, surgen sentidos más localizados, que trazan líneas que se expanden y se contraen a medida que las fuerzas en pugnas del presente se van verbalizando en experiencias particulares que se explican y se comprenden es una constante interacción de lo particular con lo colectivo, lo local con lo nacional y viceversa. Los estudios locales y regionales en relación a este pasado, son valiosos, no solo porque amplían la información histórica, sino que también tienen un gran potencial explicativo al focalizar, al complejizar o en hacer más específicos los estudios del pasado reciente.

El pasado reciente construido desde la centralidad de Buenos Aires, ha dejado en evidencia, vacíos en términos de construcción histórica, sobre ese pasado. Por mucho tiempo no se habló de cómo se vivió o cómo impactó el terrorismo de Estado y la dictadura en otras provincias, cuántos desaparecidos y presos políticos tienen las localidades, qué memorias habitan en los pueblos, las ciudades y regiones, etc. Además, los estudios del pasado reciente en clave local y regional confrontan con las interpretaciones macro-analíticas de la historia nacional, la complejizan, la ponen en tensión, provocando nuevos interrogantes y sentidos.

También hay que tener en cuenta que la disponibilidad de documentos, archivos y testimonios disponibles a nivel nacional ha sido muy fructífera en comparación con la disponibilidad de archivos y documentos en otras regiones y localidades del país. Esto ha sido un factor que influyó en el tardío desarrollo de los estudios del pasado reciente con enfoques más localizados.

2.2 Las memorias, la historia y las Pedagogías de la Memoria: anclajes necesarios para la comprensión del pasado reciente en las instituciones educativas

En este apartado nos proponemos abordar algunas miradas en torno a la vinculación entre memoria e historia con el objetivo de delinear una puerta de entrada a nuestro marco teórico referencial, que son las Pedagogías de la Memoria, que nos permitió a repensar la relación de la memoria y la historia en la escuela, nos permitió ver las tensiones que se

generan y reflexionar sobre las dimensiones, problemas y desafíos que hoy tiene este campo en particular.

2.2.1 El pasado reciente: vínculo entre la memoria y la historia

La relación o vinculación de la historia y la memoria es una preocupación constante en el ámbito de las Ciencias Sociales. El debate y la reflexión en torno a ellas son más notorias en la propia disciplina de la historia, en donde los historiadores reconocen que sus quehaceres no son nada sencillos, no se trata simplemente de reconstruir lo que realmente ocurrió, a secas, sino que hay una incorporación de la complejidad en la tarea. Esa complejidad es reconocida cuando se comprende que, en los procesos de reconstrucción del pasado, se incluyen dimensiones subjetivas de los agentes sociales, procesos interpretativos, construcción y selección de datos y elección de estrategias narrativas, recortes temporales, entre otras cuestiones que ponen en juego los historiadores. Trabajos como lo de Jelin (2002; 2006), Traverso (2006); Moradiellos García (2013); Gonzáles (1999), dan cuenta de ello.

La historia y la memoria surgen de una misma preocupación y comparten, como sostiene Traverso (2006, p. 21) “el mismo objeto: la elaboración del pasado”. A partir de este punto compartido, de esta preocupación en común, es que se ha generado, en ámbitos académicos y culturales, una amplia escala de interpretaciones que las han definido en términos de oposición, de analogía y diálogo permanente. No hay que olvidar que, desde la antigua Grecia, los filósofos, por ejemplo, tenían diferentes posturas con respecto a esto, es decir, el acto de recordar era un tema muy controversial, sobre todo al intentar elucidar cómo un hecho pasado sobrevivía a modo de “huellas (teniendo presente la concepción de Marc Bloch), seguido de improntas de los sujetos” (Traverso; 2006, p. 30). Pero, más allá de esta herencia griega, podríamos decir, que hasta el siglo XX, la memoria y la historia se suponía que estaban superpuestas haciendo que “la historia se identificara durante largo tiempo con la memoria” (Dosse; 2004, p. 201), pero cuando el historicismo clásico entró en crisis –por el cuestionamiento simultáneo de varias disciplinas, como la filosofía, la psicología y la sociología– se produjo la disociación entre memoria e historia comenzando a definirse como universos diferenciados. En ese contexto, Maurice Halbwachs (2004), fue quién dio a conocer en su tesis de los marcos sociales de la memoria como cemento de la sociedad, la articulación de la memoria a una conciencia social que nunca está encerrada en sí misma, que no recuerda aisladamente, que no se

aparta de los marcos sociales donde se gesta y madura el recuerdo y a partir de esa concepción, ve a la memoria y la historia vinculadas al pasado, ambas producen una representación del pasado que resulta diferenciada. Así, mientras la memoria vivencia el pasado, la historia lo racionaliza. Definió que del lado de la memoria se situaba lo concreto, lo vivido, lo sagrado y lo mágico, e introduce a su vez, el concepto de memoria colectiva, mientras que del lado de la historia se encontraba el relato único, total y generalizador. Así, la historia sólo comenzaba cuando “se termina la tradición, momento en que se apaga o descompone la memoria social (Halbwachs, 2004b, p. 80). Para la memoria, el pasado se extiende en el presente como sentido, para la historia el pasado se reproduce a nivel de datos. La historia es una, las memorias son múltiples; la primera es un cuadro de cambios, las segundas se concentran en las similitudes. La historia es losa del tiempo, la memoria es marco vivo y natural del pasado. Además, desde su visión, “nuestra memoria no se basa en la historia aprendida, sino en la historia vivida” (Halbwachs, 2004b, p. 60).

En esos actos de descomposición y diferenciación, la memoria se fue convirtiendo en un objeto de reflexión y en un campo específico de pensamiento que empezó a nutrirse con el tiempo de diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales y a tener especificaciones propias.

Elizabeth Jelin (2002) en su libro *Los trabajos de la memoria* señala tres características centrales de la memoria¹²:

a) Es un “proceso subjetivo que está anclado en experiencias y marcas simbólicas y materiales” (Jelin; 2002, p. 2). Las memorias, a diferencia de la historia, no recuperan procesos totales ni instituye héroes, sino que constituye relatos –muchas veces fragmentarios y marcados por matices– que dejan en evidencia los sentidos en pugna que rodean al pasado reciente.

¹² En este trabajo hemos decidido mencionar la memoria de forma plural sin desconocer sus complejidades y singularidades. Jelin, al respecto, sostiene que se busca definir la memoria y pensar, como propuesta, un proceso de construcción de memorias, con sus luchas, resistencias, etc. Además, menciona dos formas de trabajar la memoria como categoría de análisis: la primera, como herramienta teórica metodológica y la segunda como categoría social. En este trabajo, la usamos como herramienta teórica, teniendo presente las pluralidades en su definición y las complejidades que la habitan, su naturaleza inacabada y en permanente construcción.

b) Es un “objeto de disputa, de luchas, donde juegan un rol activo los que participan en esas luchas y lo juegan desde sus relaciones de poder” (Jelin; 2002, p. 2). Los sentidos del pasado son distintos, no hay un único relato. Es más, según nos advierte Jelin no podemos hablar de “memoria contra olvido: recordar para no repetir”. Tenemos que hablar de “memorias contra memorias”. (Jelin; 2002, p. 2)

c) Es un objeto que debe ser historizado o, dicho de otra manera, la memoria se convierte en objeto de estudio de la historia que llama a “historizar la memoria” (Jelin; 2002, p. 69) porque el sentido del pasado va cambiando con las transformaciones del presente, así como también cambia el lugar de la memoria en función de los vaivenes de los climas políticos y culturales. Por ejemplo, en los primeros años de la democracia, durante los años ochenta, la memoria sobre los desaparecidos de la última dictadura se sostenía en representarlos como víctimas y resultaba imposible hacer mención a que, además, tenían una identidad política. A partir de la década de los noventa, y con el avance de las discusiones sobre el pasado reciente, se empezó a construir una memoria que incorporara también las identidades políticas de los desaparecidos. Además de víctimas del terrorismo de Estado habían sido militantes políticos, gremialistas, entre otros.

Teniendo presente esto, las memorias corresponden a las representaciones del pasado que colectivamente se forjan en el presente y que estructuran y dan sentido a las identidades sociales. Así, dirá, “el pasado es constantemente reelaborado según las sensibilidades éticas, culturales y políticas del presente”. (Traverso, 2007, p. 67)

En definitiva, las memorias son un relato que no aspira a recuperar procesos totales – como sí pretende el relato histórico– sino que es fragmentario y está marcado por matices que dejan en evidencia la subjetividad y los sentidos en pugna que caracterizan al pasado reciente, las memorias en conflicto, las memorias enfrentadas a otras memorias.

En palabras de Nora, en Corradini (2006), retoma los aportes de Halbwachs, a fin de entender esa diferenciación,

Memoria e historia funcionan en dos registros radicalmente diferentes, aun cuando es evidente que ambas tienen relaciones estrechas y que la historia se apoya, nace, de la memoria. La memoria es el recuerdo de un pasado

vivido o imaginado. Por esa razón, la memoria siempre es portata por grupos de seres vivos que experimentaron los hechos o creen haberlo hecho. La memoria, por naturaleza, es afectiva, emotiva, abierta a todas las transformaciones, inconsciente de sus sucesivas transformaciones, vulnerable a toda manipulación, susceptible de permanecer latente durante largos períodos y de bruscos despertares. La memoria es siempre un fenómeno colectivo, aunque sea psicológicamente vivida como individual. Por el contrario, la historia es una construcción siempre problemática e incompleta de aquello que ha dejado de existir, pero que dejó rastros. A partir de esos rastros, controlados, entrecruzados, comparados, el historiador trata de reconstituir lo que pudo pasar y, sobre todo, integrar esos hechos en un conjunto explicativo. La memoria depende en gran parte de lo mágico y sólo acepta las informaciones que le convienen. La historia, por el contrario, es una operación puramente intelectual, laica, que exige un análisis y un discurso críticos. La historia permanece; la memoria va demasiado rápido. La historia reúne; la memoria divide. (Corradini; 2006)

Memoria e historia lejos de ser sinónimos se constituyen como dos dimensiones con intereses diferentes, aunque ambas tienen vínculos muy estrechos. La memoria, es sostenida por la sociedad en su conjunto, esto significa que está en permanente cambio, abierta a la dialéctica del recuerdo, sus deformaciones o al olvido, vulnerable a factores internos y externos, susceptible de pasar mucho tiempo en estado de incubación o repentinas revitalizaciones. (Nora, 2008) Por otro lado, la historia apunta a la reconstrucción problemática de lo que no está más, de lo que ya pasó, como expresó Nora anteriormente y reclama análisis y discurso crítico. En este sentido, “la memoria instala el recuerdo en lo sagrado, la historia lo deja al descubierto, siempre prosifica” (Nora, 2008, pp. 20-21) es decir, la historia se distancia de la memoria, pero utiliza a la memoria para analizarla, reconstruirla históricamente y desantificarla.

Si bien Nora retomó las ideas de Halbwachs, como mencionamos, también tuvo una mirada crítica a su pensamiento, sobre todo cuando decidió hablar de la importancia de las memorias nacionales, como aquellos escenarios donde se solidifica el patrimonio y la identidad de una nación y está condensada y vehiculizada a través de los llamados *lugares*

de la memoria, como se titula su obra. Esos lugares son espacios en donde se cristalizan y se refugian las memorias colectivas.

Utilizando las palabras de Nora (2008, p. 111) los lugares de memorias suponen, de entrada, “el ensamblaje de dos órdenes de realidades: una realidad tangible y aprehensible, a veces material, a veces menos, inscripta en el espacio, el tiempo, el lenguaje, la tradición, y una realidad puramente simbólica, portadora de una historia”. Con esa mirada simbólica se intentó dilucidar la dimensión rememorativa de los objetos, tangibles e intangibles, explorando y buscando la construcción de un modelo de representación. Lo que deja en evidencia Nora, es que, si bien recupera a Halbwachs, enfatizando en el carácter social y espacial de esos modelos de representación, su discusión toma la forma “de un vuelco de lo histórico a lo memorial”¹³ y viceversa. Un movimiento constante entre dos elementos que se diferencian pero que están estrechamente vinculados, una metamorfosis permanente. En esos movimientos, se busca historizar la memoria, como decía Jelin, o como expresó Allier Montaño (2008, p. 89) hacer “historia de la memoria” pero también, y en palabras de Nora (2008, p. 26) “la necesidad de memoria es una necesidad de historia”.

Al igual que Nora, Paul Ricoeur también fue crítico con la mirada de Halbwachs. Le cuestionó su visión reificada de las memorias y de la historia. Las memorias no es sólo un dato, sino “un conjunto de huellas dejadas por los acontecimientos que han afectado al curso de la historia de los grupos implicados que tienen la capacidad de poner en escena esos recuerdos” (Ricoeur, 1999, p. 19). Además, la historia, al igual que las memorias, terminan siendo múltiple, y aunque buscan la verdad, no debe olvidarse que la verdad no es un criterio absoluto de validez.

En este sentido y retomando a Jelin,

¹³ Nora, P. (2008). *Les lieux de mémoire*. Ediciones Trilce, p. 25. Para Nora, ese vuelco hacia lo memorial, tuvo un carácter revolucionario en la historia, generó una serie de implicaciones epistemológicas que permanecen hasta el presente en los estudios sociales sobre la memoria. Una de ellas, es la “erosión del modelo clásico de conmemoración nacional [...] y su sustitución por un sistema atomizado, que supone una relación diferente del pasado, más electiva que imperativa, abierta, plástica, viva (Nora, 2008, p. 172). Aquí se sustituye el viejo modelo de celebración, que descansaba en el orden, la jerarquía y la soberanía nacional, por un modelo más laico, democrático, construido desde abajo. Y la segunda implicancia a destacar es “el desmoronamiento de la historia como mito portador del destino nacional” (Nora, 2008, p. 191), dando lugar múltiples memorias nacionales. Cabe destacar que este giro hacia lo memorial se da en un contexto de surgimiento de la Nueva historia en Francia. Autores como Pierre Nora, Jacques Le Goff, Paul Veyne, Michel de Certeau, Roger Chartier, entre otros, se ubican dentro de esta línea.

La historia ‘dura’, fáctica, de los eventos que ‘realmente’ existieron se convierte en un material imprescindible pero no suficiente para comprender las maneras en que los sujetos sociales construyen sus memorias, sus narrativas, y sus interpretaciones de esos mismos hechos. [...] Ni la historia se diluye en la memoria, como sostienen los idealistas [...] ni la memoria debe ser descartada como dato por su volatilidad o falta de ‘objetividad’. En la tensión entre una y otra es donde se plantean las preguntas más sugerentes, creativas y productivas para la indagación y la reflexión. (Jelin, 2002, p. 78)

En el proceso constructivo de la memoria, de esta forma, se articulan la dimensión individual y la colectiva. Pasemos entonces a distinguir estas dos dimensiones.

2.2.2 Memoria entre memorias: la memoria individual y la memoria colectiva

Existen dos tipos de memorias, la llamada individual y la colectiva, que no son independientes entre sí, sino que están articuladas. Con esto queremos decir que, por un lado, la memoria individual se enmarca en la colectiva; y, por otro lado, la memoria colectiva se nutre de la individual. Esta distinción ha sido trabajada por Halbwachs (2004b) quien distingue estas dos categorías, pero aclara que todo individuo participa de estas dos formas de memorias. Mientras que la primera es interior y personal; la segunda es exterior y social. O como dice el autor con más precisión: “memoria autobiográfica y memoria histórica” (Halbwachs, 2004b, p. 55). La individual se apoya en la colectiva, pues cada historia personal está enmarcada en una historia contextual, general. Pero la memoria colectiva, social, externa, es mucho más abarcativa que la memoria personal, individual. Y en cuanto a la representación del pasado, tendríamos una visión esquemática y sintetizada desde el punto de vista de memoria colectiva, y desde la memoria individual, dicha representación sería más exhaustiva.

Específicamente y como su nombre lo muestra, la memoria individual corresponde a la relación que sostiene con el pasado una persona individualmente. Es un vínculo que tiene que ver con su biografía y su contexto. Sin embargo, existen los llamados “marcos sociales de la memoria”, tesis de Halbwachs que ya hemos mencionado, los cuales implican que, aunque esta memoria es personal, nunca es puramente individual ni

subjetiva, ya que siempre que construimos una representación del pasado lo hacemos en base a encuadres sociales temporales y espaciales, nunca lo hacemos solos sino con otros. En palabras de Halbwachs

La memoria individual no está totalmente aislada y cerrada. Muchas veces, para evocar su propio pasado, un hombre necesita recurrir a los recuerdos de los demás. Se remite a puntos de referencia que existen fuera de él, fijados por la sociedad. Es más, el funcionamiento de la memoria individual no es posible sin estos instrumentos que son las palabras e ideas, que no ha inventado el individuo, sino que le vienen dadas por su entorno. (Halbwachs, 2004b, p. 54)

Por su parte, la memoria colectiva se construye socialmente en relación con el pasado. De este modo, tiene que ver con la forma en que una sociedad o grupo social se piensa y se define a sí mismo, y por ello está vinculada a la identidad de una comunidad. En otras palabras, refiere al proceso social de reconstrucción del pasado vivido y experimentado por un determinado grupo, comunidad o sociedad, que da lugar a sentidos compartidos de los eventos que la constituyen como una entidad. Para Halbwachs (2004b, p. 80) son precisamente los “marcos sociales lo que representa el aspecto esencial de lo que denominamos la memoria colectiva”.

Si bien, historiográficamente se remite a Halbwachs la concreción conceptual y sociológica de la memoria colectiva, podríamos decir, que antes de él, la aproximación más cercana al concepto fue dada por Émile Durkheim, quien propuso la categoría de conciencia social, colectiva, de cual surge su teoría social. Para él la conciencia colectiva “es el conjunto de creencias y de sentimientos comunes al término medio de los miembros de una misma sociedad, constituye un sistema determinado que tiene su vida propia” (Durkheim, 2007, p. 89), es decir, que todo ese conjunto de ideas, creencias, pensamientos, actitudes funcionan como una fuerza unificadora dentro de la sociedad. Este tipo de conciencia modela el sentido de pertenencia, de identidad y los comportamientos de las personas y se produce por un fuerte sentimiento de solidaridad. Pero más allá de eso, fue Halbwachs quien analizó los procedimientos de memorización colectiva de familias, grupos religiosos y clases sociales y determinó que existen marcos sociales de la memoria específicos de cada comunidad que permiten la creación de un

pasado común. Y esos marcos son precisamente lo que admiten que la memoria individual esté ligada a la memoria colectiva. En este punto, Cuesta (2008, p. 50) señaló que “toda memoria es de alguna forma memoria colectiva”. Pero, además, la memoria colectiva no es una sola, sino que existen muchas memorias, son múltiples memorias, memoria entre memorias, tantas como grupos, comunidades y sociedades existen, y tantas como contextos coexisten capaces de generar relatos del pasado de manera directa o indirecta; y aquí el trabajo de los historiadores tiene gran impronta.

Volviendo a la idea de Nora (2008), la historia y la memoria son dos esferas distintas que se entrecruzan de manera constante, compartiendo ambas un mismo objeto, la producción, la representación del pasado. En particular para la historia reciente este entrecruzamiento se torna mucho más evidente por el trabajo con testigos que están vivos, cuyos testimonios son una fuente primaria importante. Por eso mismo la relación entre historia y memoria ha sido leída de múltiples formas, dando cuenta por un lado de miradas dicotómicas de oposición, de analogías y por otro de posiciones que implicaron valiosos diálogos.

Dentro del campo de los estudios sociales sobre la memoria colectiva, Halbwachs como ya dijimos, estableció una clara distinción entre memoria e historia considerando a la primera del lado de lo vivido y lo sagrado y a la segunda como un relato totalizador y único.

Mucho tiempo después Nora retoma los aportes de Halbwachs y delimita a la historia y a la memoria en términos dicotómicos de oposición, como mencionamos más arriba. Esta dicotomía es puesta en cuestión atendiendo a miradas más subjetivistas de la historia, que establecen una analogía entre memoria e historia aduciendo que ésta última también puede construir un relato sacralizado y mítico.

En síntesis, estas han sido miradas dicotómicas y maniqueas de comprender la relación entre historia y memoria

en el primer caso, se opone un saber historiográfico capturado por los preceptos positivistas de verdad y objetividad a una memoria fetichizada y acrítica y en el segundo, se entiende que la memoria es la esencia de la

historia y, por lo tanto, se da por supuesta una historia ficcionalizada y mitificada. (Franco y Levín, 2007, p. 41)

A modo de superar las visiones dicotómicas y excluyentes de oposición u analogía, autores como Paul Ricoeur (1999) y Enzo Traverso (2007) sostienen una mirada que implica un diálogo entre la historia y la memoria. Consideran que, si bien ambas recurren al pasado como objeto, la relación que construyen con él es diferente. La historia es una escritura científica del pasado y desde ese lugar sigue determinadas reglas para estudiar el pasado y puede convertir a la memoria en un tema de investigación tal como ocurre con la historia contemporánea. Traverso (2007, p. 72), al respecto, expresó lo siguiente, “la historia tiene así su nacimiento en la memoria, de la cual es una dimensión, pero eso no impide de ningún modo que la memoria devenga en objeto de la historia”.

La memoria, por su parte, queda sujeta a los hechos vividos subjetivamente, lo cual la torna cualitativa, singular y “dado que se apoya en la experiencia vivida, la memoria es eminentemente subjetiva” (Traverso, 2007, p. 73). Por lo tanto, no es proclive a las comparaciones ni a las generalizaciones, tampoco a las contextualizaciones, actividades consideradas como propias de la historia.

Pero, como dice Ricoeur (1999), en el fondo la historia es una parte de la memoria y como ella, también se escribe desde el presente. Sin embargo, tienen diferentes regímenes: mientras que la historia persigue la veracidad (en su función crítica sostenida en tres niveles: documental, explicativo e interpretativo), la memoria busca la fidelidad. La historia para poder constituirse en ciencia no rechaza a la memoria, sino que se distancia al estudiarla, comprendiendo esa singularidad de la experiencia vivida en un contexto, identificando causas, condicionamientos y el funcionamiento estructural social. En palabras de Traverso “esto significa aprender de la memoria, pero también pasarla por el tamiz de una verificación objetiva, empírica, documental y fáctica, señalando si es necesario sus contradicciones y sus trampas” (Traverso, 2007, p. 76). Igualmente, esta tarea no es sencilla dada la temática con la que se trabaja y las fuentes orales a las que se recurre, que hacen “muy difícil encontrar el justo equilibrio entre empatía y distancia, entre el reconocimiento de singularidades y la puesta en perspectiva general” (Traverso, 2007, p. 76). Al mismo tiempo, el historiador se encuentra condicionado social, cultural e ideológicamente, situación que le demanda un reconocimiento de su lugar y un esfuerzo

de distanciamiento crítico. Como dice Traverso “precisamente porque no vive encerrado en una torre, sino que participa en la vida de la sociedad civil, el historiador contribuye a la formación de una conciencia histórica, y entonces de una memoria colectiva (una memoria no monolítica, plural e inevitablemente conflictiva, que recorre el conjunto del cuerpo social)” (Traverso, 2007, p. 78). Y su lugar es fundamental ya que contribuye en la conformación de “memorias fuertes” a través de la escritura de la historia: “cuanto más fuerte es la memoria - en términos de reconocimiento público e institucional-, el pasado del cual ésta es un vector se torna más susceptible de ser explorado y transformado en historia” (Traverso, 2007, p. 88).

Como hemos observado, desde la perspectiva de la historia, la relación con la memoria puede construirse de tres maneras: la memoria como recurso, como fuente primaria, para la investigación a fin de obtener datos sobre el pasado, la memoria como espacio que intenta ser normalizado, enmarcado por la historia y la memoria como objeto de estudio de la historia. En cambio, desde la perspectiva de la memoria, esta misma señala a la historia qué temas debe investigar, preservar y transmitir, qué temas deben mantener viva la memoria en la historia.

Memoria e historia, como dijimos, están estrechamente vinculadas y se influyen mutuamente. La historia se ve influenciada por las luchas por la memoria que se instalan en la agenda pública y política y la memoria es influida por la historia en el sentido de estar en una constante reelaboración de los recuerdos que se dan en diferentes marcos sociales y reciben ciertas influencias propias de las experiencias a recordar, por los contextos en donde se producen los recuerdos, las miradas académicas, los modos de pensamiento colectivos, entre otras cuestiones.

En la conformación de una historia oficial e imposición de una memoria como hegemónica, desplazando a otras, tienen un importante papel los actores sociales entre los cuales se destacan los agentes estatales (Jelin, 2002, p. 40), y aquí podríamos considerar a las instituciones educativas quienes, junto con a otros organismos, han cumplido un rol fundamental en la construcción y transmisión de un relato del pasado desde la modernidad hasta nuestros días.

2.2.3 La historia y las memorias en las instituciones educativas

Desde que existen las escuelas en Argentina, las memorias y la historia siempre estuvieron presentes, es decir, no son dos categorías nuevas que se instalan en la vida escolar. La escuela, desde sus inicios, ha enseñado historia y ha transmitido algún tipo de memoria, formando identidades y, sobre todo, ciudadanías.

En Argentina, el proyecto cultural y educativo de la modernidad (que se inició en las últimas décadas del siglo XIX y comenzó a entrar en crisis hacia la década de 1970) colocó la escuela (y la creación e institucionalización de un sistema educativo nacional) en un espacio privilegiado para la formación de los niños/as y jóvenes. Estos últimos eran –y en muchos aspectos aún son- comprendidos como futuros ciudadanos y trabajadores. Esto ocurrió así, porque hacia fines del siglo XIX y principios del siglo XX nuestro país comenzaba a consolidarse como Estado-nación con un determinado proyecto de desarrollo económico, el modelo agroexportador y, en ese marco, desde los gobiernos de la época se promovió la llegada de inmigración europea.

En ese contexto, la escuela fue el instrumento político y legítimo para la construcción de ciudadanos nacionales. Y a través de ella se buscó forjar la homogeneidad donde había heterogeneidad y así originar una identidad nacional. Todo este proceso estuvo cargado de tensiones y contradicciones, puesto que, al tiempo que se anulaban las diversidades y no se reconocían y valoraban las múltiples identidades, se integraba socialmente –a través de la educación y del trabajo- a grandes colectivos de la población a un proyecto nacional. Esto supuso, de algún modo, democratizar el acceso a la educación formal.

Una primera cosa a mencionar es que los sujetos sociales nunca han sido homogéneos; las identidades homogeneizadas han sido construcciones que debieron ser acompañadas por decisiones ideológicas y por instituciones, políticas estatales, prohibiciones y hasta represiones. Desde los orígenes de la Argentina, la construcción de una identidad implicó desandar otras identidades y eso se hizo con fuerte incidencia de las instituciones. Algunas de las acciones fueron cruentas y excluyentes; a la vez, generaban mecanismos de inclusión social que estimulaban una ciudadanía activa. (Southwell, 2009, p. 185)

En este contexto, tanto la enseñanza de la lengua castellana y de la historia nacional –a partir de las efemérides-, como la transmisión de formas de comportamiento que permitiesen integrarse a la sociedad, ocuparon un lugar relevante en la formación de ciudadanos.

Ahora bien, como ya mencionamos, cada momento histórico y cada sistema social configuró un tipo de subjetividad particular. Parafraseando a Corea y Lewkowicz (2004) se podría decir que, durante la modernidad, el Estado-nación sostenía una serie de instituciones (familia, fábrica, iglesia, escuela, cárcel, hospicio) que se articulaban entre sí de manera analógica. Esto significó que se regían por las mismas lógicas, utilizaban el mismo lenguaje y tenían modos de funcionamientos semejantes. De ese modo, las personas circulaban por distintas instituciones y una vez en ellas, interiorizaban las mismas prácticas, los mismos sentidos o representaciones de la sociedad, etc. En otras palabras, sucedía una experiencia de retroalimentación constante. Esta lógica, entonces, produjo y reprodujo una subjetividad propia de la modernidad, sostenida en la imagen del ciudadano, que suponía la igualdad ante la ley y que se configuraba a partir de dos instituciones principales: la familia y la escuela. La educación sistemática –es decir, la educación que se transmitía en la escuela- ocupó un rol importantísimo en este proceso, en tanto fue la encargada legítima de forjar esa subjetividad específica y situacional que se vinculó, como dice Corea y Lewkowicz (2004, p. 25) con “hacer útiles a los individuos para los fines de una sociedad” moderna capitalista.

En este sentido, Tomaz Tadeu da Silva (1995), señaló:

La idea de educación que es parte esencial del sentido común moderno está montada sobre las narrativas del constante progreso social, de la ciencia y de la razón, del sujeto racional y autónomo, y del papel de la propia educación como instrumento de realización de esos ideales. La ciencia y la razón son instrumentos de progreso, el sujeto moderno es aquel que está imbuido de esos mismos propósitos e impulsos, y la educación institucionalizada es la encargada de producirlo. El sujeto educacional así producido, encarna los ideales de la narrativa moderna: emancipado, libre y racional. (Tadeu da Silva, 1995, p. 11)

Las instituciones escolares, a su vez, construyeron y suponían una subjetividad pedagógica que aportaba centralmente a la constitución del ciudadano. Aquí la subjetividad pedagógica refería a las conductas, a las formas de relacionarse con otros y de anidar la escuela.

Desde esta perspectiva, los niños/as y jóvenes, se definían principalmente como estudiantes, anulando la diversidad de sus identidades configuradas a partir de múltiples espacios de pertenencia. Como mencionamos, durante el período histórico de auge de la modernidad, la escuela operó sobre esas subjetividades, ignorando todos estos aspectos y recuperando una única dimensión legítima que marcaba modos de ser y actuar: el carácter de estudiante, un rol particular, que suponía el ejercicio de ciertas prácticas y rutinas (el valor del esfuerzo y el trabajo, el buen comportamiento, el orden, etc.) y la invisibilidad de muchas otras.

Indicamos que el proyecto político de la modernidad legitimó como un objetivo prioritario de la escuela la formación de ciudadanos. Ahora bien, ¿qué mirada se tenía sobre los niños/as y jóvenes en tanto ciudadanos? Y, fundamentalmente, ¿qué perspectiva acerca de la ciudadanía suponía esto?

Para responder a estas preguntas es importante remarcar que la formación de ciudadanos en la escuela suponía considerar a los niños/as y jóvenes como futuros ciudadanos. Esto implicó pensar que la escuela debía formarlos para el ejercicio de la ciudadanía en el futuro, es decir, a partir de la mayoría de edad.

No vamos a profundizar en esta conceptualización, pues nos alejamos de la temática, pero sí nos interesa mencionar brevemente a qué nos referimos cuando decimos que durante la modernidad se fue configurando un modo de abordar la formación de ciudadanos que pensaba a los niños/as y jóvenes como futuros ciudadanos.

Para ese entonces, se consideraba que los niños/as y jóvenes eran personas incompletas, inmaduras, incapaces en muchos sentidos. Es decir, no se los consideraba ciudadanos hasta que fuesen adultos. Estas representaciones de las infancias y las juventudes están vigentes en la actualidad, siendo un campo de tensión y resistencia, ese mundo de representaciones, aunque hay que decir que con el tiempo se han ido modificando.

Se trató de un enfoque sobre la infancia y la juventud que se denominó “doctrina de la situación irregular” (Rodríguez Aguirre, 2017, p. 29) que creía que, como los niños/as y jóvenes eran “incapaces” (Rodríguez Aguirre, 2017, p. 82), ellos debían ser protegidos, dirigidos y controlados por el Estado. Se generó, entonces, una división entre los niños/as y jóvenes pertenecientes a ámbitos sociales medios y altos y aquellos provenientes de sectores empobrecidos y/o que no tuvieran familia, ya que se creía que estos últimos podían potencialmente desarrollar acciones peligrosas e ilegales. El Estado, a través de las escuelas, orfanatos y reformatorios, debía entonces intervenir para “normalizarlos, disciplinarios y corregirlos” (Rodríguez Aguirre, 2017, p. 88).

Esta perspectiva propugnaba una mirada restringida de la ciudadanía. ¿Por qué? Porque no reconocía los derechos que los niños/as y jóvenes tenían básicamente y sostenían que solo gozarían de esos derechos cuando fuesen adultos.

Desde esta visión, la ciudadanía se relacionaba sólo con los derechos civiles y políticos, siendo estos últimos también limitados pues se lo asociaba únicamente con el derecho al voto, sin considerar las múltiples manifestaciones de lo político (como, por ejemplo, la participación en alguna protesta, organizarse colectivamente para realizar algún reclamo, colaborar activamente en tareas sociales, entre otros).

La perspectiva anterior no ha desaparecido, sigue operando en decisiones, prácticas y modos de concebir y de tratar a los niños/as y jóvenes. Sin embargo, esta concepción es, en la actualidad, debatida y cuestionada desde los ámbitos académicos, jurídicos, sociales, entre otros.

Desde el Estado, acorde a las declaraciones y leyes internacionales sobre las infancias y las juventudes, ha establecido tanto a nivel jurídico como políticas de gobierno, acciones sobre las infancias y a las juventudes que se fueron implementando, y conciben a los niños/as y jóvenes como sujetos de derechos, como protagonistas activos en su comunidad que cuentan con capacidad de incidencia. Esto significa que no son meros portadores de derechos futuros, son personas que cuentan con derechos y a quienes el Estado debe garantizarles la posibilidad de su ejercicio efectivo en el presente. Además, ser sujetos de derechos concentra, define y amplía las obligaciones adultas sobre los niños/as y jóvenes.

Asumir estas perspectivas sobre las infancias y juventudes implica, en lo cotidiano, una transformación sustancial de las dinámicas internas que acontecen en las instituciones educativas: si los niños/as y jóvenes son sujetos de derechos, entonces, pueden tomar decisiones (dentro de las posibilidades que les brinde su edad), dar sus opiniones, participar de proyectos, proponer alternativas de acción. Necesariamente, este enfoque supone democratizar los espacios escolares.

Pensar en este reconocimiento no supone creer que mágicamente, de la noche a la mañana, los niños/as y jóvenes comenzarán a gozar plenamente de su ciudadanía. Este proceso está atravesado por tensiones, luchas de diversos colectivos y organismos por lograr que se materialice en la práctica y en políticas públicas enfrentadas a lógicas instituidas –emparentadas con el modelo de situación irregular o tutelar- que continúan operando en la vida cotidiana y que resulta complejo modificar.

Pero más allá de las resistencias, adoptar este punto de vista supone entender que las subjetividades que la escuela debe aportar a formar no se limitan sólo al cumplimiento del rol del estudiante (aunque por supuesto lo incluye), también ve a los estudiantes con múltiples experiencias, necesidades, problemáticas, intereses y modos de concebir el mundo y, por lo tanto, es importante valorar las diversidades como punto de partida para la construcción de un vínculo de confianza y respeto. Y también implica complejizar la mirada de las escuelas y la sociedad sobre la ciudadanía y la comprensión de los estudiantes como sujetos de derechos. Por último, supone considerar que la ciudadanía asume diferentes dimensiones, que excede los derechos individuales y los políticos y que, como hemos visto, su reconocimiento legal se fue ampliando como resultado de las luchas sociales. En otras palabras, que la ciudadanía no incluye sólo la dimensión normativa –es decir, el reconocimiento legal de derechos, las leyes que se encuentran escritas en papel, aunque esta dimensión es muy importante-sino su ejercicio efectivo (Jelin, 1993).

Volviendo a la historia, a partir de la segunda mitad del siglo XX, se va calando en las sociedades las historias mínimas, cotidianas, de personas anónimas, que entran en auge a partir del surgimiento de la historia oral, que dio protagonismo a las voces de personas desconocidas en contextos de profundas transformaciones políticas, culturales, económicas y sociales del siglo XX y que habilitó poner sobre la mesa, los testimonios

de experiencias traumáticas, cobrando un gran valor. Las escuelas y específicamente la enseñanza de la historia, acogieron a la historia oral como un campo renovado que generó nuevos nexos entre las experiencias particulares y los marcos generales y en los procesos reconstructivos y representativos del pasado.

Con respecto a las memorias, empiezan a aparecer en las escuelas las memorias asociadas al pasado reciente y sobre todo a lo traumático, donde la figura central, ya no son los héroes nacionales o los personajes patrióticos como el General San Martín, Manuel Belgrano o Martín Miguel de Güemes, por ejemplo, sino las víctimas. En Europa, las vivencias y experiencias del horror de Auschwitz¹⁴ se presentaron simbolizando el exterminio nazi y concentrando, por extensión, las guerras, totalitarismos, genocidios y crímenes contra la humanidad del siglo XX. En cambio, en América Latina, las experiencias de las últimas dictaduras militares de las décadas de 1960, 1970 y 1980 se vincularon con pasados dolorosos y abiertos que impusieron desafíos múltiples. Finalmente, el pasado reciente aparece como contenido escolar inevitable en las escuelas y las memorias aparecen como un deber fundamental en las escuelas, de generar espacios para la escucha de testimonios, de valorizar las memorias en un sentido plural, de ser claros en los posicionamientos éticos políticos desde donde se enseña, entre otras cuestiones.

2.2.4 La transmisión del pasado reciente en Argentina, en un movimiento constante entre historia y memorias

En el siguiente apartado presentamos las narrativas que se instalaron en la sociedad, las diversas memorias construidas desde el Estado, a lo largo de estos años, desde que finalizó la dictadura hasta la actualidad.

Han pasado 49 años de la última dictadura militar en Argentina, 42 años desde la recuperación de la democracia, y en todo ese trayecto de tiempo, podríamos decir que las experiencias, los discursos, las múltiples memorias sobre el pasado reciente argentino han

¹⁴ Adorno fue uno de los primeros en utilizar el nombre de Auschwitz para definir la fábrica más grande de muerte conocida en la historia, colocándolo, además, en el mundo educativo al afirmar que "la exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas en la educación" (p. 1) Adorno, T. (1998). "La educación después de Auschwitz". En *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)*, Morata <https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/adorno-theodor-educacion-para-la-emancipacion.pdf>

coexistido en términos de tensión y/o conflicto. Esto implica reconocerlas, asumiendo que las mismas son objetos de luchas constantes y escenarios de disputas por la producción de sentido y representaciones del pasado.

No obstante, estas discusiones no pueden desconocer los hechos comprobados desde múltiples ámbitos, que durante la última dictadura cívico-militar ocurrieron violaciones sistemáticas a los derechos humanos. Jelin a esto lo llama “el dato duro” (Infocomunicación, 2011, 13:04’), aquello que no se puede negar. Más allá de que, como afirman, “sabemos que va a estar sujeto a interpretaciones, pero sabemos también que hubo un golpe militar; y que ese golpe militar derrocó a un gobierno constitucional. Entonces, ahí hay un hecho” (Infocomunicación, 2011, 13:17’).

Al principio de este capítulo, recurrimos a Jelin para ver las características constitutivas de las memorias, y decíamos, desde la mirada de la autora, que las memorias son un proceso subjetivo, un objeto de disputa y que debía ser historizado. Los 49 años transcurridos nos muestran, a través de distintos hechos y/o procesos, que las memorias son siempre una construcción; y que esa construcción la podemos pensar y colocar en cuatro grandes narrativas que muchas veces se han entrecruzado, se han cuestionado, se han superado.

En cuanto a la primera narrativa, en grandes rasgos podría titularse la guerra contra la subversión. El discurso del autodenominado “Proceso de Reorganización Nacional” pretendió instalar la idea de que en el país las Fuerzas Armadas habían librado una “guerra contra la subversión apátrida” cuya infiltración en el cuerpo social implicaba extirpar un “cáncer” de raíz. Este intento del gobierno dictatorial de justificar su accionar se puede leer en algunos textos producidos por ellos y se amparaba en los decretos emitidos por el gobierno de Isabel Martínez de Perón donde se señalaba que había que “aniquilar a la subversión”¹⁵. Estas ideas están explicitadas en el “Documento Final de la Junta Militar”¹⁶ de abril de 1983 y en el proyecto de N° 22.924 “Ley de Pacificación Nacional o Ley de

¹⁵ El decreto N° 261/75 dio inicio al Operativo Independencia, creado para combatir el foco insurreccional del ERP en la provincia de Tucumán. Luego se firmaron los decretos N° 2770/75, el 2771/75 y 2772/75, dando lugar a extender a todo el país, la política represiva contra las insurrecciones, bajo el control de las Fuerzas Armadas.

¹⁶ Véase el Documento Final de la Junta Militar sobre la Guerra contra la Subversión y el Terrorismo https://www.academia.edu/13895350/Documento_Final_de_la_Junta_Militar_sobre_la_guerra_contra_la_subversion_y_el_terrorismo

Autoamnistía”¹⁷. Esta última fue un modo de no dejar resquicios para la presentación de denuncias y eventuales procesos penales contra quienes habían participado en la represión y, también, de dejar sentado que las Fuerzas Armadas habían actuado en respuesta a una agresión que provenía de la subversión. Es decir, se buscaba garantizar la impunidad y la no revisión de los crímenes cometidos.

Como afirma Jelin, entre la derrota de Malvinas y el inicio de la transición democrática, cobró vigor el relato que se enmarcó en la llamada “teoría de los dos demonios” (Infocomunicación, 2011, 04:04’), un discurso según el cual la sociedad argentina fue una víctima inocente del enfrentamiento entre “dos terrorismos” (Infocomunicación, 2011, 04:06’). Esta forma de contar los hechos del pasado reciente permitía disculpar o fingía desconocer las complicidades y modos de consenso que amplios sectores sociales brindaron a la lucha antsubversiva. Además, este discurso equiparaba la violencia de las organizaciones políticas al terrorismo de Estado y la violación de los derechos humanos. En este punto, insistimos: no son equiparables los delitos comunes a los crímenes de lesa humanidad.

No obstante, pese a la puesta en circulación de estas representaciones sobre el pasado reciente, emergieron también otras memorias vinculadas directamente a las denuncias de los familiares de personas detenidas-desaparecidas, los sobrevivientes de los centros clandestinos de detención y al movimiento de derechos humanos. La figura central sobre la que se sustentó este relato fue la del detenido-desaparecido.

En cuanto a la segunda narrativa se puede marcar con la restauración de la democracia. El triunfo del radicalismo con la presencia de Raúl Alfonsín (quien era vicepresidente de la Asamblea Permanente de Derechos Humanos) y la persistencia del reclamo y movilización de los organismos de derechos humanos pusieron en el centro de la escena las denuncias de las violaciones de los derechos humanos por parte del Estado terrorista.

¹⁷ Véase la Ley 22.924, “Art. 1 Decláranse extinguidas las acciones penales emergentes de los delitos cometidos con motivación o finalidad terrorista o subversiva, desde el 25 de mayo de 1973 hasta el 17 de junio de 1982. Los beneficios otorgados por esta ley se extienden, asimismo, a todos los hechos de naturaleza penal realizados en ocasión o con motivo del desarrollo de acciones dirigidas a prevenir, conjurar o poner fin a las referidas actividades terroristas o subversivas, cualquiera hubiera sido su naturaleza o el bien jurídico lesionado. Los efectos de esta ley alcanzan a los autores, partícipes, instigadores, cómplices o encubridores y comprende a los delitos comunes conexos y a los delitos militares conexos”. <http://www.desaparecidos.org/arg/doc/secretos/autoam02.htm>

El Informe “Nunca Más”¹⁸ y el posterior “Juicio a las Juntas Militares”¹⁹ explicaron y establecieron como verdad incuestionable “la existencia del plan sistemático de exterminio de personas y existió un plan sistemático de sustracción de la identidad de los niños”²⁰, es decir, el terrorismo de Estado. Sin embargo, siguió circulando la llamada teoría de los dos demonios como un discurso social legítimo.

Al respecto, podemos mencionar, dos hechos significativos en este periodo: primero, la creación de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP)²¹ y el Informe “Nunca Más” (citado anteriormente). En ambas instancias quedó demostrado que no había habido excesos sino un plan sistemático y se ofrecieron pruebas jurídicas para los juicios. Tiempo después, la Comisión adopta la consigna del movimiento de derechos humanos: “Verdad, Memoria y Justicia”, y segundo, entre abril y diciembre de 1985 se desarrolló el Juicio a las Juntas, cuyas condenas²² fueron: Videla y Masera, a reclusión perpetua; Viola, 17 años; Lambruschini, 8 años; Agosti, 3 años y 9 meses. Mientras Galtieri, Graffigna, Anaya y Lami Dozo fueron sobreseídos. Es decir que, en esta segunda etapa, el Estado y los organismos de derechos humanos articularon algunas políticas en común, a pesar de que, algunos de ellos, estuvieron disconformes con condenas que resultaron del Juicio a las Juntas.

La tercera narrativa se caracterizó por estar marcada por la desilusión en cuanto a las políticas estatales, debido a la promulgación de las diferentes “leyes y decretos de perdón”²³ y se buscó la reivindicación de la militancia y, sobre todo, de la justicia.

¹⁸ Véase el Informe de la CONADEP titulado “Nunca Más”, presentado en septiembre de 1984. <http://www.desaparecidos.org/nuncamas/web/investig/articulo/nuncamas/nmas0001.htm>

¹⁹ Véase el informe de Juicio a las Juntas. Ex comandantes en el banquillo. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2022/09/juicio_a_las_juntas_final_oct.pdf

²⁰ Véase la producción del Ministerio de Educación (2014). *Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina. Preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza*, p. 31. https://amsafe.org.ar/wp-content/uploads/Pensar_la_dictadura.pdf

²¹ Véase el Decreto N° 187 (publicado en el Boletín Oficial el 19/12/83) donde se decreta la creación de la CONADEP <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-187-1983-263505/texto>

²² Archivo Prisma (28 de octubre de 2015). AV-2706 [Juicio a las Juntas: lecturas de las sentencias] <https://www.youtube.com/watch?v=5C6qmeJtVFA>

²³ Con leyes y decretos del perdón hacemos referencia a varias leyes que terminaron beneficiando a los militares, entre ellas podemos mencionar: La ley N° 23. 492, Ley del Punto Final (promulgada en diciembre de 1986), que ponía plazo para terminar con las denuncias de las violaciones a los derechos humanos; la Ley N° 23. 521, Ley de Obediencia Debida (promulgada en junio de 1987) establecía que los delitos cometidos por los integrantes de la Fuerzas Armadas con grados menores a los coroneles, serían no punibles, por haber actuado en virtud de la “obediencia debida” y finalmente bajo la presidencia de Carlos Menem, (entre 1989 -1990) se dieron cuatro decretos (N° 1002/89, N° 1003/89, N° 1004/89, N° 1005/89). que indultaron a los militares que habían cometido crímenes durante la última dictadura. Esos indultos significaron un avance más de la impunidad en Argentina y un deterioro de la justicia.

La contracara de estas políticas estuvo marcada por el accionar de los movimientos de derechos humanos. Hasta mediados de la década del noventa, la mayoría de las crónicas sobre los desaparecidos no hacía mención a su condición militante. Recién a mediados de esta década se inició una nueva etapa del proceso de construcción de la memoria caracterizada por la repolitización de las formas del recuerdo.

Por última, la cuarta narrativa surgió a partir del 2003, cuando se reinstaló en la escena pública el debate en torno a los años setenta y los organismos de derechos humanos tuvieron un lugar de privilegio en el proceso de preservación y transmisión de la memoria del terrorismo de Estado.

En agosto del 2003 el Senado de la Nación anuló las leyes de Punto Final, Obediencia Debida y los indultos, decisión acompañada por el Poder Ejecutivo, a cargo del presidente Néstor Kirchner, que promulgó la ley N° 25.779²⁴ declarando la nulidad de dichas leyes.

Esta acción, sumada al pedido de perdón²⁵ por parte del presidente en nombre del Estado en un acto conmemorativo del 24 de marzo de 2004, realizado en la Escuela de Mecánica de la Armada (ESMA) y la decisión de construir allí un Museo de la Memoria, desalojando a las instituciones de formación educativa de la Marina, constituyeron un claro ejemplo del cambio de política de Estado.

Estas decisiones, traducidas en firmes acciones encuadradas en una política amplia de derechos humanos, modificaron nuevamente los modos en que se recuerda el pasado reciente. Nuevos abordajes en la literatura, el cine y en las artes en general vinieron a reformular las maneras de hablar sobre el pasado reciente.

En este sentido, la diferencia sustancial con las anteriores etapas de construcción de memoria radica en que, durante esta última, el Estado argentino asumió, como propio, la narrativa de los organismos de derechos humanos, enfrentando el desafío y los riesgos de traducir un conjunto de demandas históricas en políticas de la memoria que puedan ser

²⁴ Véase documento de Ley N° 25.779 <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-25779-88140/texto>

²⁵ Casa Rosada –República Argentina (19 de noviembre de 2010). *Creación del Museo de la Memoria (Ex ESMA)*. Discurso Néstor Kirchner <https://www.youtube.com/watch?v=yCvGJiCLg1s>

consolidadas como políticas de Estado. En este punto, podemos mencionar dos claros ejemplos: la declaración, mediante la Ley N.º 25.633²⁶, del 24 de marzo como “Día Nacional de la Memoria, por la Verdad y la Justicia”, una fecha que pasó a ser crucial en el calendario escolar (y en toda la sociedad), estableciendo que todas las instituciones educativas del país debían organizar actos conmemorativos y actividades para reflexionar sobre el pasado reciente. Otro ejemplo a destacar también en el ámbito educativo, fue la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 y la creación del Programa Educación y Memoria²⁷, que acompañaron y fortalecieron a las instituciones educativas para hacer posible el abordaje de estos temas en las aulas. Además, se crearon innumerables archivos, museos, sitios de memoria, documentales y películas que formaron parte de las políticas de memoria en las que tuvo un fuerte impulso el Estado.

Cabe aclarar que, bajo la gestión de gobierno de Mauricio Macri (2016-2019) las políticas de la memoria a nivel nacional tuvieron poco protagonismo en relación al gobierno anterior. Y eso fue posible porque el presidente Macri buscó diferenciarse de la gestión anterior, generando un impacto en las políticas de la memoria, pues el Estado dejó de ser el actor principal de dichas políticas, de las cuales muchas perdieron vitalidad en la esfera pública.

Finalmente, con el gobierno en curso de Javier Milei se ha desmantelado total o parcialmente políticas fundamentales para la memoria, la verdad y la justicia. Entre las medidas afectadas se encuentran el relevamiento de archivos militares y el registro audiovisual de los juicios por delitos de lesa humanidad, mientras que otras, como las reparaciones, han sido suspendidas o debilitadas, incluyendo aquellas vinculadas a la preservación de sitios de memoria. Este retroceso responde tanto a un ajuste general del gasto público como al vaciamiento de estructuras claves. Además, desde el gobierno se han promovido discursos que deslegitiman el proceso de justicia, calificándolo como persecución a las Fuerzas Armadas, y desacreditan las políticas de memoria y derechos humanos, tildándolas de adoctrinamiento o fraude. Esta postura revisionista y

²⁶ Véase el documento de la Ley N.º 25.633, aprobada en agosto del año 2002, cuyo artículo 1 establece: “Institúyase el 24 de marzo como Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia en conmemoración de quienes resultaron víctimas del proceso iniciado en esa fecha del año 1976” <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-25633-77081/texto>

²⁷ Este programa se inscribe dentro de las acciones que establece la Ley Nacional 26.206, en los artículos 3 y 92. Y lo acompaña la Resolución del Consejo Federal de Educación 269/15 <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res15/269-15.pdf>

negacionista sobre los crímenes de la última dictadura supone un grave retroceso en la consolidación del Nunca Más, un consenso democrático sostenido por gobiernos anteriores y las principales instituciones del Estado.

2.3 Aproximaciones al campo de las Pedagogías de la Memoria. Condiciones históricas, problemas y desafíos presentes en torno a la educación

Hemos desarrollado hasta el momento las vinculaciones que nos parecieron importantes destacar entre las memorias y la historia y sus entrecruzamientos en las instituciones educativas. También hemos podido observar que hablar de memorias no es un tema sencillo, pues se trata de un campo en construcción permanente y son varios y diversos los factores que se deben tener en cuenta al momento de abordarla. Por otra parte, hemos avanzado en el pasado reciente en las instituciones educativas, teniendo presentes las relaciones entre historia y memoria. Por consiguiente, en este apartado, buscamos definir ¿qué son las Pedagogías de la Memoria? Esas pedagogías que solemos encontrar en las prácticas en donde se habla de hechos traumáticos, de dolores colectivos. Indagamos en su surgimiento, en los problemas que la atraviesa y en los desafíos presentes.

Como lo hemos mencionado en este capítulo, el tema del pasado reciente ha ingresado a las instituciones educativas mediante distintas leyes nacionales y provinciales y por eso se espera –y se anhela– que en las escuelas lo enseñen; pero también es evidente que se trata de una trama compleja y delicada, justamente por tratarse de un pasado reciente que roza lo emocional en las vidas de cada una de las personas que fueron protagonistas, activos o pasivos, de nuestra historia reciente.

Habrán docentes que vivieron estos hechos, muchos otros han nacido en democracia y seguramente hay otros que fueron aún más contemporáneos de ese pasado y lo miran con cierta responsabilidad o directamente sin ninguna preocupación por el tema.

Por eso decimos que no es lo mismo enseñar la Revolución Francesa o Industrial que el holocausto, el genocidio armenio o la masacre a los pueblos originarios, por poner sólo algunos ejemplos. De la misma manera que no es lo mismo enseñar la Revolución de Mayo o la Independencia que hablar de la última dictadura cívico-militar en Argentina.

La enseñanza de contenidos vinculados al dolor social, a situaciones de espanto y horror, a experiencias límites y traumáticas, que las sociedades han sido capaces de producir requiere de una pedagogía específica pues, como dice Inés Dussel (2005, p. 4) implica “enseñar lo in-enseñable”. Y esa pedagogía específica es lo que se ha dado en llamar Pedagogía de la Memoria.

Pensar en las Pedagogías de la Memoria implicó revisar los procesos de construcción de la memoria social y aquí, en este trabajo, nos detuvimos en las narrativas que, en distintos momentos, marcaron la configuración de esa memoria social en Argentina. Entonces, observamos que las memorias colectivas y sus expresiones se fueron transformando desde la década del ochenta en adelante, es decir, hicieron un viraje en la década del noventa y volvieron a cambiar a partir del 2003, con el pedido de perdón del presidente Kirchner y la creación de espacios de memoria como el Museo de las ESMA. Pero también hay mencionar que, desde el Estado, se buscó problematizar la tarea de la transmisión del pasado reciente, habilitar nuevas voces para hablar del mismo y remover algunos de sus sentidos solidificados que lo hacían cada vez más lejano. El Ministerio de Educación de la Nación sostuvo una política educativa consistente en la defensa de los derechos humanos y el ejercicio de la memoria. Política que fue parte de un esfuerzo más general por volver a poner la voz del Estado en estas cuestiones, voz que había estado ausente o había sido omitida intencionalmente, durante toda la década de 1990.

Ahora bien, ¿se conecta lo in-enseñable con la memoria y, por ende, con las Pedagogías de la Memoria?, ¿existe una relación entre ellas?, ¿cuál es esa relación?

Podríamos decir que lo in-enseñable se asocia con las memorias porque tiene un costado inexplicable, inaccesible desde la historia como disciplina. En otras palabras, el abordaje histórico o historiográfico no alcanza a dar cuenta de lo sucedido, por ejemplo, en los campos de detención y tortura. De allí que la experiencia del horror pueda y deba ser abordada desde un acercamiento más fragmentario, individual, frágil, ligado con la narración de la experiencia personal como la memoria, en tanto práctica precisamente de la narración del pasado.

Además, y conectado con lo anterior, hablamos de Pedagogías de la Memoria porque memorias es el término utilizado por las víctimas de ese horror. Es decir, todos los sujetos,

todas las personas que vivieron las experiencias límites, de horror, hacen memoria con la intención de que no se repitan esas situaciones dolorosas y también buscan que haya justicia por esos delitos, por los crímenes cometidos por la dictadura. De allí que las pedagogías específicas que abordan estas experiencias se llaman así, Pedagogías de la Memoria.

¿Es un caso excepcional el terrorismo de Estado?, ¿qué características tuvo que lo hace estar vigente en el presente?

A modo de responder estas preguntas, podemos primero afirmar que la última dictadura cívico-militar y el terrorismo de Estado en Argentina son un acontecimiento excepcional a la hora de ser enseñado, por varios motivos:

Primero, porque se trató de un tema que provocó una herida social que aún sigue abierta y no ha sido saldada. Es decir, ese pasado sigue vivo en el presente; segundo, porque sigue siendo objeto de procesos de justicia y muchos de sus responsables están siendo juzgados en el presente, es decir, hay personas e instituciones que en la actualidad siguen teniendo responsabilidades que están asociadas a su accionar durante la última dictadura; tercero, porque los modos de explicar lo que sucedió siguen siendo motivos de demanda social y más porque todavía hay discursos que justifican el horror y reivindican a la dictadura; cuarto, porque muchas de las personas que habitan las instituciones educativas vivieron en carne propia ese período y no pueden desligarse de su propia experiencia al momento de enseñarlo y quinto, porque implica la dimensión del horror, del dolor social, de lo traumático (que no sanan de un día para el otro).

Teniendo presente esto, a continuación, nos centraremos, en primera instancia, en conocer cuáles fueron las condiciones históricas en las que surgió el concepto de Pedagogías de la Memoria, para luego comprender los problemas que la atraviesan y los desafíos que tiene en la actualidad.

2.3.1 El surgimiento de las Pedagogías de la Memoria: condiciones históricas

Las Pedagogías de la Memoria como campo específico pedagógico que evoca a la enseñanza del pasado reciente, es un campo en construcción que surgió como resultado de las profundas heridas que se dieron durante el siglo XX, mostrando los límites del

proyecto moderno occidental. Proyecto que produjo la Primera y la Segunda Guerra Mundial y muchos procesos que marcaron con sangre y fuego a las sociedades modernas. Como ejemplos, podemos mencionar el genocidio armenio; en el contexto de la segunda guerra mundial, el holocausto, y bajo el contexto de guerra fría, las dictaduras en América Latina, entre ellas, la última dictadura cívico-militar en Argentina y su particularidad como fue el terrorismo de Estado.

Esos límites del proyecto de la modernidad, sumados a estos procesos de guerras, fascismos y situaciones de horror, trajeron reflexiones filosóficas, epistemológicas y sociológicas que fueron delineando un nuevo campo dentro de la pedagogía. En el caso argentino, se sumaron a estos antecedentes las luchas por las memorias que se dieron desde el retorno de la democracia hasta el presente.

Theodor Adorno (1967), en su famosa conferencia “La educación después de Auschwitz”, emitida por la Radio de Hesse el 18 de abril de 1966 y publicada un año después, expresó una frase sumamente significativa y que puso como principal tarea a la educación y es “que Auschwitz no se repita” (Adorno, 1967, p. 1). Claramente Adorno con esa breve y contundente expresión buscó evitar el resurgimiento de la barbarie nazifascista en el mundo y puso a la educación, como un instrumento primordial para ese fin, una educación que permitiese a los seres humanos resistir esas barbaries hasta lograr transformarlas. Pero a su vez, el autor comprendía que con la función de las escuelas no iba a ser suficientes, por eso pensaba que acciones alternativas eran necesarias:

Para cambiar esta situación no podría bastar el sistema normal de escuelas populares. Se me ocurre una serie de posibilidades. Una sería –estoy improvisando- que se planeasen programas de televisión que atendiesen a los puntos neurálgicos de este específico estado de conciencia. Pienso también en la formación de algo así como grupos y columnas móviles de educación, integrados por voluntarios, que saliesen al campo y que, a través de discusiones, cursos y enseñanza suplementaria, intentasen suplir las fallas más peligrosas. (Adorno, 1967, p. 5)

Con esto Adorno buscó la utilización de instrumentos alternativos que permitiesen una formación cultural, espiritual y social que no admitiesen, bajo ninguna circunstancia, la

repetición de Auschwitz. Asimismo, consideró fundamental que la humanidad tomara conciencia de lo sucedido para así revelar o como dice el autor, “sacar a la luz los mecanismos que hacen a los seres humanos capaces de tales atrocidades; hay que mostrárselas a ellos mismos y hay que tratar de impedir que vuelvan a ser de este modo, a la vez que se despierta una conciencia general sobre tales mecanismos” (Adorno, 1967, p. 2). Es decir, buscó cortar de raíz el mal de Auschwitz y para ello, fue necesario dos cuestiones, primero reconocer las causas que posibilitasen el surgimiento de esa barbarie y la educación, en ese proceso examinador, debía tener un carácter emancipatorio, crítico y de autoconciencia o como dice Adorno, “la educación solo podría tener sentido como educación para la autorreflexión crítica” (Adorno, 1967, p. 2). Y segundo, retomó a autores como, Freud, Nietzsche y Foucault, para explicar los mecanismos que suelen utilizar los seres humanos para lograr la eliminación de todo aquello que resulta diferente, extraño o incómodo. Y retomó, al respecto, la importancia de la educación en la infancia para evitar las situaciones límites y de horror. Y se refirió, en ese punto, a la educación autoritaria en un sistema social que reprime y regula el dolor, las angustias, los malestares. Es aquí en donde nuevamente recurrió a Freud y su obra “El malestar en la cultura” reconociendo la vigencia de la violencia en las sociedades actuales:

Pero como, de acuerdo con los conocimientos de la psicología profunda, los caracteres, en general, incluso los de quienes en edad adulta perpetúan tales crímenes, se forman en la primera infancia, la educación llamada a impedir la repetición de dichos hechos monstruosos tendrá que concentrarse en ella. Ya les recordé la tesis freudiana sobre el malestar de la cultura. Pues bien, su alcance es todavía mayor de lo que Freud supuso; ante todo porque entretanto la presión civilizatoria que él observó se ha multiplicado hasta lo insostenible. Y con ello. Las tendencias explosivas sobre las que llamó la atención han adquirido una violencia que él apenas pudo prever. El malestar en la cultura tiene, con todo, un lado social –algo que Freud no ignoró, por mucho que no lo investigara concretamente. Puede hablarse de la claustrofobia de la humanidad en el mundo administrado, de un sentimiento de encierro dentro de un nexo enteramente socializado tejido como una tupida red. Cuanto más tupida es la red, más se procura escapar, y al mismo tiempo precisamente su espesor impide la

salida. Esto refuerza la furia contra la civilización, una furia que se vuelve violenta e irracionalmente contra ella. (Adorno, 1967, p. 2)

Adorno atribuyó la violencia a los nazis y a cualquier sujeto o persona que la practicara, con una marcada tendencia a educar con dureza y severidad, sobre todo porque, quien es educado bajo un sistema represor (familia, escuela, entorno social) se obliga a olvidar el dolor propio y al mismo tiempo, olvidar los dolores de los otros.

La persona dura consigo misma se arroga el derecho de ser dura también con los demás, y se venga en ellos del dolor cuyas emociones no puede manifestar, que debe reprimir. Ha llegado el momento de hacer consciente este mecanismo y de promover una educación que ya no premie como antes el dolor y la capacidad de soportar los dolores. (Adorno, 1967, p. 6)

Para no repetir los horrores es necesario sentir la angustia como se merece y que cada ser humano se vuelva autónomo y reflexivo de sí mismo y de su contexto.

Toda la conferencia de Adorno es un postulado pedagógico y como tal encontramos cierta vinculación a determinados aspectos de las Pedagogías de la Memoria: primero, asumir el “malestar de la cultura” (retomando a Freud) y pensar que, todo acto de civilización, puede engendrar también un acto de barbarie; segundo, admitir que la educación no puede prescindir de la autorreflexión crítica; tercero, luchar contra la cosificación del ser humano y permitirle espacios para sus angustias y para desarrollar su capacidad de amar (es decir, hay que estar conscientes de los procesos que reducen al ser humano a un simple número y le terminan anulando la posibilidad y la capacidad de identificar a los otros como semejantes); cuarto, reconocer que existe un potencial peligro del terror estatal, que puede desarrollarse, si las condiciones lo permiten.

Traverso (2007) en sus estudios sobre del Holocausto, sostuvo que la memoria de este acontecimiento, después de estar por mucho tiempo reprimida y ocultada, se convirtió en el centro de las representaciones del siglo XX. En palabras del autor:

En este cambio de siglo, en el mundo accidental, Auschwitz deviene el zócalo de la memoria colectiva. La política de la memoria –

conmemoraciones oficiales, museos, películas, etc. – tiende a hacer de la Shoá la metáfora del siglo XX como una era de guerras, totalitarismos, genocidios y crímenes contra la humanidad. En el centro de ese sistema de representaciones se instala una figura nueva, la del testigo, el sobreviviente de los campos nazis, encarnación del pasado del cual es preciso mantener el recuerdo. (Traverso, 2007, p. 70)

La representación del Holocausto resultó ser un fenómeno central para comprender una serie de tópicos que caracterizaron al siglo XX: podríamos mencionar el exterminio masivo de personas; el involucramiento de los Estados en la planificación de las muertes masivas de personas; las narrativas que niegan las diversidades o particularidades de los otros, las formas de construcción de las memorias de las víctimas, la búsqueda de justicia y el deseo de que nunca más se repitan tales atrocidades.

Más allá de ciertas particularidades de la última dictadura cívico-militar en Argentina, podríamos decir que estas características se acercan a la enseñanza sobre el terrorismo de Estado. Es decir que enseñar sobre la última dictadura cívico-militar no implica solamente detenerse en los meros contenidos propios de algunas disciplinas, también hay que afrontar una serie de preguntas sobre aspectos éticos, políticos, epistemológicos y afectivos. De hecho, una característica que distingue a las Pedagogías de la Memoria de otras, es la formulación de preguntas y la reflexión crítica.

Las preguntas que recupera el campo específico de las pedagogías, giran en torno a qué recordar, cómo recordar y para qué recordar en función de cómo indagar el pasado reciente desde el presente. Pero también existen otras preguntas específicas: ¿cómo enseñar lo in-enseñable? tomando la idea de Dussel, ¿cómo encontrar en el pasado reciente nuevos sentidos que lo resignifiquen?, ¿cómo interrogar a las memorias desde el presente?, ¿cómo vincularse con el pasado en un contexto de “obsesión por la memoria” que menciona Traverso?, entre tantas otras.

La transmisión del pasado reciente en las instituciones educativas se da a través de los docentes, sujetos que poseen un determinado conocimiento, tienen un rol ético y político importante, son sujetos de derechos y son ellos los que activan o tendrían que activar estas preguntas en sus prácticas pedagógicas (trabajando desde las Pedagogías de la Memoria)

para habilitar vínculos, relaciones significativas con el pasado reciente y proyectar horizontes más justos y democráticos.

Como vimos con la conferencia de Adorno (1967), el Holocausto, se volvió un acontecimiento paradigmático del siglo XX y de la modernidad y es un campo de referencia para reflexionar sobre el pasado de experiencias límites, traumáticas y de horror.

El abordaje y la transmisión de esta y tantas otras experiencias de genocidios, de políticas de Estado persecutorias y muertes masivas de personas en distintas partes del mundo pueden transformarse en puentes que nos interpele como sociedad o como sujetos individuales, en el presente. Y de ahí, nuevos interrogantes aparecen desde las Pedagogías de la Memoria: ¿cómo participar de una vida ciudadana activa y responsable?; ¿cómo evitar caer en la indiferencia ante el dolor de los otros?; ¿cómo exigir que los Estados y/o gobiernos sean respetuosos de los derechos de los ciudadanos?; ¿cómo lograr que las sociedades estén más comprometidas con su pasado, con sus propias historias y memorias?

Alejandro Kaufman (2001) en el prólogo titulado *memoria, horror, historia* señala la importancia de enseñar estas experiencias históricas, independientemente del grado de trauma y de dolor que las caracterice. El autor sostiene que “no hay educación sin referencia al pasado, y el pasado de nuestra educación fue y es muy controvertido” (Kaufman, 2001, p. 12). Por otra parte, la enseñanza de estos sucesos es necesaria, pues aborda temas que, si bien refieren al pasado, están íntimamente enlazados con el presente y no puede obviarse ni tratarse de manera superficial como simples acontecimientos.

Ocuparse del pasado reciente en las instituciones educativas favorece a la creación de

una trama que colabore para que la memoria no cristalice en imágenes fijas que ya no se interrogan por el presente y el futuro de la vida común, pues en ese caso, la brecha que separa a las generaciones se ensancharía, dificultándose aún más la construcción de espacios propicios para el diálogo intergeneracional. (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2007, pp. 14-15).

Se busca construir una relación entre las nuevas generaciones y lo ocurrido en el pasado reciente que no sea estática ni pasiva, sino comprometida, construyendo nuevos sentidos, planteando nuevos interrogantes, generando representaciones significativas del pasado en función del presente.

Inés Dussel (2005) citando a Jacques Hassoun, expresó que:

Una transmisión lograda ofrece a quien la recibe un espacio de libertad que le permite abandonar (el pasado) para (mejor) reencontrarlo. El museo como escena pedagógica nos invita a reencontrarnos con ese pasado, a decidir qué ver; en otras palabras, a hacernos cargo de la responsabilidad que tenemos como parte de la sociedad en que vivimos. En este sentido, nos deja una intranquilidad que probablemente sea su enseñanza más valiosa, si es que nos animamos a aprenderla. (Dussel, 2005, p. 25)

Las escuelas al igual que los museos, nos invitan a reencontrarnos con el pasado. Entonces, uno de los primeros desafíos que aparece en el campo es definir posibles abordajes del pasado reciente que contribuyan al fortalecimiento de la vida democrática. Luego retomamos esto, en el subapartado de los desafíos que hoy se presentan en el campo de las Pedagogías de la Memoria.

2.3.2 Problemas que atraviesan a las Pedagogías de la Memoria

Como hemos mencionado con anterioridad, las Pedagogías de la Memoria son un campo específico de reflexión relacionado con la transmisión de los pasados traumáticos caracterizados por el horror y el dolor en distintos procesos históricos del mundo. Asimismo, este campo lleva a repensar las cuestiones vinculadas a los problemas epistemológicos y políticos que se desprenden de la propia tarea de la transmisión y que tienen que ver fundamentalmente con las preguntas por los contenidos, las formas y los fines: qué enseñar, para qué y cómo hacerlo.

Las Pedagogías de la Memoria sirven como marco referencial para la efectiva inserción de estos contenidos en las instituciones educativas, ya sea, como lo plantean los diseños curriculares de la provincia de Córdoba, de manera transversal, a través de los actos y

efemérides o como ejes específicos de diferentes espacios curriculares (Historia, Geografía, Ciudadanía y Política, Lengua y Literatura, entre otros).

También hemos indicado en este capítulo la conferencia de Adorno que refiere a la importancia de la educación para que experiencias como Auschwitz no se repitan, pues la educación tenía la responsabilidad de formar personas autónomas, críticas, sobre los horrores del pasado a fin de garantizar la no repetición de los mismos, apostando a que la educación contaba con las herramientas necesarias para imaginar y construir futuros mejores.

Más allá de los planteos de Adorno, que son de suma trascendencia, las experiencias traumáticas han continuado sucediendo en distintos lugares del mundo, como es el caso precisamente de la última dictadura cívico-militar en Argentina, por ejemplo. Sin embargo, el postulado de la educación de Adorno constituye uno de los horizontes fundamentales de las Pedagogías de la Memoria: lo valioso de enseñar el pasado reciente es que habilita a pensar y pensarnos como sociedad, y cada uno desde sus lugares y ocupaciones, aportar, con pequeñas acciones, a la construcción de un proyecto de sociedad que resignifique a esos pasados dolores en pos de presentes y futuros mejores.

Y otro aspecto también a destacar de la enseñanza del pasado reciente desde las Pedagogías de la Memoria es la posibilidad de ver en la historia políticas que han sido masivas y que han exterminado a muchísimas personas, pero también han generado sobrevivientes, dando testimonios de esas experiencias de dolor y horror. Con esto queremos decir que, junto a todo ese entramado de políticas de Estados que tanto daño han causado a las sociedades, aparecieron, historias de vidas particulares, individuales, con sueños, con anhelos, con proyecciones que fueron truncadas o marcadas por esos procesos dolorosos. Enseñar desde esos lugares, desde la escucha de testimonios, de memorias personales que entretejen lo colectivo, vuelve de suma importancia la transmisión del pasado reciente.

Las Pedagogías de la Memoria son un campo específico que acompaña a la reflexión de esos procesos dolorosos en las aulas, pero también se evidencian algunos problemas, que la propia práctica de transmisión de esos pasados, han dejado entrever. Las autoras Julia Rosemberg y Verónica Kovacic (2010) plantearon “cuatro problemas o discusiones que

se encuentran en el centro de la construcción de una “pedagogía de la memoria”: el problema de la transmisión generacional, el problema de la representación, el problema de la dimensión local y el problema de los Derechos Humanos hoy” (Rosemberg y Kovacic, 2010, p. 18). A continuación, nos abocaremos a dichos problemas.

2.3.2.1 Primer problema: transmisión generacional

Podemos aseverar que la enseñanza en general siempre presenta cierta tensión por las diferencias intergeneracionales y más en estos tiempos donde se encuentra condicionada por el uso de las nuevas tecnologías (TIC), por las brechas económicas y sociales cada vez más acentuadas, por el desdibujamiento de las instituciones educativas que han ampliado sus funciones, supliendo las deficiencias de otras instituciones del Estado y el desplazamiento de las responsabilidades adultas en relación a los niños/as y jóvenes.

Inés Dussel (2002) al respecto del vínculo intergeneracional y la transmisión, sostiene:

La relación inter-generacional no debe llevarnos a pensar que la transmisión tiene una temporalidad simple, con una flecha unidireccional que va desde el pasado hacia el futuro, o que se produce necesariamente desde los individuos adultos a los individuos jóvenes. La multitemporalidad es otro elemento que debemos retener: la transmisión es un proceso denso, cargado de múltiples dimensiones, en el que intervienen sujetos e instituciones que imprimen sus propias huellas, mandatos, deseos. (Dussel, 2002, p. 272)

Esto significa que las generaciones más jóvenes, contemporáneas a los procesos que se enseñan con el pasado reciente, llegan a vincularse a esos pasados dolorosos desde sus contextos personales y familiares, propias inquietudes, curiosidades o motivaciones, muy diferentes de aquellos que vivieron tales experiencias. También puede suceder que, en estas generaciones, haya una gran cantidad de jóvenes desentendidos o despreocupados del pasado reciente. Ambas situaciones generan un desafío en la transmisión intergeneracional: las instituciones educativas, a través de los docentes, tienen que, primero, como dice Jelin, “trasmitir historia... enseñar historia” (Infocomunicación, 2011, 14:04’) para luego construir una trama de sentidos que colabore a que las memorias no se congelen, sino que habiliten la posibilidad de realizar preguntas al presente y al futuro de

nuestras vidas comunes y colectivas. Es decir, los docentes tendrán el reto de abrir un espacio para que los estudiantes puedan plantear interrogantes desde sus propias experiencias, inquietudes y motivaciones, para que puedan apropiarse de ese pasado desde su presente, y no exigirles una repetición memorística de los acontecimientos históricos.

Las escuelas, como hemos decidido titular a esta tesis, son espacios de memorias, y nos resulta de suma importancia estas prácticas de abrir espacios para generar preguntas, para construir, sostener y profundizar los diálogos y los encuentros entre las generaciones que habitan en las escuelas, en función, como también dijimos anteriormente, de pensar y construir un futuro mejor, más democrático y justo. Esos son los horizontes, las utopías de la educación y las escuelas ¿y para qué sirve la utopía? se preguntaba Galeano, “para eso sirve: para caminar” (Galeano, 1993, p. 230).

Constantemente se camina en la construcción de esas utopías, se camina hacia el sol, hacia esos horizontes, que si bien, parecen inalcanzables, en el recorrido se van encontrando nuevos sentidos a los pasos que se dan en medio de tanta incertidumbre y en un mundo que pareciera que gira hacia la distopía.

2.3.2.2 El segundo problema: la representación del pasado

Como mencionamos con anterioridad, las Pedagogías de la Memoria busca constantemente las formas de activar las preguntas, interrogar al pasado reciente desde el presente. Desde la dimensión de la representación, dichas pedagogías centran su atención por el cómo enseñar, mediante qué recursos enseñar el pasado reciente.

Entonces, los docentes realizan una selección de materiales, que les resultan propicios para enseñar los temas vinculados al pasado reciente, con el fin de interpelar a los estudiantes, buscando una aproximación a lo ocurrido y hacerla comprensible, de problematizar esa historia, de concientizar sobre aquello que no se quiere que se repita o como bien dice Domínguez-Acevedo (2019, p. 260) “comprender en su máxima expresión la premisa enseñar lo inenseñable o imaginar lo inimaginable”.

La representación se vuelve un problema cuando aparece la pregunta en las escuelas sobre ¿qué representaciones se quieren mostrar o poner a disposición de los otros?, ¿qué

recursos se utilizan?, ¿se prefiere usar ficciones o fragmentos de videos reales?, ¿se eligen imágenes o testimonios que representan al horror de manera explícita o de forma simbólica? Detrás de estas preguntas subyace un interrogante central de las Pedagogías de la Memoria ¿qué se pone a disposición en las aulas?, ¿a quiénes están dirigidos esos recursos?, ¿con qué propuestas se trabaja el pasado reciente?

Volveremos a estos interrogantes en el desarrollo del capítulo V, cuando nos encontremos con el análisis de las voces de los protagonistas de esta investigación, los docentes de Ciencias Sociales de dos instituciones educativas de la ciudad de Río Cuarto, y las observaciones de sus clases.

2.3.2.3 El tercer problema: la dimensión local de las memorias

Las Pedagogías de la Memoria incluyen otra dimensión que propone abordar la enseñanza del pasado reciente atendiendo a la idea de memorias situadas o memorias locales, que están suscritas en las memorias nacionales. María Adamoli (2020) en sus tesis de maestría, sostiene lo siguiente:

La producción situada y la dimensión local de la memoria pueden definirse en relación con diferentes escalas espaciales que podrían ir, de acuerdo al tema abordado, desde un plano continental (por ejemplo, si se aborda el Genocidio en Ruanda, puede relacionarse con otras experiencias genocidas en América Latina), pasando por una experiencia nacional (puentes entre el Holocausto/Shoah y la experiencia Argentina), provincial y específicamente jurisdiccional (qué sucedió en determinada provincia, pueblo, localidad). Es decir que no es tan simple de delimitar, pero que convoca a la necesidad de enhebrar historias individuales con pertenencias colectivas ubicadas en un territorio específico. (Adamoli, 2020, p. 35)

Si bien, en la Argentina, las memorias sobre el pasado reciente han estado marcadas, por mucho tiempo, por la fragmentación, han priorizado lo sucedido en Buenos Aires, sin tener presentes las memorias locales o regionales. Esta situación fue producto del centralismo característico de la construcción histórica de nuestra historia que, desde sus inicios, se hizo desde la perspectiva de Buenos Aires. Entonces, podríamos decir que no se tornó lo mismo poner sobre la mesa las memorias de las grandes ciudades que las

memorias locales en esa construcción histórica. También esto responde a lo que Jelin denomina “luchas políticas por las memorias y por las interpretaciones de ese pasado, incluso hay luchas en la forma de cómo se nombra ese pasado” (en Bessone, 2014). En las últimas décadas en América Latina, con la proliferación de estudios centrados en las memorias y experiencias locales y regionales, esto ha ido cambiando.

El desafío en las instituciones educativas que trae aparejado este problema es enseñar el pasado reciente desde una perspectiva local y regional, articulado al contexto nacional. Para ello, tal vez discutir y reflexionar las formas de transmisión de dicho pasado en las escuelas, poder acercar a las escuelas historias locales, testimonios de personas que vivieron esas experiencias traumáticas particulares, y a su vez pensar en cómo insertar esos relatos desde una mirada más amplia, sea un camino posible, entre tantos otros caminos evitando caer en la homogeneización de las memorias y problematizando desde la mirada de los derechos humanos a partir de experiencias vividas en los contextos locales y regionales.

2.3.2.4 El cuarto problema: el vínculo con el presente y los derechos humanos

Como hemos mencionado, la enseñanza del pasado reciente tiene directa vinculación con el presente y con los derechos humanos. Memoria no es pasado dice Jelin, “las memorias se elaboran en un presente, vinculadas con un pasado” (en Bessone, 2014). De ahí las constantes resignificaciones del pasado reciente en el presente. Nos preguntamos al respecto ¿qué sentidos del pasado reciente se pueden utilizar para crear otros presentes?, ¿qué rupturas y continuidades existen entre las viejas luchas y las actuales en términos de derechos humanos?, ¿qué continuidades habitan en la expresión Nunca Más?

Estos interrogantes nos dejan entrever que todo aquello que se recuerda, es decir las memorias que están vigentes, y los modos en que se recuerda, los modos de vinculación y significación de esas memorias, tienen una estrecha relación con las preguntas, los problemas y los anhelos que la sociedad es capaz de construir en el presente.

La educación como un derecho y la educación desde una perspectiva de derechos humanos, tal como lo establece la Ley Nacional de Educación N.º 26.206 (ley ya citada en este trabajo) se sostiene en el reconocimiento de que los derechos son productos de luchas colectivas. Entonces, la existencia de esta dimensión de las Pedagogías de la

Memoria reconoce la importancia de transmitir, en las escuelas, las ideas de responsabilidad y participación ciudadana. Es decir, que pone el acento, en que los nuevos derechos por los que se lucha, su cumplimiento, su efectivizarían, dependerán, en gran medida, de las responsabilidades de cada uno en el presente.

En definitiva, estos cuatro problemas/dimensiones de las Pedagogías de la Memoria, plantean otro gran desafío a las instituciones educativas: hacerse cargo de una Pedagogía de la Memoria que invite a reflexionar, a preguntar, a resignificar y que, por medio de una actitud crítica, construya una memoria anclada en principios democráticos.

2.4 Los desafíos en el presente de las Pedagogías de la Memoria

Hemos mencionado varios desafíos que tiene hoy el campo de las Pedagogías de la Memoria en el presente: la transmisión intergeneracional, las representaciones del pasado y el uso de las memorias locales en esas representaciones y sobre todo la enseñanza del pasado reciente desde una perspectiva de derechos humanos. En ese último, Minatti (2013, p. 7) propone articular las instituciones educativas con los espacios para las memorias, generando “un campo de trabajo para el abordaje de los derechos humanos como procesos de lucha, como categoría política, como construcción colectiva”. En este sentido, la Perla, que es donde aplica sus investigaciones, ese Espacio para la Memoria, es “un espacio de promoción de derechos humanos” (Minatti, 2013, p.7), al igual que las escuelas de la provincia de Córdoba.

También podríamos decir que las propias Pedagogías de la Memoria es un desafío en sí misma pensando en su aplicabilidad en las escuelas. Interesa investigar si en las instituciones educativas del país se enseña el pasado reciente desde dichas pedagogías. En esta investigación, nos centramos solo en un estudio de tres casos, una escuela pública, una escuela privada y otra semi privada anexo nivel secundario, de la ciudad de Río Cuarto y en el desarrollo del capítulo V y VI, analizaremos los resultados de la utilización o no de las orientaciones que presentan las Pedagogías de la Memoria como un marco referencial en la transmisión del pasado reciente.

Otro gran desafío, quizás el más potente, debido a que las Pedagogías de la Memoria son un campo que está todavía en construcción, es pensar qué relaciones se establecen entre

las tradiciones pedagógicas latinoamericanas, sobre todo la Pedagogía Crítica y la Educación Popular Freiriana.

A grandes rasgos, podríamos decir que comparten tres características: primero, contemplan la dimensión política y práctica del conocimiento; segundo, buscan recuperar la voz de los vencidos y los silenciados en pos de la transformación y emancipación y tercero, tienen una mirada de los educadores como sujetos sociales y políticos activos que, más allá de lo que enseñen, promueven reflexiones y prácticas específicas, generan interrogantes e invitan a la problematización de los contextos asumiendo, en sus propios posicionamientos, la construcción de saberes sobre el mundo.

Y, por último, otro gran desafío que interpela cada aspecto de nuestras vidas y las Pedagogías de la Memoria no queda ajena a ello, es la enseñanza del pasado reciente o de las memorias en relación a ese pasado desde una perspectiva de género.

Como hemos observado, siguiendo el pensamiento de Jelin (2002), las memorias se producen en el presente, hablar de memorias es hablar del tiempo presente. Entonces, trabajar el pasado reciente desde una nueva agenda de derechos y de luchas y tensiones actuales, como, por ejemplo, con el avance del feminismo, constituye un desafío actual y una oportunidad para reflexionar sobre el lugar de las mujeres en el pasado reciente. Además, da lugar a que se habilite la formulación de otras preguntas más vinculadas al papel histórico de otros colectivos silenciados o sobre la relación entre ciertos mandatos de la masculinidad vigentes en nuestras sociedades.

Si bien, este desafío es muy reciente, en los últimos años se han ido incorporando a las investigaciones sobre las memorias una perspectiva de género. Jelin (2012) al respecto, sostiene lo siguiente:

Si cerramos los ojos, hay una imagen que domina la escena «humana» de las dictaduras: *las Madres de Plaza de Mayo* y otras mujeres, *familiares, abuelas, viudas, comadres* de detenidos-desaparecidos o de presos políticos, reclamando y buscando a sus hijos (en la imagen, casi siempre varones), a sus maridos o compañeros, a sus nietos. Del otro lado, los militares, desplegando de lleno su masculinidad. Hay una segunda imagen

que aparece, específicamente para el caso argentino: prisioneras mujeres jóvenes embarazadas, pariendo en condiciones de detención clandestina, para luego desaparecer. La imagen se acompaña con la incógnita sobre el paradero de los chicos secuestrados, robados y/o entregados, a quienes luego se les dará identidades falsas. De nuevo, del otro lado están los machos militares. (Jelin, 2012, p. 99)

Jelin muestra en esa descripción de imágenes del pasado reciente, el contraste de género y lo hace de una manera muy contundente, y señala, además, que “los símbolos del dolor y el sufrimiento personalizados tienden a corporizarse en mujeres, mientras que los mecanismos represivos institucionales parecen ser propiedad de los hombres” (Jelin, 2012, p. 99).

Al igual que Jelin, otras investigaciones (Bunster, 1991; Franco, 1992; Taylor, 1997; Valdés, 1999; Olavarría, 2001; Glanz, 2001; Álvarez y Recabarren, 2014; Bascur, 2018; Sánchez-Moreno, 2020; Jensen, 2022; entre otros), han trabajado desde la perspectiva de género centrándose en las diversas formas de violencias que fueron ejercidas contra las mujeres en el marco de muertes masivas, dictaduras y otras experiencias represivas estatales. También los estudios han ido avanzando en el campo de la justicia y en los modos de recordar.

Lo interesante del avance de los estudios de las memorias desde esta perspectiva es que permiten renovar las miradas sobre el pasado reciente (y otros pasados), construir nuevos interrogantes y problemas de investigación vinculados a las preocupaciones de nuestra actualidad. Y como desafío también se propone que se enseñe, en las escuelas, el pasado reciente desde una perspectiva de género.

Por último y no menor es el actual desafío de enseñar el pasado reciente mediante el uso de la Inteligencia Artificial (I.A), una herramienta que forma parte de la vida escolar, y pese a todos los cuestionamientos que actualmente existen en relación a su uso y su extensión, es una realidad que requiere adaptación, creatividad y rigor.

Yasseri, Gildersleve & David (2022, p. 204) sostienen que “las disrupciones tecnológicas han cambiado considerablemente la forma en que almacenamos e interactuamos con

nuestras memorias colectivas”. En este sentido, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), junto con la Inteligencia Artificial, no son una excepción, ya que han impactado significativamente en la manera en que estudiamos el pasado reciente y las memorias colectivas en la actualidad.

Estos autores distinguen entre la “memoria colectiva digitalizada” —que refiere a la conversión de archivos y documentos a formatos digitales— y la “memoria colectiva en la era digital”, entendida como las nuevas formas de construcción, comunicación y negociación de la memoria colectiva en entornos digitales. Analizan el papel de tecnologías como Internet y las redes sociales en la creación de comunidades de memoria, señalando su potencial para democratizar el recuerdo, pero también su capacidad para generar burbujas de información y manipular narrativas históricas.

La era digital ha transformado profundamente la enseñanza del pasado reciente en las escuelas, ofreciendo nuevas oportunidades, pero también importantes desafíos. La digitalización de archivos, la proliferación de documentales en línea y el acceso a plataformas colaborativas como Wikipedia y ChatGPT permiten a los estudiantes explorar múltiples narrativas sobre los acontecimientos históricos. Si bien esta diversidad de perspectivas enriquece el aprendizaje, también plantea un reto crucial: la necesidad de distinguir entre información confiable y desinformación.

Además, las nuevas tecnologías han facilitado un aprendizaje más inmersivo e interactivo. Herramientas como la realidad virtual posibilitan visitas y recorridos virtuales por sitios de memoria, mientras que proyectos en redes sociales, como la recreación de diarios históricos en plataformas como Instagram o la publicación de reels (videos de corta duración), acercan el pasado a las nuevas generaciones en formatos accesibles y familiares para ellas.

Las memorias colectivas en la era digital también han impulsado una mayor participación de los estudiantes en la construcción del recuerdo histórico. A través de hashtags, blogs y la creación de contenido digital, los jóvenes pueden involucrarse en el “activismo de memoria” (Yasseri, Gildersleve & David, 2022, p. 209), promoviendo el debate y la conmemoración de hechos del pasado. No obstante, esta participación no está exenta de

riesgos, ya que los espacios digitales pueden convertirse en ámbitos de polarización y disputa sobre la interpretación de la historia.

Uno de los mayores desafíos de esta nueva forma de enseñanza es el enfrentamiento al revisionismo y la desinformación. Internet ha facilitado el acceso a información rigurosa, pero también ha permitido la difusión de discursos negacionistas y revisionistas que buscan distorsionar la información sobre el pasado reciente. Por ello, es fundamental fortalecer la enseñanza del pensamiento crítico y la alfabetización digital, dotando a los estudiantes de herramientas para evaluar la veracidad de las fuentes y desarrollar una comprensión informada, crítica y comprometida con la memoria histórica.

2.5 La cultura escolar, las prácticas docentes y el concepto de apropiación

Para elaborar el concepto de cultura escolar, nos basamos en las contribuciones de Antonio Viñao (2002), André Chervel (1991) y Dominique Julia (1995).

Julia, uno de los primeros en emplear esta expresión, define la cultura escolar como “un conjunto de normas que determinan los conocimientos a enseñar y los comportamientos a inculcar, junto con un conjunto de prácticas que facilitan la transmisión y asimilación de esos conocimientos, así como la incorporación de dichos comportamientos” (Julia, 1995, citado por Viñao, 2002, p. 56).

En el aporte de Julia, la cultura escolar no solo se limita a los conocimientos, comportamientos y prácticas establecidos históricamente para la transmisión en el entorno educativo, sino que también abarca la creatividad en las adaptaciones o interpretaciones de estas reglas que los docentes llevan a cabo en sus actividades diarias. En otras palabras, la cultura escolar se caracteriza no solo por las normativas y tradiciones educativas, sino también por la capacidad innovadora y la adaptación activa de los docentes al aplicarlas en sus prácticas pedagógicas cotidianas.

Por su parte y como complemento, Viñao definió a la cultura escolar como

Un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de

tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas. Tradiciones, regularidades y reglas de juego que se transmiten de generación en generación y que proporcionan estrategias: a) para integrarse en dichas instituciones e interactuar en las mismas; b) para llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, y hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas implican o conllevan; y c) para sobrevivir a las sucesivas reformas, reinterpretándolas y adaptándolas, desde dicha cultura, a su contexto y necesidades. Sus rasgos característicos serían la continuidad y persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos específicos como las disciplinas escolares. (Viñao, 2002, p. 59)

Viñao nos invita reflexionar sobre la complejidad de la cultura escolar, que la ve como un resultado acumulativo de varios elementos, desde rituales hasta hábitos y prácticas. Este conjunto diverso crea una atmósfera única y moldea las interacciones dentro de las instituciones educativas. Además, la transmisión de la cultura escolar de generación en generación destaca su arraigo en el tiempo. Este proceso de transmisión contribuye a la continuidad y persistencia de las normas y prácticas a lo largo de los años. La capacidad de la cultura escolar para sobrevivir a reformas y adaptarse a los cambios es otro aspecto que resalta. La reinterpretación y adaptación constante permiten que las instituciones educativas mantengan su identidad mientras se ajustan a nuevas circunstancias. Asimismo, Viñao menciona que la cultura escolar proporciona estrategias para integrarse y desempeñarse en el contexto educativo. Esto enfatiza en cómo la cultura escolar no solo influye en la identidad de las instituciones, sino también en cómo los individuos interactúan y cumplen con sus roles. La autonomía relativa de la cultura escolar resalta su capacidad para generar productos específicos, como las disciplinas escolares. Esta autonomía sugiere que la cultura escolar tiene un papel activo en la creación y mantenimiento de conocimientos y prácticas dentro de las instituciones educativas.

En esta misma línea Chervel (1991) asocia la cultura escolar con la creación de conocimientos particulares que solo se enseñan en el ámbito escolar. Al mismo tiempo, cuestiona la noción de que la escuela simplemente sigue rutinas y prácticas automáticas

al trasladar conocimientos elaborados externamente. También desafía la idea de que el conocimiento escolar es inferior al producido en las universidades.

En conjunto, tanto Julia como Viñao y Chervel enfatizan en la importancia de comprender y considerar la cultura escolar al analizar las dinámicas y procesos dentro de las instituciones educativas y en particular, de las prácticas escolares.

Al considerar a la enseñanza del pasado reciente desde la perspectiva de la cultura escolar hacemos hincapié en la importancia de la libertad de los docentes dentro de los entornos educativos y sus capacidades para readaptarse constantemente a los cambios en las culturas escolares desempeñando un papel crucial en las continuidades que caracterizan el ámbito educativo. Por lo tanto, es importante recuperar la perspectiva de los sujetos y de entender a los docentes como actores centrales de las prácticas (Rockwell, 2009, pp. 162-163).

La vida en las escuelas es una trama dinámica, compleja y llena de singularidades. Ninguna escuela es igual a otra en términos de vivencias, experiencias pedagógicas humanas, cuestiones edilicias, códigos internos, sujetos que la viven, familias, entre otras cuestiones. Pese a todas las singularidades que podríamos mencionar, en términos generales, observamos que las escuelas combinan dos tipos de registros: uno material, que va desde los útiles, los muebles, la estructura edilicia, las condiciones materiales de trabajo docente, los cuerpos de las personas que la habitan, y otro el afectivo relacional, que tiene que ver más con los vínculos, las acciones y los sentidos que le otorgan dichas personas cotidianamente.

Las escuelas son un espacio de construcción colectiva en donde se producen aprendizajes y experiencias vitales, es decir, en las escuelas se promueven encuentros entre iguales y diversos, se busca una formación integral de los estudiantes, se brindan herramientas para la vida adulta y el trabajo, se garantiza un lugar propio (se construye identidad) y común entre tanto cruce de realidades y procedencias y amplía el horizonte de expectativas para quienes concurren a ellas.

Entre todas estas funciones, la principal está centrada en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en donde los estudiantes se vinculan con los saberes mediante las prácticas

curriculares impartidas por los docentes. Y en este punto nos queremos detener. Nos resulta importante para esta investigación preguntarnos sobre las prácticas docentes, esas prácticas que marcan recorridos, intensiones, propósitos y suponemos que se encuentran mediadas por las vivencias formativas personales, los contextos áulicos y escolares, los diseños curriculares, entre otras cuestiones. Pero, como mencionamos en el apartado metodológico, no nos interesa ahondar en todas las prácticas docentes, sino solo en aquellas vinculadas al pasado reciente, a fin de comprender puntualmente los procesos de apropiación, traducción y modificación que realizaron los docentes de Ciencias Sociales en relación a lo que establecen los diseños curriculares de la provincia de Córdoba, atendiendo a las condiciones contextuales que lo explican, como las características institucionales, socio-económicas y las políticas locales. Pero también, a modo general, comprender las resistencias, las permanencias, las tensiones y las posibilidades de cambios (lo emergente) que surgen en las prácticas docentes.

¿A que nos referimos con prácticas docentes? Para responder retomamos a Edelstein quien sostiene, en general, que las prácticas escolares son “prácticas sociales complejas que se generan en un espacio y tiempo determinado” (Edelstein, 2011, p. 190) y están constituidas por “un conjunto de saberes, gestos, comportamientos, acciones, sentidos, representaciones, ideas, afectos y emociones” (González, 2021, p. 149). Esto quiere decir que las prácticas no son eventos aislados, sino que están integradas en un contexto más amplio de interacciones sociales. Estas prácticas no solo tienen lugar en el aula, sino que también están influenciadas por factores externos, como el entorno social y cultural, el tiempo y el espacio en el que se desarrollan, son contingentes y están vinculadas al contexto específico en el que ocurren y fundamentalmente no se limitan a la transmisión de saberes, sino que también involucran aspectos emocionales, sociales y culturales.

Las prácticas docentes, desde esta mirada integral, al formar parte de la vida escolar cotidiana, adquieren su carácter dinámico, complejo y plural debido a la concurrencia de elementos que pueden influenciar en ellas, como el contexto escolar, los diseños de la provincia, las propuestas locales, los recursos materiales disponibles, el propio saber hacer de los docentes, sus trayectorias, el interés y las características de los estudiantes.

Con el contexto escolar hacemos alusión a la direccionalidad que tienen las escuelas, sus tradiciones, culturas, sus códigos internos, sus omisiones, las representaciones, luchas y

memorias como elementos socios históricos, las aulas como espacios únicos, con tiempos particulares y los sujetos que la habitan.

Con respecto a los diseños curriculares de la provincia, hacemos alusión a todo lo que compete en ellos, como al encuadre general que lo sustenta (lineamientos jurídicos-políticos, finalidades y objetivos de la educación secundaria), las orientaciones para la propuesta pedagógica (orientaciones generales y los sentidos del currículum) y la organización institucional de la enseñanza (que abarca la propuesta formativa, los fundamentos de la enseñanza, las decisiones curriculares, las alternativas de la enseñanza, los sentidos de la evaluación y aspectos generales sobre el trabajo de los docentes, directivos y supervisores). Puntualizamos específicamente en los contenidos establecidos como un piso común (con objetivos) por el Ministerio de Educación de la Provincia como saberes a enseñar. Son los diseños una propuesta que es apropiada, traducida, resinificada, recortada, modificada por los docentes en su hacer cotidiano.

En cuanto a los recursos materiales disponibles nos referimos al uso de las fuentes con que los docentes trabajan en el aula el pasado reciente. Ya sean documentos, libros, periódicos, entrevistas (escritas u orales) o materiales de índole digital y/o audiovisual (películas, documentales, fotografías, accesos web, etc.). Finalmente, el saber hacer de los docentes es fundamental para la construcción de la propia práctica, poniendo en juego estrategias situadas, pero también condicionadas por la propia historia, trayectoria formativa, posicionamientos políticos, intereses particulares e intereses de los estudiantes, que es un elemento central, pues al ser situadas las prácticas, suponemos que determinan en gran parte el desarrollo de un tema u otro.

Lo anterior advierte las singularidades, las complejidades y la movilidad plural de las prácticas docentes. Resulta difícil captar todo lo que implica la construcción y la puesta en acción de las prácticas docentes y más aún vinculadas al pasado reciente, un tema sumamente complejo de abordar, que está en construcción y re significación constante. Por eso, las prácticas concretas se convierten, según Finocchio (2011, p. 21) en “aquello que es invocado, aunque está ausente, aquello que se supone conocido sin mencionar, y que es justamente la densidad de lo que se hace en la escuela, esto es de la práctica escolar”.

Esa densidad también queda manifestada en la multiplicidad de procesos que intervienen en la vida escolar, procesos tales como la exclusión, inclusión, producción, reproducción, resistencia, transformación, entre tantos otros. En este sentido, Rockwell (2005, p. 28) concibe a las escuelas como espacios o “lugares de intersección de redes y procesos que rebasan los límites físicos e institucionales del espacio escolar”. Desde esta óptica, las escuelas “son espacios permeables a los procesos culturales y sociales del entorno” (Rockwell, (2005, p. 28). Entre todos los procesos que acontecen y algunos hemos mencionado, el proceso de la apropiación tiene gran relevancia al momento de abordar las prácticas docentes. Chartier (1992, p. 53) ve a la apropiación como “un proceso de usos e interpretaciones, relacionados con sus determinaciones fundamentales e inscritos en las prácticas específicas que los producen”. En este sentido, las prácticas docentes son prácticas de apropiación, que construyen nuevos sentidos, a partir no solo de la lectura de las normativas curriculares vigentes y políticas locales, sino que median también el hacer cotidiano de los docentes en los entornos escolares en que se manejan. Es decir, los docentes leen las normativas, los diseños curriculares, las propuestas pedagógicas y didácticas, y a partir de ello, traducen lo leído, produciendo algo nuevo en las aulas en donde desarrollan su tarea de enseñanza.

El proceso de apropiación se produce cotidianamente y no es definitivo en términos de tiempo, es decir, no se da de una vez y para siempre. A lo largo de la vida de las personas, este proceso jamás termina, creando así “la posibilidad de la reproducción social” (Heller, 2016, p. 25). En este sentido, como sostiene Rockwell (2005, p. 29) “el concepto de apropiación tiene la ventaja de transmitir simultáneamente un sentido de la naturaleza activa y transformadora del sujeto y, a la vez, el carácter coactivo, pero también instrumental, de la herencia cultural”. Esta noción de apropiación es consonante con la perspectiva que considera a la cultura como “compleja, múltiple, situada e histórica” (Rockwell, 2005, p. 29), en tanto producto humano íntimamente entrelazado con las diferentes realidades sociales. En ese marco, la apropiación “siempre transforma, reformula y excede lo que recibe” (Chartier en Rockwell, 2005, p. 30). Es decir, que la apropiación implica transformación y superación de lo recibido. Esto resalta la idea de que, cuando las personas se apropian de ciertos elementos, no simplemente los replican, sino que los reinterpretan, reformulan y van más allá de las limitaciones originales.

Decíamos entonces, que la apropiación es un proceso en donde los sujetos adoptan, adaptan y dan significado a conceptos o ideas en el contexto de su entorno social. No es un proceso aislado, sino que está vinculado a la interacción social y a las prácticas específicas (acciones y comportamientos particulares que contribuyen a la construcción de significado) dentro de las comunidades educativas. Además, destacamos la doble naturaleza de la apropiación como un proceso activo y transformador, al tiempo que se reconoce la influencia coactiva e instrumental de la herencia cultural. La cultura se presenta como algo diverso, situado e históricamente contextualizado, y la apropiación se percibe como un fenómeno que constantemente transforma y supera las expresiones culturales recibidas.

Ahora bien, cabría preguntarnos ¿cuál es el accionar de los docentes frente a las directrices establecidas?, ¿qué relaciones se entablan entre el diseño curricular como política educativa con su puesta en acción a través de las prácticas docentes?

Nos queda claro que las políticas educativas delimitan los marcos de actuación, estableciendo tanto las posibilidades como los límites para la acción. Sin embargo, también permiten cierta flexibilidad para que los docentes las interpreten y respondan de manera ajustada al contexto específico. Aunque estas políticas tienen su origen en el Estado, representado en este caso por el Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, también se materializan en entornos prácticos concretos, donde se les otorga significado a partir de las directrices oficiales.

Desde la perspectiva de Stephen Ball (2012) la traducción de las políticas educativas en el aula implica procesos complejos de apropiación y adaptación. Estos procesos son llevados a cabo mediante redes de actores escolares, tanto dentro como fuera de la escuela, que colaboran y negocian en diversas circunstancias. Además, estas redes cuentan con una variedad de recursos, tanto en términos de formas como de volumen, que influyen en dichos procesos.

Esto implica que los procesos de apropiación y adaptación no son lineales ni simples, sino que involucran una serie de pasos. En primer lugar, como señaló Ball, la implementación de las políticas educativas en el aula implica una “traducción”, es decir, una interpretación y adaptación de las directrices por parte de los docentes. En otras palabras, los docentes

comprenden las políticas en su contexto particular y realizan ajustes según las necesidades y características de sus estudiantes, el entorno educativo y cultura escolar.

En segundo lugar, Ball (2012) destacó que este proceso de traducción no es individual, sino que se lleva a cabo a través de redes de actores escolares que colaboran y negocian entre sí. Estas redes pueden incluir tanto a personas dentro de las escuelas, como docentes de diferentes asignaturas o niveles educativos, así como también actores externos, como padres, organizaciones comunitarias o instituciones educativas superiores.

En tercer lugar, el autor mencionó que estas redes de actores escolares operan en diferentes circunstancias, como equipos de trabajo o en función de las historias y culturas institucionales de cada escuela. Esto significa que el proceso de puesta en acción de los diseños curriculares puede variar significativamente de una institución a otra.

Finalmente, Ball (2012) destacó que estas redes de actores escolares cuentan con una variedad de recursos, tanto en términos de formas (por ejemplo, materiales educativos, tecnología) como de volumen (por ejemplo, disponibilidad de tiempo, apoyo institucional), que inciden en su capacidad para llevar a cabo la traducción de los diseños curriculares en la práctica escolar.

Las escuelas y los docentes cuentan con una cultura distintiva y desempeñan un papel activo en la traducción, modulación y reconstrucción del diseño curricular, adaptándolo a sus respectivos entornos. En este sentido, “Ball entiende que las escuelas y los docentes hacen políticas, pero al mismo tiempo son constituidos por ellas” (Beech y Meo, 2016, p. 3). En este entrelazamiento, la percepción de los docentes sobre el diseño curricular como política escolar refleja su concepción del rol docente, las interacciones entre colegas y las dinámicas en diferentes niveles de las instituciones educativas. Este proceso impulsa a los docentes a llevar a cabo sus interpretaciones y aplicaciones prácticas, reconociendo que sus acciones están alineadas con las expectativas prescritas.

La puesta en acto, como expresa Ball, de los diseños curriculares supone la traducción de ellos en prácticas situadas. Por eso, la interpretación de los diseños curriculares “es un proceso de traducción reflexivo, creativo y situado” (Beech y Meo, 2016, p. 7). En otras palabras, los docentes no solo ejecutan políticas, sino que también les otorgan significado

y las ajustan a “sus experiencias profesionales, contexto histórico, institucional y social, así como su posición en el sistema educativo local” (Braun et al., 2011 citado por Beech y Meo, 2016, p. 7).

Esto implica que los docentes no toman decisiones de manera aislada, consideran el contexto y la cultura escolar, la historia institucional, sus propias vivencias, tensiones y contradicciones, así como las necesidades y características de los estudiantes, y las relaciones con otros colegas e instituciones al momento de interpretar, asimilar y adaptar las directrices prescritas.

En el ámbito institucional, cada escuela realiza una interpretación y adaptación de lo prescripto a nivel provincial. Ese proceso implica tomar decisiones sobre qué contenidos enseñar y cómo hacerlo. La noción de contextualización escolar emerge como una opción para adaptar el diseño curricular provincial a las particularidades de cada escuela.

Maturo (2018), quien se basa en los planteamientos Ball et al. (2012), identifica y relaciona diversos aspectos que afectan de manera variable la puesta en acto de las políticas en las escuelas, agrupándolos bajo la categoría de “contextos”:

Contextos situados: se refieren a los aspectos del entorno histórico y local directamente vinculados a la escuela, como su ubicación geográfica, historia y composición de la comunidad estudiantil.

Contextos profesionales: abordan variables menos tangibles, como la valoración y el compromiso de la comunidad escolar en la implementación de políticas educativas, donde inciden la experiencia, la trayectoria y la formación del personal docente, entre otros aspectos.

Contextos materiales: están relacionados con las características físicas de las escuelas, como el estado del edificio, los recursos financieros disponibles, la dotación de personal, la disponibilidad de tecnología y la infraestructura circundante.

Contextos externos: engloban cuestiones vinculadas a las presiones y expectativas de políticas educativas a nivel local y nacional que inciden en la institución, como las

evaluaciones estandarizadas, los sistemas de calificación y la relación de las escuelas con otras instituciones educativas, organizaciones y autoridades locales.

A modo de síntesis, hemos desarrollado en este capítulo el marco teórico de esta investigación, abordando el pasado reciente argentino —particularmente la última dictadura cívico-militar— desde una perspectiva multidimensional (entre el plano nacional, regional y local) que articula historia, memoria y pedagogía. Partimos del reconocimiento del pasado reciente como un campo de estudio complejo, dinámico y en permanente disputa, cuyas huellas siguen vigentes tanto en la vida social como en las subjetividades individuales y colectivas del presente.

Analizamos los vínculos entre historia y memoria, reconociendo que ambas comparten el objeto del pasado, pero se relacionan con él de formas distintas: la historia desde la racionalidad crítica y la memoria desde la vivencia subjetiva. Esta distinción, lejos de ser excluyente, habilita una comprensión más profunda de los sentidos en pugna que rodean a los hechos traumáticos, y evidencia la necesidad de historizar la memoria sin despojarla de su densidad afectiva y simbólica.

Desde esta perspectiva, abordamos el surgimiento de las Pedagogías de la Memoria, entendidas como un campo específico que propone formas sensibles, éticas y críticas para la enseñanza de hechos traumáticos. Enseñar el pasado reciente no es una tarea neutra: implica asumir el desafío de trabajar con contenidos dolorosos y controversiales, interpelando tanto a los docentes como a los estudiantes. En este sentido, las Pedagogía de la Memoria se posiciona como una herramienta fundamental para la transmisión intergeneracional del “Nunca Más”, para la construcción de ciudadanías críticas y para el fortalecimiento de los derechos humanos.

En este capítulo también revisamos las políticas de memoria impulsadas por el Estado desde la transición democrática hasta la actualidad, identificando distintos momentos y narrativas —desde el negacionismo, la teoría de los dos demonios y la impunidad, hasta las políticas de memoria activa impulsadas desde 2003—, analizando cómo estas se traducen en prácticas escolares e institucionales.

Finalmente, introducimos en el análisis las culturas escolares y el concepto de apropiación como elementos centrales para comprender cómo se inscribe el pasado reciente en las prácticas educativas. Entendemos que las escuelas no son espacios neutros, sino atravesados por tradiciones, valores, resistencias y modos particulares de enseñar y significar la historia. En este marco, la apropiación refiere al modo en que los actores escolares —especialmente los docentes— interpretan, adaptan y resignifican los contenidos propuestos en los lineamientos curriculares, mediando entre el discurso oficial, su experiencia personal y el contexto institucional. Las prácticas docentes, por tanto, no son meras reproducciones de políticas educativas, sino instancias activas de construcción de sentido en torno al pasado.

Desde este andamiaje teórico, se habilita el paso hacia el Capítulo III, donde se presentan las coordenadas metodológicas que guiaron el trabajo empírico. En él se detalla el diseño de investigación, la selección de casos, los instrumentos empleados para la recolección de datos y el contexto específico de las escuelas secundarias abordadas, permitiendo así articular el marco conceptual con las prácticas concretas observadas en el campo.

CAPÍTULO III

COORDENADAS METODOLÓGICAS Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

En este capítulo, desarrollamos la metodología empleada en la ejecución de la investigación. Presentamos, en subsecciones, las especificaciones del diseño, lo cual abarca aspectos cruciales como la accesibilidad en las escuelas, la selección de casos, la elección de los instrumentos de recolección de datos —como entrevistas y observaciones de campo—, la recopilación de documentos y materiales de trabajo, registro y transcripción de los datos y el contexto específico de la investigación, incluyendo las escuelas secundarias y su población.

3. Especificaciones del diseño

Esta investigación se centra en el análisis de las apropiaciones de los docentes de Ciencias Sociales, de 5° y 6° año, del diseño curricular respecto del pasado reciente en tres escuelas secundaria de la ciudad de Río Cuarto, una de índole pública, semi privada anexo y privada, en el periodo escolar 2023. La elección de las instituciones se dio a partir de suponer que las diferencias entre las escuelas en términos de nivel socio-económico de las familias de los estudiantes, mayor o menor autonomía con relación a las políticas provinciales, sus respectivas culturas institucionales, mayor o menor flexibilidad curricular, entre otros aspectos, pueden llegar a modificar los modos de enseñar el pasado reciente. Este supuesto inicial orientó la investigación y justifica la selección de los casos de estudio.

Se analizó cómo se construyen las prácticas en las tres escuelas, la cual están inmersas en un contexto específico como es la ciudad Río Cuarto y en un tiempo presente al que pertenecen las nuevas normativas referidas al pasado reciente. Además, se observaron las clases y las actividades propuestas por los docentes del área de Ciencias Sociales, cuyas disciplinas abarcan Historia, Geografía, Ciudadanía y Política, Filosofía y Psicología del ciclo orientado, en los cursos de 5° y 6° año, se realizaron entrevistas a los mismos y se examinaron los diseños curriculares provinciales y documentos locales.

Al concebir las prácticas como prácticas sociales complejas, su análisis debió captar la complejidad de elementos tanto subjetivos como contextuales (la presencia de la

pandemia producto del Covid-19, los protocolos vigentes, la presencialidad plena, los nuevos desafíos y modalidades en las formas de enseñar y aprender, las características socio-económicas de las comunidades educativas, entre otras cuestiones), que las atraviesan cotidianamente conformando “un entramado entre sujetos de una escuela, un espacio y un tiempo determinados” (Edelstein, 2011, p. 210).

En tal sentido, se realizó esta investigación desde un abordaje cualitativo, pues el objetivo de la misma es analizar las traducciones, apropiaciones de las prácticas escolares referidas al pasado reciente respecto a lo que establecen los diseños curriculares de la provincia de Córdoba y las políticas locales.

Delimitar el campo donde se realizó la investigación constituye una tarea previa a la misma, pero como señala Guber (2004), se pueden hacer ajustes y reformulaciones de acuerdo al mismo proceso de conocimiento que se va llevando a cabo. Sin embargo, es indispensable definir sus límites previamente identificando las unidades de análisis y unidades de observación. Las primeras en esta investigación son las prácticas docentes y las segundas los docentes.

Para analizar las prácticas se utilizó un enfoque cualitativo de casos múltiples, lo que habilitó a incorporar las miradas de los actores en la realización de sus prácticas, pero también identificar la complejidad que adquiere en los contextos escolares diversos y heterogéneos. Además, se tuvo en cuenta de manera significativa los aportes de la Didáctica de las Ciencias Sociales, que nos permitió complementar y profundizar en el enfoque metodológico elegido.

En palabras de Rockwell y Ezpeleta, en su ensayo sobre *la escuela: un proceso en construcción inconcluso*, sostienen que

al integrar lo cotidiano como un nivel analítico de lo escolar consideramos poder acercarnos de forma general a las formas de existencia material de la escuela, y revelar el ámbito preciso en que los sujetos particulares involucrados en la educación experimentan, reproducen, conocen y transforman la realidad escolar. (Rockwell y Ezpeleta, 1983, p. 9)

Las autoras hacen referencia a la importancia de incorporar lo cotidiano como un nivel de análisis en el estudio de las escuelas. Al hacerlo, se pretende comprender de manera más completa las diferentes dimensiones de la vida escolar, incluyendo cómo se experimenta, reproduce, conoce y transforma la realidad escolar por parte de los sujetos involucrados en la educación. En otras palabras, sugieren que, al considerar lo cotidiano como un aspecto relevante en el análisis de las escuelas, se puede acceder a una comprensión más profunda de las dinámicas y prácticas que tienen lugar en este ámbito educativo.

En tal sentido, este trabajo se trata de una aproximación al repertorio habitual de prácticas docentes del área de Ciencias Sociales en el nivel medio, en un tema específico, como es la enseñanza del pasado reciente, a través de una estrategia metodológica cualitativa de carácter descriptivo-interpretativo, basada en la producción de datos primarios (Rockwell y Ezpeleta, 1983, p. 26). Desde esta perspectiva, vemos que la metodología cualitativa no sólo comprende un conjunto de técnicas que pretenden recoger y procesar datos, sino que, además, como señala Morse (2005, p. 287) “puede considerarse como una forma de pensar, un modo particular de acercamiento a la indagación: una forma de ver y una manera de conceptualizar”. Es decir, constituye un modo genuino de abordaje e interpretación de un determinado objeto de estudio, cuyo origen parte de la observación de acciones y análisis de discursos o narrativas cotidianas.

Es común en investigaciones cualitativas seleccionar un número reducido de casos para permitir una observación y análisis más profundos. Por esta razón, la riqueza de esta investigación no se basa en su representatividad (Stake, 1999). No estudiamos un caso para extrapolarlo a otros, ni buscamos representatividad en términos estadísticos, ya que solo seleccionamos tres casos. En cambio, buscamos fundamentarnos en su significatividad, entendida como la capacidad de revelar la articulación de elementos que configuran la singularidad de cada caso. Esto contribuye naturalmente a la comprensión de las muestras seleccionadas.

Entonces, este trabajo se focalizó en las prácticas habituales de enseñanza del pasado reciente, a través de los testimonios de los docentes del área de Ciencias Sociales de tres escuelas de la ciudad de Río Cuarto. La unidad de observación se circunscribe a profesores de dicha área de los cursos de 5° y 6° año, en disciplinas tales como Historia,

Geografía, Ciudadanía y Política, Filosofía y Psicología. Valiéndonos de esa unidad de observación, se apuntó a obtener una comprensión situada y significativa de las prácticas en relación al tema elegido utilizadas en el nivel medio, que remiten exclusivamente a lo que los profesores deciden hacer cuando enseñan el pasado reciente o algún aspecto del mismo, incluyendo no solo las instancias del aula sino todas las que les son adheridas, como la planificación, la preparación de clases, el diseño de actividades, la selección y/o producción de materiales y recursos didácticos para su uso en el aula, entre otros.

3.1 Contexto específico de la investigación

A continuación, detallamos las particularidades de la ciudad elegida como unidad de estudio y luego las instituciones educativas donde se llevó a cabo nuestra investigación de campo, reconociendo que toda descripción “le antecede una conceptualización, un nivel de interpretación por parte del investigador” (Rockwell, 1987, p. 9). Para realizar esta descripción y caracterización, nos hemos basado en índices oficiales a nivel provincial y en los datos recopilados durante el trabajo de campo.

3.1.1 La ciudad de Río Cuarto

En este subapartado se presenta una breve reseña histórica de la ciudad de Río Cuarto con el propósito de comprender los procesos de cambio y continuidad que han configurado su desarrollo y las características que la distinguen en la actualidad. Dado que las tres instituciones educativas seleccionadas para esta investigación se encuentran emplazadas en esta ciudad, resulta pertinente ofrecer una caracterización general del contexto urbano en el que se inscriben.

Asimismo, la elección de Río Cuarto constituye una decisión epistemológica central. Esta tesis parte de concebir el diseño curricular como una práctica social situada, cuya implementación y apropiación adquieren sentidos particulares en contextos específicos. En este marco, trabajar desde una escala local permite observar las mediaciones concretas que intervienen en las prácticas docentes, reconstruir experiencias efectivamente desarrolladas en las escuelas e identificar de qué manera los lineamientos curriculares son apropiados, reinterpretados y traducidos —o, en algunos casos, tensionados o desplazados— en los procesos de enseñanza.

Por otra parte, la consideración de la ciudad no se limita a su función como escenario de la investigación. En el Capítulo IV se retomará este contexto para analizar las políticas, acciones e iniciativas locales vinculadas con el pasado reciente, así como las relaciones que estas propuestas establecen con las instituciones educativas.

La Villa de la Concepción del Río Cuarto fue fundada el 11 de noviembre de 1786 por Rafael de Sobremonte, gobernador-intendente de Córdoba del Tucumán, en tierras de la antigua merced de los Cabrera. Inicialmente, la villa incluía el espacio urbano y los edificios que se empezaron a construir, como el Cabildo, la Catedral y la Plaza Central, además de las estancias de los vecinos más prominentes que llegaron de regiones cercanas y de España. La principal actividad económica de estas estancias era la crianza de mulas y una incipiente industria textil, con una fuerza laboral compuesta principalmente por esclavos negros, pardos, mulatos y mestizos.

A partir de la segunda mitad del siglo XIX, con la consolidación del Estado nacional y su inserción en el mercado mundial, se produjeron transformaciones políticas, económicas, culturales y sociales significativas. La expansión de las vías y ramales ferroviarios, junto con la llegada de inmigrantes de diversas nacionalidades, contribuyó al desarrollo urbano y a la renovación de las élites locales. Río Cuarto adquirió un gran impulso desde fines del siglo XIX y a lo largo del siglo XX, ganándose el apodo coloquial de "El Imperio" debido a su independencia y rebeldía frente al poder de la capital cordobesa.

La creación de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) en 1971, mediante la Ley 19.020, ha sido un motor importante de desarrollo educativo, social, cultural y económico no solo para la ciudad, sino para toda la región.

En cuanto a Río Cuarto bajo la última dictadura cívico militar, sucedió lo mismo que en el resto de las ciudades y provincias del país. La represión iniciada en el 75 se evidenció en la ciudad, se suprimieron las garantías individuales, se cercenaron los derechos a manifestarse y a silenciar todo tipo de reclamo popular, hubo censura, perseguimientos, exilios, secuestros, torturas y muertes de militantes populares, dirigentes políticos, sindicalistas, estudiantes universitarios, entre otros. El sistema represivo estuvo bajo las órdenes del Tercer Cuerpo del Ejército dirigido por Luciano Menéndez y controlado por el Batallón de Holmberg. Los grupos que persiguieron a los presos políticos fueron la

Triple A y el Comando Antiguerrilla dirigido por Di Santo, Palomeque y Gómez. La policía federal formó parte importante de las detenciones y torturas a cargo de Díaz y Tronchini.

La municipalidad fue intervenida y los intendentes fueron designados por el gobierno militar central. Esa práctica era parte de la estructura de poder impuesta por la dictadura, que no permitía la participación democrática en la elección de autoridades locales. En ese periodo estuvieron como funcionarios (1975 – 1976) Delia Castagno de Rodríguez Vázquez, (1976) Comodoro Juan Uvaldo Díaz, luego Paris Vicecomodoro Alcide, (1976 – 1979) Dr. Ernesto Ramiro Alonso, (1979 – 1980) Dr. Jaime Gil, (1980 – 1981) Dr. Alberto Raúl Biglione y (1981 – 1983) Dr. Fernando H. Bertolone.

En cuanto a los centros de detención y tortura, de acuerdo a los datos brindado por la Comisión Municipal de la Memoria, fueron seis: 1) la U.R.9 (Unión Regional N° 9) ubicada en calle Belgrano, entre Sobremonte y General Paz, allí funcionaba el grupo denominado D-2 (Sección de Informaciones). Los represores de esta sección fueron Di Santo, Miguel Gómez, Roberto Aspitia, Palomeque, Juan Carlos Nieto y Aguirre. Estos represores formaron tres grupos represivos en la ciudad llamados Comando de Moralidad Juan XXIII, Brigada Antiguerrilla y la Triple A. Por este centro de detención pasaron presos/as políticos/as; 2) la Policía Federal Argentina, ubicada en la intersección de calle Lamadrid y Vélez Sarsfield. Por aquí también hubo detención y tortura de presos políticos; 3) el Buen Pastor, que funcionaba como asilo de madres solteras, pero bajo la dictadura, se convirtió en cárcel para meretrices y presas políticas; 4) el Batallón José María Rojas, ubicado en la localidad de Santa Catalina, Holmberg. Pertenecía al ejército y desde allí se dirigió toda la represión en la ciudad de Río Cuarto y por él pasaron presos políticos; 5) Área Material de Río Cuarto, era una base área militar ubicada en las Higueras y pertenecía a la Fuerza Aérea; 6) la U.P. 6 (Unidad Penitenciaria N° 6), ubicada en la Av. Sabatini. Fue el lugar de mayor cantidad de presos políticos de la ciudad. Además de estos centros de detención, hay que mencionar al Juzgado Federal que amparó la impunidad de represores con jueces afines como Massué, Bustos y Aliaga García.

La Universidad Nacional de Río Cuarto fue intervenida por las Fuerzas Armadas el 24 de marzo del 1976 y como en tantas otras Universidades, hubo persecuciones, detenciones, listas negras, personal de las fuerzas y de seguridad armados que circulaban por el

campus, quemas de libros y personas desaparecidas como los casos de Alberto Pinto (docente, secuestrado en abril de 1977. Su caso fue incluido en la causa 2901/09); Jorge Rodolfo Harriague Fitz Gerald (docente, miembro de la comisión fundadora de la Universidad. Secuestrado en diciembre de 1977. Su caso fue incluido en la causa judicial N° 1838 “Vesubio II”); Ernesto Silber (docente, detenido en agosto de 1976. Según el diario la Calle el detenido se habría ahorcado, pero de acuerdo al testimonio de Estela Pereyra fue asesinado. Su caso fue incluido en la Causa Gutiérrez) y José Alfredo Duarte (no docente, fue secuestrado en enero del 76. Su caso está incluido en la Causa Gutiérrez).

La última dictadura dejó un saldo de 40 desaparecidos (Rita Ales Espíndola, José Santiago Amato, Raúl Bauducco, Carlos Berti Domínguez, Gabriel Braunstein, Conrado Ceretti, Ignacio Cisneros, Elsa Comba de Comba, Sergio Comba, Néstor De BreuilZottola, Miriam Demichelis, Juan Carlos Díaz, José Alfredo Duarte, María Espeche, Rodolfo Espeche, Gerardo Espíndola, Héctor Fabiani, Vicente Fernández Quintana, Luis Gattavara, Raúl Gómez, Diana Guerrero, José Harriague, Elena Harriague de Quiroga, Federico Harriague, Félix López, Ignacio Luna Sánchez, María Mauro de Espeche, Berta Perassi, Juan Perchante, Alberto Pinto, Ana Pifaretti Bilbao, Rodolfo Ponce, María Reyna, Ernesto Silber, José Svaguzza, Ricardo Tissera, Raúl Vijande, Juan de Dios Vila, Ana María Villanueva José Villegas) y más de 170 presos políticos. Su impacto político y social en la ciudad fue notable dejando huellas de dolor y conmoción en toda la sociedad, pero, sobre todo, en los familiares, amigos y colegas de las personas directamente dañadas por el proceso.

Mencionamos a todos los desaparecidos de la ciudad en esta tesis con una sentida presencia. La constante negación de quienes llevaron a cabo los sucesos ocurridos y los discursos actuales en esa línea insisten en dejarnos sin nombres, sin palabras, para nombrar el horror del pasado y el dolor que aún sigue vigente. Desconocer la verdad y negar los hechos suelen dejar huellas profundas en las subjetividades produciendo grietas entre el saber y no saber, porque en la negación o el desconocimiento intencional se produce una desgarradura interior. Río Cuarto, desde entonces, ha iniciado un camino lento pero sostenido de reconocimientos, de reivindicación, de luchas, de marchas y contramarchas en la preservación de las memorias de nuestro pueblo.

La ciudad actualmente no deja de transformarse y reconstruirse, tiene su propia dinámica social, económica y política, haciendo que se convierta en la segunda ciudad en importancia en la provincia de Córdoba. Sumando a esto, en julio de 1999 el gobernador, José Manuel de la Sota designó mediante la Ley 8.780 a la ciudad de Río Cuarto, como Capital Alterna de la provincia de Córdoba. Posteriormente, dicha ley fue derogada por otra Ley N° 10.169, emitida en el año 2013, donde el senado y la cámara de diputados de la provincia de Córdoba sancionaron la declaración de Capital Alterna a la Villa de la Concepción de la Río Cuarto. Y a partir de esta ley, es que la ciudad cuenta con un moderno edificio, el denominado Centro Cívico, creado bajo la gobernación de Juan Schiaretti, donde los ciudadanos/as riocuartenses pueden gestionar todas las cuestiones vinculadas con la jurisdicción local y provincial, sin necesidad de trasladarse hasta la ciudad de Córdoba capital, a la vez que también es sede del Gobierno cuando el gobernador y su gabinete deciden establecerse en la ciudad.

Con respecto al carácter educativo de la ciudad, además de la ya mencionada Universidad, Río Cuarto desde el año 2012 y por medio de la ordenanza N.º 37 empezó a formar parte de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE)²⁸, comprometiéndose con los principios que establece la Carta de Ciudades Educadoras. Posteriormente, en el año 2017 y a través de la ordenanza N.º 195, se creó el “Programa de Río Cuarto Ciudad Educadora Integrada” a fin de generar acciones concretas en la ciudad, reivindicando lo público, lo colectivo, lo ético y lo político, auspiciando la participación ciudadana en todas las secretarías del municipio actual. Para el año 2019, Río Cuarto, por su compromiso y transparencia fue elegida para llevar adelante la Coordinación de la Red Nacional de Ciudades Educadoras, mandato que duró un periodo de dos años, 2019-2021. La Red Nacional actualmente está compuesta por 30 municipios, la mayoría pertenecientes a nuestra región. Han sido innumerables las acciones que ha llevado adelante Río Cuarto como ciudad educadora, desde conversatorios, convenios de capacitación y formación con instituciones públicas y privadas, acciones conjuntamente

²⁸ La AICE surgió en el año 1990 con motivo del I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, celebrado en Barcelona. Un grupo de ciudades representadas por sus gobiernos locales planteó el objetivo común de trabajar conjuntamente en proyectos y actividades para mejorar la calidad de vida de los habitantes, adhiriéndose a la carta de Ciudades Educadoras ya aprobada. Posteriormente, en 1994 este movimiento se formalizó como Asociación Internacional en el III Congreso celebrado en Bolonia. A partir de 1996, la AICE creó la delegación Cono Sur para trabajar sobre problemáticas comunes en toda la región y desde 1999 la misma se extendió a todo el continente. Actualmente cuenta con 493 ciudades asociadas y con 10 redes territoriales. <https://www.edcities.org/>

con las escuelas públicas y privadas de la ciudad, la creación del sitio web de la Casa de la Memoria, la ciudad embellecida por murales representativos, participaciones en la Feria del libro local y en distintos congresos nacionales e internacionales, jornadas de voluntariados y solidaridad, abanderamiento de las plazas públicas, jornadas de intercambio cultural, concursos literarios y lo más destacado, las publicaciones mensuales de los suplementos “Historias de Río Cuarto entre Todos” y “Literatura de Río Cuarto entre Todos” que potencian la vinculación regional y provincial.

Dentro del ámbito educativo formal y según el padrón provincial de escuelas de la provincia 2022²⁹, Río Cuarto cuenta con un total de 114 escuelas de gestión pública, diferenciadas en 28 escuelas común nivel inicial, 28 escuelas nivel primario, 18 escuelas de secundario común, 7 escuelas de secundario orientación Técnica, 3 escuelas secundarias PIT, 9 escuelas de adultos nivel primario y 17 escuelas de adulto nivel secundario, 4 escuelas de educación especial y un total de 25 escuelas de gestión privadas³⁰ en donde en la mayoría funcionan los tres niveles: inicial, primario y secundario.

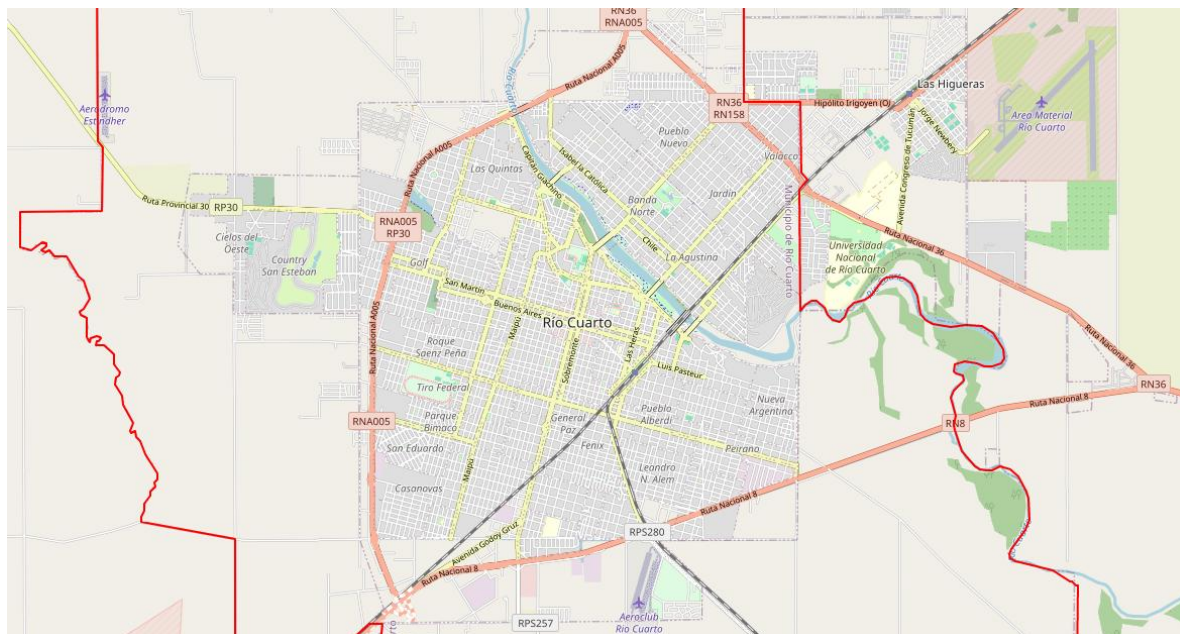
Estas instituciones están ubicadas por sectores, la mayoría centro-macro centro, Banda Norte, Alberdi y el resto en otras fracciones de la ciudad. La ubicación de las escuelas suele ser un inconveniente en la ciudad, pero el mayor problema radica que el sistema educativo, en sus tres niveles, es inequitativo y para aquellos que optan por asistir a escuelas semipúblicas o privadas, encuentran quizás mejores condiciones en término de administración, de contención institucional, jornadas educativas heterogéneas, actividades, idiomas, entre otros aspectos, según el informe presentado por la Fundación Río Cuarto 2030.

A continuación, en la figura 1, presentamos un plano de la ciudad de Río Cuarto. Esto permitirá tener una visión general de la extensión de la ciudad y, al mismo tiempo, identificar las ubicaciones aproximadas de las instituciones educativas seleccionadas para esta investigación.

²⁹ Padrón provincial de escuelas, 2022. <https://www.cba.gov.ar/padron-de-escuelas-provinciales-educacion/>

³⁰ Estos datos fueron brindados por la Inspección de Institutos privados de primaria y secundaria. Febrero de 2023

Figure 1: Plano de la Ciudad de Río Cuarto



Fuente: ARGENMAP 2024

Si bien no es tema de esta tesis abarcar las problemáticas del sistema educativo, mencionamos la detección de esta problemática a modo de indicio a lo que en capítulo IV analizaremos en relación a los contextos y condiciones socioeconómicas, como factores incidentes en la singularidad educativa de las escuelas seleccionadas.

3.2 Accesibilidad en las escuelas y selección de casos

Acceder a las escuelas no es una tarea sencilla, implica numerosas dificultades “especialmente por ser un medio cargado de susceptibilidad” (Rockwell, 2009, p. 53). Ingresar a las escuelas requiere de una serie de permisos y solicitudes formales que implican varias semanas de gestiones administrativas. El hecho de ser docente facilitó conocer ciertas regulaciones propias de las escuelas y a su vez estar familiarizada con las autoridades y docentes. Al mismo tiempo conocía ciertos pasos burocráticos y éticos necesarios de sortear, que posibiliten el ingreso y permanencia en las instituciones durante el tiempo que lleve concretar todo el trabajo de campo correspondiente.

Para obtener la autorización en la escuela de gestión pública, nos presentamos ante la Sede de Inspección de Educación Secundaria, Departamento Río Cuarto y Juárez Celman, dependiente de la Inspección General de Educación de Córdoba. Y para el caso de las escuelas de gestión privada, nos dirigimos a la Sede de Inspección de Institutos

Secundarios Privados, dependiente de la Dirección General de Enseñanza Privada de Córdoba. Presentamos por escrito los objetivos de la investigación y los requerimientos necesarios para la composición de la muestra. Ambas sedes nos autorizaron a realizar la investigación en las escuelas seleccionadas, nos contactaron con los equipos de gestión, que resultaron cruciales para establecer la comunicación inicial y los primeros pasos en este trabajo. Nos autorizaron a realizar entrevistas a los docentes, a observar clases, pero no autorizaron a fotografiar ninguna actividad en el aula ni a realizar algún tipo de grabación y/o filmación.

La selección de las escuelas responde a lo que se conoce como muestra basada en criterios (Merriam, 1988; Newton Sutter, 2006). Los participantes son seleccionados según criterios, bases o estándares establecidos para las unidades que serán objeto de investigación (Merriam, 1988). De esta manera, se identifican los casos que cumplen con esos criterios (Newton Sutter, 2006) con el propósito de maximizar el conocimiento adquirido sobre el estudio en cuestión, aunque la muestra carezca de representatividad.

Basándonos en las consideraciones de estos autores, el foco de estudio se centró en instituciones educativas de nivel secundario ubicadas en la ciudad de Río Cuarto. Entre ellas, seleccionamos aquellas que cumplían tres criterios específicos: en primer lugar, debían ser de distintas gestiones (pública, privada, semi); en segundo lugar, se consideraron aspectos prácticos relacionados con el acceso al campo de estudio, como la proximidad al domicilio y lugar de trabajo en la ciudad de Río Cuarto; y en tercer lugar, se tuvieron en cuenta supuestos sobre las particularidades de la comunidad educativa, la flexibilización curricular, la cultura escolar, entre otros aspectos, de estas instituciones. Esto nos permitió explorar el entramado que se desarrolla al implementar las prácticas docentes relacionadas con la enseñanza del pasado reciente. Además, nos habilitó para comparar contextos, aspectos socioeconómicos, culturales y pedagógicos que inciden directa o indirectamente en las decisiones de los docentes.

Dada las dificultades de poder acceder a varias instituciones y además con las posibilidades concretas de realizar esta investigación acorde a las reglas de una tesis de doctorado, se tomó la decisión de efectuar variados recortes, privilegiando finalmente hacer un estudio de casos, con un análisis cualitativo en profundidad enfocando en estas tres instituciones educativas.

Para llevar a cabo las entrevistas, se sostuvo una conversación grabada con cada docente para abordar los motivos y objetivos de esta investigación, proporcionar una justificación del estudio y resaltar la relevancia de contar con su participación en dicho trabajo. También fue necesario clarificar que las conversaciones serían anónimas y tratadas con confidencialidad. Por ello, en la transcripción de algunos fragmentos de los diálogos hemos optado utilizar una letra seguida de un número para representar a cada docente, y de las escuelas como escuela de gestión pública, escuela de gestión privada y anexo a fin de respetar la privacidad de los entrevistados y sus instituciones.

Dado a las características de la tesis y de los recursos humanos -una sola investigadora- se trabajó con un número reducido de docentes y directivos como anteriormente lo señalamos, que son los específicos al área de Ciencias Sociales con materias a su cargo en los cursos de 5° y 6° años.

El siguiente cuadro, de elaboración propia, resume la información sobre los docentes que accedieron a participar en la investigación, como así también de la gestión y/o coordinación, se detalla su edad, formación inicial, años de antigüedad en la docencia y tipo de escuela.

Tabla 1: Datos de docentes, directivos y/o coordinación participante de la investigación

Docente	Edad	Formación	Disciplina(s) a cargo	Curso	Antigüedad docente	Escuela de gestión pública o privada
P1	56 años	Profesora de Historia	Historia Ciudadanía y Política	5° 6°	32	EGP
P2	59 años	Profesora de Geografía	Geografía Ciencias de la Tierra	5° 6°	19	EGP
P3	40 años	Profesor de Historia	Historia	6°	5	EGP

P4	60 años	Profesora de Filosofía	Filosofía	6°	20	EGP
P5	58 años	Profesor de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales	Historia	6°	30	EGP
P6	51 años	Profesora de Psicología	Problemáticas éticas y políticas Filosofía Psicología	5° 6°	14	EGP
P7	58 años	Profesora en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales	Problemáticas éticas y políticas. Metodología de la investigación. Economía Política Historia Ciudadanía y Política	5° 6°	31	EGP
P8	44 años	Profesora en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales	Historia	5°	11	EGP
P1	43 años	Profesor de Historia	Historia	5° 6°	14	EGPRI
P2	57 años	Profesora y Licenciada en Geografía	Geografía Vicedirectora	5°	25	EGPRI
P3	29 años	Profesora de Geografía	Geografía	6°	6	EGPRI
P1	41 años	Profesor de Geografía	Geografía	5°	15	EGPRA

P2	39 años	Profesora de Historia	Historia Ciudadanía y Política Ambiente y Desarrollo	5° 6°	10	EGPRA
D1	51 años	Licenciada en Psicopedagogía	Coordinadora	-	23	EGPRA
D1	54 años	Profesora superior en inglés	Directivo	-	30 en docencia y 12 en conducción	EGPRI
D1	52 años	Licenciada – profesora en Ciencias de la Educación	Directivo	-	30 años en docencia y 14 años de la gestión como vicedirectora y 3 meses como directora	EGP

Fuente: Elaboración personal en base a datos relevados

El trabajo docente dentro de las instituciones es situado porque transcurre en un momento histórico, político, social, cultural e institucional determinado. Al respecto, Rockwell (1995) menciona que, para tener presentes las prácticas escolares, es esencial tener en cuenta el contexto social e institucional en el que los docentes desarrollan sus respectivas tareas. En las escuelas confluyen tradiciones y concepciones alternativas a lo establecido por el curriculum oficial, conformando así las singularidades de cada institución. Esto significa que las tradiciones y concepciones de cada escuela tienen un efecto formativo y orientador para los docentes, pues provocan el despliegue de ciertas prácticas, desestimando otras y determinando el funcionamiento general de cada institución. Si bien los casos analizados están atravesados por las características inherentes a la educación formal, obligatoria y graduada, regida por el Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, el perfil institucional de cada colegio, sus tradiciones y formas de organización, brindan posibilidades y restricciones, que configuran un escenario específico para el desarrollo de las tareas de enseñanza y aprendizaje. Por ello, en los próximos

subapartados realizamos una descripción de las tres instituciones educativas que nos abrieron las puertas muy generosamente para la realización de esta investigación.

3.2.1 La escuela de gestión privada (EGPRI)

Esta institución data su historia desde 1990, surgió como iniciativa de un grupo de padres que emprendió la gestión de buscar fundar una escuela que brindase una educación integral y bilingüe a sus hijos, en la ciudad de Río Cuarto. Abrió sus puertas en 1992 contando solo con el nivel inicial y primario hasta 5° grado. El resto de los cursos se fueron sumando hasta 1999 que se finalizó la estructura deseada de la institución con el nivel secundario hasta 6° año. Durante los primeros años, la institución recibió el asesoramiento del Colegio San Jorge de Quilmes, bajo la figura de Roberto Taylor. En su devenir también se recibió el asesoramiento de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés, de Buenos Aires.

Actualmente la institución forma parte de la Organización de Bachillerato Internacional (IB) y ofrece los programas internacionales de la Universidad de Cambridge y de la Universidad de Oxford y tiene una orientación en Ciencias Sociales.

Cuenta, en términos de infraestructura, con aulas donde se imparten los tres niveles, inicial, primario y secundario, con oficinas propias para quienes gestionan, secretarías y coordinaciones, además de admisión y sala de profesores. También tiene cancha de rugby y cancha de hockey, un salón de oratorio, comedor, un departamento de tecnología, salón arte y salón de música (con un coro propio), un salón de usos múltiples, laboratorio, biblioteca. Tiene guardia en la entrada, sin autorización no es posible el acceso y cuenta con ordenamiento de tránsito en las horas de entrada y salidas de los estudiantes.

La escuela es de gestión privada en su totalidad, posee una extensión de 4.5 hectáreas de campo donde funciona toda la estructura escolar, cuenta con un staff de 100 docentes y 650 estudiantes aproximadamente.

Posee un proyecto educativo vinculado y orientado directamente a los programas internacionales y, además, en el marco de ese proyecto, ofrece campamentos, viajes de estudio nacionales e internacionales, alimentación saludable, feria cultural- artística y

feria del libro, olimpiadas de matemática, orientación psicopedagógica, orientación vocacional, proyecto ecológico y proyecto solidario.

Al pertenecer al IB, tienen un programa de intercambio estudiantil, donde la escuela recibe estudiantes de nivel secundario e inclusive universitario a través de convenios con diferentes instituciones: AFS, EduQuality, Connecting Schools, University of Prince Edward Island – UPEI. Los estudiantes de la ciudad tienen la obligación de asistir a clases en Halcyon International School de Londres por un mes en enero, previo a cursar 5° año. Y, en el mes de agosto, reciben a estudiantes de Halcyon. Todos los estudiantes extranjeros son hospedados por familias de la comunidad educativa.

La institución también posee una página online, que cuenta con una biblioteca digital, un programa pastoral, los diversos talleres que imparten, la descripción del modelo integral de educación emocional que los caracteriza y aplica en la escuela, en tres instancias: la primera instancia es de gestión de convivencia, la segunda instancia responde a intervenciones programáticas generadas en el proyecto de Educación Emocional basada en la empatía (nivel primario) y en el programa de tutorías (nivel secundario) y la tercera instancia es de asistencia psicopedagógica personalidad.

Finalmente, la institución cuenta con canales de difusión y comunicación interna y externa. página web, Facebook, Instagram, canal de YouTube, anuarios y una revista de filosofía para niños (online).

En cuanto a la población escolar, es muy diversa y extensa en términos de números, como dijimos anteriormente, más de 600 estudiantes y la totalidad de los mismos pertenecen a un sector social de clase media alta.

3.2.2 Escuela de Gestión Semi Privada Anexo (EGPRA)

Esta institución nació como un anexo de una escuela privada de la ciudad. Dicho proyecto surgió como resultado del proceso de trabajo territorial realizado en el año 2004 en el barrio en donde se ubica por parte de una Organización Social, obteniendo como resultado que muchos jóvenes no asistían a la escuela. Como respuesta a esa problemática y atendiendo la realidad de vida de un número significativo de jóvenes del sector es que se propuso en el año 2008 la creación del ciclo básico en el barrio a fin de ofrecer una

propuesta pedagógica acorde a las características de la población destinataria, caracterizada como de riesgo social y educativo.

Actualmente la escuela cuenta como una población estudiantil de alrededor de 100 jóvenes de entre 12 y 19 años. La mayoría de ellos con trayectorias escolares muy problemáticas: expulsiones de otras instituciones escolares, repitencia, sobreedad. Los mismos provienen de distintos barrios marginales de la ciudad y muchos de ellos trabajan en changas, o albañilería o participan de proyectos sociales comunitarios.

Otra característica que es particular en esta institución es que no cuenta con equipo de gestión específico y esas funciones, en algún sentido, recaen en la coordinación y, además enfatizan en el trabajo colaborativo y colectivo dentro de la escuela, donde se abordan las complejas situaciones que enfrentan de manera conjunta y se planifican actividades que complementen y fortalezcan el trabajo en el aula. Desde lo pedagógico, adoptan un enfoque educativo fundamentado en las pedagogías críticas y populares, que promueven la participación activa de los estudiantes no solo en su propio proceso educativo, sino también en el desarrollo de su comunidad.

3.2.3 Escuela de Gestión Pública (EGP)

Esta institución data su historia desde 1880, esto significa que la escuela tiene más de 100 años de vida. La misma formó parte de un proyecto nacional y regional de normalismo pedagógico, que permitió el incremento de la oferta escolar de nivel primaria inicialmente en ciudades, pueblos y zonas rurales de todo el país. Desde la Ley N.º 1420 ley de educación común, gratuita y obligatoria, promulgada bajo la presidencia de Julio Argentino Roca en 1884, fue crucial en la determinación del sistema educativo nacional y desde su implementación, ya había evidencias de los primeros frutos de la educación pública en términos de alfabetización, promoción e inclusión de distintos sectores sociales.

La escuela dio sus primeros egresados en 1890 y desde esa fecha hasta la actualidad, ha funcionado de manera ininterrumpida en su mismo edificio, declarado “Monumento Histórico Provincial” en el año 2011 por la Legislatura de la Provincia de Córdoba, a través de la Ley N.º 9956.

Actualmente la escuela cuenta con los niveles inicial, primario, secundario y superior tanto en la formación docente como técnica. El nivel secundario posee dos orientaciones, una en Ciencias Sociales y Humanidades y la otra en Ciencias Naturales. Para el caso de esta investigación, solo entrevistamos y observamos clases de los docentes que trabajan en la orientación en Ciencias Sociales. Y el nivel superior tiene una oferta educativa de Profesorado de Educación Primaria (4 años), Profesorado de Educación Inicial (4 años), Tecnicatura Superior en Administración, con modalidad combinada (2 y medio año) y Tecnicatura Superior en Diseño Gráfico, con modalidad combinada (3 años). Estas instancias de formación superior funcionan en el turno vespertino.

El edificio de la escuela está ubicado en la zona céntrica de la ciudad, posee dos plantas habitaciones con diferentes aulas, un salón de usos múltiples, un patio interno, oficinas de gestión, preceptoría y secretaría, tiene biblioteca, sala de profesoras y un kiosco.

Con respecto a su población, es muy numerosa y heterogénea, cuenta con más de 1500 estudiantes, repartidos en todos sus niveles y con un staff de más de 250 docentes. Los estudiantes provienen de distintas zonas de la ciudad e incluso cuenta con estudiantes de otras nacionalidades. La mayoría de los estudiantes pertenecen al sector de clase media, media baja.

Otro aspecto notable es que esta institución es la única que brinda educación secundaria en los turnos de la mañana, tarde y noche. Además, cuenta con diversos canales de comunicación, pero principalmente se utiliza el cuaderno de comunicación formal para transmitir a las familias todo lo relacionado con los estudiantes.

Por último, otra característica distintiva de la institución es su conexión con otras entidades, evidenciada a través de las numerosas actividades que llevan a cabo a lo largo del año.

Como hemos mencionado previamente, la complejidad de los entornos escolares presentes en las tres instituciones seleccionadas nos lleva a considerar las culturas escolares en un sentido plural. En este sentido, Rockwell y Espeleta (1983, p. 73) afirmaron que “es imposible encontrar dos escuelas iguales”. Aunque los diseños curriculares y la supervisión del Estado a través de la inspección están presentes, no

determinan completamente las relaciones e interacciones entre los docentes ni los significados subyacentes a sus prácticas educativas. En otras palabras, cada escuela es el resultado de una construcción social continua, influenciada por las interacciones entre los actores escolares en un momento y lugar específicos. En este sentido, las autoras advierten que “la heterogeneidad caracteriza a las actividades de la vida cotidiana. No es posible acercarse a este ámbito buscando una lógica evidente. Estas heterogéneas actividades se jerarquizan de distinta manera según el momento y el entorno en que suceden” (Rockwell y Espeleta, 1983, p. 75). De hecho, la heterogeneidad es uno de los aspectos más notables de dichas instituciones. Sin embargo, lo más notable es que dentro de cada conjunto de actividades, en cada microcosmos escolar, coexisten elementos con significados diferentes. En definitiva, cada escuela es un mundo.

3.3 Instrumentos de recolección de datos

En el transcurso del ciclo lectivo 2023 se realizaron, entre el mes de marzo y diciembre, un total de 16 entrevistas, tres correspondieron a los equipos de gestión y/o coordinación y 13 entrevistas a profesores que generosamente brindaron su tiempo para hablar de sus prácticas y se mostraron abiertos y reflexivos durante las mismas. Las entrevistas se realizaron considerando diferentes ejes tales como: los vínculos existentes entre los diseños curriculares y las prácticas docentes, la importancia de enseñar el pasado reciente, formas de abordaje de la última dictadura cívico militar en las aulas, vínculos con las políticas locales. A estos puntos se sumaron otras cuestiones como los materiales que utilizan, la formación y experiencia personal de cada docente en relación al tema.

Teniendo en cuenta los contextos mencionados por Maturo (2018), diseñamos algunas dimensiones de análisis que nos permitieron trabajar la información obtenida a través de las entrevistas y las observaciones de campo.

- * Percepciones de los docentes sobre los diseños curriculares provinciales.
- * Adaptaciones, modificaciones y recortes realizados por los docentes en relación con lo establecido en los diseños.
- * Sentidos formativos de la enseñanza del pasado reciente.
- * Vinculaciones con las políticas locales.
- * Contexto escolar, tanto a nivel aula como institucional (cultura escolar).

- * Experiencia personal y formación profesional de cada docente.
- * Características de la población estudiantil.

Suponemos que estas dimensiones median en la configuración de las prácticas cotidianas, y dichos aspectos de las prácticas pueden inferirse a través de la exploración de las percepciones, interpretaciones y significados que emergieron en las entrevistas y observaciones.

En cuanto a las observaciones específicamente, realizamos un mínimo de una a un máximo de tres observaciones de clases por docente, según el tiempo que a ellos les llevó dar el tema sobre la última dictadura militar en Argentina, o algún aspecto de ella. El trabajo de campo implicó una estadía intensa en el terreno, lo que nos permitió observar también otras escenas de la vida escolar, como los recreos, conversaciones con preceptores y docentes en la sala de docentes, muestra institucional y actos escolares. También es importante destacar que la implementación y la continuidad del trabajo de campo enfrentaron considerables desafíos, dada su naturaleza impredecible y difícil de planificar. Como resultado, el acceso a las escuelas se vio restringido por la necesidad de obtener permisos como así también por el acuerdo con los directivos y docentes. Además, la ausencia de los docentes y actividades institucionales especiales fueron factores que incrementaron la imprevisibilidad de la tarea y sus dificultades. No obstante, realizamos las observaciones a medida que los docentes nos iban avisando en cuanto a su desarrollo.

Al comenzar la observación en las aulas, establecimos algunos criterios comunes tales como los objetivos de las clases, el contenido relacionado con el pasado reciente, los recursos y materiales utilizados, los agrupamientos de estudiantes, la disposición del espacio y las actividades planificadas. Sin embargo, cabe destacar que las observaciones se llevaron a cabo de manera abierta y flexible, permitiendo adaptarse a la dinámica y particularidades de cada situación.

Cabe aclarar que comenzamos con esta tesis a fines del 2019. El plan inicial era realizar el trabajo de campo en los años 2020 y 2021, pero con la sorpresiva llegada de la pandemia producto del virus COVID-19 desde diciembre del año 2019, registrándose los primeros casos del virus en China, y posteriormente dada las características del virus,

detalladas por la Organización Mundial de la Salud, el mismo se convirtió en pandemia y no pudimos concretar nada de lo planificado.

Entonces, como dijimos, nada de lo planificado se pudo concretar. Porque incluso, cuando se levantó la medida del aislamiento y se volvió en el año 2021 a la presencialidad en las escuelas, con el sistema de burbujas, por cuestiones de protocolos, no podíamos asistir a las instituciones. Por tal motivo, todo ese trabajo se postergó hasta el año 2022, año que comenzó con las primeras entrevistas que luego desestimamos por cuestiones de organización y las realizamos en el periodo escolar 2023.

Debido a que la atención central de este trabajo está puesta en las prácticas docentes, las principales fuentes de información utilizadas son de índole escolar. Para la recolección de datos en el trabajo de campo, es decir, para analizar las apropiaciones y las traducciones que realizan los docentes sobre los lineamientos que establecen los diseños curriculares de la provincia en relación al pasado reciente, utilizamos, observaciones en los cursos y entrevistas semiestructuradas individuales a los docentes.

Las entrevistas y observaciones fueron pautadas con los docentes que participaron de la investigación y en general coincidía con algunos profesores con los que hemos compartido la experiencia de docencia. Esta vinculación previa colaboró en generar una buena predisposición por parte de ellos, pues como expresan Hammersley y Atkinson (1994, p. 37) “ya sufren suficientes presiones como para, además, tener que cooperar con una investigación”. Los profesionales docentes pertenecen al área de Ciencias Sociales, e incluyen a profesores de historia, geografía, ciudadanía, psicología y filosofía que trabajan en las escuelas seleccionadas.

Aunque la elección de los docentes para la investigación dependió de su disposición para participar en entrevistas y colaborar con el estudio, se procuró representar diversos perfiles docentes. Se buscó diversificar la muestra considerando aspectos como la formación inicial, los lugares de trabajo, la experiencia laboral, el género y la edad.

En cuanto a la cantidad de entrevistados, esta no se predeterminó, pues estuvo sujeta principalmente a la disposición de los docentes para participar en la investigación y en

los resultados obtenidos a lo largo del proceso, considerando la riqueza de cada entrevista y los aspectos comunes y discordantes que surgían de ellas.

Las entrevistas, la mayoría sucedieron dentro de las instituciones (aulas, bibliotecas, oficina, sala de profesores) salvo algunas excepciones en donde tuvimos que recurrir a los domicilios particulares de los docentes a pedido de ellos por no poder coordinar con sus horarios escolares. Priorizamos el tiempo libre de los entrevistados, y aunque buscamos las mejores condiciones para realizar las entrevistas, tuvimos interrupciones inevitables en el transcurso de las mismas, que no impidieron su realización. La grabadora del celular, el bolígrafo y la bitácora de notas fueron los elementos que acompañaron la realización de las entrevistas.

Nos pareció pertinente privilegiar la escucha atenta de los docentes sobre lo que piensan en relación a la enseñanza del pasado reciente en la escuela secundaria y sobre su propia práctica y si bien, sus voces no reflejan la totalidad de la realidad de sus prácticas, se prefirió metodológicamente utilizar el instrumento de las entrevistas semiestructuradas, puesto que, desde el lenguaje y su reflexividad, los docentes nos muestran sus percepciones sobre sus acciones de una forma expresable, comunicable y comprensible.

Al momento de utilizar las entrevistas resultó necesario tener en cuenta las limitaciones que puede presentar como herramienta de análisis. Es decir, tuvimos presente que las entrevistas como técnica nos permitiría acceder de una forma estrecha y parcial a la realidad de los docentes “ya que se encuentra mediatizada subjetivamente por el discurso del sujeto entrevistado” (Pérez, 2005, p. 196). Sin embargo, dicha metodología, nos ayudó a reconstruir la realidad tal como la observan los entrevistados. Pues, lo importante de las investigaciones cualitativas, como lo expresan Taylor y Bogdan (1984), es que no se enfocan en la búsqueda de la verdad, sino de la comprensión de las perspectivas de otras personas. A partir de las entrevistas, los docentes construyeron narraciones singulares donde pudieron recuperar, explicitar y darles sentido a sus conocimientos referidos a la propia práctica, conocimientos o saberes, que parafraseando a Bruner (2003)³¹ están

³¹ Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica. <https://fundacion-rama.com/wp-content/uploads/2022/07/3671.-La-fabrica-de-historias-%E2%80%A6-Bruner.pdf> El autor destaca la importancia de las narraciones cotidianas, sostiene que son un elemento distintivo que permite no solo la interacción entre las personas sino que además posibilita crear y recrear la identidad y acciones de las personas, su comprensión y socialización.

implícitos y que a través del episodio narrativo de la experiencia se conocen, se organizan y se pueden compartir. Los testimonios, resignifican las experiencias pasadas que son actualizadas en el presente al otorgársele un sentido. Es decir, importa tanto las acciones reales como las percepciones de los docentes sobre sus acciones, porque la manera en que los docentes interpretan y dan sentido a sus experiencias es fundamental, ya que en ese proceso se establecen los horizontes de acción, se diseñan estrategias y se otorga significado a los acontecimientos y objetos. En palabras de Dussel, Brito y Núñez (2007, p. 24) “importa tanto lo que efectivamente sucede como lo que la gente cree que sucede porque en esa construcción de sentido sobre la experiencia es donde se definen horizontes, se organizan estrategias y se asigna valor a las cosas”.

Resulta necesario mencionar que además del trabajo con los docentes entrevistados y registro de clases, planificaciones y programas, se analizaron los diseños y las normativas educativas referidas a la enseñanza del pasado reciente, sus orientaciones y propuestas, como así también los documentos, registros de acciones establecidas por la política local. La intención aquí es pensar los diseños y normativas como un aspecto importante de las prácticas docentes y su constante revisión al momento de planificar y llevar adelante dichas prácticas.

Por último, se debe señalar que, al trabajar en una investigación de este tipo, se ponen en juego las subjetividades de quienes se convierten en objetos de estudio al igual que la del investigador por lo cual en las interpretaciones que se realizaron está presente la postura ética política tomada frente a la enseñanza en general y del pasado reciente en particular. Esta se centra en una firme condena a la última dictadura cívico-militar en Argentina.

Como escuela, como docentes, como ciudadanos, el pasado reciente nos interpela para pensar nuestro presente y para construir el tipo de sociedad a la que aspiramos y el tipo de país en el que queremos vivir. La tarea no es sencilla, pero es posible. Eso sí, nos exige asumir una posición que permita no sólo la enseñanza del pasado reciente, sino también promover prácticas pedagógicas y ciudadanas democráticas. En este sentido, no estamos hablando de transmitir un contenido meramente conceptual, sino que también está en juego promover prácticas que velen por el resguardo y el ejercicio de los derechos humanos en el plano concreto y de nuestra vida cotidiana.

3.3.1 Las entrevistas: un encuentro entre la mirada, la palabra y la escucha

Las entrevistas, en el campo de los estudios de las Ciencias Sociales, refieren “a una forma especial de encuentro: una conversación a la que se recurre para recolectar determinado tipo de informaciones en el marco de una investigación” (Piovani, 2018, p. 265). En esa instancia de encuentro entre la mirada, la palabra y la escucha, se produce, en palabras de Guber (2001, p. 30) “una relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación”. Puesto que en toda relación social suele existir cierta asimetría, quien realiza la entrevista debe ser capaz de reflexionar sobre su rol, sus elecciones y sobre la dirección y sentido de la investigación. A partir de tener presente estos aspectos, es que decidimos realizar entrevistas semi-estructuradas y en profundidad a los docentes, es decir, con un guion orientativo (ver anexo 9.1) establecido con anterioridad y con preguntas de respuestas abiertas, que permitieron atender los puntos clave para el análisis de esta investigación. Las preguntas de respuestas abiertas posibilitaron “captar la perspectiva de los actores, con menor interferencia del investigador” (Guber, 2001, p. 31) dejando un extenso margen para que cada docente exprese sus percepciones, sus intenciones y sus vivencias a fin de comprender el marco representacional desde el cual se leen las disposiciones curriculares y las condiciones institucionales que, según cada docente, facilitan o dificultan su puesta en práctica.

Todas las entrevistas fueron llevadas a cabo de febrero a diciembre del año 2023, de manera individual y se realizaron en formas secuenciadas, definidas por los entrevistados, en función de sus posibilidades horarias. Al mismo tiempo, todas fueron grabadas con el consentimiento escrito de los docentes participantes, y transcritas en su totalidad. Una vez finalizadas las transcripciones de las entrevistas, se solicitó un nuevo encuentro con cada docente para mostrarles lo dicho por ellos y para conversar al respecto sobre si tenían alguna modificación que realizar o algo había sido mal redactado o interpretado. Lo interesante de esos encuentros es que terminaron convirtiéndose en una nueva instancia de recolección de información.

3.3.2 Las observaciones: un punto crucial del trabajo de campo

Diversos investigadores procedentes de diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales recalcan el valor de la observación como técnica de recolección de datos en los estudios cualitativos (Guber, 1991, 2001, 2005; Hammersley y Atkinson, 1994; Rockwell, 1995,

2007, 2009, 2017, 2018, 2022; Vasilachis de Gialdino, 2006; Velasco y Díaz de Rada, 2006; Schettini y Cortazzo, 2016; Piovani, 2018; entre otros), y de acuerdo con Edelstein (2011), las observaciones áulicas constituyen un instrumento privilegiado para indagar prácticas docentes, tal como nos propusimos en esta investigación. Sin embargo, es preciso señalar, tal como lo muestran estos investigadores, que la mirada del observador nunca es neutral, pues está moldeada con marcos de referencias, con conocimientos contruidos, creencias, prejuicios, miedos y expectativas personales y profesionales.

El proceso de investigación seguido en esta pesquisa se caracterizó por observar de la forma más abierta posible. Realizamos observaciones no participantes, o como dice Piovani (2018, p. 193), “desde afuera” sin la intervención de quien investiga ni al momento de diseñar las propuestas de enseñanza ni durante las gestiones de las clases. Decidimos no utilizar guías que prefigurasen categorías sobre las cuales obtener datos, procurando una sumersión en el acontecer de las escuelas que permitiera “capturar la singularidad de las prácticas” (Rockwell, 1987, p. 23). Nos dirigimos a las aulas dispuestos a registrar lo que aconteciera, haciendo foco en lo que hacen los docentes de Ciencias Sociales mientras enseñan los acontecimientos que abarca el pasado reciente en el aula.

A lo largo del periodo escolar 2023, llevamos a cabo un seguimiento sistemático de las clases de las materias de Historia y Geografía correspondientes a 5° año, así como Ciudadanía y Política, Filosofía, Psicología, Historia y Geografía relacionadas con 6° año en la escuela pública. Además, observamos las clases de Historia y Geografía de 5° año e Historia, Geografía, Ciudadanía y Política de 6° año en las escuelas privadas. En total, asistimos a 16 clases distribuidas entre los meses de marzo y diciembre de 2023, ya que algunos docentes abordaron el tema durante la semana vinculada al 24 de marzo, mientras que otros lo hicieron directamente en los últimos meses del año. Nuestra capacidad para realizar un mayor número de observaciones se vio limitada debido a que los docentes, por cuestiones de tiempo y organización, solo trataron el tema de la última dictadura en las clases que pudimos presenciar.

A continuación, veremos una tabla, de elaboración propia, que ilustra las clases observadas, especificando las cantidades de clases observadas, EGP, EGPRI y EGPR³², cursos, módulos³³, contenidos, materias, carácter de clases³⁴.

Tabla 2: Datos de las clases observadas

Observaciones de clases	Escuela Pública o Privada	Materia	Curso	Módulos	Contenidos	Carácter de la clase
P1.- 2	EGP	Historia	5° 6°	2	La última dictadura cívico militar en Argentina	Teórica
P2. - 1	EGP	Geografía	5°	1	Guerra de Malvinas	Teórica y práctica
P3. - 0	EGP	Historia	5°	El docente no dio el tema en el presente ciclo.		
P4. - 1	EGP	Filosofía	6°	1	Democracia	Práctica
P5. - 1	EGP	Historia	6°	1	La última dictadura cívico –militar en Argentina	Teórica
P6. – 2	EGP	Filosofía y Psicología	6°	2	Identidad Desaparecidos Derechos humanos	Práctica
P7. - 2	EGP	Historia	5° 6°	2	La última dictadura	Teórica y práctica

³² Los nombres de las instituciones educativas han sido modificados en esta investigación. Utilizaremos al respecto las siglas EGP para referirnos a la Escuela de Gestión Pública, EGPRI para la Escuela de Gestión Privada y EGPR para la Escuela de Gestión Semi Privada Anexo

³³ La expresión módulo hace referencia en la Provincia de Córdoba al segmento de clase entre recreos; cada módulo, tiene una duración de 80 minutos. La normativa vigente establece para las Ciencias Sociales del Ciclo Orientado un módulo y medio semanal para cada una de las disciplinas que abarca esta investigación.

³⁴ El carácter de la clase referimos si es teórica o práctica o ambas o alguna otra modalidad que surja en ellas.

		Y Ciudadanía y Política			cívico militar en Argentina	
P8. - 3	EGP	Historia	5°	3	Última dictadura cívico militar en Argentina Taller 40 años de democracia en la Casa de la Memoria	Teóricas y prácticas
P1. - 1	EGPRI	Historia	5° 6°	1	Guerra de Malvinas	Teórica
P2. - 0	EGPRI	Geografía	5°	La docente no dio el tema en el siguiente ciclo.		
P3. - 1	EGPRI	Geografía	6°	1	Aspectos económicos bajo el proceso	Teórica
P1.- 1	EGPRA	Geografía	5°	1	La última dictadura cívico militar en Argentina y derechos humanos	Teórica y práctica
P2. - 1	EGPRA	Historia	6°	1	La última dictadura cívico militar en Argentina	Teórica - práctica

Fuente: Elaboración personal en base de datos relevados

Si bien, como mencionamos anteriormente, las observaciones se hicieron sin una estructura previa, inicialmente no fue así. Primero, y frente al temor de no ser lo suficientemente atenta, realizamos algunas observaciones en la EGP en el ciclo 2022, asistimos a actos escolares y clases aleatorias, con permiso de los docentes, para, en algún sentido, profundizar en el arte de observar, y nos enfrentamos a varias preguntas con respecto a cómo sostenernos en la observación, en qué momento mirar una cosa y en qué

momento otras y nos preguntábamos constantemente si lo estábamos haciendo bien. Y si bien, como plantea Renoldi et al (2021, p. 11) “la observación requiere de intuición”, sentimos que teníamos que tener una guía para hacerla más efectiva. Volviendo a los objetivos, habíamos planteado ciertos puntos a seguir, como el contexto, interacciones áulicas, materiales y actividades. Pero, una vez ingresada a las aulas, sentimos que, al estar concentrada en estos puntos, curiosamente, nos limitábamos en otros aspectos de la observación. Por esto y otros motivos, es que decidimos las observaciones en el aula fuesen abiertas o flexibles como esboza Rockwell (2009), dispuesta a registrar todo lo que aconteciera. Para Willis (1991, p. 78) es esencial “dejarse sorprender” en el campo, evitando cualquier mirada rígida o esquemas que limiten las observaciones. Es necesario, entonces, “una mirada flexible, proclive a dejarse impresionar por la realidad, sensible a lo diverso, pero atenta a «lo imprevisto» que está presente en lo cotidiano” (Laplantine, 2004, p. 16) de las aulas. Este tipo de mirada requiere de un aprendizaje, en donde el acto de observar se vuelva amplio y profundo, en donde se habilite la posibilidad de desplazarse y detenerse en los actores principales y en los acontecimientos que se suceden en los lugares de análisis. Como bien expresa Vasilachis de Gialdino (2007, p. 119) hay que tener una “actitud «sensible» y «atenta» a la realidad, capaz de posarse sobre las cosas más que de pasar sobre ellas, de descubrir lo que las singulariza, más que contabilizar lo que las uniformiza”. Y como enunciamos en los subapartados anteriores, la riqueza de este estudio no se fundamenta en su representatividad sino en su significatividad, en aproximarnos a exponer la articulación de elementos que configuran la singularidad de cada escuela, contribuyendo a la comprensión más general planteada en nuestro objetivo principal.

También como señalamos más arriba, en este estudio nos concentramos en el análisis de observaciones de clases (y entrevistas) de los docentes de Ciencias Sociales de los cursos de 5° y (Historia y Geografía) y 6° año (Historia, Geografía, Ciudadanía y Política, Filosofía y Psicología) en las tres instituciones.

A continuación, mencionaremos los ejes que hemos utilizado como guía para la descripción y el análisis didáctico de las clases observadas:

- a) Decisiones en cuanto a los propósitos y objetivos de las clases.
- b) Decisiones en torno a la organización docente en relación a la enseñanza del pasado reciente (especificaciones de contenido).

- c) Decisiones en relación a los recursos y materiales (fuentes primarias y secundarias)
- d) Decisiones en torno a los agrupamientos, ocupación del espacio y actividades.

3.3.3 Recolección de documentos y materiales de trabajo

En el trabajo de campo relevamos planificaciones anuales de los docentes entrevistados, materiales educativos y/o recursos didácticos utilizados en las clases (imágenes, noticias, libros de texto, diversos trabajos realizados por los estudiantes en el aula) y observamos publicaciones en las redes sociales de las escuelas, tanto de Facebook como de Instagram a modo de ver lo que se comparte en relación al pasado reciente.

Además, indagamos en las normativas escolares en general y aquellas referidas a la enseñanza del pasado reciente en el nivel medio, considerándolas como un aspecto relevante a tener en cuenta a la hora de pensar la complejidad de las prácticas docentes y los modos particulares en que dialogan con dichas normativas. Este reservorio de documentos los obtuvimos de la página web de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa de la provincia de Córdoba³⁵. Analizamos los relatos del pasado, los contenidos y aprendizajes presentes en las normativas, así como también las orientaciones didácticas que proponen a los docentes para luego pensar estas cuestiones en la misma práctica según el relato de los propios docentes, identificando sus particulares apropiaciones y los sentidos que las rigen. También sumamos al análisis, las políticas locales y su incidencia en las prácticas docentes. Para acceder a los documentos locales, accedimos a los sitios web del Concejo Deliberante³⁶, la Municipalidad de Río Cuarto³⁷, la Cada de la Memoria³⁸ y el Observatorio de Derechos Humanos dependiente de la Universidad Nacional de Río Cuarto³⁹. A su vez, realizamos entrevistas a miembros de la Comisión Municipal de la Memoria. En total fueron 6 entrevistas que se concretaron entre marzo y octubre del 2023. Una vez que las desgrabamos se las volvimos a entregar a los entrevistados para que pudieran corroborar lo escrito, ampliar o hacer alguna observación al respecto. En esta segunda instancia de encuentros, el diálogo y retroalimentación generosa de los entrevistados fueron muy enriquecedoras para esta investigación.

³⁵ Véase el siguiente enlace web: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/>

³⁶ Véase el siguiente enlace web: <https://concejoriocuarto.gob.ar/>

³⁷ Véase el siguiente enlace web: <https://www.riocuarto.gov.ar/>

³⁸ Véase el siguiente enlace web: <https://casadelamemoriariocuarto.gob.ar/>

³⁹ Véase el siguiente enlace web: <https://www.unrc.edu.ar/unrc/oddhh/>

3.4 Registros y transcripciones de datos

Las entrevistas fueron grabadas con el celular en formato audio MP3. En cuanto a las observaciones de clase no fue posible conseguir los permisos para su filmación ni acceder a grabarlas en formato audio. Tampoco pudimos obtener la autorización desde Inspección de tomar fotografías dentro de las aulas. Sí podíamos fotografiar carpeta de clases y material de trabajo siempre y cuando no aparecieran los rostros de los jóvenes.

Además del registro en audio, utilizamos una bitácora de notas, lo que permitió registrar datos como: el lenguaje no verbal (gestos, miradas, cambios de entonación, etc.) de estudiantes, pero, principalmente, de los docentes en las clases y en las entrevistas, las interacciones entre actores institucionales que observamos en espacios extra-áulicos (pasillos, recreos, sala de profesores) y las impresiones personales que fueron surgiendo en esos momentos. Luego, desgrabamos los audios y generamos un documento, en los que incorporó las anotaciones de la bitácora, a fin de posibilitar un análisis integral de aspectos verbales y no verbales de las observaciones de clases y las entrevistas.

Para el análisis de los datos, empleamos un enfoque cualitativo basado en el análisis de contenido y procesos de categorización y codificación de datos. En primer lugar, realizamos una codificación inicial de las transcripciones, identificando temas recurrentes en los discursos de los docentes. Posteriormente, aplicamos un análisis temático, organizando los datos en unidades de significado que permitieron interpretar patrones en la comunicación y las dinámicas institucionales. Además, para complementar el análisis, recurrimos a la triangulación de fuentes, contrastando la información obtenida en las entrevistas con las observaciones realizadas en los distintos espacios institucionales. Esta estrategia nos permitió fortalecer la validez y fiabilidad de los hallazgos, asegurando una comprensión más profunda de las interacciones y discursos analizados.

CAPITULO IV

LOS DISEÑOS CURRICULARES Y LAS POLÍTICAS LOCALES

En este capítulo, nos adentramos en los lineamientos trazados por los diseños curriculares en general, con especial atención en su abordaje del pasado reciente en disciplinas del ciclo orientado como Geografía, Historia, Ciudadanía y Política, Filosofía y Psicología. Además, examinamos las políticas locales relacionadas con los derechos humanos y las memorias. En el próximo capítulo, analizaremos si estas políticas tienen alguna implicancia en la enseñanza del pasado reciente en las escuelas seleccionadas.

Las preguntas que orientan este capítulo son las siguientes: ¿Cuál es el marco que establecen los diseños curriculares provinciales para la enseñanza de la última dictadura cívico-militar en Argentina?, ¿Hasta qué punto los diseños curriculares promueven una enseñanza reflexiva y crítica sobre el pasado reciente, o si, por el contrario, dejan márgenes de ambigüedad que pueden ser aprovechados para narrativas divergentes?, ¿Cuáles son las políticas relacionadas con los derechos humanos y las memorias que implementa la ciudad de Río Cuarto? ¿Quiénes son los responsables de diseñar estas políticas? ¿Qué espacios de memorias hay en la ciudad? ¿Existe alguna conexión entre estos espacios y políticas con las instituciones educativas locales? ¿Los diseños curriculares tienen contemplado la articulación de los espacios de memorias con las instituciones educativas?

Para explorar las políticas locales, realizamos seis entrevistas a representantes de la Comisión Municipal de la Memoria, estructurando y examinando la información a partir de distintos ejes temáticos. Estos abarcan, en términos generales, la creación y las funciones de la Casa de la Memoria, la autonomía de la Comisión respecto del Estado Municipal, las tensiones y coincidencias con la política provincial, así como los aspectos que aún no han sido abordados por la política local. En particular, y en relación directa con nuestro objetivo, se destacan las propuestas educativas de la Comisión y su articulación con las instituciones educativas.

Explorar de manera integral los diseños curriculares de la provincia de Córdoba y las políticas locales es esencial para comprender algunas dinámicas educativas de la ciudad de Río Cuarto. La relación entre las prácticas escolares, los diseños curriculares y las

políticas locales, que veremos en el capítulo V, puede ofrecer una perspectiva valiosa sobre cómo se implementan y se adaptan los contenidos sobre el pasado reciente de los diseños y las políticas locales a las prácticas escolares de algunas escuelas de la ciudad.

4. Los diseños curriculares de la provincia de Córdoba

En este apartado daremos una visión general de los diseños curriculares de la provincia de Córdoba, realizamos una descripción de la estructuración de los mismos y de sus objetivos y puntualizamos en los contenidos específicos en relación al pasado reciente.

No es objeto de esta investigación realizar un análisis exhaustivo de los diseños, sino ver detenidamente los contenidos y objetivos que plantea en relación a la última dictadura cívico-militar en Argentina para luego, analizar cómo los docentes del área de Ciencias Sociales de las tres escuelas seleccionadas, se apropian, adaptan, transforman, recortan los contenidos establecidos en la propuesta oficial para luego pensar en su práctica al momento de enseñar el pasado reciente.

La estructuración curricular de la educación obligatoria dentro de la provincia de Córdoba consta de tres niveles: inicial, primario y secundario (con modalidad orientada, rural y técnica, además de la educación para jóvenes adultos y la modalidad de educación especial). En cuanto a los diseños curriculares de la provincia, establecidos desde la última reforma de la Ley de Educación Provincial N.º 9870 del año 2010, constan de 18 tomos para la educación secundaria. El tomo 1 marca el encuadre general de la educación secundaria en la provincia, el Tomo 2 muestra las especificaciones del Ciclo Básico (C.B.) e incluye infografías de las Ciencias para 1º y 2º año, separatas (para las disciplinas Formación para la Vida y el Trabajo e Historia) y un agregado bibliográfico de la historia de Córdoba y los siguientes tomos, es decir, del tomo 3 al 18 son especificaciones del Ciclo Orientado (C.O.) de acuerdo a las orientaciones generales de las escuelas de la provincia. Y por último están los Transversales (temas complejos y saberes emergentes) que se deben trabajar en todas las instituciones. Ellos son: sexualidad integral, convivencia, ambiente, derechos humanos, salud y calidad de vida, consumo y ciudadanía responsable, cooperación, asociativismo y solidaridad, cultura vial, interculturalidad, medios y tecnología de la información y comunicación, patrimonio cultural y memoria colectiva, violencia de género y consumo de drogas.

Para esta investigación, de los diseños, utilizamos el Tomo 1 como general (versión definitiva 2011 -2020) y el Tomo 3 (versión 2012 -2015) que establece los contenidos del Ciclo Orientado con orientación en Ciencias Sociales y Humanidades (pues las escuelas seleccionadas van en dicha dirección). Y para el caso de los transversales, puntualizamos en los derechos humanos y patrimonio cultural y memoria colectiva.

El diseño curricular de encuadre general, Tomo 1, corresponde a “la Educación Secundaria en su conjunto y, en este sentido, comprende los dos Ciclos y todas las Modalidades” (Ministerio de Educación de Córdoba -Tomo 1, 2011, p. 4), es decir, que es aplicable a todas las instituciones educativas públicas y privadas de la provincia.

El encuadre se desarrolla a partir de tres puntos: primero, lineamientos políticos-jurídicos; segundo, la finalidad de la educación secundaria y tercero, los objetivos de la educación secundaria. Luego, presenta las orientaciones para la propuesta pedagógica en donde plantea los sentidos del currículum para la educación secundaria y orientaciones pedagógicas generales. Y finalmente se encuentra la organización institucional de la enseñanza, desarrollada mediante la propuesta formativa, los fundamentos de la enseñanza, las decisiones curriculares, las alternativas para la enseñanza, los sentidos de la evaluación y el trabajo de los docentes, directivos y supervisores.

El diseño curricular se fundamenta “en la idea de que uno de los desafíos más significativos de la educación es la formación de personas que busquen el bien propio y el de los demás; con capacidad para conocer, comprender, enriquecer y transformar el mundo con su aporte inteligente y creativo en cooperación con los otros, durante toda su vida” (Ministerio de Educación de Córdoba -Tomo 1, 2011, p. 4). Esto significa que la propuesta oficial no se centra solo en la mera transmisión de contenidos, sino que busca la formación integral de los estudiantes, abarcando aspectos cognitivos, emocionales y sociales, cultivando valores como la solidaridad, la empatía, la cooperación, inculcando principios éticos que fomenten el respeto hacia los otros y se busca que los estudiantes sean agentes activos en la construcción de un mundo mejor. Además, el diseño afirma que “la escuela es responsable también de la formación de sujetos políticos” (Ministerio de Educación de Córdoba -Tomo 1, 2011, p. 4), se destaca con ello el carácter participativo y democrático de las instituciones cuyo deber es “fomentar actitudes de responsabilidad colectiva y compromiso social” (Ministerio de Educación de Córdoba

Tomo 1, 2011, p. 4). Las escuelas tienen la responsabilidad de proporcionar una educación integral y de calidad y para cumplir con esas finalidades (que van acorde con los objetivos), las propuestas educativas deben garantizar: el derecho a la educación a través del acceso efectivo de todos sus destinatarios; la inclusión y trayectorias escolares continuas y completas, con aprendizaje y egreso satisfactorio de la escuela; una formación relevante para todos, promoviendo la unidad pedagógica y contemplando la diversidad organizacional de las ofertas educativas (Ministerio de Educación de Córdoba -Tomo 1, 2011, p. 5).

El artículo 39 de la Ley de Educación Provincial N.º 9870 establece ocho objetivos que delinean las metas educativas fundamentales. Aquí solo proporcionamos una breve interpretación de los tres primeros objetivos que tienen directa vinculación con la enseñanza del pasado reciente:

Contribuir a la formación integral: el objetivo es participar en la formación completa de los estudiantes, asegurando que adquieran conocimientos, habilidades y valores que contribuyan a su desarrollo personal y ciudadano.

Promover prácticas de enseñanza integradas: busca fomentar métodos de enseñanza que integren diferentes áreas de conocimiento, permitiendo una comprensión holística y conectada del saber.

Formar ciudadanos críticos y reflexivos: se pretende desarrollar ciudadanos que utilicen el conocimiento como una herramienta para entender, transformar y actuar de manera crítica y reflexiva en la sociedad.

Estos objetivos reflejan la orientación educativa de la Ley de Educación Provincial, abarcando aspectos cognitivos, socioemocionales, lingüísticos y físicos para asegurar fundamentalmente una formación integral y de calidad de los estudiantes.

En cuanto a las orientaciones de la propuesta pedagógica, se define al curriculum como “un sistema de construcción de legitimidad cultural en torno a un conjunto de saberes comunes y expresa acuerdos en torno a lo que habrá de enseñarse en el espacio escolar” (Ministerio de Educación de Córdoba -Tomo 1, 2011, p. 6). Tiene un “carácter

prescriptivo en relación con su función regulatoria como norma escrita” y además expresa la “dimensión pública de la escolaridad” como algo trascendental, como una “construcción que enlaza las teorías y las prácticas, los discursos y las realidades” es decir, que “no sólo es currículum lo que se establece a través de documentos, sino también lo que efectivamente se enseña -explícita o implícitamente- y se aprende en el aula” (Ministerio de Educación de Córdoba -Tomo 1, 2011, p. 6).

Estas concepciones destacan la naturaleza multifacética del currículum, que va más allá de ser un conjunto de documentos prescriptivos. Se subraya su papel en la construcción de la legitimidad cultural, su función normativa y su conexión tanto en las teorías como con las prácticas reales en el aula.

Por otra parte, se afirma en la propuesta oficial, que las escuelas secundarias deben producir orientaciones pedagógicas –de acuerdo con sus contextos– que permitan “redefinir la concepción de estudiante, contemplando sus diversas situaciones vitales, erradicando toda lógica excluyente, y asegurando efectivamente la inclusión con aprendizaje” (Ministerio de Educación de Córdoba -Tomo 1, 2011, p. 7). Además, deben generar propuestas y alternativas que favorezcan las trayectorias y considerar a los docentes como actores centrales” (Ministerio de Educación de Córdoba -Tomo 1, 2011, p. 7) en la elaboración de las mismas, es decir, que los docentes son las figuras nucleares de la actividad curricular y por ello “tienen que asumir las consecuencias de un proceso de toma de decisiones que, en todos los casos, los implica y afecta y de cuya organización en la escuela y de los resultados que se obtengan van a ser, en última instancia, co-responsables” (Ministerio de Educación de Córdoba -Tomo 1, 2011, p. 23).

En este contexto, considerar el diseño curricular como un texto prescriptivo implica una activa participación en la regulación de pensamientos, discursos y acciones dentro de las instituciones educativas. Dado que el diseño curricular establece roles y concepciones sobre la labor docente, las escuelas y sus miembros se enmarcan en tradiciones y estilos institucionales particulares. Por consiguiente, la interpretación y adopción de los textos curriculares provinciales se basan en raíces y prácticas históricamente arraigadas. Esta perspectiva se alinea con la noción de culturas escolares según Viñao (2006), que se entienden como el resultado de tradiciones, regularidades y reglas compartidas por los actores dentro de las instituciones educativas.

Además, esta visión se relaciona directamente con el concepto de apropiación de Chartier (1992), que lo define como un proceso de usos e interpretaciones vinculados a las prácticas específicas que los generan. En los entornos educativos, los docentes, como agentes activos, interpretan y ajustan los diseños curriculares a través de sus prácticas cotidianas en las aulas y en la interacción con los estudiantes y colegas. Esta apropiación se fundamenta en la comprensión de las necesidades y características específicas de cada contexto y cultura escolar, así como en la reflexión sobre experiencias propias y los sentidos formativos que se imparten en las aulas. Por lo tanto, la apropiación de las normativas curriculares y también de políticas locales por parte de los docentes contribuye a la construcción de nuevos sentidos y significados en sus prácticas dentro de los entornos escolares en los que operan. Es por esta razón que afirmamos que toda práctica docente es una práctica de apropiación continua.

Rockwell (2005) introduce el concepto de apropiación como un proceso dinámico y transformador en el que el individuo ejerce una influencia activa sobre la herencia cultural recibida. En esta perspectiva, se destacan dos características esenciales: en primer lugar, la capacidad de los docentes para transformar y reinterpretar los elementos culturales heredados, lo que implica una acción deliberada y creativa por parte de ellos. Esta idea se refleja también en la descripción de Ball sobre el proceso de traducción y apropiación, que destaca su carácter “reflexivo, creativo y situado” (Beech y Meo, 2016, p. 7). Por otro lado, la herencia cultural ejerce una influencia coactiva sobre los docentes al mismo tiempo que les proporciona herramientas e instrumentos para su uso. Esta dualidad entre la acción transformadora de los docentes y la influencia de la herencia cultural subraya la complejidad del proceso de apropiación, en el cual continuamente emergen nuevos significados y prácticas docentes.

A partir de estas generalidades sobre los diseños curriculares, resulta pertinente preguntarse: ¿De qué manera los docentes se apropian de los contenidos establecidos en los diseños curriculares? ¿En qué medida reinterpretan, transforman o adaptan estos contenidos en función de sus contextos institucionales y prácticas pedagógicas?

Asimismo, dado el carácter prescriptivo del diseño curricular y su papel en la construcción de la legitimidad cultural, es relevante indagar: ¿Cómo impacta la propuesta

oficial de contenidos y objetivos en la apropiación y transformación del conocimiento por parte de los docentes? ¿Qué tensiones emergen entre la normativa curricular y las estrategias pedagógicas que los docentes despliegan en el aula?

En esta línea, la noción de apropiación planteada por Chartier (1992) y retomada por Rockwell (2005) permite profundizar en este análisis, al concebir la apropiación como un proceso dinámico y situado. En este sentido, cabe preguntarse: ¿Cómo inciden las trayectorias, experiencias y concepciones docentes en la manera en que se apropian de los diseños curriculares? ¿Hasta qué punto la apropiación curricular constituye una práctica reflexiva y creativa, y en qué casos puede verse condicionada por la estructura normativa e institucional?

Finalmente, desde la perspectiva de Ball sobre la traducción y apropiación de las políticas educativas, es crucial cuestionar: ¿Cómo se configuran las culturas escolares en relación con las regulaciones curriculares? ¿Qué papel juegan las instituciones y las comunidades educativas en la resignificación de los contenidos oficiales?

Retomaremos estos interrogantes en el capítulo V, donde analizaremos las perspectivas de los docentes al respecto de este tema y en este nos abocaremos al análisis de los diseños curriculares provinciales

En cuanto al diseño curricular del Ciclo Orientado con orientación en Ciencias Sociales y Humanidades (2012 -2015), Tomo 3, presenta fundamentación, intencionalidad, estructura y diseño de los espacios curriculares. La propuesta ofrece un marco conceptual en torno al campo de las Ciencias Sociales y Humanidades que tiene “como fundamento primordial promover la construcción de saberes y propiciar el encuentro entre los contextos de producción del discurso académico y el saber a ser transmitido desde la escuela” (Ministerio de Educación de Córdoba -Tomo 3, 2012, p. 2) y cuyas funciones, en el campo formativo, son: la formación para la ciudadanía, la formación para la continuidad de los estudios superiores y la formación para la inclusión en el mundo del trabajo (Ministerio de Educación de Córdoba -Tomo 3, 2012, p. 3).

La propuesta se encuentra organizada en campos de conocimientos, los cuales integran saberes/conocimientos provenientes de diversas disciplinas: Matemática, Lengua y

Literatura, Biología, Física, Química, Geografía, Historia, Lengua extranjera – inglés, Educación Artística, Psicología, Ciudadanía y Política y Filosofía. Cada uno de los campos se estructura atendiendo a los siguientes componentes: presentación, objetivos, aprendizajes y contenidos, orientaciones para la enseñanza y bibliografía.

Dentro de las orientaciones para la enseñanza y la evaluación se proponen la puesta en práctica de distintos formatos (taller, ateneos, seminarios, proyectos y trabajo de campo) y facilitan recomendaciones acerca de las condiciones particulares de enseñanza y sugerencias para planificar la evaluación en la Orientación.

A continuación, detallamos los contenidos y aprendizajes en relación al pasado reciente que presenta el diseño en relación a las disciplinas/materias de los cursos de 5° y 6° año, que tuvimos en cuenta para esta investigación.

Tabla 3: Contenidos y aprendizajes extraídos del diseño curricular - Tomo 3

Materia	Cursos	Objetivos	Contenidos/Aprendizajes
G E O G R A F I A	5°	*Analizar críticamente la realidad social en todas sus dimensiones, identificando los problemas socio-territoriales relevantes para fortalecer su participación como sujetos de derecho. *Comprender y valorar los procesos de transformación territorial en el contexto de la escena social, política, económica y cultural propia del mundo actual desde la multicausalidad y la multiperspectividad.	Dimensión político – organizacional del territorio argentino Análisis y comprensión de los fundamentos que Argentina sostiene para los reclamos de soberanía sobre diversos espacios. Dimensión económica del territorio argentino Comprensión de la importancia de los circuitos productivos y de los enclaves económicos en el escenario económico argentino identificando los principales actores sociales y sus roles.
	6°		Dimensión socio-cultural del territorio provincial Análisis de la distribución, estructura y dinámica de la población cordobesa y comprensión de problemáticas derivadas: concentración urbana, movilidad territorial interna, interprovincial e internacional, entre otras.

Materia	Cursos	Objetivos	Contenidos/Aprendizajes
H I	5°	*Reconocer las tensiones entre la tradición oligárquica y la lucha por la construcción de los	Inestabilidad política: democracias proscriptivas y golpes de estado

S T O R I A		sistemas democráticos. *Analizar la emergencia de gobiernos autoritarios y totalitarios en el contexto internacional y argentino. *Identificar las características distintivas del terrorismo de estado en Argentina en el marco de los procesos autoritarios y dictatoriales que tienen lugar en América Latina y su relación con la política exterior de EE. UU.	Identificación del lugar de las FF. AA. como actor social y político, su relación con otros y su proyección en la ruptura de la institucionalidad democrática. Identificación de la violencia física y simbólica como práctica política y su expresión en la proscripción, la resistencia y la militancia armada en Latinoamérica y en Argentina desde 1955. Comprensión de los intereses, conflictos, consensos y disensos de los diversos actores individuales y colectivos, en la etapa de inestabilidad política en Argentina desde 1955 hasta 1976, en el marco de una democracia condicionada y la recurrencia de golpes de estado. El terrorismo de estado y el neoliberalismo Explicación de los efectos sociales, políticos, económicos y culturales del régimen del terrorismo de Estado en la Argentina durante la dictadura militar entre 1976 y 1983. Explicación de las estrategias internacionales de dominación sobre Latinoamérica y Argentina: El Plan Cóndor. Análisis de las políticas económicas aplicadas por la dictadura militar en Argentina: la valorización de la variable financiera de la economía. Comprensión de los discursos sociales de aceptación del gobierno militar (la “plata dulce” el “Mundial”, la soledad de las luchas por los derechos humanos). Contextualización e interpretación de la clandestinidad como práctica política y ámbito intelectual de la resistencia durante el Terrorismo de Estado. Análisis crítico de la complejidad de la cuestión Malvinas y su repercusión en la vida social y política argentina. Los desafíos de la sociedad argentina en tiempos de democracia y de crisis Análisis de los alcances y limitaciones de las acciones de los sucesivos gobiernos en relación con la fragilidad institucional y sus repercusiones sociales desde 1983 a la actualidad. Contextualización de los alcances y limitaciones de las luchas en defensa de los derechos humanos en la década del 80 y 90.
	6°	*Relacionar los procesos socio-históricos recientes desde el contexto mundial, latinoamericano, argentino y de la	Sociedades fragmentadas y dinámicas Análisis de las propuestas y acciones de los nuevos movimientos sociales en Latinoamérica, Argentina y en la Provincia de Córdoba.

		Provincia de Córdoba. *Valorar la democracia como forma de gobierno y como estilo de vida.	Reconocimiento de la importancia de la participación en el marco de la democracia como sistema político y forma de vida.
--	--	---	--

Materia	Curso	Objetivos	Contenidos/Aprendizajes
P S I C O L O G Í A	5°	Reconocer el valor de la propia identidad y el de la diversidad de identidades y culturas, comprendiendo la complejidad de la interacción humana.	Procesos afectivos y cognitivos de base Observación de los fenómenos de masa y su relación con la expresión del malestar social: transgresión, violencia, resistencia cultural, movimientos sociales, movimientos instituyentes. Reconocimiento de la memoria como proceso constructivo y reconstructivo, su importancia en la vida personal y social, y en la construcción de la identidad comunitaria/ nacional.

Materia	Curso	Objetivos	Contenidos/Aprendizajes
F I L O S O F Í A	6°	Reflexionar críticamente, a partir de las herramientas teóricas y metodológicas proporcionadas por la filosofía, sobre problemas y controversias relevantes en el plano cultural, político, moral y científico, que configuran un clima de época en el inicio del nuevo siglo.	El problema de la ética y la política Confrontación de las principales posiciones éticas y políticas acerca de la legitimidad de la democracia y valoración de los procesos dialógicos y de la búsqueda de justificación racional en la construcción de consensos y decisiones colectivas. Discriminación conceptual y establecimiento de posibles relaciones entre las nociones de justicia, libertad e igualdad, y su problematización en el contexto de las sociedades democráticas contemporáneas. Aproximación histórica y conceptual a la fundamentación filosófica de los derechos humanos y sensibilización acerca de su importancia para la plena vigencia de la democracia.

Materia	Curso	Objetivos	Contenidos/Aprendizajes
CIUDADANÍA Y POLÍTICA	6°	Construir categorías conceptuales para interpretar e incidir sobre el ambiente social, político y cultural. Interpretar acontecimientos de los diversos ámbitos	Las instituciones sociales y políticas Reflexión sobre el fundamento y el sentido de valores como justicia, igualdad y paz en situaciones concretas donde éstos tengan vigencia y en situaciones donde primen relaciones de injusticia, desigualdad o violencia, entre otras.

		sociales en los que interactúa a partir de la profundización de nociones como ideología, hegemonía, relaciones de poder, entre otras. Profundizar conocimientos sobre política y formas de actuación política en diversas instituciones.	Reconocimiento y valoración de la democracia como organización socio-política y estilo de vida y del estado de derecho como forma de convivencia social y procedimiento para resolver racionalmente los conflictos y de los procedimientos deliberativos para la toma de decisiones. Comprensión de las relaciones sociales y políticas, reconociendo su carácter conflictivo a partir de la identificación de actores, intereses, derechos, valores y principios que los movilizan. Análisis de formas de gobierno - democráticas y no democráticas- Los derechos humanos Conocimiento y análisis crítico de situaciones en las que se vulnera el derecho de las personas y/o que involucren crímenes de lesa humanidad, tanto del presente como del pasado, a través de distintas fuentes y medios de comunicación. La participación ciudadana Valoración y ejercitación de prácticas ciudadanas tales como el ejercicio del reclamo y otras formas de protesta en la defensa de intereses y derechos individuales y colectivos, surgidas a la luz de la experiencia democrática.
--	--	---	--

Fuente: Elaboración propia en base a lo establecido en el diseño curricular Tomo 3

En estas tablas puntualizamos en los objetivos y aprendizajes y contenidos del Tomo 3, para luego, en el capítulo V, centrarnos en examinar la forma en que los docentes de las tres instituciones, se apropian, recortan, adaptan, transforman o no, estos aprendizajes y contenidos y como finalmente lo llevan al aula.

En cuanto a los Ejes Transversales, en la introducción del documento, se establece una conexión directa entre los diseños curriculares vigentes y las capacidades de los estudiantes, así como los aprendizajes definidos para cada área curricular. Esta relación es crucial, ya que proporciona un marco para comprender cómo se espera que los estudiantes desarrollen habilidades y conocimientos a lo largo de su educación obligatoria. Además, se señala la presencia de temas y problemáticas emergentes en la sociedad contemporánea que requieren un enfoque integral y transversal en la educación. Estos asuntos trascienden el ámbito escolar y necesitan una perspectiva holística que vaya más allá de las asignaturas individuales.

Este carácter transversal demanda, en consecuencia, que la práctica educativa movilice en los estudiantes la construcción de saberes complejos –y en este sentido, aprendizajes relevantes- en todas las actividades que se realizan en la escuela y también en aquellas en las que la institución educativa se vincula con su comunidad y con los diversos contextos y culturas. (Ministerio de Educación de Córdoba, 2016, p.1)

Como podemos observar, el documento hace referencia a la necesidad de integrar de manera transversal en la práctica educativa la construcción de conocimientos complejos y relevantes para los estudiantes. Al ser transversal el enfoque implica que estos aprendizajes no solo se limiten a ciertas materias o actividades escolares específicas, sino que se extiendan a todas las áreas de la vida escolar y más allá de ella, incluyendo las interacciones de la institución educativa con la comunidad y diferentes contextos culturales. En otras palabras, sugiere que la educación debe ir más allá de la mera transmisión de información y habilidades básicas, para promover la comprensión profunda y la aplicación práctica de conocimientos complejos en diversas situaciones y contextos. Esto implica que los estudiantes no solo adquieran conocimientos, sino que también desarrollen habilidades de pensamiento crítico, resolución de problemas y adaptación a diferentes entornos, lo que los prepara mejor para enfrentar los desafíos de la vida real.

Trece son los temas transversales que propone la provincia: sexualidad integral, convivencia, ambiente, derechos humanos, salud y calidad de vida, consumo y ciudadanía responsable, cooperación, asociativismo y solidaridad, cultura vial, interculturalidad, medios y tecnologías de la información y la comunicación, patrimonio cultural y memoria colectiva, violencia de género y consumo de drogas. De los trece, los ejes que están relacionados con la enseñanza del pasado reciente son el eje de derechos humanos y el eje de patrimonio cultura y memoria colectiva.

En el eje de derechos humanos, sugiere “la consideración de derechos de niños, niñas y adolescentes, identidad y memoria, juicio al terrorismo de Estado, trabajo decente, trabajo esclavo, trabajo infantil, discriminación y racismo, genocidio, entre otras” (Ministerio de Educación de Córdoba, 2016, p. 3).

Y en el eje de patrimonio cultural y memoria colectiva, “incluye temáticas tales como identidad/diversidad, legado cultural, sentido de pertenencia, patrimonio material e inmaterial, patrimonio y cultura local, preservación, uso y recreación del patrimonio, derechos y participación socio comunitaria en torno al patrimonio, lugares de la memoria, patrimonio urbano, patrimonio modesto, patrimonio lingüístico, patrimonio y entornos digitales, entre otras” (Ministerio de Educación de Córdoba, 2016, p. 4).

Los ejes transversales son considerados dado su inclusión en las propuestas curriculares provinciales y debido a que representan conocimientos y problemáticas que se encuentran integrados en las prácticas escolares. Además, estos temas no solo son relevantes desde una perspectiva histórica y social, sino que también son cruciales para fomentar una educación basada en la justicia social y los valores democráticos.

4.1 Políticas locales en relación al pasado reciente

Como mencionamos en el capítulo II, en Argentina, desde la creación de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP) en adelante, las políticas en defensa de los derechos humanos y en particular de las memorias han estado fuertemente vinculadas a la reminiscencia de la última dictadura cívico-militar (1976-1983) y han transitado un largo sendero en la recuperación de la memoria histórica y colectiva del país. El inmenso trabajo de familiares y víctimas de la última dictadura han impulsado la recuperación de documentos, han brindado valiosos testimonios, han promovido acciones judiciales y han luchado por la creación y transformación de los centros de detención como sitios de memorias. Y el Estado también con distintas políticas hizo lo suyo. Esto incluye el establecimiento del 24 de marzo, como día de la Memoria, por la Verdad y la Justicia, la conmemoración de las víctimas, la preservación de sitios de memorias, la promoción de la educación sobre derechos humanos y el esfuerzo por garantizar que los crímenes cometidos durante ese período no sean olvidados y se haga justicia por ello.

La provincia de Córdoba, como tantas otras provincias del país, ha estado comprometida e involucrada con políticas de derechos humanos y de memorias, materializadas en:

Sitios de memorias: en este aspecto, Córdoba (que fue, en 1970, zona denominada D2 - Departamento de Informaciones de la Policía de Córdoba, división especial dedicada a la persecución y el espionaje político) alberga varios sitios de memoria que conmemoran y

documentan los crímenes de lesa humanidad cometidos durante la dictadura. Ejemplos incluyen la Universidad Nacional de Córdoba, que fue centro de detención, y el Espacio para la Memoria La Perla, un ex centro clandestino de detención. Por otra parte, el gobierno de la provincia sancionó la Ley N.º 9286 “Ley Provincial de la Memoria” en el año 2006, que habilitó la creación de la Comisión Provincial de la Memoria (Art. N.º 8) y la conformación del Archivo Provincial de la Memoria (Art. N.º 12).

Juicios y Justicia: en Córdoba, como en otras partes de Argentina, se han llevado a cabo juicios para enjuiciar a los responsables de violaciones a los derechos humanos durante la dictadura. Estos juicios buscaron y buscan aún lograr la verdad y la justicia para las víctimas.

Educación y Concientización: se han implementado programas educativos en la provincia para concientizar a la sociedad sobre la importancia de la memoria histórica y los derechos humanos. La inclusión de contenidos relacionados con la dictadura en los diseños curriculares y en los planes de estudio escolares es un claro ejemplo de ello.

Monumentos y Espacios Públicos: la creación de monumentos y espacios públicos que conmemoren a las víctimas y destaquen la importancia de la memoria histórica.

Colaboración con Organizaciones de Derechos Humanos: la provincia de Córdoba ha trabajado en colaboración con organizaciones de derechos humanos tanto locales, regionales como nacionales para abordar cuestiones relacionadas con la memoria histórica.

La ciudad de Río Cuarto, al igual que otras ciudades de la provincia, no fue ajena al accionar de la última dictadura, “las calles relatan las desapariciones de más de 40 personas, unos 200 presos políticos y otros tantos exiliados” (Archivo Municipal de la Memoria, s/f, p. 2). La reconstrucción de lo sucedido en la ciudad respecto del accionar militar fue una tarea realizada por las Organizaciones de Madre de Plaza de Mayo, Hijos por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio (HIJOS), Expresos políticos y familiares de detenidos. Esas acciones tuvieron su correlato institucional.

Para abordar las medidas locales, como ya mencionamos anteriormente, llevamos a cabo seis entrevistas con representantes de la Comisión Municipal de la Memoria⁴⁰ (ver anexo 9.3) y establecimos ejes temáticos para sistematizar la información y analizarla. Estos ejes comprenden, de manera general: en primer lugar, la creación de la Casa de la Memoria y sus funciones; en segundo lugar, la Comisión y su autonomía respecto al Estado Municipal; en tercer lugar, las tensiones y similitudes con la política provincial y, en cuarto lugar, los aspectos pendientes de abordar por la política local. De forma más específica, y en relación directa con nuestro objetivo, se incluye un quinto eje: las propuestas educativas de la Comisión y su articulación con las instituciones educativas.

4.1.1 La creación de la Casa de la Memoria

Según la Ordenanza N°188, año 2008, de la ciudad de Río Cuarto, se estableció la creación de la Comisión Municipal de la Memoria, cuyos objetivos son:

Generar una conciencia social sobre lo que significó el terrorismo de Estado en Río Cuarto; impulsar la apertura y sustanciación completa de las causas penales por hechos delictivos de lesa humanidad perpetrados en perjuicio de vecinos de Río Cuarto, hasta arribar a una sentencia definitiva, terminando con décadas de impunidad; apoyar a familiares de víctimas para el pedido de justicia de sus desaparecidos y asesinados antes y durante la dictadura militar y colaborar en la restitución de la identidad de los jóvenes apropiados durante la última dictadura, quienes continúan sin conocer su identidad. (Ord 188/08, Art N.º1)

Tales objetivos indican el compromiso del Estado Municipal y de la comunidad de Río Cuarto con la justicia, la memoria histórica y la búsqueda de verdad y reparación para las víctimas de violaciones a los derechos humanos. Este tipo de iniciativas son consideradas fundamentales para abordar los legados de eventos traumáticos y para construir una sociedad basada en la justicia y el respeto por los derechos humanos.

⁴⁰ Identificamos a la Comisión Municipal de la Memoria con las siglas CMM y a sus miembros con claves M1 a M6, a modo de preservar su anonimato. Las entrevistas fueron realizadas entre los meses de febrero a septiembre del año 2023.

En palabras de algunos miembros de la Comisión Municipal de la Memoria (CMM), la creación de la Casa, surgió de la siguiente manera:

En un principio fue la Mesa de Juicio y Castigo la que organizó la Comisión Municipal de la Memoria, estaba integrada por HIJOS, por Madres de Plaza de Mayo, en ese momento y algunas organizaciones sociales. Pero en realidad no participaban de la Comisión, pero no de manera oficial. Si eran parte de la Mesa, pero no estaban representadas por ordenanza. Hasta que se crea la ordenanza en el 2008 y ahí solamente está Hijos, Madres y el Ejecutivo municipal que se crea ¿para qué? Para poder ser querellante en el juicio de la causa Braunstein, en ese momento. (Entrevista a M1, CMM, 2023)

Integro la Asociación de Ex Presos Políticos y de ahí hemos sido fundadores junto con la Agrupación HIJOS, de la CMM, que fue reconocida porque se dio de una forma, digamos de alguna manera formal, oficial, por el Poder Legislativo local, en el Concejo Deliberante y fue por ordenanza del Concejo Deliberante creada en aquel momento para desarrollar una actividad que permitiera, por un lado, la recuperación y el mantenimiento de la memoria histórica y por el otro, que permitiera también en el plano práctico, que el municipio se transformara en querellante en las causas por derechos o violaciones a los derechos humanos por el delito de lesa humanidad, dado que el municipio como tal no tiene entre sus objetivos velar por averiguar el paradero de personas desaparecidas ni incursionar en el campo de los derechos humanos. (Entrevista a M2, CMM, 2023)

El 25 de mayo de 2006 se inaugura esta Casa (...) empiezan los organismos a trabajar en la Casa de la Memoria, con un objetivo que es el de llegar a la justicia respecto a los crímenes de lesa humanidad, de que la dictadura había ejecutado a quien cometió aquí en Río Cuarto y el Sur. En función de ese objetivo se conforma una mesa que se llamó Mesa de Juicio y Castigo, que era una mesa multisectorial, multipartidaria, que congregaba a los organismos, algunos sindicatos, algunas organizaciones sociales y demás. Y desde esa Mesa empieza a plantearse la idea de la Constitución como querellantes en la justicia. Y así es que aparece la idea de conformar una

Comisión de la Memoria con carácter municipal, que nuclea a los organismos de derechos humanos, a las organizaciones sociales y al Estado Municipal, Concejo Deliberante y Gobierno Municipal. (Entrevista a M3, CMM, 2023)

Estos testimonios dan cuenta de todo el proceso formativo de la Comisión y como bien han manifestado, no solo se dio la creación de la Casa de la Memoria y a posterior la Comisión, sino que también se continuó con iniciativas y programas específicos que abordan cuestiones de derechos humanos. Además, en el transcurso del tiempo, se fueron incorporando nuevas organizaciones, ampliando y enriqueciendo la tarea de la Comisión, lo que se transformó en un espacio más representativo y pluralista. En palabras de M3:

Nosotros en el año 2016, cuando ingresamos a la Subsecretaría con la gestión del intendente Juan Manuel Llamosas, presentamos un proyecto de ordenanza a partir de un planteo de los expresos y de los de la Comisión de Familiares, que ya tenían cierto cuerpo organizativo, que en un primer momento eso no te lo mencioné porque todavía no estaba organizado. Eran más voluntades individuales. Presentamos un proyecto de ordenanza que modificaba la conformación de la Comisión de la Memoria y que la ampliaba. Y se sumaron a eso que ya estaban la Comisión de Familiares de Detenidos Desaparecidos por razones políticas de Río Cuarto, la Asociación de Ex Presos Políticos, que ya tenía carácter de asociación y se incorporaron también a la Comisión de la Memoria y estaba creado el Observatorio de Derechos Humanos de la Universidad que también forma parte. (Entrevista a M3, CMM, 2023)

Con respecto a las propuestas o funciones de la Comisión, como ya mencionaron los entrevistados de la Comisión, en el año 2009 la misma se presentó como querellantes en la causa por la desaparición forzada de Gabriel Braunstein Maiden. En el año 2016, la Comisión junto a diversas áreas del gobierno provincial y la Universidad Nacional de Río Cuarto, instauraron la “Semana de la Memoria” que se desarrolló como parte de la agenda oficial y pública de la ciudad. Esta propuesta fue reconocida por la Ordenanza municipal 758/2018. Dos años después, en el 2018, la Comisión dio un gran paso en la búsqueda de justicia por las víctimas locales. Se presentó como querellante en la Causa Gutiérrez que investiga de oficio el Juzgado Federal N.º 3 de Córdoba Capital. Desde ese año la

Comisión emprendió una tarea de investigación y búsqueda de pruebas para la Causa. Al respecto, nos dice M1

El trabajo en relación a la querella en la Causa se han desarrollado diversas acciones alrededor de eso, como por ejemplo el trabajo en el Archivo administrativo de la Universidad, que es buscar en los archivos información que nos den, que nos expliquen cómo funciona el terrorismo de Estado dentro de esa institución, que se puede visualizar claramente. En Río Cuarto La Triple A tuvo un fuerte accionar represivo y podemos ver que comenzó antes del 24 de marzo. Por otro lado, conformamos un equipo para leer la Causa, los 20 tomos que tiene la Causa Gutiérrez. Además, tenemos, por otro lado, el proyecto del Archivo Oral, o sea que también tenemos los testimonios de las víctimas. No de todas, pero sí algunos. Entonces es ir entrelazando todas esas historias para cuando llegue el momento del juicio, ir conociendo los hechos tal cual se fueron dando. Es un trabajo también muy, que lo llevamos con los dos abogados querellantes, el Daniel Olartecochea y el Gregorio Berti. (Entrevista a M1, CMM, 2023)

También en el 2018 la Comisión recuperó como sede oficial la Casa de la Memoria, ubicada en Boulevard Ameghino y Príngles (Zona Andino). En dicha Casa se aloja documentación, hemeroteca y filmoteca, archivos y libros que fueron recolectando desde su inauguración. Además, funciona allí la *Biblioteca Jorge Harriague*. Su nombre hace referencia a un militante popular de la ciudad, desaparecido durante la última dictadura. El proyecto de biblioteca, según data en el sitio web de la Casa de la Memoria, nació en el año 2004, con la donación de un conjunto de libros recuperados de un calabozo del ex centro clandestino de detención conocido como D-2 Informaciones, que funcionó en la policía de la provincia de Mendoza. Luego, fue creciendo con la obtención de material específico de derechos humanos, provisto por diferentes instituciones y organismos que trabajan la temática (C.E.L.S., Asociación Madres de Plaza de Mayo, Abuelas de Plaza de Mayo, CONADI, CONADEP, Cispren, H.I.J.O.S y Familiares de detenidos y desaparecidos por razones políticas entre otros). Una importante donación fue por parte de la familia de Américo Di Cola, un reconocido militante local. Su inauguración se realizó el 7 de octubre 2006, en el marco de la Segunda Feria del Libro Juan Filloy.

Actualmente en la biblioteca, según M1, “se está creando un sistema de préstamos, que eso no lo teníamos. Y bueno, es un trabajo muy lento porque tenés que inventariar de nuevo cada libro en un sistema y es lento, pero se está haciendo” (Entrevista a M1, CMM, 2023).

Otra acción importante en el año 2021 fue la creación del *Archivo Municipal de la Memoria*, mediante la Ordenanza 26/21, que actualmente se encuentra en una etapa de “nueva categorización del archivo, que ya no es en orden cronológico, sino que nos llevamos por temáticas” (Entrevista a M1, CMM, 2023). Posteriormente, en articulación conjunta entre la Comisión, el Observatorio de Derechos Humanos y la Subsecretaria de Derechos Humanos, se solicitó la creación del *Archivo Oral de la Memoria* (Expte. 59 444 -104, Resol. CD, acta 9). Al respecto, M3 expresó que llevan recolectados “30 testimonios de víctimas de la ciudad y ahora vamos a iniciar con una nueva ronda de 20 entrevistas más para que lo que la gente puedan encontrar en papel, en documentación escrita, también pueda incorporar el testimonio vivo de quienes han sido víctimas de la dictadura, ya sea como expreso o como familiares” (Entrevista a M3, CMM, 2023).

Diversas actividades se realizan sobre todo en la “Semana de la Memoria” y otras fechas significativas:

En toda esa semana se hacen actividades que tienen que ver con los principios de Memoria, Verdad y Justicia. Se habla de los juicios, se habla de la historia, se habla de la realidad actual. Después hay programas puntuales, hay actos puntuales para fechas emblemáticas: la noche de los lápices, el 24 de marzo, el día de los Derechos Humanos en diciembre. Y bueno, ya hay actividades permanentes, porque nosotros cuando recuperamos la Casa la idea fue abrirla a la comunidad, no que fuera un lugar cerrado para los Organismos. La Casa está abierta y la Casa la visitan colegios, instituciones de la ciudad, de la región, está siempre abierta, se hacen exposiciones. Si vos entrás está la historia de los desaparecidos de Río Cuarto y la región, están los QR para acceder a la historia, todo lo que es difusión y está el contador de nietos que felizmente este año lo pudimos actualizar. (Entrevista a M4, CMM, 2023)

Otras líneas o propuestas de trabajo están más vinculadas a la articulación con sociedad y las instituciones de la sociedad. Con respecto a esto

hemos trabajado este año la señalización de diferentes lugares en Río Cuarto. Hicimos la señalización a mediados de octubre del domicilio de Susana Dillon, que fue una propuesta que trabajamos en conjunto con otros Organismos de derechos humanos de la ciudad. Y de diciembre a abril, con el fallecimiento de Hebe y de Antonia Cisneros, trabajamos en la señalización de instituciones de la ciudad, con lo que nosotros denominamos “pañuelos de la memoria”, que fueron pañuelos hechos en mosaico, que colocamos en 17 instituciones de Río Cuarto y con cada colocación se hizo una actividad conmemorativa, una charla, una actividad cultural. Bueno, dependiendo de las características de los lugares, los lugares que realizamos fueron centros culturales, bibliotecas populares, centros comunitarios, centros de jubilados, el Consejo Económico y Social, sindicatos, organismos públicos. Más un programa de la memoria para afuera, la memoria en la calle, de articulación con las organizaciones. Y después, obviamente a la par de la señalización con las organizaciones y las instituciones, vamos trabajando diferentes actividades. Venimos el viernes, por ejemplo, a hacer una actividad en el Colegio de Abogados sobre la Causa Gutiérrez o con la Unión de Estudiantes Secundarios (UES) hicimos una actividad vinculada a la Noche de los Lápices con una presentación de una obra de teatro en el Teatro Municipal y después los acompañamos en la marcha, no solo nuestro acompañamiento como militante, sino también el financiamiento de los gastos que demandó la actividad. (Entrevista a M3, CMM, 2023)

Como podemos observar, la Comisión realiza una multiplicidad de tareas, que forman parte de la política oficial en relación a la difusión y concientización de los derechos humanos y más específicamente acciones en torno a la Memoria, la Verdad y la Justicia. Para Minatti (2013, p. 2) las tareas que se emprenden en los Espacios para la Memoria responden a que “funcionan como soportes o vehículos para la construcción de memorias, y no como memoria en sí misma”. Esto significa que actúan como facilitadores o vehículos para la construcción activa de memorias. En otras palabras, estos espacios no

son simplemente receptáculos pasivos de la memoria histórica, sino que son vivamente utilizados para promover la reflexión, el diálogo y la producción de narrativas colectivas sobre el pasado reciente.

¿Qué impacto ejercen estas actividades en la concienciación de la sociedad?, ¿Son suficientes las señalizaciones en las calles, los actos conmemorativos, las expresiones artísticas y los códigos QR de desaparecidos para realmente comprender el profundo significado que tienen para la democracia?, ¿Logran traducirse en políticas tangibles sobre memoria, verdad y justicia? Aunque reconocemos que estos interrogantes trascienden el alcance de nuestra labor, los planteamos como temas para futuras reflexiones e investigaciones. Es esencial profundizar en la comprensión de cómo estas acciones conmemorativas y de memoria colectiva impactan en la percepción y la conciencia de la sociedad sobre los derechos humanos y la consolidación democrática. Además, sería pertinente examinar cómo estas iniciativas pueden traducirse en políticas públicas efectivas que promuevan la memoria histórica y la justicia social en la sociedad.

4.1.2 La Comisión y su autonomía respecto al Estado Municipal

La Comisión está institucionalizada y forma parte de ella la Subsecretaría de Derechos Humanos y el Concejo Deliberante, todas las decisiones que discuten y llevan adelante, se dan en un contexto de autonomía del Estado Municipal.

Tiene su autonomía la Comisión. Se tratan los temas, se resuelven y después, por supuesto se consensuan, pero te diría que los temas no vienen del Municipio, sino que surgen de la Comisión y acá se proponen y en general hay acuerdo. Digo porque ¿qué se le pide al Municipio? Se le pide fondos, se le pide apoyo político, pero los temas se plantean en las reuniones plenarias que tenemos acá en la Comisión. (Entrevista a M4, CMM, 2023)

El testimonio refleja que la Comisión goza de autonomía, lo que significa que tiene la capacidad de tomar decisiones y abordar asuntos por sí misma, sin depender directamente de la dirección del Municipio. Se menciona que los temas se tratan y se resuelven en la Comisión antes de buscar consenso, esto lleva a un proceso deliberativo en el que se discuten y resuelven los asuntos antes de llegar a un acuerdo general y contribuye a una

toma de decisiones más informada, reflexiva y colaborativa. Y si bien, el Municipio forma parte, lo que la Comisión siempre le solicita es apoyo financiero y sobre todo político.

La presencia del Estado Municipal dentro de la Comisión no es sentida ni observada como una figura de presión, sino más bien como una presencia colaborativa, pues la política municipal en torno a memoria, verdad y justicia pasa por la Comisión.

4.1.3 Tensiones y similitudes con la política provincial

Para observar si existen similitudes y/o tensiones con la política provincial respecto a políticas de memorias y derechos humanos, les preguntamos directamente a los integrantes de la Comisión si existía algún tipo de tensión entre la política municipal y provincial en este campo y los miembros que colaboraron con las entrevistas sostuvieron en general que no hay tensión, que hay similitudes que surgen gracias a la política provincial que es clara y contundente en relación a estos temas y Río Cuarto ha intentado seguir ese trayecto.

Siempre que la provincia sugiere algo o se acerca a la mesa, se puede trabajar en conjunto. No hay, no hay tensiones en ese sentido. (Entrevista a M1, CMM, 2023)

La Semana de la Memoria es una política de Estado en Río Cuarto, en Córdoba en realidad, y en Río Cuarto específicamente, que vincula al gobierno municipal, al gobierno provincial, al Estado nacional a través de la Universidad y los organismos de derechos humanos, donde nos ponemos todos de acuerdo en construir una agenda conmemorativa en común variada, cultural, educativa, social, etcétera. Y durante toda la semana en torno al 24. Y la verdad que, por ejemplo, en ese caso de la Provincia tiene una política de memoria, verdad y justicia clara y contundente que a nosotros nos abrió la puerta y nos impulsó en el trabajo. Pero después, yo no sé si es que hay una diferencia. En realidad, lo que ocurre, a diferencia de la provincia con nosotros el municipio, es que los organismos derechos humanos tenemos un contacto mucho más fluido desde el municipio que el Estado Provincial o el mismo Estado nacional. (Entrevista a M3, CMM, 2023)

Sin embargo, sostuvieron otros que hay tensiones a nivel interno por la diversidad ideológica, tensiones en torno a la aplicación real de las propuestas que se llevan a cabo en términos de políticas de memorias y derechos humanos en la provincia y en la ciudad y tensiones en aquellos casos de vulneración de derechos en donde la Comisión se ha pronunciado siempre en defensa y esos pronunciamientos no siempre han ido de la mano con el accionar político local y provincial.

Hay tensiones, por supuesto, porque los posicionamientos políticos son muy heterogéneos entre los miembros de los organismos de Derechos Humanos y quienes participamos de las discusiones, que son muchas veces políticas. En materia de derechos humanos, no hay grandes diferencias con la provincia, pues la provincia ha tenido una política de derechos humanos que es acorde, digamos, creo que es el único lugar que es acorde a la política nacional, donde se han alentado los juicios, donde se han preservado los sitios de la memoria, con mayor o menor énfasis. (Entrevista a M4, CMM, 2023)

A ver, lamentablemente, si uno tiene que hablar por lo que uno piensa y por lo que las personas que nos rodean y pertenecen a la Comisión piensan, podríamos decir que hay tensiones. Hay que decir que por ejemplo, en la provincia de Córdoba se tomó una medida que creo que fue ejemplar hace algunos años atrás, ya por lo menos siete u ocho, que fue instaurar la Semana de la Memoria, en la cual, teníamos que de alguna manera, difundir el mensaje de lo que había ocurrido y tratar de hacer reflexionar al conjunto de la población, acerca de las atrocidades y de la planificación operativa que había tenido el genocidio que se había perpetrado en el país hacia todos quienes pensaban distinto, ya fueran librepensadores o personas de izquierda o adscriptos, partidos políticos de izquierda o militantes. Sin embargo, también tengo que decir que ha habido un poco una mera formalidad en el tratamiento. (Entrevista a M2, CMM, 2023)

Estos testimonios reflejan tensiones internas y desafíos en la articulación de políticas de memorias o mejor de derechos humanos con la realidad contemporánea tanto a nivel local y provincial. Estas tensiones también subrayan la importancia de mantener vivas las

memorias, ya que forman parte de un proceso dinámico y complejo. De hecho, en “el ejercicio de la memoria caben las diferencias, los desacuerdos, las ambivalencias” (Calveiro, 2006, p. 72). Nadie puede reclamar la propiedad exclusiva de las memorias, y no puede haber un relato único, dado que existen múltiples formas de “hacer memoria” y de implementar políticas de memorias y derechos humanos.

No obstante, y más allá de las tensiones existentes, las mismas no han afectado el funcionamiento establecido en la Comisión ni tampoco han modificado sus objetivos y sus propuestas. Las tensiones lo que han permitido es ampliar y enriquecer a la Comisión en cuanto su accionar, por su maduración en la búsqueda de consensos contantes y también porque solo abordan todo referido a la última dictadura cívico militar, sino que intervienen, son presencia en los casos de vulneración de derechos en nuestra democracia actual. Todos los miembros de la Comisión son fieles militantes de los derechos humanos, la mayoría de ellos fueron atravesados directamente por la represión en la última dictadura (HIJOS, expresos, familiares de desaparecidos) y otros, los más jóvenes, por convicciones, por sus propias militancias, participan en ella.

4.1.4 Aspectos que faltan abordar en la política local

Les preguntamos a los miembros de la Comisión que accedieron a participar de esta investigación sobre qué le falta a la política local en relación a las políticas de memorias, qué queda por construir y usando sus palabras, respondieron:

Para mí lo que necesitamos cambiar es que lo vean actual al tema, porque por ahí parece que es algo que pasó hace un montón y que es como cuando se trabaja el 9 de julio en el colegio, parece que ya está. Son cosas que al día de hoy se van actualizando, todavía están vigentes muchas de las consecuencias de la última dictadura y por ahí se trabaja como si fuese parte de la historia. Algo que pasó y ya está. Y necesitamos vincularlo con el hoy. Para mí es eso. Si no encontramos la manera de decirles, de advertirlos cuando hay discursos de odio con el intento de magnicidio, como si no hubiese sido nada, parece que no pasó nada, da igual, si no intentamos actualizar las consignas, no va a servir de nada. (Entrevista a M1, CMM, 2023)

Digamos que hay que construir es un puente intergeneracional. Creo que nos falta trabajar con más contundencia, con más creatividad en los jóvenes. Creo que nos falta eso. La memoria es fundamental, la construcción de la memoria colectiva, porque, entre otras cosas, es lo que nos permite no volver a cometer algunos errores y es el antídoto ante expresiones que vuelven a aparecer no solo en Argentina sino en el mundo, expresiones neofascistas, neonazis, de odio, de violencia, que promueven la eliminación del otro por pensar diferente. Y me parece que el antídoto ante todo eso está en una memoria colectiva fuerte, activa (...) tenemos que fortalecer la tarea pedagógica, porque si no, no logramos pasar esa posta a quienes hoy tienen 14, 15 o 16 años y que ya son actores de la vida pública en el presente. (Entrevista a M3, CMM, 2023)

Uno de los problemas fundamentales en la transmisión intergeneracional es el riesgo de que las nuevas generaciones perciban los eventos históricos como hechos lejanos y desvinculados del presente. M1, en este aspecto, enfatizó que la dictadura y sus consecuencias no son meramente parte del pasado, sino que siguen teniendo impacto en la actualidad. La comparación con la enseñanza escolar del 9 de julio subraya cómo ciertos eventos pueden ser reducidos a efemérides desprovistas de significado real para los jóvenes. Este planteo se relaciona con lo que establece Moreno Baéz (2020) en la necesidad de formular nuevas las estrategias pedagógicas para evitar que la memoria histórica se transforme en un ejercicio mecánico y desvinculado de la realidad.

M3 introduce la idea del “puente intergeneracional” como un mecanismo para fortalecer las memorias colectivas y evitar la repetición de los errores del pasado. La insistencia en las Pedagogías de la Memoria como un “antídoto” contra expresiones de odio y violencia remite a la preocupación por los discursos negacionistas y neofascistas que resurgen en el mundo actual. Su llamado a la actualización pedagógica sugiere que la transmisión de las memorias debe adaptarse a los intereses y lenguajes de las nuevas generaciones, haciéndola parte de su identidad y de sus luchas contemporáneas. De esta manera, “las nuevas generaciones se pueden incorporar a los procesos de memoria como activadores y constructores de nuevos significados y también como activadores en los procesos de construcción de ciudadanía. No como destinatarios de esas políticas sino como emprendedores de las mismas” (Raggio, 2017; 10).

Y yo pienso que en Río Cuarto se trabaja muy bien el tema de la memoria. Hay veces que nos cuesta a lo mejor programar algo con algún sector, que no digo por egoísmo, pero por querer hacer otras cosas y a lo mejor no nos incluyen o piensan que nosotros no los vamos a incluir. No sé cuál sería el problema. Creo que ahí tendríamos que estar trabajando más en conjunto con algunas organizaciones. Además (...) lamentablemente están entrando algunos discursos negacionistas. Creo que es algo que tenemos que trabajar y mucho el tema de negacionismo. (Entrevista a M5, CMM, 2023)

Por su parte, M5, desde su rol de familiar de desaparecidos, resaltó el trabajo positivo que se realiza en materia de memoria en Río Cuarto, pero también señaló la falta de coordinación entre sectores y la dificultad para consolidar un enfoque colaborativo. La fragmentación en el trabajo de las memorias podría contribuir a la debilidad en la transmisión intergeneracional, ya que, si no hay una estrategia unificada y constante, las memorias corren el riesgo de diluirse o ser apropiada por grupos con intereses específicos. Además, la fragmentación mencionada remite no solo a las dificultades de articulación entre los distintos actores del campo de la memoria local, también hacen alusión a las tensiones internas presentes en la propia Comisión. Y, más allá de las valoraciones que hacen los entrevistados de su trabajo, se advierten disputas en torno a las prioridades de acción, las formas de vinculación con otras organizaciones y los modos de intervención en el espacio público. Estas dinámicas inciden en la capacidad de construir estrategias sostenidas de trabajo conjunto en la ciudad.

Siempre es insuficiente por la dimensión de la tragedia que vivimos. Y cuando uno analiza el contexto actual, cuando estamos a las puertas de tener un presidente negacionista, que es un hecho de la realidad, bueno, no solo en Río Cuarto, algo está fallando a nivel nacional, algo hemos hecho mal. Yo creo que se hace lo que se puede. A lo mejor no hemos sabido transmitirles a las generaciones más jóvenes la dimensión de la tragedia que vivimos ocupados en otros temas de la coyuntura, temas económicos, sociales, laborales, pero al mismo tiempo, si uno ve el trabajo de las Madres y uno ve el trabajo de las Abuelas y uno ve el trabajo de la cultura, lo que han sido las películas desde la historia oficial hasta Argentina 1985,

la literatura que hay sobre derechos humanos. Bueno, me parece que se ha trabajado muchísimo y que no alcanzó. Puntualmente, Río Cuarto creo que se hace mucho, pero siempre faltan cosas por hacer, pero me parece que en materia de derechos humanos y no es menor el hecho que seamos el único municipio del país que sea querellante en una causa de lesa humanidad. Eso es un hecho histórico para la Argentina y en Río Cuarto ha sido una política de Estado. (Entrevista a M4, CMM, 2023)

M4 destacó la insuficiencia de los esfuerzos realizados hasta el momento, a pesar del trabajo cultural y educativo. Su observación sobre la persistencia del negacionismo y el auge de discursos que minimizan la gravedad de la dictadura evidencia un problema en la transmisión efectiva de la memoria histórica a las nuevas generaciones. Su reflexión expone la tensión entre el deseo de recordar y una realidad política en la que los jóvenes pueden verse más afectados por factores como la coyuntura económica y social que por los relatos históricos sobre el terrorismo de Estado.

Las memorias no solo son espacios de disputa, sino también escenarios donde se puede imaginar otros futuros posibles. Sin embargo, estos futuros no podrán materializarse “si no se reconocen las injusticias actuales, no solo como vestigios del pasado, sino como parte de una desigualdad estructural que también se manifiesta en el ejercicio de la ciudadanía” (Raggio, 2017, p.11).

Es imposible dar una respuesta que no esté necesariamente enlazada con las convicciones y el posicionamiento ideológico que uno tiene. Entonces, cuando hablamos de políticas, habría que hablar de políticas de derechos humanos, no solamente de memoria. Mantener viva la memoria es importante para no repetir los errores, los tropiezos, las caídas que tuvimos a través del tiempo. Pero lo que hay que tener en cuenta es la vigencia plena de los derechos humanos integralmente, entendiendo por tales el derecho al disenso, el derecho al reclamo, el derecho a la protesta. (Entrevista a M2, CMM, 2023)

Finalmente, M2 amplía el debate al proponer que la memoria debe vincularse con una concepción integral de los derechos humanos, que abarque no solo el recuerdo del pasado,

sino también el derecho al disenso, la protesta y la lucha por la justicia social. Esta perspectiva resalta la importancia de desarrollar Pedagogías de la Memoria que no se limiten a rememorar hechos históricos, sino que también sirvan como motor para la acción política y social en el presente.

Como señala Dussel (2007), “la enseñanza de la memoria no solo debe centrarse en el recuerdo del pasado, sino también en la reflexión sobre los valores democráticos y la justicia social en el presente”. En este sentido, las luchas por la memoria son, en esencia, luchas por la conquista de la democracia y los derechos. Como afirma Raggio (2017, p. 11), “existe una relación virtuosa entre memoria, democracia y derechos humanos. Las luchas por la memoria se inscriben en las luchas por la democratización de la sociedad postdictadura, lo que implica necesariamente el respeto por los derechos adquiridos y la capacidad de los pueblos para conquistar nuevos”.

El problema de la transmisión intergeneracional en las Pedagogías de la Memoria es central en los testimonios analizados. A partir de ellos, podemos identificar cuatro desafíos al respecto: primero, la desactualización de los discursos y estrategias pedagógicas, que puede generar desconexión entre los jóvenes y la memoria histórica; segundo, el avance del negacionismo, que debilita la construcción de una memoria colectiva fuerte y compartida; tercero, la fragmentación de los actores involucrados en las políticas de memoria, expresada tanto en las dificultades de articulación entre organismos, organizaciones y escuelas como en las tensiones presentes al interior de la propia Comisión, situación que debilita la construcción de estrategias pedagógicas sostenidas y limita el alcance territorial de las acciones desarrolladas y cuarto, la desvinculación entre memorias y problemáticas actuales, lo que puede hacer que las nuevas generaciones no perciban su relevancia en la lucha por los derechos humanos en el presente.

Superar estos desafíos requiere de Pedagogías de la Memoria dinámicas, que actualicen sus consignas, integre nuevas herramientas comunicacionales y refuercen los vínculos entre el pasado y presente. Las memorias no pueden ser un archivo estático, sino una práctica viva y transformadora, que no solo recuerde lo ocurrido, sino que también oriente la construcción de una sociedad más justa y democrática.

¿Cómo lograr que las nuevas generaciones se apropien de las memorias de manera significativa y activa?, ¿Qué estrategias pedagógicas pueden ser efectivas para contrarrestar el negacionismo y las narrativas de odio en los sitios de memorias como en las escuelas?, ¿Cuál es el rol de las instituciones educativas y del Estado en la consolidación de una memoria colectiva que trascienda generaciones?

Pilar Calveiro (2006, p. 75) al respecto, destaca la importancia de insistir en mantener viva las memorias de las experiencias del pasado reciente por que sirven “para iluminar las urgencias del presente” y dan apertura a los proyectos democráticos del futuro. Es fundamental que las personas que han vivido estas experiencias compartan sus vivencias y las transmitan a las nuevas generaciones. Eso “reclama necesariamente una revisión crítica de los otros, pero sobre todo de *nos-otros*. (Calveiro, 2006, p. 74). Sin este ejercicio crítico, la conexión entre el pasado y el presente no podrá materializarse. Solo al unir los significados del pasado con los del presente, reflexionando y resignificándolos, podremos aspirar a “un futuro libre de repeticiones” (Calveiro, 2006, p. 74).

En contraposición a las voces negacionistas, los discursos de odio y los cuestionamientos al trabajo de Abuelas y Madres de Plaza de Mayo, el desinterés de los jóvenes, entre otros peligros contemporáneos, las memorias poseen una riqueza singular, “operan, más que como un rompecabezas, como un lego” en donde pueden construir una variedad de formas. Además, cumplen una función esencial al servir como antídoto contra estos riesgos. Porque las memorias operan “rompiendo, deshaciendo y rearmando” no el pasado, “arrancan desde el presente, de las necesidades del presente, de sus urgencias, y desde ahí abre el pasado, vuelve al pasado, reflexiona sobre un pasado que reconstruye interminablemente” (Calveiro, 2006, p. 72).

Los peligros que mencionaron los testimonios de los miembros de la Comisión convocan a la acción de las memorias. Los exhortan a seguir trabajando incansablemente para traer el pasado al presente y mostrar los desafíos que representan esos peligros como un horizonte que demanda reflexión y acción constante.

En este marco general, nos pareció relevante destacar y puntualizar en las acciones emprendidas por la Comisión, especialmente aquellas de naturaleza educativa, pues constituyen una respuesta concreta frente a todos los desafíos anteriormente

mencionados. Por ello, a continuación, nos enfocamos en este aspecto específico y, posteriormente, en el siguiente capítulo, exploramos la relación entre estas acciones y los testimonios de los docentes. El objetivo es comprender cómo estas iniciativas educativas median o si tienen vinculación con las prácticas docentes de los casos tratados aquí y si las mismas afectan los modos de apropiación del diseño curricular por parte de los docentes en lo que respecta a la enseñanza del pasado reciente.

4.1.5 Las propuestas educativas planteadas por la Comisión y su vinculación con las instituciones educativas

Son varias las propuestas de la Comisión que llevan adelante en la Casa de la Memoria. El taller por los 40 años de la democracia, se trabaja con escuelas secundarias, primarias y de adultos, de hecho “ya han pasado alrededor de 2000 estudiantes, hemos contado aproximadamente” (Entrevista a M1, CMM, 2023) con respecto a esta actividad. Además, las visitas a las escuelas por parte de los miembros de la Comisión, que van y brindan sus testimonios y responden a las diversas propuestas escolares.

La Comisión propuso talleres que luego fueron implementados en las instituciones educativas, aunque durante el transcurso de 2023 se centró únicamente en trabajar en la Casa.

Este año hemos cambiado la estrategia para que los colegios vengan acá y podamos trabajar con los materiales que hay, darles vida a los materiales que hay acá, en los testimonios que hay, en los diarios sobre cómo reflejaba la prensa el golpe, el muro de la memoria con las caras y las historias de los desaparecidos. Y también para que los chicos entiendan que los desaparecidos eran personas de carne y hueso de nuestra ciudad, que hacían las actividades que hoy hacen. Ellos jugaban al fútbol, estudiaban en la universidad, militaban en un barrio, colaboraban o trabajaban en un sindicato, eran madres, eran hijos, eran hermanos y trabajamos con los libros que tenemos en la biblioteca, también con diferentes fragmentos en torno a temáticas vinculadas, como qué significa que haya sido un plan sistemático, qué son los desaparecidos, testimonios que también están registrados en el Nunca Más, el libro que escribió la CONADEP. Bueno, la estrategia este año ha sido esa, trabajar democracia y dictadura. Y bueno,

y el golpe del 76 como punto de partida en relación a lo que es más la parte de alfabetización, de contar y reconstruir esa historia. (Entrevista a M3, CMM, 2023)

El testimonio de M3 nos brinda una visión detallada de las estrategias implementadas por la institución para formar a los estudiantes sobre el pasado reciente. Se destaca la iniciativa de invitar a las escuelas a las instalaciones del lugar, donde se dispone de materiales y testimonios para enriquecer la comprensión de los acontecimientos históricos. Además, se enfatiza en la importancia de humanizar a las víctimas de la dictadura, mostrándolas como individuos con una vida cotidiana similar a la de los estudiantes actuales, lo que permite una conexión emocional más profunda.

Se evidencia una intención de abordar temas complejos como el terrorismo de Estado y la desaparición forzada de personas desde una perspectiva multidimensional. Se utilizan recursos diversos, como diarios de la época, testimonios y el libro “Nunca Más” de la CONADEP, para fomentar la reflexión crítica y el análisis histórico entre los estudiantes. Además, se destacó el énfasis en la promoción de valores democráticos y la comprensión de los acontecimientos históricos como base para el fortalecimiento de la ciudadanía y el compromiso cívico.

Estas estrategias implementadas en el recorrido por la Casa, responden a “un eje articulador de las Pedagogías de la Memoria, que son las experiencias formativas” (Minatti, 2013, p. 2). La visita guiada por la Casa, en una primera instancia, y los talleres en una segunda instancia de trabajo en donde se problematiza, se reflexiona colectivamente, deja en evidencia que la Casa, como espacio de y para la memoria, como tantos otros espacios, son “abiertos, abarcadores, relacionales, atentos a la dinámica de la conquista, a la disputa permanente entre memorias, olvidos y silencios de diferentes agentes que disputan legitimidad, reconocimiento, saber” (Minatti, 2013, p. 2). Por eso, la Casa construye memorias, y toda la experiencia trabajada con diversas fuentes y testimonios, son un “acontecimiento que involucra al sujeto, lo expone, lo relaciona, lo modifica” (Minatti, 2013, p. 3).

Trabajamos, bueno, primero por un recorrido por la Casa y después hacemos una actividad con él “Nunca Más”. Los dividimos en

comisiones. Uno trabaja plan sistemático, otros centros clandestinos y otro de la figura del desaparecido. Después de que trabajamos en cada comisión cada uno de esos temas, hacemos una exposición común y a cada uno le va contando el resto de las comisiones, que fue lo que se trabajó. Eso está bueno porque en las comisiones, por ahí en el recorrido no hacen demasiadas preguntas, pero en la comisión ahí ya se animan a preguntar de todo. Algunos estudiantes se emocionan, otros permanecen en silencio. Está bueno porque se animan a hablar. (Entrevista a M1, CMM, 2023)

El trabajo llevado adelante en la Casa de la Memoria con los estudiantes es una experiencia transformadora, que se enfoca en cómo afecta la subjetividad, los posicionamientos y los sentidos comunes arraigados en los estudiantes y docentes. Visitar, habitar la Casa es una experiencia que no solo implica adquirir conocimiento o información, sino que también influye en la manera en que los estudiantes y docentes se perciben a sí mismo y al mundo que lo rodea. Además, la transformación no se limita a un nivel intelectual o cognitivo, sino que también deja marcas en el cuerpo, sugiriendo que las experiencias profundas tienen un impacto emocional en los estudiantes. El testimonio de M1 nos evidencia algunas de las sensaciones de los chicos, que preguntan, se emocionan, otros hacen silencio.

Aquí surgen algunos interrogantes: ¿Qué narrativas se promueven dentro de la Casa?, ¿Difieren de los relatos enseñados en las escuelas?, ¿Las estrategias empleadas en la Casa fomentan procesos de comprensión y aprendizaje en los estudiantes?, ¿Los docentes que acompañan a sus estudiantes modifican sus prácticas a raíz de estas experiencias?, ¿Se logra una comprensión profunda del significado de la democracia a través de los recursos disponibles en la Casa para abordar el pasado reciente con los estudiantes?

Estas preguntas que nos hacemos reflejan una serie de inquietudes y consideraciones sobre el impacto de las actividades desarrolladas en la Casa de la Memoria en relación con la educación sobre el pasado reciente y la promoción de valores democráticos. En particular, sugieren un interés en comprender cómo las narrativas y estrategias utilizadas en la Casa realmente generan procesos de aprendizaje y apropiación por parte de los estudiantes.

No obstante, estos cuestionamientos también exceden el ámbito específico de nuestra investigación, ya que nuestra mirada se centra en las prácticas de los docentes. Sin embargo, consideramos valiosa la formulación de las mismas para tenerlas presentes y continuar explorando en otras posibles investigaciones. Es importante destacar que existe una escasez de estudios sobre la Casa de la Memoria de la ciudad, lo que la convierte en un área de investigación prometedora dentro del campo de los estudios sobre el pasado reciente en un contexto local y evidencia un espacio de vacancia muy interesante de abordar.

Retomando la experiencia de la Casa, para Minatti (2013, p. 3) “la posibilidad de la apropiación del legado, la transformación de ese relato en una pertenencia donde sentirse parte de la historia, que deje una marca o una huella en la subjetividad, en la identidad, en la reflexión, es el corazón de lo que denominamos experiencia formativa”.

La labor educativa llevada a cabo en la Casa de la Memoria de la ciudad tiene como objetivo proporcionar una auténtica experiencia formativa. Los testimonios recopilados han dejado en claro que esta tarea va más allá de la simple transmisión de información o relatos sobre el pasado reciente. Es fundamental que los estudiantes se sientan parte activa de esa historia, integrándola en su identidad y reflexión personal. Aunque los entrevistados no lo hayan expresado de manera directa, toda la labor de la Casa se desarrolla desde la perspectiva de las Pedagogías de la Memoria.

¿Por qué afirmamos esto? Siguiendo las ideas de Minatti, así como las discutidas previamente por Inés Dussel (2005), las Pedagogías de la Memoria se refieren a la “articulación de prácticas dirigidas a los procesos de significación y apropiación de nuestra historia reciente por parte de los individuos que transitan por el Espacio para la Memoria” (Minatti, 2013, p. 2). Estos procesos de significación promueven la participación activa de los estudiantes en la construcción del conocimiento, fomentan un diálogo continuo y una retroalimentación, reconocen la imposibilidad de mantener una posición neutral frente a la realidad que observan, discuten y redefinen, y se orientan hacia una pedagogía que se centra en formular preguntas que inviten a la reflexión y el análisis crítico.

Decimos entonces, que la Comisión, por su naturaleza y propósito, desempeña un papel fundamental en preservar la verdad histórica y honrar las memorias de aquellos que han sido víctimas de violaciones a los derechos humanos. Su accionar se convierte en un testimonio vivo de la necesidad de recordar y aprender de las experiencias traumáticas del pasado, contribuyendo así a la construcción de una sociedad más justa y respetuosa. Al abordar los eventos más oscuros de nuestra historia, la Comisión no solo busca la verdad y la justicia, sino que también se erige como un faro moral que ilumina el camino hacia una conciencia colectiva que rechaza la impunidad y abraza los valores fundamentales de la dignidad humana. Sin embargo, su tarea no está exenta de desafíos y tensiones. El equilibrio entre la verdad y la reconciliación puede ser delicada y la resistencia a enfrentar el pasado puede surgir en ciertos sectores de la sociedad. A pesar de estos obstáculos, la Comisión Municipal de la Memoria persiste en su deber ético de recordar y sanar. Su trabajo invita a una reflexión profunda sobre la importancia de enfrentar la verdad histórica y las memorias para construir un presente y un futuro basado en la justicia, la compasión y el respeto a los derechos fundamentales de cada individuo.

Los desafíos que enfrenta la Comisión son parte inherente de su labor, y su persistencia frente a la adversidad destaca la importancia de la memoria histórica como una herramienta transformadora. La resistencia a enfrentar el pasado no debilita su determinación; por el contrario, refuerza su compromiso con la construcción de una sociedad que, basada en la verdad y la justicia, pueda superar las heridas del pasado y avanzar hacia una sociedad más justa y equitativa.

A modo de síntesis, en este capítulo nos hemos adentrado en los entramados que configuran los diseños curriculares de la provincia de Córdoba, así como en las políticas locales de memoria y derechos humanos desarrolladas en la ciudad de Río Cuarto. Desde los marcos normativos que orientan la enseñanza del pasado reciente hasta las voces y acciones que habitan los espacios de memoria, se configura un escenario donde lo pedagógico y lo político aparecen profundamente entrelazados.

El recorrido por los lineamientos curriculares revela una intención explícita de promover una formación ética, crítica y democrática que habilite la comprensión histórica de la última dictadura cívico-militar y su vinculación con los desafíos del presente. Sin embargo, también emergen tensiones entre las prescripciones curriculares y sus

posibilidades concretas de apropiación en las escuelas, entre los sentidos promovidos por las políticas educativas y las condiciones institucionales en las que dichas propuestas adquieren materialidad.

Del mismo modo, las políticas locales impulsadas por la Comisión Municipal de la Memoria muestran una memoria activa que busca trascender la conmemoración para constituirse en una herramienta de intervención pedagógica y ciudadana. Los testimonios, talleres, archivos, recorridos y propuestas educativas analizadas evidencian un esfuerzo sostenido por fortalecer la transmisión intergeneracional de las memorias y promover una cultura democrática fundada en los derechos humanos. No obstante, el análisis también permitió advertir algunas tensiones y límites presentes en este proceso. Junto con la preocupación por el avance de discursos negacionistas y la dificultad de interpelar a las nuevas generaciones, emergen desafíos vinculados a la fragmentación de las acciones de memoria, las dificultades de articulación entre actores e instituciones y la existencia de tensiones internas que inciden en la capacidad de construir estrategias sostenidas de trabajo con las escuelas. En este sentido, la relación entre las políticas locales de memoria y las instituciones educativas aparece menos lineal y más compleja de lo que inicialmente podría suponerse, configurando un campo atravesado por acuerdos, negociaciones, discontinuidades y disputas.

El capítulo deja en evidencia que las memorias no circulan de manera uniforme ni producen efectos homogéneos sobre las prácticas escolares. Entre las políticas curriculares provinciales, las iniciativas locales de memoria y las dinámicas propias de las instituciones educativas se despliega un conjunto de mediaciones que condicionan las formas concretas de enseñar el pasado reciente. Surge entonces una pregunta central para esta investigación: ¿cómo se apropian las y los docentes de estas prescripciones curriculares y de estas políticas de memoria? ¿De qué manera las reinterpretan, negocian o resignifican en sus prácticas cotidianas?

Estas preguntas abren el camino hacia los próximos capítulos, donde las voces docentes adquieren protagonismo. Allí exploraremos cómo los profesores de las escuelas seleccionadas construyen sentidos sobre el pasado reciente, cómo articulan —o no— las políticas locales de memoria con sus propuestas de enseñanza y qué tensiones emergen en el proceso de apropiación curricular.

CAPITULO V

LAS VOCES DE LOS PROTAGONISTAS. DISEÑOS Y PRÁCTICAS DOCENTES EN TORNO AL PASADO RECIENTE

En este capítulo, nos centramos en realizar un análisis de las prácticas docentes en el área de Ciencias Sociales del ciclo orientado en tres escuelas seleccionadas en la ciudad de Río Cuarto, una de gestión pública, otra semiprivada anexo y otra de gestión privada. La elección de estas instituciones, como mencionamos al inicio del apartado metodológico, se basó en la suposición de que las diferencias existentes entre ellas, como el nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes, el grado de autonomía con respecto a las políticas provinciales, las distintas culturas institucionales y la variabilidad en la flexibilidad curricular, podrían incidir en la manera en que los docentes se apropian de las prescripciones curriculares. En este contexto, examinamos cómo los docentes abordaron la enseñanza del pasado reciente, observando las adaptaciones, apropiaciones y/o modificaciones que realizaron en relación a lo planteado en los diseños curriculares de la provincia de Córdoba. Consideramos las condiciones que pueden o no mediar las decisiones tomadas por los docentes.

Las preguntas que orientan este capítulo son ¿qué adaptaciones y apropiaciones realizan los docentes de lo que establecen los diseños curriculares en torno a la enseñanza del pasado reciente? ¿qué características y qué sentidos adoptan los relatos del pasado reciente por parte de los docentes de Ciencias Sociales y son transmitidos en las aulas?, ¿tienen los docentes de Ciencias Sociales propuestas pedagógicas que vinculen la escuela con los espacios de memoria de la ciudad?, las políticas locales vinculadas a los derechos humanos ¿intervienen al momento de pensar, planificar y llevar adelante las prácticas docentes?, ¿qué otros factores se tienen en cuenta al momento de abordar el pasado reciente?

A lo largo de este capítulo, exploramos los objetivos, estrategias, contenidos y actividades que enfrentan los docentes al tratar con un tema tan complejo y delicado como el pasado reciente. Cada escuela seleccionada representa un caso único, y el análisis comparativo que desarrollaremos en el capítulo VII nos permitió identificar patrones comunes y diferencias en las prácticas docentes.

Este estudio sobre las prácticas docentes en Ciencias Sociales, en relación al pasado reciente, no solo proporciona una visión detallada de cómo se aborda este tema en el ámbito educativo, sino que también destaca el papel crucial de los docentes en la formación de una perspectiva crítica y reflexiva en los estudiantes. El análisis pormenorizado de estas prácticas contribuirá a una comprensión más profunda de los desafíos y oportunidades que surgen al enseñar sobre el pasado reciente en el contexto escolar.

5. Las prácticas docentes del área de Ciencias Sociales (ciclo orientado) en relación al pasado reciente como objeto de análisis

En el ámbito de las Ciencias Sociales, se establecen conexiones significativas entre las diversas áreas, todas ellas compartiendo un objetivo educativo común. Desde sus inicios hasta el presente, estas disciplinas han sido objeto de debates y transformaciones. Más allá de sus especificidades estructurales, nos brindan herramientas necesarias para abordar la complejidad de las sociedades. Esta comprensión abarca tanto aspectos tangibles como simbólicos. La realidad social se configura a través de diversos elementos, como “el modo de producción, el sistema político, la creación cultural y el sistema de representaciones que las sociedades construyen sobre sí mismas y sobre los demás” (Ministerio de Educación de Córdoba, Tomo 3, 2012, p. 2).

Hoy en día, podemos ver claramente que hay signos de incertidumbres, de quiebres, de cambios profundos en nuestras sociedades. La cultura contemporánea tiende a enfocarse en el presente, lo que hace que la gente pierda la fe en el progreso y se sienta insegura sobre lo que vendrá en el futuro. Incluso los lugares donde se investiga y se aprende no son inmunes a esta sensación de que las cosas no están tan claras como solían estarlo. No obstante, en este escenario, la escuela, cuyo “papel tradicional ha sido generar una comprensión colectiva de la realidad y establecer expectativas recíprocas para las relaciones entre sus integrantes, persiste como una institución que se fundamenta en un ideal entrelazado con la comprensión de opciones pasadas, el reconocimiento de las situaciones presentes y la proyección de futuros destinos” (Ministerio de Educación de Córdoba Tomo 3, 2012, p. 2). Desde esta perspectiva, la escuela alberga “la promesa de integración, mejora y superación de los condicionamientos de la realidad” (Ministerio de Educación de Córdoba Tomo 3, 2012, p. 2).

Las Ciencias Sociales dentro del currículum y, por ende, de las prácticas escolares, tienen como objetivo principal fomentar la construcción de conocimientos y facilitar la conexión entre los contextos en los que se produce el discurso académico y el conocimiento que se transmite en el ámbito escolar. Estas disciplinas se basan en el contexto de la producción científica, pero la construcción del conocimiento sobre ellas también está mediada por otros criterios estrechamente relacionados con su reproducción y adaptación en el plan de estudios escolar. Tomar en cuenta este aspecto permite renovar una conexión educativamente valiosa entre el saber y la formación, así como los intereses de los estudiantes.

En este contexto, el abordaje educativo de las Ciencias Sociales implica tomar una posición con respecto a los enfoques y procesos de selección de conocimientos que surgen de decisiones relacionadas con posturas, intenciones y propósitos que es esencial reconocer y expresar en el ámbito social. Además, hay que tener presente que las didácticas de las Ciencias Sociales se encuentran aun redefiniendo sus metas educativas, contenidos, enfoques, etc., en virtud de todos los avances epistemológicos en el área. Y si bien, la noción de una pretendida neutralidad y objetividad ignoró, durante mucho tiempo, la posibilidad de considerar cómo el conocimiento se inserta en diversos contextos y subjetividades, es necesario en la actualidad, prestar atención a la “construcción de las ‘verdades subjetivas’ que resultan del diálogo entre el conocimiento de las Ciencias Sociales y los diversos actores involucrados en su desarrollo: estudiantes, docentes, directivo, escuelas, Estado, etc.” (Ministerio de Educación de Córdoba -Tomo 3, 2012, p. 2).

En la Didáctica de las Ciencias Sociales, se entrelazan conocimientos provenientes de diversas disciplinas que, en la implementación práctica, adquieren una nueva forma, constituyendo un saber renovado con un enfoque central en los desafíos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de nuestras realidades. En tal sentido, la enseñanza del pasado reciente en las escuelas, es una tarea didáctica que no depende solamente de cuestiones disciplinares, pues como ya hemos mencionado en este trabajo, la labor de enseñanza se presenta como una práctica social de gran complejidad, mediada por diversos determinantes que es esencial comprender mediante la investigación en los ámbitos educativos. Esto permite, a futuro, establecer criterios y directrices para la actuación didáctica.

Las prácticas escolares son dinámicas y complejas, en tanto que en ellas se expresan múltiples elementos: valores, ideas, intereses, intenciones, usos pedagógicos, etc. Estos rasgos devienen del hecho “que se desarrollan en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto” (Edelstein, 2022, p. 48). La enseñanza es eminentemente práctica y requiere que los involucrados tomen decisiones en situaciones que suelen carecer de definición clara. De hecho, “la enseñanza enfrenta al docente a un flujo constante de situaciones inéditas y complejas que tienen lugar en escenarios relativamente inciertos (Basabe y Cols, 2007, p. 149). Esto es evidente en el entorno de las aulas, marcado por la inmediatez y la complejidad. Las instancias de enseñanza se desenvuelven en un contexto de tensiones y desafíos prácticos que los docentes enfrentan cotidianamente.

Cuando hablamos de prácticas escolares hacemos mención no solo al desarrollo de habilidades operativas que forman parte del “saber hacer” de los docentes, sino que también aludimos a “la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales, ante situaciones que incluyen distintas dimensiones, a la toma de decisiones” (Davini, 2015, p. 18) que acontecen en las aulas. Específicamente en esta tesis, las prácticas de enseñanza que tuvimos en cuenta son aquellas vinculadas solo a la enseñanza de la última dictadura cívico militar en Argentina, observamos cómo abordan este tema en el aula, con qué objetivos, materiales, qué actividades proponen y si incluyen o no las propuestas curriculares y las políticas locales de la ciudad.

Las prácticas escolares, como ya hemos mencionado parafraseando a Edelstein (2011), son dinámicas, fluidas, cambiantes y se producen en un tiempo y espacio concreto. Al darse en contextos concretos y a los fines luego de poder observar si tales contextos influyen en las mismas, es que introducimos el concepto de cultura escolar. Dicho concepto nos facilita pensar en los cambios, las transformaciones, las continuidades y permanencias en los saberes que se transmiten, los comportamientos y actitudes de docentes estudiantes, los modos de organizar los tiempos y espacios, entre otras cuestiones. Esta mirada teórica nos habilita a identificar las singularidades de las culturas producidas en el cotidiano escolar, las prácticas que lo conforman como así también las adaptaciones que realizan los docentes de los diseños curriculares.

Las prácticas de enseñanza del pasado reciente desde el área de las Ciencias Sociales son muy diversas y heterogéneas a pesar de existir cierta línea en los diseños curriculares de la provincia. Al indagar en las prácticas escolares es evidente que existe algún tipo de tensión entre los diseños y las prácticas docentes. Esto muestra que existe una brecha entre el currículum establecido o prescripto y la enseñanza en el aula marcada por distancias y transformaciones que algunos expertos en currículum explican no solo como adaptaciones, sino como verdaderas mutaciones de significado. En este sentido, las prácticas se presentan como un territorio autónomo, no siempre moldeado o regido por las directrices curriculares, sino que exhiben una dinámica propia.

Además, las prácticas docentes acontecen en los marcos de distintas culturas escolares. Dicho concepto nos permitió observar cómo los docentes se apropian o modifican lo establecido por los diseños en relación a la enseñanza del pasado reciente en las dinámicas del aula, y cómo en ellas persisten tradiciones arraigadas tanto disciplinarias como institucionales. Además, nos brinda la posibilidad de ver las renovaciones pedagógicas de esas prácticas.

En las tres instituciones, observamos que no había agrupamientos específicos de estudiantes según género; todos estaban mezclados en el espacio. Cuando se les asignaba una tarea grupal o en equipos, la decisión de la formación de los grupos recaía en los propios estudiantes, quienes elegían con quiénes llevar a cabo las tareas propuestas.

En relación a los módulos de clases correspondientes a las materias del área de Ciencias Sociales de los ciclos orientados, estos consistían en un módulo y medio por semana, lo que se traduce en 120 minutos. Estos módulos se distribuían en uno o dos días a la semana, dependiendo de la carga horaria de los docentes.

Por último, como se detalla en el apartado metodológico, para los casos estudiados, analizamos planificaciones, registros de actividades presentes en carpetas de clases, carteleras y todo material compartido en las redes de las escuelas.

5.1 Prácticas docentes del área de Ciencias Sociales de los cursos de 5° y 6° año en relación a la enseñanza del pasado reciente. Entrevistas y observaciones

En el análisis de las prácticas docentes vinculadas con la enseñanza del pasado reciente en las escuelas secundarias seleccionadas, se advierte la convergencia de múltiples elementos que otorgan a dichas prácticas un carácter plural y, a la vez, las sitúan en medio de tensiones cotidianas. Con el propósito de captar esta complejidad, se indagaron las percepciones, interpretaciones y sensaciones de los docentes entrevistados respecto de las condiciones que configuran su quehacer diario. A partir de este proceso, se identificaron siete dimensiones fundamentales que contribuyen a la diversidad en las formas de enseñar el pasado reciente: 1) las percepciones docentes sobre los diseños curriculares provinciales, 2) los recortes, adaptaciones y/o modificaciones que realizan en relación con dichos diseños, 3) los sentidos formativos atribuidos a la enseñanza del pasado reciente, 4) las articulaciones establecidas con políticas locales en torno a los derechos humanos, 5) el contexto escolar, tanto áulico como institucional (la cultura escolar), 6) la trayectoria personal y la formación profesional de cada docente, 7) las características del estudiantado.

Estas dimensiones permiten comprender las configuraciones prácticas cotidianas y se visibilizan a través de los significados, interpretaciones y percepciones que emergieron en las entrevistas y observaciones realizadas.

Con el objetivo de organizar analíticamente esta diversidad, hemos agrupado las dimensiones en dos conjuntos diferenciados. Las primeras cuatro dimensiones remiten a distintos modos de apropiación del pasado reciente por parte de los docentes, ya sea a través de los marcos curriculares, las decisiones que adoptan para adaptarlos, los sentidos pedagógicos que orientan su enseñanza o las vinculaciones que establecen con las políticas de derechos humanos a nivel local. En cambio, las tres dimensiones restantes aluden a condiciones que median e inciden en esos procesos de apropiación: el contexto institucional, las trayectorias y saberes docentes, y las particularidades de los grupos estudiantiles.

Esta distinción analítica permite dar cuenta de cómo las prácticas docentes se constituyen en la intersección entre decisiones pedagógicas y condiciones contextuales, que a su vez

inciden en los modos en que el pasado reciente es apropiado y transmitido en el ámbito escolar.

En función de esta organización y con el fin de evitar un tratamiento excesivamente extenso en un único capítulo, hemos optado por desarrollar en este primer capítulo las cuatro dimensiones vinculadas directamente con las decisiones pedagógicas, dejando para el siguiente capítulo el análisis de las tres dimensiones restantes, que refieren a los contextos y condiciones que enmarcan dichas decisiones.

Cabe aclarar que las voces y percepciones de los docentes no reflejan de forma directa o lineal sus prácticas cotidianas. Sin embargo, reconocemos que el lenguaje y la capacidad reflexiva de los sujetos permiten la construcción de ciertas lógicas que organizan y dotan de sentido a sus acciones, haciendo posible su narración, interpretación y comprensión. Como se señaló en el apartado metodológico, las entrevistas propiciaron un espacio de reconstrucción narrativa donde los docentes pudieron recuperar, explicitar y resignificar los saberes vinculados con su práctica. Estos saberes, siguiendo la formulación de Brunner (2003), suelen permanecer implícitos, pero se tornan accesibles y compartibles mediante el relato de la experiencia, permitiendo así su organización y socialización.

5.1.1 La perspectiva de los docentes sobre los Diseños Curriculares de la provincia de Córdoba

En palabras de Frigerio, Poggi & Tiramonti (1992, p. 23) el currículum prescripto “es un organizador institucional” que tiene la función de regular, dirigir y definir “la selección y distribución de saberes”. Esto significa que el currículum prescripto actúa como una guía o marco que establece cómo se eligen y distribuyen los conocimientos que se enseñan en los distintos contextos educativos. Define las prioridades y proporciona un marco organizativo para el proceso de enseñanza, influyendo en la forma en que se estructuran y seleccionan los contenidos educativos.

En los diseños curriculares de la provincia, específicamente en el Tomo 1, como se mencionó anteriormente en el punto 3.1 de esta investigación, se define al currículum prescripto como “un sistema de construcción de legitimidad cultural en torno a un conjunto de saberes comunes y expresa acuerdos en torno a lo que habrá de enseñarse en el espacio escolar” (Ministerio de Educación de Córdoba -Tomo1, 2011, p. 6). Tiene un

“carácter prescriptivo en relación con su función regulatoria como norma escrita” y además expresa la “dimensión pública de la escolaridad” como algo trascendental, como una “construcción que enlaza las teorías y las prácticas, los discursos y las realidades” (Ministerio de Educación de Córdoba –Tomo 1, p. 6), es decir, que “no solo es currículum lo que se establece a través de documentos, sino también lo que efectivamente se enseña, ya sea de manera explícita o implícita, y se aprende en el aula” (Ministerio de Educación de Córdoba –Tomo 1, p. 6).

Estas concepciones resaltan la naturaleza multifacética del currículum, que va más allá de ser un conjunto de documentos prescriptivos. Se subraya su papel en la construcción de la legitimidad cultural, su función normativa y su conexión tanto con las teorías como con las prácticas reales en el aula.

Por otra parte, en los diseños se afirma que las escuelas secundarias deben producir orientaciones pedagógicas, de acuerdo con sus contextos, que permitan “redefinir la concepción de estudiante, contemplando sus diversas situaciones vitales, erradicando toda lógica excluyente y asegurando efectivamente la inclusión con aprendizaje” (Ministerio de Educación de Córdoba –Tomo 1, 2011, p. 7). Además, deben generar propuestas y alternativas que favorezcan las trayectorias y considerar a los docentes como actores centrales en la elaboración de las mismas. Es decir, que los docentes son figuras nucleares en la actividad curricular y, por lo tanto, “tienen que asumir las consecuencias de un proceso de toma de decisiones que, en todos los casos, los implica y afecta y de cuya organización en la escuela y de los resultados que se obtengan van a ser, en última instancia, corresponsables” (Ministerio de Educación de Córdoba –Tomo 1, 2011, p. 23).

En concordancia con esta perspectiva, las escuelas secundarias asumen la responsabilidad de diseñar orientaciones pedagógicas adaptadas a sus contextos particulares. Estas orientaciones, que delinean la concepción de estudiante que buscan construir, tienen que considerar las diversas realidades vitales de los estudiantes y esforzarse por erradicar cualquier enfoque excluyente, garantizando, de esta manera, una inclusión efectiva en el entorno institucional. Además, se alienta a las escuelas a concebir propuestas y alternativas que impulsen las trayectorias educativas de los estudiantes, destacando el papel central de los docentes en la elaboración de estas iniciativas.

En esencia, se subraya la importancia de que los docentes asuman un papel fundamental en la toma de decisiones relacionadas con la actividad curricular. Esto implica que los docentes deben ser conscientes de las consecuencias derivadas de dichas decisiones, ya que afectan e involucran tanto la organización escolar como los resultados obtenidos, siendo, en última instancia, corresponsables de estos aspectos.

Tomando como norte estas ideas, les preguntamos a los docentes entrevistados qué pensaban sobre los diseños curriculares y si los tienen en cuenta o no al momento de planificar sus clases. La importancia de esta pregunta, y de manera más amplia, de esta dimensión de análisis, radica en la relación directa entre la apropiación del documento y su implementación práctica. Entendemos que, según las percepciones de los docentes sobre los diseños, estos pueden ser acortados, adaptados o apropiados de diferentes maneras.

Los docentes de las EGP, EGPRI y EGPR, tanto de los cursos de 5° como de 6° año respondieron de manera muy variada. P1 de historia de la EGP, expresó la necesidad de los diseños curriculares en la planificación y orientación de la enseñanza y señaló que estos diseños brindan una guía o dirección para los docentes, aunque para el caso de historia, presenta temas muy amplios y por esa razón sumada a las limitadas horas de carga horaria en el sistema educativo secundario, los docentes deben tomar decisiones sobre qué contenido priorizar y enseñar en el tiempo disponible.

Sí, son necesarios. O sea, nos permiten tener una especie de orientación. Y por ahí, por ejemplo, hay temas que son muy amplios y bueno, por ahí el docente tiene como que recortar, pero tenemos un sistema educativo en el secundario que son pocas horas. Para que lo que nos piden dar nos han ido, en historia, cada vez nos han ido recortando más la carga horaria. (Entrevista a P1, EGP, 2023)⁴¹

La docente P6 de la EGP, nos dijo lo siguiente:

⁴¹ En esta investigación, los profesores participantes fueron identificados con la letra “P” seguida de un número (por ejemplo, P1, P2, etc.), con el fin de preservar su anonimato. Las escuelas, por su parte, se identifican mediante iniciales. La letra “E” indica “Escuela”, seguida por una referencia a su tipo de gestión: “G” para gestión, acompañada de “P” (pública), “PRI” (privada) o “PRA” (semi-privada anexo).

Se cumple de acuerdo a las temáticas que son los temas específicos seleccionados por la provincia para darlos, especialmente en el ciclo orientado, que no tiene nada que ver con lo que es a nivel nación. Provincia de Córdoba tiene diseños curriculares totalmente distintos. Entonces, se planifica de acuerdo a la realidad que tenemos en las escuelas. Sí se tiene en cuenta el diseño, pero no la puesta en escena. Cada uno, cada docente, elige de acuerdo a su formación, de acuerdo a cómo ve la escuela y qué es lo que quiere y qué es lo que pretende de la escuela. Yo, por ejemplo, trabajo mucho en formato taller y en formato seminario. Casi asignatura no lo trabajo. (Entrevista a P6, EGP, 2023)

En esta investigación entendemos que los diseños curriculares actúan como “organizadores institucionales” (Frigerio y otros, 1992, p. 23) y desempeñan un papel crucial en “definir aquello que debe ser enseñado, funcionando como testimonio público de la lógica legitimadora de la enseñanza” (Goodson, 1995, p. 89). Esto implica que los diseños estructuran qué conocimientos son considerados valiosos y, por ende, deben ser enseñados en las instituciones educativas, es decir, establecen una especie de “mapa” que guía a las instituciones en la distribución del contenido educativo, asegurando una cierta coherencia y estandarización. Y, al mismo tiempo, lo prescrito en los diseños curriculares está sujeto a la práctica en el aula, lo que le confiere un “carácter abierto” (Dussel, 2006), que trasciende lo establecido y responde a las particularidades de cada escuela. Esto significa que, aunque los diseños curriculares establecen ciertas pautas y contenidos, estos están sujetos a la interpretación y adaptación por parte de los docentes en la práctica cotidiana del aula. La implementación de los mismos no es un proceso rígido; los docentes tienen margen para adaptarlo según las necesidades, contextos y particularidades de cada escuela y grupo de estudiantes.

Los testimonios de las docentes evidencian que la implementación de los lineamientos curriculares implica seguir lo prescrito, pero también la autonomía de los sujetos, sus elecciones y acciones particulares, así como los diversos usos y los modos de interpretación. En ambos casos, responden a los diseños, pero les dan su propia impronta, realizando recortes de contenidos en el caso de la docente P1 y utilizando otros formatos como nos expresó la docente P6.

Por su parte, los docentes P8 de la EGP, P3 de la EGPRI, y P2 de la EGPR, nos expresaron

Una guía. Si me gusta porque es una guía. Porqué pasa con esto, que muchos chicos que vienen de otras escuelas a mitad de año, tienen esa guía de que ellos estuvieron trabajando con eso, o sea, es como, a lo mejor no les dieron los mismos temas, pero si ya vienen con cierto contenido que viene desde el diseño. (Entrevista a P1, EGP, 2023)

Los usos, porque bueno, a ver yo no puedo dar en cuarto año, dar geografía del mundo porque tengo ganas, no, hay una cuestión que hay que seguir un lineamiento porque aparte también porque los chicos no sé si se cambian de colegio o lo que sea, yo no les puedo dar otra geografía, yo creo que está, a mí me gusta, como están armados, por lo menos en geografía, he escuchado críticas de otras materias. Sí hay un cambio que yo haría es que en un momento salta de Argentina a mundo. Argentina está medio deslocalizado, pero en general me parece que tienen coherencia. (Entrevista a P3, EGPRI, 2023)

Sí, yo los veo que, digamos, son acordes, se establecen algunas matrices generales que también las veo que se establecen en varias instituciones, entonces eso permite a veces manejar ciertos patrones. (Entrevista a P2, EGPR, 2023)

Los diseños curriculares, de acuerdo a los testimonios, son una guía que estructuran todo el sistema educativo de la provincia, permitiendo que los estudiantes se encuentren con contenidos y saberes comunes y estandarizados al trasladarse de una institución a otra. Esto evita situaciones de desventaja en el aprendizaje. Según el Ministerio de Educación de Córdoba (Tomo 1, 2011, p. 6), “da cuenta de aquello que se considera valioso para hacer efectiva la igualdad en la distribución de saberes, ya que hace públicos los propósitos y contenidos de la educación escolar”.

Además, proporcionan a los docentes la capacidad de “manejar ciertos patrones”, como expresó P2 y permiten recuperar campos de formación alineados con los objetivos de la escuela secundaria, garantizando al mismo tiempo su diferenciación y particularidad (Ministerio de Educación de Córdoba -Tomo 1, 2011). Por lo tanto, el diseño curricular establece dos campos de formación: uno general, que abarca saberes socialmente relevantes, y otro específico, que amplía la formación general en los campos de conocimiento propios de las orientaciones escolares.

Estos testimonios dan cuenta que docentes los someten a pruebas prácticas los diseños, lo que resulta en ajustes y reinterpretaciones inevitables para adaptarlos a las culturas escolares específicas y a las características de los distintos cursos y grupos de estudiantes. Esto sugiere una adaptación del diseño curricular a contextos específicos. Además, debido a la limitación de horas en el sistema educativo secundario en lo que respecta a los espacios curriculares del área de Ciencias Sociales del Ciclo Orientado y la amplitud de las temáticas que deben abordar, los docentes a menudo deben recortar temas, evidenciando que el tiempo y la extensión de los contenidos son condiciones que median en la implementación del diseño curricular.

Observamos, que, a pesar de los testimonios presentados que expresan conformidad con los diseños curriculares, es importante destacar que existen opiniones divergentes entre otros docentes que muestran desacuerdo con estos marcos curriculares.

Los docentes P7 y P3 de la EGP, por su parte, nos dijeron

Yo conozco los diseños curriculares de lo que a mí me compete. No podré opinar de otras áreas. En cuanto a historia, estoy en desacuerdo que en 6° año se dé todo el año Historia de Córdoba, me parece que es una barbaridad porque la historia es tan vasta y el chico tiene recién en segundo año historia, se nota la complejidad de dar historia en el secundario porque el chico tiene muchas dificultades para la historia. No sé si es la noción del tiempo. Yo doy otras materias y veo una gran dificultad en historia.
(Entrevista a P7, EGP, 2023)

Me parece que van un poco en desmedro de la calidad educativa. Están actuando como una herramienta que más que enriquecer la labor del docente, la está perjudicando, porque con este afán quizás de hacer un poco más simple el paso por el secundario, se recorta muchísimos contenidos, a pesar de que no están a la vista de mostrar el diseño. Es como que uno agarra un diseño y más o menos se corresponde, quizás más o menos con lo que se va a dar en tercer y cuarto año, pero sin embargo después es como que tenemos esos ejes transversales de trabajo en común, es como que están, pero en realidad uno sí se rige por los manuales que hoy en día existen, en contenido es lo menos que se prioriza. (Entrevista a P3, EGP, 2023)

El docente P1 de la EGPR, también manifestó desacuerdos

Me parece que el diseño curricular de la provincia de Córdoba ha quedado un poco obsoleto en algunas cuestiones. Creo que, si bien está en líneas generales planteado con temas diversos, me parece que, en los últimos años se han surgido un montón de temas que son fundamentales para los chicos, que tiene que ver con, por ejemplo, los derechos humanos, que tiene que ver con la Educación Sexual Integral, que, si bien está dentro de la currícula, hay como muchas limitaciones todavía en ese sentido. Entonces me parece que está la herramienta, pero quizás debería como actualizarse en algunas cuestiones. (Entrevista a P1, EGPR, 2023)

La docente P2 de la EGPR, en la misma línea, sostuvo

Me parece que los diseños curriculares tienen muchos espacios curriculares, 14, muchos espacios curriculares, que hace poco atractivo el secundario para un alumno. Un estudiante se aburre en el secundario y no me parece raro porque son espacios curriculares estancos, de acuerdo a tu orientación, tenés que dar esto, esto, esto y esto y no te podés mover de ahí. Y me parece que la educación o los espacios curriculares deberían partir de habilidades y que el contenido sea la excusa. Yo no digo no dar contenido, pero el contenido es la excusa para que el chico interprete, para

que el chico resuelva problemas, para que pueda redactar. Entonces me parece que estandarizar a todos los colegios de la provincia con el mismo, con los mismos espacios curriculares, es cuando haces más diferencias entre los colegios en vez de igualar, creas más diferencias. (Entrevista a P2, EGPRI, 2023)

El docente P1 de la EGPRI, también planteó una postura de desacuerdo con los diseños

En mi opinión, el diseño curricular de provincia tiene serios problemas de desfase temporal. Yo, habiendo optado hasta hace un tiempo en otra institución, por ejemplo, entiendo que una condensación, por ejemplo, como el de historia clásica y medieval o de medieval hasta periodo de Segunda Guerra Mundial, en términos de lo que es una didáctica de un alumno, dista por mucho de ser satisfactorio por una comprensión de proceso genuino en términos de hilo conductor, resultaría difícil para un profesional hacerlo y explicarlo, mucho más para un alumno entenderlo, sobre todo en capacidad cognitiva de un alumno de tercero y cuarto año, que es fundamentalmente donde se dan esos contenidos. Y después en quinto y en sexto también hay una condensación, porque si bien se pide que se haga un hincapié sobre historia argentina, también se quiere que se retome mucho sobre ese contexto mundial. Y en términos reales, condensa también otra vez y te lleva a una especie de puntualidad que no es satisfactoria, al menos para mí, en el punto de vista dictado de clase para poder hilvanar esas dos realidades. (Entrevista a P1, EGPRI, 2023)

Estos testimonios reflejan una serie de críticas y desacuerdos de los docentes respecto a los diseños curriculares en sus respectivas áreas de enseñanza. Entre los puntos de descontento se destacan la excesiva extensión de los contenidos, inquietudes sobre la calidad educativa y la posible obsolescencia de los diseños curriculares. También señalan la estructura de los espacios curriculares, describiéndolos como “estancos” y poco atractivos para los estudiantes, lo que podría contribuir al aburrimiento en el nivel secundario y a marcar diferencias entre las escuelas. Además, los docentes mencionan desafíos prácticos y metodológicos, indicando que los diseños curriculares imponen

dificultades en la enseñanza y en la condensación de contenidos, lo que dificulta la construcción de una línea conductiva coherente.

En conjunto, estas perspectivas críticas sugieren la necesidad de revisar y mejorar los diseños curriculares, teniendo en cuenta las preocupaciones y experiencias de los docentes para lograr una implementación más efectiva y una educación de mayor calidad.

Los diseños se presentan como una orientación para las acciones de los docentes, pero las limitaciones señaladas destacan que el análisis de las prácticas docentes relacionadas con la enseñanza del pasado reciente demanda ir más allá de las propuestas oficiales. En los relatos, se evidencia que los diseños guían la práctica, pero no anulan la libertad que los docentes tienen para ajustar sus directrices. Es más, como mencionamos con anterioridad, en el mismo diseño, Tomo 1 de encuadre general, contempla a los docentes como actores centrales en la elaboración de la actividad curricular y por lo tanto “tienen que asumir las consecuencias de un proceso de toma de decisiones que, en todos los casos, los implica y afecta y de cuya organización en la escuela y de los resultados que se obtengan van a ser, en última instancia, corresponsables” (Ministerio de Educación de Córdoba -Tomo 1, 2011, p. 23).

Aquí observamos que hay tensiones entre los diseños curriculares, que se presentan como guías para las acciones de los docentes, y las limitaciones que los docentes perciben en dichos diseños. Las mismas reflejan la complejidad y dinámica en la relación entre las directrices curriculares y la interpretación y adaptación que realizan los docentes en la implementación de las prácticas educativas.

Algunos nuevos interrogantes emergen a raíz de ellas. ¿Cuáles son las implicaciones de las discrepancias entre los diseños curriculares y la práctica docente en cuanto a la responsabilidad y la toma de decisiones? ¿De qué manera estas tensiones pueden afectar la calidad de la educación proporcionada a los estudiantes? ¿Qué estrategias podrían ser efectivas para abordar y gestionar estas tensiones en el entorno educativo? Y en un sentido más amplio, ¿qué medidas pueden adoptar los responsables de la formulación de políticas educativas provinciales para reconciliar las discrepancias entre los diseños curriculares y las necesidades y percepciones de los docentes en el campo educativo?

Estos interrogantes nos permiten explorar y comprender más profundamente las tensiones entre los diseños curriculares y la práctica docente, así como sus implicaciones en el ámbito educativo. Al plantear estas preguntas, se abren caminos para reflexionar sobre cómo estas tensiones afectan la responsabilidad y la toma de decisiones de los docentes, la calidad educativa y las posibles estrategias para gestionar estas discrepancias de manera efectiva.

Estas tensiones que se traducen en desafíos en el campo educativo, están presentes en las prácticas cotidianas de los docentes. Ahora bien, podemos observar, que pese a las libertades que tienen los docentes al momento de decidir qué aplicar de los diseños en el aula, la mayoría, pudiendo desestimarlos, se rigen por los diseños curriculares, pues estos son impuestos por el sistema educativo provincial. Como lo expresa Ziegler

estamos en presencia de un lector cautivo que es el destinatario en su trabajo de materiales curriculares impresos, y la lectura se impone como condición necesaria para la realización de la tarea profesional. Los lectores docentes reciben esos textos consagrados a la prescripción de los conocimientos a difundir en el sistema educativo. Se trata entonces de una lectura impuesta y circunscripta al desempeño profesional (Ziegler, 2008, p. 402).

En otras palabras, los docentes están obligados a leer los materiales curriculares de la provincia como parte de su trabajo profesional. Como bien lo plantea la autora, la lectura de estos materiales es una condición necesaria para llevar a cabo sus responsabilidades en el ámbito educativo. Los docentes reciben y utilizan estos textos, que están destinados a prescribir saberes que deben transmitir en sus respectivas escuelas. Y por esa razón, “los docentes están inmersos en la dinámica de elaboración curricular propuesta por los documentos y, más allá de las diferencias interpretativas y los modos de lectura, desarrollan ciertas operaciones vinculadas a las actividades de diseño del curriculum, en función de los materiales suministrados” (Ziegler, 2018, p. 405).

En concreto, los docentes utilizan los recursos y directrices proporcionados en los diseños curriculares para guiar sus prácticas de enseñanza. Pero, ¿cuáles son las implicaciones de estas percepciones en la apropiación de los contenidos y orientaciones que brindan los

diseños en relación con la enseñanza del pasado reciente? ¿Qué decisiones toman los docentes al respecto? A continuación, examinamos las adaptaciones, apropiaciones y recortes que realizan en la enseñanza del pasado reciente, comparándolas con lo establecido en los diseños curriculares.

A modo de síntesis, los testimonios recopilados muestran que los docentes, en general, toman a los diseños como guías que existen dentro del sistema educativo de Córdoba y lo adaptan y reinterpretan para ajustarlos a las características específicas de cada escuela. Esto evidencia que los diseños curriculares se adaptan y se apropian de acuerdo a las realidades específicas de cada entorno educativo. Además, debido a la limitada cantidad de horas en el sistema educativo secundario y la vasta cantidad de temas que deben cubrir en el área de Ciencias Sociales del Ciclo Orientado, los docentes se ven obligados a recortar ciertos contenidos. Esta situación demuestra que el tiempo disponible y la extensión de los contenidos son factores cruciales que afectan la implementación del diseño curricular.

Las declaraciones de los docentes revelan también varias críticas y desacuerdos con respecto a los diseños en sus espacios curriculares. Las principales preocupaciones incluyen la excesiva cantidad de contenidos, inquietudes sobre la calidad educativa y la posible desactualización de los diseños curriculares. Los docentes también critican la estructura de los espacios curriculares, describiéndolos como rígidos y poco atractivos para los estudiantes, lo cual puede contribuir al desinterés en el nivel secundario y a las diferencias entre escuelas. Además, mencionan los desafíos prácticos y metodológicos, señalando que los diseños curriculares dificultan la enseñanza y la condensación de contenidos, complicando la enseñanza.

Estas perspectivas críticas sugieren la necesidad de revisar y mejorar los diseños curriculares, considerando las preocupaciones y experiencias de los docentes para lograr una implementación más efectiva y una educación de mayor calidad. Los diseños curriculares sirven como orientación para las acciones de los docentes, pero las limitaciones mencionadas subrayan la importancia de ir más allá de las propuestas oficiales al analizar las prácticas docentes relacionadas con la enseñanza del pasado reciente.

Los relatos indican que, aunque los diseños guían la práctica docente, no limitan la libertad de los docentes para ajustar sus enfoques. De hecho, el diseño curricular, tal como se menciona en el Tomo 1 de encuadre general, reconoce a los docentes como actores clave en la creación de la actividad curricular.

Las tensiones que muestran los docentes en sus testimonios entre los diseños curriculares, que se presentan como guías para las acciones docentes, y las limitaciones que los docentes perciben en ellos, reflejan la complejidad y la dinámica en la relación entre las directrices curriculares y la interpretación y adaptación que realizan los docentes al implementar las prácticas educativas.

5.1.2 Prácticas Docentes: apropiación y adaptación de los contenidos en los diseños curriculares sobre el pasado reciente

Para abordar el objetivo principal de nuestra investigación, preguntamos a los docentes de las tres escuelas qué criterios utilizan para seleccionar los contenidos relacionados con el pasado reciente. También les consultamos si tienen en cuenta el diseño curricular de la provincia y si realizan algún tipo de recorte en los contenidos específicos a este tema.

La profesora P2 de la EGPR, nos dijo al respecto que

En general, abordamos todo lo que es la historia reciente. Si, hacemos mucho hincapié en el tema del terrorismo de Estado sea como un eje, no como eje estructural, sino como un eje de fuerte, de fuerte sentido, para tratar de justamente lo que significa la violencia política o tener conciencia de lo que significa eso. Pero también abordamos el tema de Malvinas, el retorno de la democracia. (...) yo soy muy estructurada y siempre hago una historia político económica, esos son los ejes que estructuran casi siempre mi práctica. Pero bueno, entre esos ejes de historia económica, política argentina, se van abordando el tema de los derechos humanos, cómo se fueron modificando a lo largo de la historia. Y bueno, justamente cómo se han logrado ciertas conquistas a partir de las luchas históricas, pero digamos criterios, no sé, me parece, criterios, no sabría decirte con claridad, sinceramente, porque en realidad son los ejes, es historia

económica, política y social abordamos así del pasado reciente. (Entrevista a P2, EGPR, 2023)

La docente, en su testimonio, nos muestra la metodología y los contenidos que utiliza en relación con la enseñanza del pasado reciente. Además, mencionó que su enfoque incluye unos ejes históricos estructurados en los aspectos políticos, económicos y sociales en donde los derechos humanos se integran en la historia argentina y se analizan en el contexto de las luchas históricas y las conquistas sociales. Aunque reconoce una estructura general en su práctica, también destacó que los criterios específicos de selección de contenido pueden variar, dependiendo de su estrategia pedagógica y de los intereses de los estudiantes.

En este sentido, parafraseando a Jelin (2002), la enseñanza de la historia reciente implica la construcción de memorias colectivas que permitan la reflexión crítica sobre el pasado. Esto resalta la importancia de los derechos humanos y su incorporación en la enseñanza como parte fundamental de una educación comprometida con la democracia y la justicia social. Y desde una perspectiva pedagógica, Freire (1997) plantea que la educación debe ser un proceso dialógico en el que los estudiantes no sean meros receptores de información, sino sujetos activos en la construcción del conocimiento. En este marco, la docente no solo transmite contenidos, sino que también fomenta la participación y el pensamiento crítico, permitiendo que los estudiantes analicen el pasado reciente desde sus propios intereses y experiencias.

De hecho, en su mirada en relación a los diseños, la docente nos amplió su testimonio diciendo

Sé que hay cosas que las utilizo, las planifico, pero vuelvo a decirte, me parece que hay cosas que uno hace y sobrepasan los diseños a veces (...) no siempre lo que diseñaste, planificaste, a veces tiene esa receptividad que uno esperaba. Entonces te tenés que adaptar a otra situación y ahí empieza un poco el... no creo que sea improvisación, para nada. Creo que es la creatividad docente, la posibilidad de adaptarse a también a las inquietudes de los jóvenes, a los imponderables y a las mismas dinámicas propias de las instituciones (Entrevista a P2, EGPR, 2023)

La docente nos expresó la complejidad de la práctica y cómo esta va más allá de lo que está delineado en los diseños curriculares. Ella reconoció que, aunque utiliza los diseños como guía y los incorpora en su planificación, a menudo se encuentra con situaciones inesperadas o imprevistas en el aula que la llevan a adaptarse y modificar sus planes. Esto no lo percibe como improvisación, sino como una manifestación de la creatividad docente y la capacidad de adaptación a las necesidades y dinámicas cambiantes de los estudiantes y de la institución educativa. Es decir, puso sobre la mesa la flexibilidad y la capacidad de respuesta del docente ante las realidades variables del entorno educativo.

En este sentido, Chartier (1992) sostiene que la apropiación de los textos y discursos son una operación activa en la que los sujetos reinterpretan y resignifican los contenidos en función de su contexto y sus propias experiencias. De esta manera, así como la lectura transforma los textos en función de quienes los interpretan, la práctica docente transforma los diseños curriculares según las realidades concretas del aula, demostrando que la educación es un proceso dinámico y en constante construcción

Durante las observaciones de sus clases, la docente enfatizó conceptos clave como golpe de Estado, terrorismo de Estado, memoria y derechos humanos. Para ello, proporcionó precisiones temporales y elaboró una línea de tiempo con los principales acontecimientos de la última dictadura cívico-militar, organizando los eventos en aspectos políticos, sociales y económicos para que los estudiantes se ubiquen temporalmente y comprendan el contexto dentro de un marco más amplio. Además, promovió el uso de vocabulario propio de Historia y las Ciencias Sociales.

Mediante exposiciones dialogadas y la interpretación colectiva de textos y de la película 1985, la docente no solo exponía y orientaba, también retomaba las ideas de los estudiantes, formulando preguntas y repreguntas para profundizar en la discusión. Seleccionó ejemplos locales e introdujo analogías significativas con referencias al presente para facilitar la comprensión y conexión con los temas estudiados. Esto fue particularmente relevante al abordar el tema de los derechos humanos, ya que muchos estudiantes de la institución viven en condiciones de precariedad y han experimentado de primera mano la vulneración de varios derechos fundamentales que dignifican la vida.

Ninguna práctica escolar se planifica sin considerar la cultura escolar, el contexto institucional y la población estudiantil. Toda “acción docente se contextualiza fundamentalmente en el aula, que aparece como un microcosmos del hacer” (Edelstein, 2000, p. 5). Y en ese hacer, como bien señala el testimonio de la docente, se requiere una adaptación constante. Los docentes no se constituyen en soledad, sino “con la presencia de otros que les devuelven imágenes que posibilitan procesos de objetivación” (Edelstein, 2000, p. 6). Es decir, la práctica docente no se desarrolla de manera aislada. En cambio, se forma y evoluciona a través de la interacción con otros, siendo estos estudiantes, colegas o la comunidad educativa en general. Estas interacciones proporcionan una retroalimentación que contribuye a la construcción y reafirmación del propio hacer docente.

Abrirse a la escucha de los estudiantes o enfrentar su desinterés por una temática como la del pasado reciente, no es una tarea sencilla. En una u otra situación, los docentes, como en este caso, apelan a la creatividad con el objetivo de construir espacios de saberes compartidos, “lo que significa esforzarse por crear un contexto de comprensión común enriquecido constantemente” (Edelstein, 2000, p. 6).

Por su parte, el profesor P1 de la EGPRI, nos expresó

El proceso de selección, primero ya está dado de antemano por la temática que persiguen los programas, pero dentro del programa es lo que trato de enfatizar, ¿primero son las reglas básicas que haría cualquier historiador profesional, no? la idea multicausalidad, la idea de proceso, la idea de nivel de linealidad, la idea de significancia, la línea de importancia, la línea de quiebre y continuidad y la idea de perspectiva. Suena mucho, pero se puede hacer. Se puede hacer porque es parte de lo que es el análisis integral de lo que después a los alumnos le piden en algún momento de su examinación en el programa internacional, que son las producciones de ensayo. Por eso se tiene que hacer esa selección de contenidos pensando en esa terminología metodológica, porque el alumno tiene que ser capacidad de discernir en esos contextos posibilidades y limitaciones. (Entrevista a P1, EGPRI, 2023)

El docente destacó que la importancia del proceso de selección de contenidos está directamente relacionada con los programas internacionales que la escuela, particularmente tiene y que esos contenidos deben estar alineado con las competencias que se esperan desarrollar en los estudiantes. Él enfatizó que los contenidos deben ser seleccionados cuidadosamente para permitir a los estudiantes comprender conceptos fundamentales de la disciplina histórica, como la multicausalidad, los procesos históricos, la importancia de los eventos, las perspectivas y la contextualización de los acontecimientos. Además, subrayó que este enfoque metodológico que él utiliza en sus prácticas no solo prepara a los estudiantes para sus evaluaciones internacionales, sino que también les ayuda a desarrollar un entendimiento más profundo y holístico de los eventos históricos. Esto implica no solo presentar hechos históricos, sino también fomentar la capacidad de análisis crítico y la comprensión de diferentes perspectivas historiográficas.

Nuevamente, como en el caso anterior, el contexto escolar y las particularidades de la cultura escolar de las instituciones, llevan a los docentes a presentar adaptaciones y apropiaciones constantes de lo que establecen los diseños curriculares. Y en esas apropiaciones, queda manifestado la flexibilización, las capacidades creativas de los docentes de cambiar, modificar, readaptar saberes a cada circunstancia particular, los objetivos escolares, que como bien dijo P2 (EGPRA) “responden a las dinámicas propias institucionales” o P1 (EGPRI) que manifestó “estar sujeto a lo que piden los programas” internacionales.

Durante las observaciones de campo, presenciamos una clase sobre Malvinas, uno de los pocos temas relacionados con el pasado reciente incluidos en las directrices de los programas internacionales. El profesor impartió una clase expositiva, pero también dialogada, abordando el tema de Malvinas tanto desde la perspectiva nacional como desde la perspectiva inglesa, proporcionando un análisis detallado y contextualizado y los estudiantes estuvieron mayormente concentrados en tomar notas a fin de prepararse para las evaluaciones internacionales. Además, ejemplificó desde lo local y regional, utilizando preguntas para involucrar a los estudiantes, retomando ideas previas y fomentando que establecieran relaciones entre las distintas perspectivas, así como entre el pasado y el presente. Posteriormente, todo el trabajo práctico de elaboración de ensayo con los estudiantes, lectura de bibliografía, uso de material audiovisual, entre otras cuestiones, no pude realizar observaciones debido a la política estricta que tienen los

programas internacionales de no filtrar información previa a los exámenes, fuera de la institución.

¿Es suficiente abordar un solo aspecto de la última dictadura cívico-militar para comprender plenamente su impacto en nuestra historia y las consecuencias que aún se viven en el presente?, ¿Pueden los estudiantes encontrar significado a partir de ese único aspecto tratado? En el caso de la escuela EGPRI, aunque se trató el tema de Malvinas, se mencionaron, como parte de una contextualización más amplia, otros aspectos centrales de la última dictadura cívico-militar. Un rasgo distintivo del profesor P1 es que

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. (Caldo y Scalona, 2011, p. 17)

En este contexto, pese a las limitaciones impuestas por la institución y la necesidad de ajustarse a los programas internacionales, el docente, intuitivamente, logró ofrecer mucho más de lo esperado sin desviarse de su tema central. A cada pregunta de los estudiantes, respondió estableciendo múltiples relaciones y promoviendo la reflexión sobre la recomposición histórica sobre Malvinas, los efectos actuales del proceso y las perspectivas negacionistas, entre otros aspectos.

En los casos de las clases del docente P3 de la EGP, nos manifestó lo siguiente:

Bien, en lo que respecta, por ejemplo, a sexto año, el año pasado no, no, no toqué lo que era el tema de la dictadura cívico militar del 76 al 83, probablemente porque, como te digo, quizás me encorseté mucho en el diseño ahí, paradójicamente, porque como es muy amplio, es como que hay fenómenos que quizás lo paso de lado pensando que son más puntuales de quinto año. Este año, después de esta entrevista y seguramente voy a hacer alguna mención aparte, también estoy en un momento bastante álgido de la historia política argentina, como Cordobazo y todo eso, pero

sí, obviamente que hay menciones varias del pasado reciente en los cursos más bajos también, no solo a partir de las clases alusivas que son de determinada temática, sino también cuando surge algún tema o algún suceso específico y que uno como historiador puede jugar con esto de la multicausalidad y también llevar y traer cosas del tiempo, adaptas al presente. (Entrevista a P3, EGP, 2023)

Este es el único caso en el que el docente siente una autoimposición de límites al seguir estrictamente el diseño curricular, que abarca temas muy amplios y complejos. A partir de la entrevista, el docente se dio cuenta de esta limitación y está reconsiderando su práctica para incluir el tema del pasado reciente en futuras clases. Esta situación es importante, ya que esa autoimposición podría estar relacionada con sus propias tradiciones de estudio, su historia formativa y sus particulares formas de ser y hacer en la escuela. Indagar en este aspecto no es un dato menor, ya que también puede llegar a condicionar las prácticas docentes. De hecho, Zeichner (1993, s/p) advierte que la reflexión docente, “cuando se lleva a cabo de forma aislada, tiende a limitar las posibilidades de desarrollo profesional”, ya que se circunscribe solo a la propia práctica sin considerar los aspectos sociales más amplios que la afectan. En este sentido, es fundamental que los docentes reflexionen sobre sus propias experiencias e integren en su práctica un análisis crítico del contexto en el que enseñan, permitiendo así una mayor apertura a nuevas perspectivas y estrategias que enriquezcan su enseñanza. Más adelante, volveremos a este tema.

Yo creo que cada docente le pone su impronta y el diseño curricular lo que marca es la temática. Sí, pero en cuanto para desarrollar este pasado reciente uno refuerza más que nada lo que es la inestabilidad institucional en la Argentina. Entonces, hablando de la inestabilidad institucional, yo arranco más o menos desde el 55 hasta el 83, ¿no? Entonces, en ese período que lo trabajamos con una línea de tiempo para que el chico no se pierda, vamos viendo cada uno de los gobiernos militares con los gobiernos democráticos y ese ese quiebre institucional con las características de cada de cada periodo. (Entrevista a P1, EGP, 2023)

(...) vemos todo lo que se, lo que ha ocurrido en esa época y trato de mirar, de darle hasta las dos caras de la moneda. Hablamos de montoneros, hablamos de ese impacto de la Revolución cubana y Latinoamérica para hacer la relación de dónde vino todo eso. Esas ideas, esas ideas de jóvenes. Tratamos de ver los movimientos de abuelas, de madres, las organizaciones de derechos humanos, qué pasó en Argentina, después vemos en el 83 llegamos y del retorno de la democracia y algo de la gestión de Alfonsín en indicaciones, etapas. (Entrevista a P7, EGP, 2023)

(...) particularmente el tema de la última dictadura, ver cómo llegan al poder, de qué manera desarrollaron su actividad, de qué manera se hizo un uso abusivo del Estado y del poder del Estado, en pos de algo que no apuntaba al bien general de la población (...) Pero, viendo la generalidad, para que los alumnos en general vayan teniendo su propio criterio con respecto a esto. (Entrevista a P5, EGP, 2023)

Estos tres testimonios de la EGP muestran que, en términos de contenidos, los docentes siguen las orientaciones de los diseños curriculares. Sin embargo, difieren en sus enfoques. El diseño curricular, como hemos visto en la tabla de contenido, propone un tratamiento exhaustivo del tema. En contraste, los docentes lo abordan en el aula de manera general, destacando las características principales y atendiendo a diversas perspectivas. Utilizan líneas de tiempo para proporcionar a los estudiantes una comprensión temporal, permitiéndoles formar su propio criterio sobre este período de la historia argentina. Solo la docente P1. comienza el tema desde periodos anteriores a la dictadura, mientras que el resto lo inicia directamente en 1976.

La generalidad, la búsqueda de que los estudiantes desarrollen criterios propios y el uso de múltiples perspectivas en el abordaje son otras formas de apropiación por parte de los docentes. Al enfocarse en lo general, los docentes recortan, ajustan y puntualizan en aquello que consideran más importante, reflexionan sobre ello y luego pasan a otro tema. Esto no implica que no establezcan conexiones con otros procesos históricos; de hecho, durante las observaciones de sus clases, se referían constantemente a períodos anteriores a 1976 y posteriores a 1983.

Cabe preguntarse si estos modos particulares de adaptación y apropiación logran que los estudiantes desarrollen una interpretación propia y una resignificación del tema. ¿Se fomenta la reflexión crítica en este enfoque general? Estos interrogantes nos llevan a considerar lo que expresa Sergio Guelerman

para que un grupo de jóvenes reciba la ‘herencia’, tiene que darse esto dentro de un contexto con determinadas prácticas que no estén limitadas a la transmisión del genocidio. No porque alguien dijo que había que hablar de eso, sino porque sencillamente se habla de eso todo el tiempo, incluso sin mencionarlo. (Guelerman, 2001)

Lo que el autor está diciendo es que para que los jóvenes comprendan y valoren la historia, especialmente eventos tan significativos y complejos como la última dictadura cívico militar, la enseñanza debe ser continua, integrada y parte del discurso educativo diario. No se trata solo de cumplir con un requisito curricular, o dar un contenido específico, sino de crear un ambiente educativo donde estos temas se aborden de manera constante y contextualizada, fomentando una comprensión profunda y duradera.

Y ya con los años que tengo de práctica todos los años sumando algo y recortando. La práctica educativa docente es un recorte. (...) Este año me parece mucho más importante, por eso hice mucho hincapié en este tema (...) Trabajamos con música de esa época, con artistas con los que habían sido censurados. También les hice hacer expresiones artísticas. Hicimos un collage que está colgado en la escuela. Y bueno y después la visita a la Casa de la Memoria que esto fue una visita a un taller de toda una tarde, donde los chicos aprendieron un montón y trabajaron bastante el tema y se siguieron profundizando y después con el manual de Derechos Humanos, ese manual está hecho en Río Cuarto, así que más contextualizado que eso y aparte tenemos el caso de Susana Dillon, que también los llevé. Estuvimos analizando la biografía de ella, fuimos a dónde están las cenizas de ella, fuimos a la casa también a ver la placa que pusieron este año. (Entrevista a P8, EGP, 2023)

La docente manifestó que, a lo largo de su carrera, ha ido ajustando y refinando su práctica educativa, seleccionando y ampliando contenidos según las necesidades y el contexto de sus estudiantes. Subrayó la importancia que le otorga al tema en el marco de los 40 años de democracia. Además, describió diversas estrategias pedagógicas implementadas para enriquecer la comprensión de sus estudiantes sobre el pasado reciente. Un aspecto significativo de su enfoque es la vinculación de su práctica con la propuesta educativa de la Comisión Municipal de la Memoria, a través de la Casa de la Memoria de la ciudad. Este tema lo exploramos más adelante en la categoría específica de vinculación con las políticas locales.

En el caso de los docentes de la EGPRI, sobre sus adaptaciones, nos dijeron lo siguiente:

Si, lo pienso en base al diseño (...) De todas formas yo soy una profe, yo soy bastante más desestructurada, seguramente por ser nueva... prefiero que aprendan las primeras dos unidades bien y después total van a tener cuatro años más de Geografía y no apurarse y que los chicos no entendieron nada de que están viviendo solo por una cuestión nuestra de los adultos estructurada de tener que seguir un programa (...) Yo trabajo con el pasado reciente porque algunos temas que tengo que dar según el diseño, lo necesitan, lo requieren. (Entrevista a P1, EGPRI, 2023)

Tengo en cuenta el diseño curricular, pero le damos nuestra impronta (...) Yo lo que planifico, yo tengo en cuenta las habilidades que nuestros alumnos necesitan desarrollar para sentarse a rendir los exámenes internacionales. Geografía no es una materia que se rinda en el examen internacional, pero nosotros desde sala de dos hasta sexto año trabajamos de manera transversal para que los chicos vayan adquiriendo las habilidades necesarias. Entonces, mi planificación tiene que ver con esas habilidades. Nosotros evaluamos por criterios. En Ciencias Sociales nosotros trabajamos con criterios de conocimientos, pensamiento crítico, habilidades y comunicación. Ahora vamos a ver la población de Córdoba, vamos a hacer el proyecto con ciudadanía y política, para eso, para trabajar esos temas. (Entrevista a P2, EGPRI, 2023)

En las observaciones de clases, la docente P2 no pudo llevar a cabo el proyecto con otro profesor de Ciencias Sociales debido a cuestiones institucionales emergentes, mientras que J. abordó el tema centrándose en los aspectos económicos del proceso, como la política de Martínez de Hoz, para luego desarrollar el neoliberalismo y la globalización.

Claramente, los docentes de esta institución comparten un lenguaje común y tienen bien entendido que la escuela se estructura y funciona de acuerdo a los exámenes internacionales. Toda gira en torno a estos exámenes, los cuales marcan el rumbo y, a su vez, diferencian a esta escuela de otras en la ciudad. Esta singularidad es cuidada, respetada, resaltada y profundizada día a día. No es política de la escuela abordar el pasado reciente; de hecho, ni siquiera aparece como contenido obligatorio para los exámenes internacionales. Sin embargo, es un tema que se ve porque los diseños curriculares lo enfatizan y algunos los docentes deciden incluirlo.

En definitiva, toda práctica escolar es situada (Ball, 2012; González, 2021; Rockwell, 2018) y los docentes reciben los lineamientos “dentro de un orden institucional existente y desde diversas tradiciones pedagógicas que se ponen en juego dentro de una escuela” (Rockwell, 1995, p. 14). Lo que resulta de esta dinámica entre lo prescrito y los contextos son las prácticas reales de formación de estudiantes. Es en esta interacción donde los estudiantes aprenden, resignifican y se apropian de los saberes, y donde también los docentes aprenden, ya que “la experiencia escolar cotidiana condiciona el carácter y el sentido de lo que es posible aprender en la escuela” (Rockwell, 2015, p. 15).

En el caso del docente P1 de la EGPR, manifestó lo siguiente:

(...) me parece que, si bien hay un diseño que te dice más o menos por dónde ir, si me gusta ir a las fuentes históricas, lo que ha pasado, pero también me gusta mucho tomar cosas actuales, por ejemplo, casos de personajes que están en la política hoy o personajes que son importantes para la política actual, que hablan sobre dobles discursos o de que realmente la historia no fue como como nos la pintaron. Hay algunos discursos de odio sobre todo eso. ¿Por qué lo hacen? ¿Cuál es realmente el objetivo de esto? ¿Si es contar la historia de otra manera? ¿Por qué, a

quién le conviene eso? ¿A quién no? Entonces me parece que la planificación va por ahí. (Entrevista a P1, EGPR, 2023)

El docente expresó que, aunque sigue el diseño curricular como guía general, le gusta complementar su enseñanza con fuentes históricas primarias para obtener una comprensión más profunda de los eventos pasados. Además, destacó su interés en incorporar aspectos contemporáneos relacionados con la política actual, como discursos de personajes políticos que cuestionan ciertos hechos históricos. Esto le permite explorar los motivos detrás de ciertas interpretaciones actuales y sus implicaciones, enriqueciendo así la experiencia de aprendizaje de los estudiantes y fomentando el pensamiento crítico.

En las observaciones de clases, P1 se centró en el estudio de la última dictadura, destacando aspectos generales y enfocándose en el terrorismo de Estado y los derechos humanos, una aproximación que compartió con P2., la profesora 5° y 6° año en esta institución. Trabajando de manera colaborativa, profundizaron en temas considerados importantes, como la cuestión de los derechos humanos. Como actividad, planteó dos preguntas para debatir con los estudiantes: ¿por qué es relevante recordar estos eventos? y ¿cómo impactan en nuestra sociedad actual? Después, los estudiantes fueron divididos en grupos pequeños y se les asignó la tarea de investigar y presentar casos específicos de violaciones de derechos humanos durante la dictadura.

Al igual que la profesora P2, estos modos de apropiación están relacionados con la creatividad docente y el deseo de interpelar a sus estudiantes, relacionando constantemente el pasado con el presente. En este sentido, Rockwell (2015, p. 16) sostiene que “toda experiencia escolar es selectiva y significativa”, lo que implica que no todas las experiencias son igualmente determinantes en la formación de los estudiantes. Esto significa que las experiencias educativas son siempre el resultado de elecciones hechas por los docentes y las instituciones, quienes deciden sobre qué y cómo enseñar estos temas tan complejos. Además, no todas las experiencias educativas tienen el mismo impacto formativo en los estudiantes, ya que la relevancia y el significado de estas experiencias pueden variar según cómo se presenten y se conecten con la vida de los estudiantes y los sentidos que éstos le encuentren.

La docente P2 de la EGP, señaló lo siguiente:

(...) tomo solamente la orientación que me da el diseño curricular y después también tengo que tener en cuenta de acuerdo a la clase y mis alumnos porque algunos me piden seguir y otros no (...) mostrarle la provincia de Córdoba como un estado provincial, analizar el tipo de gobierno, destacar dentro de su pasado histórico, por ejemplo, ellos como el Cordobazo y bueno a lo mejor en función de crear líneas de tiempo, que a lo mejor lo hacemos con algunos docentes de historia (...) O puedo revalorizar también y no específicamente el tema de la memoria y la justicia, si tomarlo, puede ser, pero en profundidad creo que lo puede llegar a tomar más la otra parte de la historia o ciudadanía política, por ejemplo como hechos, el 2 de abril, es decir, reconocer los patrimonios que tenemos culturales que hacen a la historia propiedad del país. (Entrevista a P2, EGP, 2023)

Este interés pedagógico de la docente P2 sobre la enseñanza de lo local y regional en Córdoba es fundamental, pues permite anclar los conocimientos históricos en un contexto cercano a los estudiantes y vincularlos con procesos más amplios de la historia nacional. Como señala Servetto et al. (2016, p. 9), “los estudios sobre temáticas regionales permiten matizar, confrontar o corroborar interpretaciones historiográficas generales”, al tiempo que generan “canales de diálogo entre las dinámicas políticas, sociales y culturales propias del ámbito local” y su interdependencia con lo nacional. En este sentido, incluir en el aula eventos como el Cordobazo no solo posibilita trabajar sobre la historia provincial, también permite comprender su impacto en la lucha social y política del país, promoviendo una enseñanza que articule lo regional con procesos históricos más amplios.

Durante las observaciones de clase, ella abordó el conflicto de las Islas Malvinas, ofreciendo una visión general del tema y situándolo en un contexto nacional e internacional. Luego, alentó a sus estudiantes a investigar historias de ex combatientes locales de Río Cuarto, para analizar el conflicto desde una perspectiva personal, a través de las experiencias de aquellos que participaron en él.

La búsqueda de reconocimiento del patrimonio cultural e histórico del país y de la ciudad muestra que este caso particular aborda el contenido desde una perspectiva transversal.

Trabajar el pasado reciente siguiendo las directrices del Ministerio de Educación de la provincia (Ademar Ferreyra, 2013), requiere que el docente formule propuestas de enseñanza que permitan a los estudiantes cuestionar visiones y situaciones naturalizadas, y demanda trabajar en las aulas de manera innovadora, dinámica y cooperativa.

Este particular modo de apropiación, que toma un tema central de la dictadura como el conflicto de Malvinas en clave internacional, nacional y local, muestra que en el proceso de enseñanza existe un diálogo constante y una relación, no siempre lineal, entre las indagaciones micros y macros. Motivar a los estudiantes a investigar sobre ex combatientes de Río Cuarto focaliza el abordaje en lo local y también enriquece las interacciones entre lo personal y lo colectivo, lo local y lo nacional, y viceversa. Además, pone en valor las vivencias, los usos del pasado y las memorias locales y regionales. En este sentido, Tagle (2016) destaca que el pasado no es solo un objeto de estudio, sino una dimensión constitutiva de la conflictividad social, en la que se juegan la legitimación de poderes y la construcción de imaginarios colectivos. Así, trabajar con testimonios y memorias locales amplía la comprensión histórica y permite que los estudiantes se involucren en la elaboración de sentidos del pasado que dialogan con el presente y proyectan nuevas formas de memorias en el futuro.

Finalmente, las docentes P6 y P4 de la EGP comentaron lo siguiente:

El diseño lo cumpla de acuerdo a la realidad del aula, porque las aulas no son las mismas. Es más, en un curso doy dos espacios curriculares y la forma de llegar es distinta. Depende del espacio curricular que sea. Entonces, aparte en uno lo trabajo como proyecto interdisciplinario, con otro espacio curricular y en otro lo trabajo solo. Y se atiende la diversidad, se atiende no solamente la diversidad cultural, sino la diversidad de conocimiento, la cuestión de aprendizaje (...) En todos mis espacios curriculares trabajo mucho la cuestión de derechos. Y desde ahí voy a la dictadura militar. (Entrevista a P6, EGP, 2023)

(...) respeto el diseño, porque parto del principio básico que lo dice gente que sabe mucho más que lo que sé yo... y la práctica tiene que ver con muchas cosas, como los grupos (...) me parece que lo tenemos que mirar

como en bloque, nosotros los argentinos nos falta eso... entender que lo que nos pasa, nos pasa como a toda América Latina, que afectan las particularidades, de los horrores que se han vivido en cada país. Entonces bueno conocerlo, por ejemplo, para el 2 de abril siempre hago la misma reflexión y dentro de lo que es el proceso, viste que son temas que los tenés que hablar porque los chicos ni eso, porque parece que hablar de una fecha patria o pedirles que canten una marcha o el himno, sos facho, no saben las cosas básicas. (Entrevista a P4, EGP, 2023)

En las observaciones de clases, P6 se centró en la figura de los desaparecidos, trabajando desde allí sobre la importancia de la identidad y los derechos humanos. Dividió al curso en pequeños grupos y les asignó la tarea de buscar información sobre diferentes desaparecidos en la base de datos del Parque de la Memoria del gobierno. Cada grupo se encargó de investigar sobre un desaparecido en particular y luego socializó la información con los demás compañeros. Tras compartir la información, la docente abrió un espacio para reflexionar sobre los desaparecidos y las violaciones a los derechos humanos, vinculando estas reflexiones con situaciones actuales, como los desaparecidos en democracia y las problemáticas que algunos jóvenes enfrentan hoy en día, como el merodeo y el uso de la gorra como elementos estigmatizantes por parte de la fuerza policial. Finalmente, abordó de manera más teórica la cuestión de la identidad e invitó a los estudiantes a reflexionar sobre los aspectos que los identifican y diferencian, apelando a vivir con valores.

Por su parte, P4 dio un panorama general sobre las dictaduras en América Latina y, a partir de una serie de preguntas, invitó a los estudiantes a reflexionar sobre el tema. Aunque pocos estudiantes participaron y la mayoría permaneció en silencio, la docente compartió historias sobre amigos desaparecidos durante ese período, buscando conectar con los estudiantes desde una perspectiva personal.

En el contexto de las observaciones de clases, se presentan dos estrategias didácticas contrastantes en la enseñanza sobre los derechos humanos y la memoria histórica. La docente P6, elige una estrategia activa y participativa, mientras que la docente P4 opta por una estrategia más expositiva y testimonial. Ambas prácticas pueden analizarse a la

luz del enfoque de Gloria Edelstein en *El análisis en clave didáctica* (2022), quien propone una enseñanza reflexiva, situada y multirreferencial.

Edelstein (2022, p. 46) destaca que “la enseñanza no es una mera transmisión de conocimientos, sino una práctica social históricamente condicionada”. En este sentido, la propuesta de la docente A. se alinea con esta visión, ya que no se limita a exponer hechos históricos, sino que involucra a los estudiantes en la construcción del conocimiento. Al dividir el curso en grupos y asignarles la tarea de investigar sobre desaparecidos en la base de datos del Parque de la Memoria, no solo fomenta el aprendizaje autónomo, sino que también genera un espacio de reflexión sobre la identidad y los derechos humanos. Como señala Edelstein (2022, p. 48) “el análisis didáctico implica cuestionar las matrices interiorizadas acríticamente y ver y pensar las cosas de otro modo”. La docente A. consigue esto al vincular la memoria histórica con problemáticas actuales, como la estigmatización de los jóvenes por parte de la policía.

Por otro lado, la docente P4 adopta un enfoque más tradicional, proporcionando un panorama general sobre las dictaduras en América Latina y compartiendo relatos personales sobre amigos desaparecidos. Sin embargo, su estrategia enfrenta el desafío de la escasa participación estudiantil. Según Edelstein (2022, p. 47) “una enseñanza efectiva debe considerar los procesos de transmisión y apropiación del conocimiento como parte de un proyecto pedagógico y una apuesta ética”. En este caso, la docente V. apuesta a la transmisión emotiva, pero la falta de diálogo con los estudiantes sugiere la necesidad de revisar su propuesta para favorecer una mayor interacción y apropiación del contenido. Además, Edelstein (2022, P. 50) enfatiza la importancia de la reflexividad crítica en la enseñanza, entendida como un proceso de indagación sobre las propias prácticas docentes. “El análisis de la enseñanza debe partir de una posición de reflexividad crítica y contextualizada, permitiendo a los docentes repensar sus estrategias y construir conocimiento profesional sobre su labor”. Desde esta perspectiva, la docente P6 demuestra una mayor capacidad para articular una enseñanza situada, en la que los estudiantes son actores activos en la construcción del conocimiento. En contraste, la estrategia de la docente P4 invita a reflexionar sobre cómo generar mayor involucramiento de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

En términos de análisis didáctico, Edelstein (2022, p. 61) sugiere que es crucial examinar las decisiones pedagógicas tomadas en el aula. “Las decisiones docentes pueden dividirse en macro-decisiones, que se anticipan en el diseño de la clase, y micro-decisiones, que se resuelven en la inmediatez de la enseñanza”. En el caso de la docente P6, su planificación incluye el uso de recursos digitales y dinámicas grupales que facilitan la apropiación del conocimiento. Por otro lado, la docente P4, al optar por una estrategia testimonial, podría beneficiarse de introducir más espacios de diálogo y participación para evitar que los estudiantes permanezcan en silencio.

Finalmente, Edelstein (2022, p. 49) plantea la importancia de generar un efecto de desnaturalización en la enseñanza, permitiendo que los estudiantes cuestionen las verdades establecidas y desarrollen una mirada crítica sobre la realidad. “No hay neutralidad en la enseñanza, sino que está siempre responde a un contexto sociopolítico y a las subjetividades de los actores involucrados”. En este sentido, la propuesta de la docente P6 resalta como un ejemplo de enseñanza crítica y situada, mientras que la experiencia de la docente P4 invita a pensar en estrategias que permitan fortalecer la participación estudiantil y el proceso de apropiación del conocimiento.

Siguiendo la perspectiva de Certeau (2000), los docentes emplean estrategias que les permiten utilizar y apropiarse de los diseños curriculares de manera creativa y artesanal. Es decir, los interpretan y modifican según su contexto, experiencia y comprensión pedagógica. La expresión “manera creativa y artesanal” destaca que los docentes no siguen los diseños curriculares de forma mecánica, sino que los adaptan ingeniosamente, utilizando recursos y estrategias didácticas que consideran más efectivas para el aprendizaje de sus estudiantes.

Las particularidades en la adaptación y apropiación del diseño curricular por parte de los docentes responden a la noción de apropiación propuesta por Chartier (1993, p. 7) quien “acentúa los usos plurales y los entendimientos diversos”. A través de los testimonios, se evidencia que los docentes integran los lineamientos curriculares en sus prácticas según las condiciones particulares de sus contextos escolares y culturales. Incluso, algunos ajustan sus enfoques de un curso a otro, considerando las características e intereses de los estudiantes. Además, las dinámicas institucionales internas juegan un papel clave en la configuración de sus prácticas docentes.

En contextos diversos, con tradiciones pedagógicas distintas, docentes de diversas edades y formaciones, y propuestas educativas variadas, las apropiaciones de los diseños curriculares son, siguiendo a Rockwell (2005), múltiples, relacionales y transformadoras. Los docentes buscan resignificar e interpelar a sus estudiantes al abordar el pasado reciente, adaptando su enseñanza para hacerla relevante y significativa según las necesidades y características de sus entornos específicos.

Esta investigación coincide en que las prácticas docentes son situadas, como reflejan los testimonios, y están estrechamente vinculadas a las culturas escolares. Desde la concepción de cultura escolar (Chervel (1991), Viñao (2002) y Julia (1995) y las Pedagogías de la Memoria (Dussel (2005), Domínguez-Acevedo (2019), Kaufman (2001), entre otros), las escuelas seleccionadas emergen como espacios productivos y creativos, donde los diseños curriculares son solo un elemento dentro de las experiencias educativas.

Dado que las prácticas docentes son productivas, “se configuran de modo complejo, móvil y plural por la concurrencia de un conjunto de dimensiones: el contexto, la propuesta oficial, los estudiantes, la materialidad, los propios profesores y su saber hacer” (González, 2020, p. 4). Estas prácticas evolucionan de manera dinámica debido a la interacción constante entre estos factores. Además, las prácticas docentes no están exentas de conflictos y desafíos. Como señala Edelstein (2023, p. 71), los docentes deben “desplegar su experiencia y creatividad para afrontar situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida en las aulas”.

Los testimonios de los docentes revelan además una notable discrepancia entre la estructura organizativa de los contenidos de la enseñanza establecidos por la provincia y las prácticas docentes concretas que se desarrollan en las escuelas. Esta discrepancia es un tema recurrente en la investigación educativa, como lo demuestran estudios realizados por Jackson (1991), Cuesta Fernández (1997), Frigerio (2000), González (2011) y otros investigadores. Esta separación parece derivar del hecho de que los expertos encargados de diseñar los programas curriculares tienen poca experiencia directa con el entorno escolar, lo que limita su comprensión y capacidad para proponer cambios significativos

en la enseñanza. En relación con este tema, la docente P2 de la EGPRI, expresó lo siguiente:

Entonces me parece que nosotros en educación estamos muy atrasados. Es muy discursivo, pero en la práctica me parece que es nivelar para abajo, todo lo que está haciendo últimamente el Ministerio me parece que es nivelar para abajo. Pero todo, la tercera materia, los proyectos que aprueban con el 30% que después aprueban con el 70%, me parece que es todo a nivelar para abajo. Me parece que en el Ministerio debería haber gente que esté en el aula. Porque hoy el ministro de educación, es un gremialista, yo no sé cuántos años estuvo en el aula. Los que los que definen los planes, los espacios curriculares ¿Cuántas veces dieron clases? ¿Cuántos años dieron clases? (Entrevista a P2, EGPRI, 2023)

Este testimonio es importante porque pone de manifiesto una tensión constante respecto de quienes elaboran los diseños y las prácticas docentes, y refleja además esa tensión como otro elemento que condiciona las prácticas docentes y en las formas en que estos se apropian de sus contenidos y orientaciones.

Por otra parte, no es tarea sencilla enseñar sobre el pasado reciente. Los docentes, al ver sus particulares modos de apropiación, ha mostrado que no es sencillo. Decíamos, en el capítulo II, que las preguntas que recupera el campo de las Pedagogías de la Memoria giran en torno a qué recordar, cómo recordar y para qué recordar en función de cómo indagar el pasado reciente desde el presente. Pero también existen otras preguntas específicas: ¿cómo enseñar lo in-enseñable? tomando la idea de Dussel, ¿cómo encontrar en el pasado reciente nuevos sentidos que lo resignifiquen?, ¿cómo interrogar a las memorias desde el presente?, entre otras.

La transmisión del pasado reciente en las escuelas se da a través de los docentes, que son sujetos de derechos, poseen un determinado conocimiento, tienen un rol ético y político importante, y son ellos los que, mediante diferentes estrategias, buscan habilitar vínculos, relaciones significativas con el pasado reciente y el presente, generando conciencia histórica en los estudiantes y proyectando horizontes más justos y democráticos para ellos.

En las observaciones de clases en las tres escuelas, pudimos ver que los docentes, a pesar del escaso tiempo disponible, acompañan y guían a los estudiantes en la elaboración de indagaciones y reflexiones en torno a la última dictadura cívico-militar. Se apropian de lo establecido en los diseños curriculares y construyen estrategias de trabajo particulares para cada curso y cada escuela, basándose en su saber hacer situado y considerando también los aspectos contingentes. Aunque no se puede captar por completo la experiencia educativa, creemos que los elementos considerados en esta investigación pueden ayudar a observar la complejidad y la singularidad de las prácticas docentes en torno al pasado reciente.

Decíamos entonces que los docentes orientan a sus estudiantes y construyen conjuntamente con ellos definiciones conceptuales y precisiones temporales. Utilizan líneas de tiempo para ubicarlos en el contexto y en el tiempo histórico. Además, los docentes exponen, retoman ideas de los estudiantes, y formulan preguntas y repreguntas. Al mismo tiempo, seleccionan ejemplos, establecen comparaciones, e introducen analogías significativas con referencias al presente para mantener los vínculos entre el pasado y el presente, fomentando así una reflexión significativa. En relación con los materiales, usaron diversas fuentes y realizaron actividades tanto individuales como grupales. El diálogo fue constante, así como la explicación, la búsqueda de sentidos, la reflexión en torno al presente, y las ejemplificaciones de lo local.

Los modos de apropiación y las estrategias seleccionadas para estas culturas escolares particulares hacen que no sea una tarea sencilla “enseñar lo in-enseñable”, como diría Dussel. Aunque las escuelas son un espacio de encuentro intergeneracional y “una estación obligada de la memoria” (Raggio, 2004, p. 95), no siempre se logra impactar en las subjetividades de los estudiantes ni generar la conciencia crítica y el compromiso que los docentes desean. Además, como hemos leído en los testimonios, la mayoría de los docentes abordan la temática del pasado reciente desde una perspectiva general, algunos con neutralidad valorativa y otros con una actitud “beligerante” (Culler, 1996), es decir, no imponen sus puntos de vista a los estudiantes, pero cuando deben dar una opinión o marcar un determinado posicionamiento, lo hacen. Otros docentes, particularizaron en algún aspecto del proceso y hubo quienes directamente no dieron el tema. Esta variación, radica en que las escuelas (y, por ende, los docentes) deben asumir “el conflicto implícito

en el proceso de construcción de su memoria y la constatación, aún más problemática para la institución educativa, de la naturaleza política del conflicto” (Raggio, 2004, p. 98). Por ello, el tema es mucho más complejo que cualquier otro. Y, además, hay que tener en cuenta los docentes tienen sus propias vivencias, su historia formativa, sus grupos de pertenencias que suponen también diferentes formas de aproximarse al pasado reciente.

Como ejercicio, les preguntamos a los docentes si tuvieran la oportunidad de modificar algo al momento de enseñar el pasado reciente en los cursos de 5° y 6° año, ¿qué cambios realizarían? Esta pregunta nos ayudó a identificar también los elementos que condicionan las prácticas docentes al abordar este tema.

Los profesores de la EGPRI respondieron lo siguiente:

Si me alejara de esto, sería, me parece, más prudente que los chicos entiendan cada vez más los procesos que los sucesos. Bien, porque los procesos me dan la verdadera pauta de lo que yo creo entender que son los cambios de mentalidad, que es la línea por la cual yo me muevo. Que las sociedades, como los individuos, no cambian si no cambian su estructura de accionar. La estructura creacional primero cambia desde la interioridad de entender, reconocer un proceso histórico, reflexionar sobre eso y a partir de eso cambiar y entender posibilidades y limitaciones de ese cambio. (Entrevista a P1, EGPRI, 2023)

Si, usaría más los recursos que se nos proponen desde la Municipalidad que hay muchos. A mí me suelen llegar invitaciones, intentaría usarlos. (Entrevista a P3, EGPRI, 2023)

(...) trabajar con fuentes primarias, con fuentes primarias. Eso sería lo ideal. (Entrevista a P2, EGRPI, 2023)

Los testimonios de los docentes de esta institución reflejan la influencia del factor tiempo y del contexto institucional, que está estrechamente vinculado a los programas de exámenes internacionales. Esto limita su capacidad para implementar prácticas educativas alternativas. Los docentes expresan su deseo de estar más conectados con las

propuestas locales, de utilizar fuentes primarias en sus clases y de disponer del tiempo necesario para abordar los procesos históricos de manera más profunda. En este caso, las prácticas están fuertemente atravesadas por la variable contextual y en ella convergen también los sentidos prácticos, los saberes propios y las relecturas de los docentes que responden principalmente a aquello que “los docentes creen que deben y pueden enseñar, aquello que es necesario que los jóvenes entiendan, aquello que es posible en las escuelas” (González, 2011, p. 10).

(...) A veces estamos desbordados en la institución por muchas cosas, entonces a veces mejor enfocar, pero realmente da para hacer un proyecto institucional más organizado y compacto y además involucrándolos a ellos, los jóvenes siempre tienen ganas de participar, involucrarse. A lo mejor realmente el déficit es nuestro y no es de falta de voluntad, sino que también uno está muy agobiado y medio alienado por ir de una escuela a otra y a otras veces por estar llenando cuestiones burocráticas y si podremos hacerlo más formal (...) Y después también me parece que sería interesante, me gustaría cambiar, que podría inyectar ahí la veta de la investigación. (...) hacer breves investigaciones a nivel institucional y hacer pequeñas monografías y que ellos puedan presentarlas en otros lugares, eso me parece que es un desafío que tranquilamente también, (...) se podría estar un poco incursionando en eso, en las breves investigaciones, trabajos de campo, investigaciones para el barrio, para la escuela, aportes para ellos mismos, para su historia también. (Entrevista a P2, EGPR, 2023)

A nosotros nos hubiera gustado, de hecho, esta el proyecto de ir a La Perla acá y hacer todo el recorrido de La Perla y por ejemplo toda la zona del Dique, donde fueron tirados muchos cuerpos, que fueron encontrados gracias a los detectores y demás. Ves por ahí la realidad como más palpable. Y después otra de las cosas que me gustaría que también a veces tiene que ver con la burocracia, que no sé, es bastante difícil salir, es que ellos puedan salir al barrio o ir a las casas de algunos a preguntarle a las familias que han vivido esa época cómo fue la experiencia de cada uno (...). (Entrevista a P1, EGPR, 2023)

Los docentes de la EGPR, en sus relatos, propusieron la posibilidad de realizar actividades que brinden a los estudiantes una experiencia directa con el pasado reciente. Sin embargo, ambos reconocieron la existencia de obstáculos burocráticos y logísticos que dificultan la implementación de estas actividades. A pesar de su interés y deseo de enriquecer el aprendizaje de sus estudiantes, señalaron que la realidad institucional, la carga excesiva de trabajo y la necesidad de trasladarse entre diferentes escuelas limitan hasta ahora la realización de estas propuestas. Según Hargreaves (2005), la naturaleza incierta de la enseñanza puede generar una sensación de culpa en muchos docentes, quienes lamentan no poder hacer todo lo necesario, dejar temas sin tratar y no abordar todas las variables imprevistas que surgen en el aula. Las palabras de la docente P2, donde habla de la dificultad de su trabajo, de sentirse agobiada y de ir de una escuela a otra sumado a la tarea burocrática, dejan entrever una sensación de culpa. Sin embargo, también muestran que hay otros elementos externos a las escuelas que condicionan el desempeño docente y complejizan aún más las experiencias educativas.

Los testimonios de los docentes permiten advertir un conjunto de tensiones entre lo prescripto y lo posible, entre lo deseable y lo realizable. En este sentido, la planificación y la implementación de propuestas pedagógicas en torno al pasado reciente no solo dependen del diseño curricular, sino también de las condiciones institucionales y personales que median en la tarea docente.

Uno de los aspectos más relevantes es la intención de anclar los contenidos en lo local, lo cual evidencia una búsqueda por generar cercanía histórica y afectiva. Una docente señala: “(...) Yo siempre cuento desde lo local, yo iba al Santa Eufrasia, Santa Eufrasia era centro clandestino.” (Entrevista a P6, EGP, 2023). Este testimonio muestra cómo la propia biografía se convierte en una herramienta didáctica potente para vincular el pasado reciente con el territorio, apelando a la experiencia personal como medio para transmitir una historia viva, encarnada en espacios y memorias concretas. Sin embargo, a pesar de esta voluntad pedagógica, las posibilidades efectivas de materializar estas propuestas están limitadas por diversas barreras estructurales y subjetivas. Una docente reflexiona sobre la dificultad de acceder a recursos externos y reconoce que, aunque no ha implementado ciertas actividades, percibe su potencial:

La verdad es que en realidad no lo hice nunca. Puede pasar un poco por el perfil mío, por la burocracia que implica (...) no estaría mal traer alguna vez una persona que hablara, que me ayudara y como que me pudiera dar una especie de tallercito o una charla.” (Entrevista a P3, EGP, 2023).

Aquí se visibiliza una tensión entre el deseo de innovar y los límites impuestos por la organización escolar, las condiciones institucionales o incluso por la autopercepción de las propias capacidades docentes.

Estas restricciones también se expresan en relación con la dificultad para captar el interés del estudiantado, especialmente en contextos posteriores a la pandemia, donde el desenganche emocional y cognitivo aparece como un desafío transversal: “¿Cómo puedo innovar? Me lo pregunto a diario. Bueno, no sé si siempre encuentro la respuesta. (...) A mí lo que más me preocupan estos años, post pandemia, es el gran desinterés.” (Entrevista a P7, EGP, 2023). Este tipo de preocupación revela la dimensión afectiva de la práctica docente, donde la implicación emocional del profesorado se encuentra constantemente puesta a prueba frente al desinterés o la distancia del estudiantado respecto de los contenidos.

En ese marco, varios docentes coinciden en que proponer actividades externas a las escuelas podría ser una estrategia significativa, aunque reconocen las múltiples dificultades logísticas que eso conlleva. Como señala una docente: “Sí, eso podría ser alguna actividad fuera del aula para que lo pudieran conocer, llevarlos a la Casa de la Memoria acá en Río Cuarto (...) pero los horarios que tienen son otros (...) hace que sea particularmente muy difícil organizar.” (Entrevista a P5, EGP, 2023). Y otro expresa: “Yo soy de la idea de que tienen que salir de la escuela a mirar esa realidad que está ahí.” (Entrevista a P2, EGP, 2023).

Estas intervenciones reflejan una voluntad pedagógica orientada al contacto con la memoria viva, aunque mediatizada por los tiempos escolares, la burocracia institucional y las restricciones que complejizan cualquier iniciativa de este tipo. En algunos casos, la propuesta didáctica se imagina en clave de acceso a bienes culturales —como el cine o la producción audiovisual—, entendidos como vías posibles de conexión emocional con los temas trabajados: “Sí, me gustaría pasarle a lo mejor una película o llevarlos a algún lugar

(...) que me abran el cine y me pasen una película, una cosa así me encantaría.” (Entrevista a P8, EGP, 2023).

Otra preocupación reiterada es la falta de tiempo para profundizar los contenidos de forma significativa y fomentar procesos de producción de sentido por parte del estudiantado. Una docente señala: “Me falta tiempo para que los chicos realmente profundicen más la temática, que hagan más debate, que hagan entrevistas.” (Entrevista a P1, EGP, 2023). Este testimonio enfatiza la brecha entre la intencionalidad pedagógica y las posibilidades reales de implementación, especialmente cuando se busca que los estudiantes se involucren activamente con el conocimiento, lo cuestionen y lo reconstruyan desde su propio posicionamiento. Por otro lado, también aparece con fuerza la percepción de un cierto agotamiento narrativo o pérdida de sentido, especialmente cuando las propuestas se perciben como repetitivas o desconectadas de las vivencias estudiantiles: “Este año mi amiga, que su esposo fue desaparecido, yo la invité a una de las escuelas en las que trabajo a que contara (...) y los chicos me dijeron ‘un embole profe. Ya lo sabemos. Ya lo escuchamos...’. Nos falta algo que tenga sentido para ellos.” (Entrevista a P4, EGP, 2023). Esta reflexión interpela profundamente el lugar desde donde se enseña el pasado reciente. La experiencia directa, aunque valiosa, no garantiza por sí sola la conexión con los sentidos juveniles, y esto plantea el desafío de revisar los modos en que se construyen los vínculos entre historia, memoria y subjetividad estudiantil.

En suma, los testimonios dan cuenta de una tensión constante entre los marcos normativos y las condiciones reales de la práctica docente. La distancia entre lo prescripto y lo implementado no se debe únicamente a limitaciones externas, sino también a un proceso complejo de interpretación, adecuación y selección, en el que confluyen decisiones pedagógicas, trayectorias personales, contextos institucionales y afectos movilizados en el aula.

La implementación del currículo prescripto en las aulas no es un proceso lineal ni homogéneo, sino que implica una negociación constante entre lo que establecen los diseños curriculares y lo que realmente ocurren en las prácticas docentes. Los estudios de Brígido y Giacobbe (2013) y Camozzi (2011), que referimos en los antecedentes en el capítulo I, nos permiten analizar esta tensión y profundizar en las condiciones que median las modificaciones y recreaciones que los docentes realizan sobre el currículo oficial.

Condiciones estructurales y burocráticas: Brígido y Giacobbe (2013), en su investigación, el currículo prescripto está mediado por un discurso regulativo que impone expectativas sobre la labor docente, sin necesariamente considerar las condiciones materiales para su implementación. Mencionan que la reforma curricular de Córdoba se diseñó sin una evaluación empírica del sistema educativo previo, lo que derivó en dificultades para su ejecución. En este sentido, las decisiones docentes responden a una adaptación pedagógica, pero también a la necesidad de sortear trabas burocráticas, la reorganización de las horas cátedra, la falta de capacitación adecuada para los cambios propuestos, la gran cantidad de “docentes-taxis”⁴², las estructuras de las instituciones en mal estado, entre otros. Además, señalan que la aplicación de los cambios depende de los recursos disponibles en cada institución y del contexto en el que se inserta la escuela.

Condiciones contextuales y estudiantiles: La diversidad estudiantil es otra condición clave en la recontextualización del currículo. Brígido y Giacobbe (2013) destacan que los diseños curriculares no siempre se ajustan a las capacidades reales de los estudiantes, lo que obliga a los docentes a modificar o recortar contenidos. Los testimonios de las tres escuelas mencionaron que en sus asignaturas acumulan demasiados contenidos dificultando poder enseñarlos en sus prácticas dado a los escasos de tiempo que disponen y las dificultades de asimilación y aprendizajes de los estudiantes, en donde a veces se sobrecarga de contenidos y no aprenden nada. Esta brecha entre lo prescripto y lo implementado evidencia la tensión entre un currículo diseñado de manera centralizada y las necesidades particulares de los estudiantes en distintos contextos escolares.

Condiciones laborales y emocionales del docente: Uno de los puntos críticos del análisis de Brígido y Giacobbe (2013) es la carga laboral y las numerosas exigencias que la reforma impone a los docentes, quienes deben asumir nuevas responsabilidades sin una retribución ni apoyo adecuado. La sobrecarga de trabajo, la incertidumbre laboral por la reubicación de horas cátedra, el exceso de tareas burocráticas y la falta de recursos generan un profundo malestar entre los docentes. Muchos de ellos perciben salarios por debajo de la línea de pobreza y trabajan en condiciones sumamente adversas, lo que ha

⁴² Se denominan docentes-taxis a los profesores que tienen pocas horas en cada escuela y recorren varias instituciones educativas por día para lograr una cantidad suficiente de horas cátedra y un trabajo mejor remunerado.

provocado resistencia y desmotivación. Como destacan los autores, “todo esto crea un clima poco favorable para asumir los desafíos que supone aplicar la reforma actual” (Brígido y Giacobbe, 2013, p. 16). Además, la insuficiencia de infraestructura adecuada y la escasez de recursos didácticos dificultan la implementación de metodologías innovadoras sugeridas en los diseños curriculares. Esta situación refuerza la necesidad de que los docentes adapten el currículo de manera pragmática a las condiciones reales de cada contexto escolar, tal como lo evidencian sus propios testimonios.

Por su parte, Camozzi (2011) analiza la figura del docente como pedagogo y trabajador cultural, lo que implica que su rol no se limita a la transmisión de conocimientos, también incluye la interpretación crítica del currículo y su adaptación a las realidades del aula. Sin embargo, este proceso se ve condicionado por la falta de espacios de reflexión colectiva y capacitación, así como por la sobrecarga de trabajo y la falta de reconocimiento de su autonomía profesional. La autora señala que, aunque el discurso pedagógico oficial promueve la colaboración entre docentes, en la práctica persisten dificultades para generar instancias de trabajo en equipo y análisis colectivo de las prácticas educativas.

Condiciones culturales y pedagógicas: Camozzi (2011) también enfatiza la existencia de distintas culturas docentes dentro de una misma institución, lo que impacta en la manera en que se interpreta y aplica el currículo. La autora plantea que el currículo produce significados y, al mismo tiempo, es producido por las prácticas docentes, lo que refuerza la necesidad de considerar las experiencias y los saberes de los docentes en su diseño e implementación. Sin embargo, la rigidez de algunas normativas y la falta de espacios de diálogo dificultan la construcción de un diseño curricular verdaderamente flexible y situado en los distintos contextos escolares.

Cabría preguntarse, a modo de seguir pensado e investigando, ¿Qué estrategias podrían implementarse para reducir la brecha entre el currículo prescripto y las prácticas docentes?, ¿Hasta qué punto los diseños curriculares oficiales reconocen y valoran la diversidad de los estudiantes, los docentes y sus contextos? Estas preguntas invitan a seguir reflexionando sobre los desafíos que enfrentan los docentes en la implementación del currículo y a pensar en posibles estrategias para construir un sistema educativo más equitativo, flexible y adaptado a la realidad de las aulas.

Como hemos observado, las adaptaciones, modificaciones y recreaciones de los diseños curriculares dependen de un entramado complejo de formas y condiciones, como las culturas docentes e institucionales, las características del estudiantado, la sobrecarga laboral, las tareas burocráticas, las resistencias al cambio y la falta de recursos, entre otros.

Para reducir esta brecha, consideramos fundamental promover espacios de reflexión y capacitación conjunta entre los responsables del Ministerio de Educación y los docentes de la provincia. Es necesario problematizar la implementación de los diseños curriculares, identificar los cambios necesarios para disminuir las desigualdades y generar condiciones que permitan a los docentes apropiarse de estos diseños desde una perspectiva crítica, contextualizada, viable y significativa en las escuelas.

A modo de síntesis, el análisis de los relatos de docentes del área de Ciencias Sociales en los cursos de 5.º y 6.º año de tres escuelas, complementado con la revisión de planificaciones, observaciones de clases y algunas producciones estudiantiles (ver Anexo 9.4), permite reconocer una notable diversidad en las formas en que se seleccionan, adaptan y resignifican los contenidos vinculados al pasado reciente. Estas prácticas se sitúan en un punto intermedio entre la estructura provista por el currículo oficial y una necesaria flexibilidad pedagógica que responde a la realidad concreta del aula.

Los testimonios analizados dejan en claro que la enseñanza no puede ser comprendida como una simple aplicación técnica de los programas establecidos. Por el contrario, se trata de un proceso dinámico y situado, en el que los docentes se apropian de los contenidos desde sus trayectorias, saberes, sensibilidades y experiencias, ajustando permanentemente sus estrategias y construyendo sentidos en interacción con sus estudiantes y los contextos institucionales específicos.

Sin embargo, este proceso no está exento de tensiones. Los diseños curriculares, pensados desde una planificación centralizada desde el Ministerio, imponen una estructura que, en la práctica, debe ser moldeada por los docentes para responder a las particularidades de cada escuela, cada grupo de estudiantes y cada coyuntura. En este punto, se evidencian dos grandes desafíos: por un lado, la rigidez de ciertos lineamientos que no siempre dialogan con las necesidades pedagógicas reales, y por otro, la falta de condiciones

materiales y de tiempo que permitan un abordaje más profundo y significativo de estos contenidos.

La enseñanza del pasado reciente es particularmente compleja, pues implica lidiar con memorias en disputa, con sensibilidades diversas y con la responsabilidad de construir una mirada crítica sobre los procesos históricos. Los docentes, conscientes de ello, recurren a diferentes estrategias: algunos priorizan un enfoque general y neutral, otros apelan a recursos locales y vivenciales, y algunos optan por un abordaje más crítico y problematizador. En todos los casos, se observa la necesidad de flexibilizar los contenidos, establecer conexiones con el presente y generar espacios de reflexión que vayan más allá de la simple transmisión de información.

Pero no todo depende de la voluntad docente. Las condiciones laborales y burocráticas juegan un papel clave en la configuración de estas prácticas. La sobrecarga de trabajo, la fragmentación de la jornada laboral, la presión de los programas internacionales en alguna institución y las dificultades para acceder a recursos didácticos adecuados son factores que limitan las posibilidades de innovación y de exploración más profunda de estos temas. A esto se suma el impacto del desinterés de la mayoría de los estudiantes, lo que plantea un reto adicional para encontrar estrategias que logren interpelarlos y generar una enseñanza con sentido.

En este escenario, la distancia entre los diseños curriculares y las prácticas concretas se torna visible y significativa. Lejos de rechazar los programas oficiales, los docentes los reinterpretan, los recortan y los ajustan para hacerlos viables en el entramado complejo de su realidad cotidiana. Es precisamente en esa distancia —a veces sutil, otras más marcada— donde se manifiestan la creatividad pedagógica, la capacidad de adaptación y la búsqueda constante de estrategias que no solo permitan cumplir con los objetivos establecidos, sino también generar aprendizajes con sentido para sus estudiantes.

De este modo, la enseñanza del pasado reciente y la apropiación del currículo no se reducen a una mera transmisión de contenidos. Se configuran, más bien, como procesos atravesados por prácticas concretas, decisiones pedagógicas situadas y condiciones institucionales que inciden directamente en su implementación. En este entramado, los docentes actúan como ejecutores del diseño y como mediadores críticos entre la propuesta

curricular y las experiencias de aprendizaje de sus estudiantes. Desde ese lugar, asumen un compromiso cotidiano con la mejora de la calidad educativa, transformando las prescripciones en oportunidades de formación significativa.

5.1.3 Las prácticas docentes y los sentidos formativos de la enseñanza del pasado reciente

Abordar el pasado reciente en las aulas no implica solamente seleccionar contenidos, sino también asumir una posición respecto de por qué y para qué se enseña esta historia cargada de conflictos, disputas y memorias en tensión. Como sostiene Pappier

las apropiaciones que realizan los docentes del pasado reciente como contenido escolar no pueden desvincularse de para qué enseñan historia y especialmente esta historia tan conflictiva y problemática. Precisamente los sentidos formativos de la enseñanza de la temática definen cómo organizar los contenidos y también los modos de enseñarlo. (Pappier, 2016, p. 88)

Desde esta perspectiva, las prácticas de enseñanza se comprenden como procedimientos técnicos o replicables y como acciones profundamente situadas, atravesadas por intenciones formativas, decisiones pedagógicas y compromisos éticos. La forma en que los docentes enseñan el pasado reciente está estrechamente vinculada con los valores que buscan promover en sus estudiantes —como el respeto por los derechos humanos, la justicia, la memoria o el pensamiento crítico—, pero también con las adaptaciones curriculares que realizan y los modos que eligen para poner en juego esos contenidos en el aula.

Para profundizar en este aspecto, se indagó directamente en los sentidos que los docentes atribuyen a la enseñanza del pasado reciente. En las entrevistas realizadas en las tres instituciones seleccionadas, se les planteó la siguiente pregunta: ¿Qué sentidos formativos tiene enseñar el pasado reciente? Las respuestas obtenidas fueron diversas y reveladoras, y permiten visibilizar la multiplicidad de miradas, prioridades y horizontes pedagógicos que conviven en las escuelas.

Los docentes del EGPRI, nos dieron su mirada al respecto:

Para mí tiene todos los sentidos de esta historia. Si hay un historiador que enseñe esta disciplina sin eso, me parece que yo le preguntaría firmemente que se replantee la profesión y la vocación. Y yo lo planteo claramente, porque la historia no es un solo sentido, que fuga de pasado a presente, es un proceso de primero de conciencia humana para mí y segundo, es un diálogo constante, porque nosotros mismos somos historia y nosotros mismos somos un resumen histórico. Toda la historia de la humanidad está acumulada en nuestros cuerpos. Nuestros cuerpos son históricos, son sujetos de la calle a la obra y también la transforman. Entonces, no podemos plantearla desde la antigua historicidad clásica, positivista, muerta, inerte, no interpretativa, no reinterpretada, no consciente. (Entrevista a P1, EGPRI, 2023)

Nosotros hoy somos lo que somos, por todo esto que pasó antes. Entonces para mí tiene sentido para eso, para una construcción de la identidad y de entender por qué somos como somos. Entonces, conocer el pasado reciente como el pasado no tan reciente, nos permite entender por qué somos como somos. Sí, y tratar de en lo posible, evitar volver a cometer los mismos errores. (Entrevista a P2, EGPRI, 2023)

Digamos, me parece muy importante porque es la forma de no repetir los errores, que no quede como algo que pasó y listo porque no pasó y listo. Entonces yo creo que hay responsabilidad de todos lados, no solo lo de Sociales debería dar el tema. (Entrevista a P3, EGPRI, 2023)

Los testimonios de los docentes de esta escuela marcan tres sentidos de la enseñanza del pasado reciente. Primero, la enseñanza del pasado reciente como un acto de conciencia histórica y de diálogo entre tiempos. Lejos de un enfoque lineal y neutro, se propone una pedagogía viva, interpretativa, que conecte el pasado con el presente a partir de una mirada crítica. Tal planteo se vincula con la pedagogía dialógica de Freire (1970, p. 96), quien afirmaba que “la educación auténtica no se hace de ‘A’ para ‘B’ o de ‘A’ sobre ‘B’, sino de ‘A’ con ‘B’, mediada por el mundo”. Este enfoque —también presente en las Pedagogías de la Memoria que propone Dussel (2005)— subraya la necesidad de promover espacios donde docentes y estudiantes construyan conjuntamente significados,

situando el pasado reciente como parte de un proceso de comprensión activa del mundo contemporáneo.

Un segundo sentido formativo que aparece con fuerza en las entrevistas es la enseñanza de la historia como vía para la construcción de identidad y el reconocimiento de los sujetos como parte activa de los procesos históricos. Esta mirada reconoce en la historia una herramienta para comprender los orígenes de nuestras prácticas sociales, culturales y políticas, lo que permite a los y las estudiantes ubicarse en el presente como sujetos históricos capaces de intervenir en su entorno. Dussel (2005), en esta línea, enfatiza la necesidad de promover una memoria que habilite la reflexión sobre el pasado desde el presente, con el fin de construir una ciudadanía crítica. Asimismo, este enfoque dialoga con la propuesta de Franco y Levín (2007) respecto a pensar la historia reciente no tanto en función de un marco cronológico cerrado, sino como un campo de conflictos aún abiertos, que siguen resonando en el presente y requieren comprensión y posicionamiento.

Tercero, conocer el pasado reciente nos brinda la oportunidad de evitar repetir los errores del pasado, lo cual subraya la importancia de que tanto los sectores educativos como los sociales aborden este tema de manera prioritaria. Este sentido formativo se alinea con la concepción freiriana de que la educación debe capacitar a los individuos para criticar y transformar su realidad, previniendo así la perpetuación de injusticias y fomentando una conciencia crítica que permita un cambio social significativo. Y coincide con la perspectiva de las Pedagogías de la Memoria que plantea Dussel (2005), al poner el acento en la necesidad de abordar los temas del pasado reciente no solo como una forma de recordar, sino como una herramienta para fomentar una ciudadanía crítica y comprometida con la justicia social.

Aun cuando los docentes de esta institución se encuentran condicionados por el marco institucional y los lineamientos que la escuela adopta —particularmente por su adscripción a programas internacionales—, el significado que atribuyen a la enseñanza del pasado reciente no pierde profundidad ni compromiso. Como fue posible observar en las clases analizadas, el abordaje se limitó a ciertos aspectos específicos del período dictatorial, como la guerra de Malvinas y la política económica de Martínez de Hoz. Sin

embargo, esta selección parcial no debe interpretarse como desinterés o desapego, sino como una adaptación estratégica ante las restricciones del contexto institucional.

En sus testimonios, los docentes expresaron que priorizan el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y reflexivo por encima de la simple transmisión de contenidos. Desde esta perspectiva, buscan propiciar aprendizajes significativos que permitan a los estudiantes comprender y cuestionar los procesos históricos más allá de lo explícitamente enunciado en el programa.

Durante las observaciones realizadas, se hizo evidente una tensión persistente entre las intenciones pedagógicas del profesorado y las exigencias del enfoque internacional que orienta el currículo escolar. Este enfoque establece prioridades que, en muchos casos, excluyen contenidos relevantes de la historia argentina por no estar contemplados en sus estándares. Como relató un profesor, pudo incluir el conflicto de Malvinas únicamente porque el programa internacional exigía trabajar al menos un conflicto del siglo XX, y las islas eran una de las opciones posibles.

Además, desde el equipo directivo se establecen ciertos límites en relación con cómo deben abordarse los temas sensibles. Se les exige a los docentes evitar emitir valoraciones personales o posicionamientos explícitos, promoviendo en su lugar una presentación objetiva de los hechos, basada en el uso de fuentes diversas y en la apertura de múltiples perspectivas que permitan a los estudiantes construir sus propias interpretaciones. En palabras de la directora de la institución

Siempre la postura de los temas polémicos es uno como profesor debe mostrarles a los chicos ambas caras y cómo decir e incentivar siempre el desarrollo del pensamiento crítico (...). Entonces, la postura es siempre esa, no tapemos con tierra un tema que es feo, traigámoslo, pero hagámoslo con objetividad, mostremos distintos autores. (Entrevista a D1, EGPRI, 2023)

Este enfoque se evidencia en la forma en que se transmiten las directrices institucionales a los docentes, quienes se ven obligados a abordar estos temas de la manera más neutral posible, sin que exista un criterio pluralista que justifique, explique u oriente sobre por qué, cómo y para qué enseñar estos temas en la escuela. Como señala Davini (1994), las

instituciones educativas no solo son lugares de trabajo, también espacios formativos que moldean el pensamiento, la percepción y la acción de los docentes, garantizando la uniformidad de las prácticas a lo largo del tiempo. En este sentido, las instituciones tienden a estandarizar los métodos de enseñanza del pasado, lo que limita la capacidad de los docentes para introducir cambios en los contenidos y en sus prácticas.

Los docentes del EGPR, resaltaron la importancia del pasado reciente como herramienta formativa en la construcción de una sociedad democrática y consciente de su historia.

Pero el sentido formativo me parece que tiene que ver con fortalecer profundamente el sentido democrático. Para mí tiene un sentido la historia reciente, estamos hablando de recién 40 años de la democracia y sé que no es menor si no rescatamos eso justamente 40 años de democracia, que es una democracia joven y que tenemos mucho por hacer y por fortalecer (...) El sentido formativo tiene que ver con la formación de ciudadanos, con conciencia democrática también, y que ellos tengan prácticas también, no solo a nivel ciudadano, sino como compañeros y como alumnos, de poder entender que de la historia tenemos mucho que aprender. (Entrevista a P2, EGPR, 2023)

Yo soy un convencido de que el pasado que no se recuerda es el pasado que se repite en muchos casos. Y creo que la importancia está ahí para no volver a repetir ciertas cuestiones. Yo creo que por ahí a veces nos olvidamos de dónde venimos, de las cosas que nos han pasado como sociedad. Entonces ese recuerdo tiene que estar y tiene que estar contado desde la realidad, digamos, no desde mi subjetividad, sino desde realmente lo que pasó, lo que representó esa etapa, digamos, una de las más oscuras para nuestro país. (Entrevista a P1, EGPR, 2023)

Los testimonios de esta escuela reflejan dos sentidos importantes sobre la enseñanza del pasado reciente. Primero, se destaca la importancia de fortalecer el sentido democrático entre los estudiantes. Esto es especialmente relevante en una democracia joven, con apenas 40 años de historia. Los docentes subrayan la necesidad de que los estudiantes adquieran una conciencia democrática y desarrollen prácticas ciudadanas que les

permitan comprender la relevancia de la historia en la formación de la sociedad actual. Dussel (2013) al respecto argumenta que recordar el pasado reciente y sus luchas por la justicia y la democracia es esencial para que los estudiantes comprendan y valoren los principios democráticos en el presente. Ella sostiene que la educación debe fomentar una comprensión profunda de la historia para que los estudiantes puedan participar activamente en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Segundo, se enfatiza la función preventiva que tiene el recuerdo del pasado reciente. Los docentes señalan que el olvido de dichas experiencias puede llevar a repetir errores del pasado, por lo que es crucial mantener viva la memoria histórica para evitar la recurrencia de injusticias y abusos. Esta función preventiva del recuerdo también es una idea central en las Pedagogías de la Memoria de Dussel (2005). Según ella, enseñar sobre los errores y horrores del pasado, como las dictaduras y violaciones a los derechos humanos, no solo ayuda a honrar a las víctimas y mantener viva sus memorias, sino que también sirve como una advertencia contra la repetición de tales atrocidades. Además, subraya que el olvido histórico puede llevar a la repetición de los mismos errores, y, por tanto, una educación que incluya la memoria crítica del pasado es crucial para la construcción de un futuro más consciente, preventivo y democrático.

En las entrevistas realizadas a los docentes de la escuela EGP, emergen con fuerza múltiples sentidos formativos asociados a la enseñanza del pasado reciente. Estos sentidos se configuran como una constelación de preocupaciones éticas, políticas y pedagógicas que atraviesan la práctica docente cotidiana.

Uno de los ejes más reiterados es la necesidad de recuperar la memoria histórica como forma de comprensión del presente y de prevención frente a la repetición de hechos traumáticos. Como expresa la docente P6, enseñar el pasado reciente es fundamental “para saber de dónde venimos y por qué somos lo que somos en la actualidad”, especialmente ante generaciones que, según señala, “no saben lo que pasó”. (Entrevista a P6, EGP, 2023). En este sentido, la enseñanza se presenta como una tarea de transmisión intergeneracional que busca reactivar la memoria colectiva frente al riesgo del olvido o la indiferencia.

Esta preocupación se entrelaza con una mirada que valoriza la democracia como horizonte ético y político. El docente P1 profundiza esta idea al situar la enseñanza del pasado reciente como una oportunidad para revalorizar el sistema democrático frente a los embates del autoritarismo y la violencia política: “no hay nada como un sistema democrático, con un Estado que garantice derechos... siempre es por la única vía la democracia que se pueden resolver situaciones” (Entrevista a P1, EGP, 2023). Esta afirmación plantea una defensa abstracta del sistema, reconoce sus tensiones y malestares, e invita a pensarlo como espacio perfectible desde el compromiso y la participación activa.

El docente P3, por su parte, aporta una perspectiva que contextualiza la enseñanza dentro del proceso democrático iniciado en 1983, enfatizando “la necesidad de leer las últimas cuatro décadas en clave histórica, con sus luces y sombras” (Entrevista a P3, EGP, 2023). Esta mirada favorece una comprensión crítica del presente sin caer en lecturas simplistas o maniqueas, permitiendo a los estudiantes desarrollar herramientas interpretativas complejas.

Asimismo, la reflexión de la docente P7 introduce la idea de objetividad y desde su rol docente, se posiciona como facilitadora de un proceso de indagación autónoma por parte del estudiantado: “yo siempre les digo a mis alumnos que a mí me corresponde mostrar objetivamente y que ellos se informen... y de ahí saquen su opinión”. Esta forma de enseñar el pasado reciente responde a una pedagogía formativa que promueven una educación histórica orientada a la formación de ciudadanía activa.

En otros testimonios, como el de los docentes P5 y P4, se recupera la idea de la historia como experiencia cíclica, que advierte sobre la necesidad de conocer para no repetir. Esta idea tiene un fuerte anclaje pedagógico: permite instalar una relación entre pasado, presente y futuro que interpela emocional y éticamente a los estudiantes.

En palabras de los docentes:

Soy un convencido de que la historia del pasado sirve a los efectos de que se conozca la situación cómo se dio y en lo posible tratar de no volver a

cometer errores que se pueden haber cometido en el pasado reciente.
(Entrevista a P5, EGP, 2023)

Y bueno, porque según mi mirada, la historia es cíclica y si no queremos que las cosas se repitan, debemos conocer el pasado para no cometer los mismos errores. (Entrevista a P4, EGP, 2023)

El docente P2, por su parte, destaca un enfoque patrimonial de la historia, que pone el foco en los contenidos escolares, pero también en la vida cotidiana, en los relatos familiares, en los espacios urbanos que han sido marcados por la violencia política. Al respecto, señala: “Yo en donde más me afianzo que en ese sentido patrimonial, trató de que no se pierda el tiempo, que ellos mismos sean, de alguna manera, las voces en sus casas y en su familia” (Entrevista a P2, EGP, 2023), ampliando así los márgenes de la escuela como único espacio de formación ciudadana.

Finalmente, la docente P8 resignifica la enseñanza del pasado reciente como oportunidad para el reconocimiento y la celebración del proceso democrático, especialmente en un año clave como el del 40 aniversario del retorno institucional a la democracia en Argentina. Su testimonio articula la memoria con la conmemoración, el pasado con la esperanza “Porque me parece importante, primero para un reconocimiento del pasado, segundo para valorar la democracia, sobre todo este año, que son los 40 años. (Entrevista a P8, EGP, 2023).

En conjunto, estos relatos expresan una profunda conciencia pedagógica y política por parte del cuerpo docente. En un contexto atravesado por disputas de sentido, resistencias institucionales y desafíos generacionales, los docentes de EGP construyen, desde sus prácticas, sentidos formativos que no solo abogan por la transmisión del pasado reciente, sino también por la formación de sujetos críticos, conscientes y comprometidos con la democracia y los derechos humanos.

Los testimonios de los docentes, junto con nuestras observaciones en las aulas de esta escuela, revelan que, a pesar de las adaptaciones y recortes que realizan en relación con los diseños curriculares sobre la enseñanza del pasado reciente, y a pesar del limitado tiempo del que disponen para abordar esta temática, los docentes se esfuerzan por ofrecer

a sus estudiantes una perspectiva que va más allá de simplemente conocer los hechos históricos y recordarlos. Además, intentan proporcionar herramientas que permitan a los estudiantes cuestionar, indagar y reinterpretar ese pasado en relación con el presente. Si bien la efectividad de estas estrategias puede variar según los intereses individuales de los estudiantes y su capacidad para discernir entre aspectos positivos y negativos del pasado, los docentes están comprometidos en sus prácticas en fomentar el pensamiento crítico y reflexivo entre sus estudiantes. Además, los sentidos formativos que denotan estos relatos coinciden con los establecidos en los diseños curriculares. Entonces, vemos que los recortes que hacen son de contenido, pero para nada desestiman las orientaciones que establecen los diseños en relación a la enseñanza de este tema y de la formación integral que se espera en las escuelas.

El hecho de que un solo docente de esta institución no haya abordado el tema del pasado reciente llama nuestra atención, especialmente porque este fenómeno también se ha observado en otra escuela analizada aquí y podría replicarse en otras instituciones educativas de la ciudad. ¿Qué implica este hecho de no abordar el tema? ¿Qué condiciona la toma de decisión de enseñarlo o no? Según el testimonio del docente P3., la amplitud de los contenidos en los diseños curriculares y su propia tendencia a cumplir con ellos, junto con su personalidad estructurada, son aspectos que condicionan su elección. Aquí, el tiempo, la voluntad y la propia percepción histórica desempeñan un papel crucial. A pesar de no haber tratado el tema, el docente reconoce la importancia de enseñar el pasado reciente en el aula, valorando los 40 años de democracia.

Se podría inferir que para este docente es prioritario seguir una secuencia temporal en la enseñanza, lo que aparentemente le impide seleccionar y priorizar ciertos temas. Esta preferencia por una narrativa cronológica puede estar relacionada con una visión tradicional y enciclopédica de la enseñanza de la historia. Sin embargo, dado que los relatos históricos combinan temporalidad e interpretación, el enfoque exclusivamente cronológico podría dificultar el abordaje de períodos más recientes de nuestra historia. Pero también, esta elección podría ser una excusa para evitar temas incómodos, como sugiere De Amézola (1999), y optar por una estructura cronológica podría ser una estrategia para eludir el tema.

Además, es importante tener en cuenta que cada docente tiene su propia experiencia personal y percepción del pasado, lo que media en cómo seleccionan y diseñan sus clases sobre historia argentina reciente. Esto resalta la relevancia del contexto individual en la enseñanza de la historia y cómo los profesores reconstruyen y adaptan los temas y estrategias según sus propias experiencias y perspectivas.

A modo de cierre, los testimonios de los docentes de las tres instituciones evidencian que, pese a las diversas condiciones que inciden en sus prácticas pedagógicas, la enseñanza del pasado reciente es un pilar fundamental en la formación de ciudadanos críticos, conscientes de su historia y comprometidos con la democracia. A partir de sus relatos, se identifican distintos sentidos formativos que orientan la enseñanza de este período histórico.

En primer lugar, la enseñanza del pasado reciente trasciende la simple transmisión de hechos para convertirse en un proceso de toma de conciencia y diálogo entre el pasado y el presente. Se busca que los estudiantes comprendan su rol como sujetos históricos y desarrollen una memoria colectiva crítica y reflexiva.

En segundo lugar, se destaca su papel en el fortalecimiento de la democracia. En un país con una democracia joven, la educación sobre estos temas no solo ayuda a consolidar valores democráticos, sino que también fomenta la participación ciudadana y contribuye a evitar la repetición de errores históricos.

Otro aspecto clave es la necesidad de contextualizar los eventos del pasado reciente para comprender mejor la actualidad. Los docentes consideran que conocer la historia permite interpretar el presente con mayor profundidad y tomar decisiones informadas.

Asimismo, enfatizan la importancia de presentar la historia desde una perspectiva pluralista, utilizando diversas fuentes y promoviendo la construcción de opiniones fundamentadas. Este enfoque busca evitar sesgos y fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes.

Por último, la preservación de la memoria histórica constituye otro de los pilares esenciales en la enseñanza del pasado reciente. Se subraya la necesidad de mantener viva

la memoria colectiva para que las nuevas generaciones comprendan la trascendencia de los acontecimientos históricos y su impacto en la sociedad actual.

Las Pedagogías de la Memoria, desarrollada por Rosemberg y Kovacic (2010), refuerza estos hallazgos al resaltar que la enseñanza del pasado reciente no debe limitarse a la transmisión de hechos, sino que debe propiciar la construcción de una memoria colectiva crítica. Esta perspectiva involucra activamente a los estudiantes en el análisis de las experiencias históricas, entendiendo la memoria como un espacio en disputa, donde la educación juega un rol clave al incentivar el debate y la reflexión sobre los derechos humanos y la justicia social.

Las autoras también destacan la importancia de emplear múltiples recursos pedagógicos, como testimonios, imágenes, documentos y visitas a sitios de memoria. Estos elementos facilitan una conexión más significativa con los hechos históricos, promoviendo una enseñanza que informe, que también interpele y movilice. Asimismo, subrayan la necesidad de integrar las memorias y los derechos humanos de manera transversal en el currículo escolar, asegurando su presencia no solo en asignaturas específicas como Historia o Ciencias Sociales, sino en la formación integral del estudiantado.

Un aspecto clave que complementa los hallazgos de esta investigación es la concepción de las memorias como una construcción social y política. Según Rosemberg y Kovacic (2010), la transmisión del pasado reciente es una responsabilidad compartida entre el Estado, las instituciones educativas y la sociedad en su conjunto. La educación en derechos humanos busca recordar lo ocurrido, pero también y sobre todo, formar ciudadanos activos que contribuyan a la defensa y ampliación de estos derechos en el presente y el futuro.

A pesar de las limitaciones curriculares y las exigencias de ciertos programas educativos, los docentes manifiestan un fuerte compromiso con la enseñanza del pasado reciente. Aunque algunos enfrentan obstáculos institucionales o personales que condicionan su abordaje, en general, priorizan el desarrollo de habilidades analíticas y críticas en sus estudiantes. Esto sugiere que la enseñanza de la historia reciente no depende exclusivamente de los contenidos curriculares, sino también de la voluntad y visión pedagógica de los docentes.

Existe una interacción compleja entre lo que los diseños curriculares prescriben y lo que los docentes implementan en el aula. Aunque los diseños curriculares sirven como punto de partida, en la práctica, son constantemente evaluados y sometidos a adaptaciones, selecciones y reinterpretaciones. En otras palabras, las prácticas educativas son diversas y están mediadas por múltiples factores contextuales, como el entorno institucional, las dinámicas en el aula, el interés de los estudiantes y el tiempo disponible. Las acciones docentes y sus interpretaciones creativas reflejan las normativas establecidas y también contribuyen a la configuración de las culturas escolares. Como señala González (2011), estas prácticas responden principalmente a lo que los docentes consideran esencial enseñar y a lo que es viable en el contexto escolar.

5.1.4 Las prácticas docentes y su vinculación con las propuestas o políticas locales en relación a derechos humanos

Al inicio de esta investigación, nos planteamos el interrogante de si las iniciativas locales sobre derechos humanos, previamente desarrolladas en el punto 4.2, podrían mediar de alguna manera en las prácticas docentes relacionadas con los modos de apropiación y enseñanza del pasado reciente. Con el fin de abordar esta cuestión, les preguntamos directamente a los docentes si existe alguna conexión entre estas políticas y sus prácticas cotidianas.

Los docentes de la EGPRI respondieron que no tienen vinculación con las propuestas locales en relación con los derechos humanos debido a que la escuela está orientada al desarrollo de los programas internacionales.

No, lo que pasa que por los programas no se toca mucho lo de historia actual en particular (...) no, lamentablemente, porque este colegio en ese sentido, es demasiado autónomo hasta para eso. (Entrevista a P1, EGPRI, 2023)

No, porque también me pasó que soy profe hace poco tiempo y la mitad de mi profesión fue durante la pandemia. Y no la verdad es que no, no lo he utilizado. (Entrevista a P3, EGPRI, 2023)

Yo desde la geografía no (...) No participamos muy activamente por estas cuestiones, por la demanda que tiene lo académico en el colegio.
(Entrevista a P2, EGPRI, 2023)

Y si bien los docentes nos participan de las propuestas locales, la escuela en su conjunto implementa numerosas iniciativas propuestas por el Ministerio de Educación provincial. Según lo expresado por la directora

Ellos proponen jornada, educar en igualdad y nosotros la hacemos. Proponen la jornada ESI y nosotros la hacemos, proponen que, desde este año, cuarto año juren la bandera de Córdoba y nosotros lo hacemos. En realidad, somos una escuela que para haber obtenido nuestro reconocimiento como tal y la adscripción y todo eso, somos una escuela más de la provincia, tenemos todo en regla y tenemos que cumplir con lo que se le pide a todo el mundo. (Entrevista a D1, EGPRI, 2023)

Como evidenciamos, la escuela se adapta a los requisitos convencionales para su funcionamiento educativo, lo que implica cumplir con los protocolos y regulaciones establecidos por la inspección educativa. Las palabras de la directora ilustran claramente cómo la institución se alinea con las políticas y programas educativos provinciales como parte de su funcionamiento regular.

En la EGPR, los docentes mantienen una constante vinculación con las políticas locales. Este compromiso se puede atribuir en parte a la génesis de la institución, la cual surgió con el propósito de restituir un derecho fundamental: el acceso a la educación de una población altamente vulnerable y excluida del sistema educativo tradicional y en parte responde al compromiso a nivel institucional con respeto a los derechos humanos.

En relación a nivel local, si hemos trabajado con la Subsecretaría de Educación, con la Casa de la Memoria, con actividades que organizan el Municipio, con la Subsecretaría de Derechos Humanos, nos hemos sumado, por ejemplo, a las actividades propuestas por el Municipio para el 24 de marzo (...). Trabajamos también otras fechas como el 16 de septiembre, la noche de los lápices. Este año hemos participado, estamos

en el proceso del armado del Centro de Estudiantes (...). (Entrevista a P3, EGPR, 2023)

Se han podido hacer visitas, pero lo que ha sido muy rico para nosotros, que hayan ido muchas veces testimonios de las víctimas del terrorismo de Estado. Eso es lo que tengo más presente a la escuela y de organismos así oficiales, organismos de derechos humanos, como por ejemplo los familiares, no me va a salir ahora, familiares de detenidos y desaparecidos. (Entrevista a P2, EGPR, 2023)

Los testimonios resaltaron la participación activa de la institución educativa en actividades relacionadas con la memoria histórica y los derechos humanos. Observamos que existe un fuerte compromiso en la institución educativa para abordar la enseñanza del pasado reciente, mediante la colaboración con actores locales, el contacto con testimonios directos y la realización de actividades prácticas y reflexivas.

Las Pedagogías de la Memoria tienen como objetivo facilitar que los procesos de transmisión entre aquellos que vivieron las experiencias del pasado reciente y aquellos que nacieron en una realidad diferente se encuentren en un contexto educativo. Este enfoque se centra en crear un puente intergeneracional dentro del ámbito pedagógico, permitiendo que las vivencias y aprendizajes del pasado sean comprendidos y valorados por las nuevas generaciones. Como señala Adamoli (2019, p. 35), “la educación, en tanto transmisión de un legado, entre una generación y otra, sigue teniendo este desafío en el núcleo de sus preocupaciones”. Este desafío implica la transferencia de conocimientos históricos, pero también la inculcación de valores y la promoción de una reflexión crítica sobre el pasado para construir un futuro más consciente y comprometido.

En este mismo sentido, Hassoun (1996, p. 17) expresa que lo “que resulta apasionante en la aventura propia de la transmisión, es precisamente que somos diferentes de quienes nos precedieron y que nuestros descendientes es probable que sigan un camino sensiblemente diferente del nuestro (...) y sin embargo es allí, en esa serie de diferencias, en donde inscribimos aquello que transmitiremos”. La transmisión no es simplemente una repetición constante del pasado, sino un proceso dinámico en el que las variaciones y cambios entre generaciones juegan un papel crucial. La transmisión de conocimientos,

valores y experiencias se enriquece y se adapta a través de estas diferencias, permitiendo que cada generación aporte su perspectiva única al legado compartido.

De manera similar, Todorov (2000) con su concepto de la “memoria ejemplar”, que hemos tratado en el marco teórico, se refiere a un enfoque particular de la memoria histórica que busca extraer lecciones universales de eventos específicos del pasado. A diferencia de una “memoria literal” que se centra en los detalles exactos y las circunstancias particulares de los hechos históricos, la “memoria ejemplar” se enfoca en los principios y valores que pueden ser aplicados de manera general a otros contextos.

En su análisis, Todorov (2000) propone que la memoria del pasado, especialmente de eventos traumáticos como guerras, genocidios o dictaduras, debe ir más allá de la simple conmemoración de las víctimas y la rememoración de los hechos. La “memoria ejemplar” tiene la capacidad de transformar estas experiencias en enseñanzas morales que promuevan la justicia, la tolerancia y el respeto por los derechos humanos en el presente y el futuro. No se trata solo de recordar, sino de hacerlo con un propósito educativo y transformador. La “memoria ejemplar” orienta las prácticas docentes hacia la reflexión crítica y la aplicación de los aprendizajes históricos a la realidad actual, fomentando un sentido de responsabilidad y compromiso en los estudiantes.

En el contexto de las Pedagogías de la Memoria, utilizar el concepto de “memoria ejemplar” significa integrar en el currículo educativo los hechos históricos y las lecciones éticas que de ellos se derivan. Los docentes, entonces, enseñan sobre la dictadura cívico-militar en Argentina y promueven valores democráticos y los derechos humanos, utilizando el pasado como una herramienta para construir un futuro más justo y equitativo.

Por lo tanto, la “memoria ejemplar” de Todorov amplía el horizonte de la enseñanza de la historia al conectar el conocimiento del pasado con la formación de ciudadanos críticos y comprometidos, capaces de aplicar las lecciones del pasado a los desafíos contemporáneos.

De este modo, en el proceso de transmitir la memoria, se activan las circunstancias particulares que definen la percepción del presente, las cuales pueden estar influenciadas

por nuevos imaginarios generacionales y locales que compiten por interpretar el significado de lo recibido.

Así, las coordenadas espacio temporales “convocan a ubicar a la Pedagogía de la Memoria en una dimensión clave para abordar la transmisión del pasado reciente, la relevancia de las memorias locales. Es decir, la posibilidad de realizar conexiones entre el pasado con lo que ocurrió en el lugar en el que habitan en el presente los y las estudiantes: la producción situada. Este aspecto implica reconocer, por un lado, el punto de partida de los y las estudiantes, y a su vez, visibilizar historias no conocidas y contadas. (Adamoli, 2019, p. 35).

Específicamente, los docentes de esta institución se involucran activamente en las políticas locales relacionadas con el pasado reciente y los derechos humanos. Esto les permite contextualizar la enseñanza de la memoria histórica dentro del entorno local de los estudiantes, con el fin de incentivar una comprensión más profunda y significativa del pasado reciente.

En contraste, en la EGP, solo tres docentes estuvieron involucrados en alguna iniciativa local, participando en el “Parlamento estudiantil” (Entrevista a P6, EGP, 2023), en “salidas con los chicos a ver distintos lugares donde habían estado estas personas desaparecidas aquí en Río Cuarto” (Entrevista a P1, EGP, 2023) o realizando alguna “visita a la Casa de la Memoria” (Entrevista a P8, EGP, 2023). Los demás docentes entrevistados, por diversas razones como la impartición de clases en el turno nocturno, limitaciones de tiempo, falta de interés por parte de los estudiantes, las complicaciones burocráticas asociadas con las visitas o actividades extracurriculares, o simplemente porque no llegaron a abordar el tema, no tuvieron conexión con las propuestas locales.

La conexión entre las prácticas docentes y las políticas locales al abordar el pasado reciente está determinada por diversos elementos. Estos incluyen el entorno institucional y su propensión a fomentar dichas colaboraciones, las decisiones individuales de los docentes para dedicar tiempo adicional a estas actividades, el horario en que se llevan a cabo estas prácticas, la burocracia institucional que puede obstaculizar la participación, el nivel de interés de los estudiantes y las oportunidades reales de participación y

colaboración disponibles. En este sentido, una docente de la EGPRa señaló una tensión al respecto: “Existen pequeños obstáculos que dificultan profundizar en áreas que serían mucho más ricas si hubiera articulación y financiamiento para ello, porque el Estado dice que está, pero el dinero no está disponible. Algunas escuelas se quedan atrás”. (Entrevista a P2, EGPRa, 2023)

La docente mencionó la dificultad logística de organizar estas actividades debido a obstáculos como la falta de transporte y financiamiento. Y señaló que, a pesar de los recursos y apoyos anunciados por el Estado, en la práctica, la disponibilidad de fondos suele ser limitada. Además, mencionó la percepción de que las instituciones educativas a menudo se encuentran en una posición desfavorecida en términos de prioridades de financiamiento y apoyo gubernamental. En otras palabras, el gobierno Municipal ofrece numerosas actividades y propuestas relacionadas con el pasado reciente, invitando a las escuelas a participar. Sin embargo, no proporciona los recursos necesarios para que los estudiantes puedan asistir y aprovechar estas oportunidades. Esta situación se repite a nivel provincial y nacional. Además, la docente sugirió que algunas escuelas reciben más apoyo que otras en la ciudad, lo que crea disparidades en el acceso a estas actividades.

La presente investigación no tiene como objetivo analizar específicamente los recursos materiales que el municipio, provincia y el gobierno nacional proporcionan a las escuelas, ni los recursos destinados en general a la educación. Sin embargo, el relato de la docente planteó una tensión evidente entre las propuestas del Estado Municipal y el acceso real a dichas iniciativas.

Es importante destacar que, a nivel provincial y nacional, la educación muchas veces no recibe los recursos suficientes. Los gobiernos enfrentan múltiples prioridades y necesidades en sus presupuestos, lo que puede generar decisiones complejas sobre la asignación de fondos. En ocasiones, la educación no recibe la atención o los recursos adecuados debido a la priorización de otras áreas como la infraestructura o seguridad. Esto puede reflejar una falta de conciencia o compromiso político con la importancia de invertir en educación.

A modo de síntesis, a lo largo de este capítulo se analizaron las primeras cuatro dimensiones que estructuran las apropiaciones docentes del diseño curricular sobre el

pasado reciente en las escuelas secundarias estudiadas. Los hallazgos permiten afirmar que dichas apropiaciones no constituyen procesos homogéneos ni lineales, sino construcciones situadas atravesadas por mediaciones institucionales, culturales, biográficas y políticas.

En primer lugar, el análisis de las percepciones docentes sobre el diseño curricular mostró una tensión permanente entre la prescripción curricular y la autonomía profesional. Aunque los docentes reconocen la importancia de los lineamientos provinciales como marco orientador de sus prácticas, las decisiones concretas sobre qué contenidos priorizar, cómo secuenciarlos y qué problemas enfatizar se definen en función de las condiciones institucionales, las características de los grupos y las propias concepciones pedagógicas. El diseño curricular aparece así menos como un dispositivo de aplicación que como un texto abierto a procesos de interpretación, negociación y resignificación.

En segundo lugar, las apropiaciones curriculares evidenciaron que la enseñanza del pasado reciente se configura a partir de múltiples recortes y traducciones pedagógicas. Lejos de reproducir mecánicamente los contenidos prescriptos, los docentes construyen versiones situadas del diseño curricular, seleccionando determinados acontecimientos, enfoques y problemas históricos. Esta situación pone en evidencia una tensión central entre los sentidos promovidos por la política curricular y las formas concretas en que esos sentidos son reconstruidos en las aulas.

La tercera dimensión permitió advertir una de las discusiones más significativas de la investigación: la tensión entre lógica disciplinar y sentido formativo. Las prácticas analizadas muestran que los docentes buscan sostener simultáneamente la rigurosidad histórica propia de las Ciencias Sociales y una intencionalidad formativa asociada a la construcción de ciudadanía democrática, memoria colectiva y defensa de los derechos humanos. La enseñanza del pasado reciente se configura, así como un espacio donde conviven la necesidad de explicar procesos históricos complejos y el propósito de formar sujetos capaces de reflexionar críticamente sobre los problemas del presente. Esta tensión no supone una contradicción a resolver, porque es una condición constitutiva de estas prácticas pedagógicas.

La cuarta dimensión permitió analizar las vinculaciones entre las prácticas docentes y las políticas locales de memoria impulsadas por la Comisión Municipal de la Memoria. Los resultados muestran que dichas articulaciones son heterogéneas y desiguales entre las instituciones estudiadas. Mientras algunas escuelas sostienen vínculos más estrechos y frecuentes con las iniciativas promovidas desde el ámbito local, otras presentan relaciones más esporádicas o incluso inexistentes. Esta diversidad evidencia que la existencia de políticas públicas de memoria no garantiza por sí misma su apropiación pedagógica en las escuelas.

En este punto emerge una tensión particularmente relevante entre las políticas locales de memoria y las culturas escolares. Las propuestas impulsadas desde el Estado local ingresan a instituciones que poseen tradiciones pedagógicas, prioridades formativas, temporalidades y dinámicas organizacionales propias. Como consecuencia, las iniciativas de memoria son apropiadas, resignificadas o incluso relegadas según las condiciones concretas de cada establecimiento. Los hallazgos permiten sostener que la relación entre política pública y práctica escolar está lejos de ser lineal, configurándose más bien como un proceso de negociación permanente.

A su vez, el análisis permitió advertir otra tensión menos visible pero igualmente significativa: la distancia existente entre la voluntad de ampliar las políticas de memoria hacia las nuevas generaciones y las dificultades concretas para sostener articulaciones estables con las instituciones educativas. Los testimonios de los miembros de la Comisión expresan preocupaciones respecto de la transmisión intergeneracional, el avance de discursos negacionistas y la necesidad de fortalecer el trabajo con jóvenes. Sin embargo, también aparecen referencias a problemas de coordinación entre actores, fragmentación de iniciativas y dificultades para consolidar estrategias conjuntas con algunas escuelas. Esto permite problematizar la idea de una política local de memoria plenamente consolidada y reconocer la existencia de desafíos institucionales que también condicionan su alcance pedagógico.

En conjunto, las cuatro dimensiones analizadas muestran que las apropiaciones docentes se producen en un entramado complejo donde convergen prescripciones curriculares, trayectorias profesionales, sentidos formativos y políticas públicas. Los hallazgos permiten sostener que las prácticas de enseñanza del pasado reciente se organizan

alrededor de tensiones constitutivas: entre currículum prescripto y apropiación docente; entre transmisión histórica y formación ciudadana; entre autonomía profesional y orientaciones curriculares; y entre políticas locales de memoria y dinámicas institucionales escolares.

Desde esta perspectiva, los procesos de apropiaciones y transmisión del pasado reciente suponen mucho más que desarrollar contenidos curriculares. Implica construir sentidos sobre acontecimientos traumáticos de la historia argentina, intervenir en disputas contemporáneas sobre memoria y democracia, y generar condiciones para que las nuevas generaciones puedan comprender críticamente las relaciones entre pasado, presente y futuro. Las apropiaciones docentes aparecen, así como procesos de producción cultural donde se negocian saberes, valores, memorias y proyectos de sociedad.

Estas discusiones abren el camino para el capítulo siguiente, donde se profundizará el análisis de las mediaciones institucionales, las culturas escolares, las trayectorias docentes y las representaciones sobre los estudiantes, con el propósito de comprender de manera más integral las condiciones que configuran la enseñanza del pasado reciente en las escuelas secundarias estudiadas.

CAPÍTULO VI

LAS VOCES DE LOS PROTAGONISTAS. CONDICIONES QUE MEDIAN EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES

En el capítulo anterior se abordaron las primeras cuatro dimensiones que configuran las prácticas docentes vinculadas a la transmisión del pasado reciente en las escuelas secundarias seleccionadas. Estas dimensiones —relativas a los diseños curriculares, las adaptaciones realizadas por los docentes, los sentidos formativos que orientan sus prácticas y las vinculaciones con políticas locales de derechos humanos— permitieron reconstruir diferentes modos de apropiación del pasado reciente en el aula. Lo que emergió allí fue la imagen de una práctica docente activa, situada y comprometida, en la que los docentes no solo seleccionan contenidos, sino que también les otorgan nuevos sentidos, en diálogo con sus convicciones, sus experiencias y las realidades institucionales que habitan.

En este capítulo nos proponemos avanzar en el análisis de las tres dimensiones restantes, que permiten comprender las condiciones concretas que median en dichas apropiaciones: el contexto escolar institucional, la trayectoria y formación profesional del docente, y las características de la población estudiantil. A diferencia de las dimensiones tratadas previamente —más centradas en decisiones curriculares y pedagógicas—, estas nuevas dimensiones nos acercan a las materialidades, vínculos y trayectorias que atraviesan cotidianamente la práctica educativa, complejizándola y, muchas veces, tensionándola.

Como sostiene Tenti Fanfani (2003), las condiciones de trabajo docente y los contextos escolares no son meros escenarios donde ocurre la enseñanza, sino componentes estructurantes de la misma, que inciden en lo que es posible o deseable enseñar, y en cómo hacerlo. En esta línea, Dussel (2007) plantea que las prácticas educativas están atravesadas por una dimensión relacional y afectiva, donde entran en juego no solo saberes disciplinares, sino también trayectorias biográficas, disputas por el sentido y formas de vinculación con los otros. Estas dimensiones resultan especialmente relevantes cuando se enseña el pasado reciente, aún cargado de conflictividad, memorias en disputa y huellas abiertas en la vida social.

Explorar las experiencias, percepciones e interpretaciones que los docentes elaboran sobre estas condiciones nos permite comprender con mayor profundidad cómo se configura la enseñanza del pasado reciente como una práctica situada, subjetiva y afectivamente comprometida. A través del análisis de los testimonios y las observaciones realizadas, este capítulo busca dar cuenta de cómo estas condiciones inciden en el contenido que se transmite y modelan las formas de relación pedagógica, las posibilidades de significar el pasado y los modos de imaginar un futuro común desde el presente escolar.

6. Exploración de las prácticas docentes dentro de sus contextos institucionales: un enfoque en las peculiaridades de las culturas escolares elegidas y su vinculación con la enseñanza del pasado reciente

Esta investigación partió de la exploración de las condiciones que pueden llegar a incidir en las prácticas docentes de las tres escuelas elegidas al abordar la enseñanza del pasado reciente. Nuestra hipótesis se fundamentó en la premisa de que dichas prácticas están moldeadas por diversos elementos, como los contextos institucionales, los lineamientos curriculares, las particularidades de los estudiantes y su interacción con las políticas educativas locales, entre otros aspectos relevantes que puedan surgir en este contexto.

En los apartados anteriores, hemos examinado las perspectivas de los docentes respecto a los diseños curriculares provinciales, así como las adaptaciones, apropiaciones y recortes que llevan a cabo en relación con la enseñanza del pasado reciente y los significados formativos de esta enseñanza.

Ahora, nos adentramos en las particularidades de los contextos institucionales que configuran las culturas escolares donde estas prácticas se desenvuelven.

Como expresamos en el apartado 3.4.2 del diseño metodológico de nuestra pesquisa, las prácticas docentes dentro de las instituciones educativas son contextualizadas, pues se llevan a cabo en un momento histórico, político, social, cultural e institucional específico. En este sentido, Rockwell (1995) señaló que es fundamental considerar el entorno social e institucional en el que los docentes desarrollan sus actividades escolares para comprender las prácticas educativas. En las escuelas, convergen tradiciones y concepciones que divergen del currículum oficial, contribuyendo así a la singularidad de

cada institución. Esto implica que las tradiciones y concepciones particulares de cada escuela influyen en la orientación de los docentes, en la adopción de ciertas prácticas, descartando otras y también determinan el funcionamiento general de cada institución.

Las tres escuelas presentan características distintas. En el apartado metodológico, hemos examinado algunas de estas particularidades. Ahora veremos cómo inciden en las prácticas docentes específicas tratadas aquí.

La escuela EGPRI, como hemos podido observar, es una institución regida por una propuesta curricular mixta, teniendo un mayor peso en la institución, los programas internacionales. ¿Qué contenidos del pasado reciente permiten dar estos programas internacionales? ¿Qué estrategias y recursos proponen? ¿Los docentes responden a lo que establece el diseño curricular de la provincia en este aspecto? ¿O lo desestiman?

Al respecto, el profesor P1 nos dijo

No, lo que pasa que por los programas no se toca mucho lo de historia actual en particular. (...) Yo hice el cambio desde que estoy en la representación del área, pero evidentemente sigue siendo un recorte de un período de tiempo y no puedo avanzar mucho más como los años de la resistencia peronista, no puedo ver el sufrimiento de la convertibilidad en los 70 o el fenómeno de las organizaciones armadas. Yo después tengo que saltar en algún otro momento del programa, como una guerra del siglo XX a Malvinas, que también lo utilizo como es una guerra civil, para que veamos la historia local y el contexto general de la dictadura y una experiencia en particular con el exterior, que es el conflicto con Gran Bretaña. (Entrevista a P1, EGPRI, 2023)

Aunque no pudimos acceder a la lectura de los documentos que establecen los contenidos y las orientaciones de los programas internacionales ni al Proyecto Educativo Institucional (PEI) debido a la política estricta de la gestión que resguarda esa información, podemos inferir a través del relato del profesor que, a pesar de los cambios y esfuerzos realizados para abarcar más contenidos de la historia argentina, las particularidades de la cultura escolar hacen que la práctica docente esté fuertemente

vinculada con lo que establecen los programas internacionales, dejando poco espacio para los contenidos propios de nuestra historia reciente. Apple (1994) describió esto como un desplazamiento del conocimiento local en favor de contenidos que tienen más valor en un contexto global.

Aunque la escuela respeta las efemérides establecidas por la provincia de Córdoba, como el 24 de marzo, no profundiza en estos temas más allá de lo prescrito. Las prácticas docentes en relación con la enseñanza del pasado reciente están condicionadas por estos aspectos. Sin embargo, lo poco que se aborda del pasado reciente se hace con la intención de que los estudiantes reflexionen sobre los hechos y relacionen el pasado con el presente. Esto es consistente con los criterios de evaluación de los programas, que valoran la comunicación y el pensamiento crítico.

La directora de la escuela comentó que “la postura es siempre no tapemos con tierra un tema que es feo, traigámoslo, pero hagámoslo con objetividad, mostremos distintos autores. Parémonos al frente al ser moderadores entre ellos” (Entrevista D1, EGPRI, 2023). En sus prácticas, los docentes no pueden manifestar ningún posicionamiento personal ni plantear argumentos sesgados o intencionados. En las observaciones realizadas, los docentes se limitaron a presentar los hechos de manera amplia y general, haciendo preguntas y repreguntas a los estudiantes, trabajando sus conocimientos previos, sin imponer posturas, brindando diferentes fuentes y esperando a que los estudiantes lleguen a sus propias conclusiones en los ensayos que deben presentar sobre cada tema, en los exámenes internacionales.

Las prácticas docentes están arraigadas en las tradiciones y la historia de la escuela, por lo que todos hablan “un lenguaje en común” (Entrevista a D1, EGPRI, 2023). No existe un conflicto interno en torno a desarrollar o no el pasado reciente, ya que los docentes conocen y aceptan los marcos de actuación establecidos por el currículum de los programas internacionales. De acuerdo con Rockwell (2007), las instituciones son testigos de procesos de reproducción (relaciones sociales y de poder), de resistencia y lucha, así como de apropiación de la cultura. En este contexto, tiene lugar prácticas dominantes que forman parte de la herencia escolar, se ubican en la larga duración y son asumidas por docentes y estudiantes como prácticas escolares inherentes a un contexto determinado.

La escuela EGPRa está fuertemente comprometida con la lucha por los derechos humanos. Como señaló la coordinadora: “Desde sus orígenes, la escuela busca reparar el derecho a la educación, restituir ese derecho vulnerado” (Entrevista D1, EGPRa, 2023). La profesora de historia agregó: “La escuela es de mucho empuje, de mucha lucha y de mucho compromiso con la cuestión social. Hay muchísimo involucramiento no solo de la parte cognitiva, sino también del lado humano, y eso es lo que desde mi punto de vista hace esta escuela diferente” (Entrevista a P2, EGPRa, 2023).

Estas declaraciones reflejan la visión de Paulo Freire sobre una educación transformadora y comprometida con la sociedad. La escuela adopta las pedagogías críticas como marco para sus actividades, demostrando cómo una institución educativa puede ir más allá de la simple transmisión de conocimientos y convertirse en un agente de cambio social.

Respecto a la relación de esta cultura escolar con la enseñanza del pasado reciente, la coordinadora enfatizó: “Para nosotros, es tarea fundamental de las escuelas poder hacer Pedagogía de la Memoria. Entendemos que el pasado reciente debe ser transmitido, comunicado y enseñado a las nuevas generaciones. Y en eso, insisto, la escuela tiene un rol fundamental” (Entrevista a D1, EGPRa, 2023). Esta perspectiva destaca el rol de la escuela en el cambio y la transformación social. En su tratamiento del pasado reciente, la escuela se convierte en una “estación obligada de la memoria” (Raggio, 2004, p. 96). Como afirman Caldo y Scalona (2018, p. 139), “invita a ejercer un gesto de justicia y de búsqueda de una verdad que parece ocultarse en el espesor de la temporalidad. Una temporalidad cercana que tiene como protagonistas a la gran mayoría de los actores que componen la trama de las instituciones educativas del presente”.

Abordar el pasado reciente es un llamado a la acción dentro del sistema educativo. Convoca a docentes y estudiantes a involucrarse activamente en la búsqueda de memoria, verdad y justicia, entendiendo que este pasado sigue afectando a la sociedad actual. Este tratamiento requiere una reflexión profunda sobre la historia reciente, sus consecuencias y las responsabilidades actuales en la transmisión de la memoria y en la construcción de una sociedad más justa y consciente. Garriga y Pappier (2013, p. 19) señalan que este abordaje es ineludible si queremos formar ciudadanos comprometidos con la democracia, no solo desde lo discursivo, sino desde la práctica misma en la escuela y en la sociedad.

En las observaciones de clases de esta institución, pudimos constatar que las prácticas docentes y el tratamiento del pasado reciente están llenos de significado y compromiso. Los docentes, a través de sus métodos particulares, como generar debates sobre derechos, realizar actividades con diversas fuentes históricas, llevar testimonios de expresos políticos a la escuela y participar activamente en las propuestas locales, entre muchas otras acciones, se dedican a mantener viva la memoria para evitar la repetición de errores históricos y comprender la relación de ese pasado con el presente, formando así ciudadanos conscientes y comprometidos con la justicia y la democracia. En este caso, los docentes son hacedores una gran acción simbólica, imbricando como pueden la acción, el pensamiento y la emocionalidad, llenando de significados a su cultura escolar y ofreciendo además nuevos marcos de expectación (Finocchio, 2011). En otras palabras, los docentes tienen un papel activo en la construcción y transformación de la cultura escolar, destacando su capacidad para impulsar la acción, el pensamiento y la emocionalidad de los estudiantes, así como para enriquecer el entorno educativo con nuevos significados y perspectivas.

En el caso de la escuela EGP, una institución grande, heterogénea y la más antigua en comparación con las otras dos, el tratamiento del pasado reciente es una prioridad. Según expresó la directora: “Tenemos un proyecto que abarca los niveles obligatorios, que consiste en recuperar siempre nuestro pasado, desde temáticas que también se abordan a través de las artes” (Entrevista a D1, EGP, 2023). Esta perspectiva se refleja en diversas actividades a lo largo del año, que van más allá de simplemente cumplir con las efemérides relacionadas con el tema. Se realizan proyectos específicos vinculados con las propuestas locales, la historia propia de la escuela y la figura de Susana Dillon, un personaje destacado de la institución y un claro ejemplo de lucha y búsqueda de verdad y justicia. La escuela adopta una concepción de escuela museo donde, a través de diversas expresiones artísticas, trabajos con documentos y testimonios, profundizan en este tema y otros de importancia para la comunidad escolar. Desde la gestión, se invita a todos los docentes a participar en estas actividades, pero se respeta la decisión individual de cada uno, sin imposiciones, trabajando en un ambiente de absoluta libertad.

En cuanto a las prácticas docentes del área de Ciencias Sociales, se trabajó el tema del pasado reciente utilizando una variedad de recursos, actividades y conexiones. Según

expresaron los docentes: “Trabajamos con música de esa época, con artistas que fueron censurados. También realizamos expresiones artísticas (...) luego, organizamos visitas a la Casa de la Memoria, y además abordamos el caso de Susana Dillon, a quien también llevamos. Analizamos su biografía, visitamos el lugar donde reposan sus cenizas y fuimos a su casa para ver la placa que colocaron este año” (Entrevista a P8, EGP, 2023). Asimismo, se mencionó que llevan a los estudiantes “a ver distintos lugares donde estuvieron personas desaparecidas aquí en Río Cuarto” (Entrevista a P1, EGP, 2023). Esta diversidad de actividades muestra la voluntad de los docentes de impactar en las percepciones de los estudiantes, evidencian la variedad de estrategias empleadas por los docentes para abordar el pasado reciente en el área de Ciencias Sociales. Utilizan recursos artísticos, visitas a lugares históricos y testimonios de personajes relevantes para generar un aprendizaje significativo y conectar a los estudiantes con la historia reciente de manera tangible. Además, muestran un compromiso con la educación para la memoria y la reflexión sobre los acontecimientos del pasado, buscando impactar en las subjetividades de los estudiantes y fomentar una comprensión profunda de los eventos históricos locales y nacionales.

Al interior de la institución, cuando realizamos las observaciones de clases, pudimos identificar una “atmósfera de transmisión de aliento” (González, 2014b, p. 131) pues, la comunidad educativa habilitó espacios, tiempos y situaciones favorables para el tratamiento de actividades vinculadas al pasado reciente y desde una mirada local. Además, esto responde a las orientaciones que están prescriptas en los diseños curriculares, de hacer un tratamiento que tenga como fin “formar ciudadanos capaces de utilizar el conocimiento como una herramienta para comprender, transformar y actuar crítica y reflexivamente en la sociedad” (Ministerio de Educación de Córdoba –Tomo 1, 2011, p. 6).

¿Desde qué perspectivas transmiten los docentes la historia reciente? ¿Qué significados inciden en su selección y posicionamientos? La mayoría de los docentes, en sus relatos, manifiestan su rechazo a la última dictadura y condena al terrorismo de Estado. En consonancia con las ideas de Jauma Trilla (1992), consideramos que, al transparentar sus propias elecciones y posicionamientos, los docentes no limitan las interpretaciones que pueden tener los estudiantes. Por el contrario, se les permite comprender que una toma de posición debe sustentarse en argumentos, lo que no excluye otros puntos de vista. Al

mismo tiempo, las voces de los estudiantes y sus relatos familiares ingresan a la escuela, siendo considerados y valiosos en la búsqueda colectiva de nuevas interpretaciones y re significaciones de la historia reciente.

A modo de síntesis, como hemos podido observar, en las tres escuelas con sus particulares contextos escolares, se desarrollan una serie de normas, actividades y rutinas que contribuyen a definir las características propias de las culturas escolares. Según Rockwell (2007, p. 176) estas instituciones son testigos de diversos procesos “de transmisión, reproducción, transformación y apropiación de objetos, saberes y prácticas culturales en contextos diversos que siempre rebasan la instrucción formal”. En estos contextos, se observan prácticas plurales y variadas, que son acciones arraigadas en la tradición escolar, perduran en el tiempo y son adoptadas por docentes como parte integrante de la vida escolar en contextos específicos.

Como hemos mencionado previamente, la complejidad de los entornos escolares presentes en las tres instituciones seleccionadas nos lleva a considerar las culturas escolares en un sentido plural. En este sentido, Rockwell y Espeleta (1983, p. 73) afirmaron que “es imposible encontrar dos escuelas iguales”. Aunque los diseños curriculares y la supervisión del Estado a través de la inspección están presentes, no determinan completamente las relaciones e interacciones entre los docentes ni los significados subyacentes a sus prácticas educativas. En otras palabras, cada escuela es el resultado de una construcción social continua, influenciada por las interacciones entre los actores escolares en un momento y lugar específicos. En este sentido, las autoras advierten que “la heterogeneidad caracteriza a las actividades de la vida cotidiana. No es posible acercarse a este ámbito buscando una lógica evidente. Estas heterogéneas actividades se jerarquizan de distinta manera según el momento y el entorno en que suceden” (Rockwell y Espeleta, 1983, p. 75). De hecho, la heterogeneidad es uno de los aspectos notables de estas culturas escolares, pues se encuentran diversos entornos, con una amplia gama de personas y escuelas. Sin embargo, lo más considerable es que dentro de cada conjunto de actividades, en cada microcosmos escolar, coexisten elementos con significados diferentes. En definitiva, cada escuela es un mundo.

Otro aspecto que podemos señalar y que hemos observado en estos diversos contextos escolares es que en ellos convergen una multiplicidad de aspectos simbólicos, materiales

y cognitivos, lo que hace que las culturas escolares sean dinámicas. Por lo tanto, resulta crucial, como sostiene Rockwell (2009, p. 164), enfocarse en cómo estos elementos son “reinterpretados, traducidos y elaborados por maestros y estudiantes”, lo que nos lleva a concebir a las culturas escolares como un espacio de creación, negociación y transformación constante.

Otra característica que podemos observar en los testimonios de los docentes y directivos de las tres instituciones es que, en cada escuela, los docentes adoptan una forma particular de llevar a cabo su trabajo. De Certeau (2008), al destacar las prácticas de los individuos dentro de los sistemas culturales, introdujo el concepto de “maneras de hacer” para referirse a los estilos y formas de apropiación de los distintos productos de manera creativa y artesanal. Las culturas escolares se viven, se dinamizan y se transforman en las prácticas escolares. Considerar las culturas escolares desde esta perspectiva nos permite colocar la idea de apropiación en el centro de atención, alejándonos de la noción de la escuela como un mero lugar de reproducción de conocimientos y discursos predominantes. Esto no implica dejar de lado la estructura, sino que nos invita a repensarla en función de los elementos que interactúan entre la comunidad, las escuelas, los docentes, entre otros.

Las tres escuelas han demostrado diferentes enfoques para abordar el pasado reciente. Cada caso refleja las características particulares de su cultura escolar y los modos específicos en que los docentes se apropian del tema. Esto está condicionado por las biografías de los docentes, que “no siempre están explicitadas ni se ponen en juego los marcos interpretativos de los mismos educadores a la hora de planificar, sino que muchas veces aparecen en la misma clase” (Garriga y Pappier, 2013, p. 20). Además, las prácticas educativas están influenciadas por los sentidos de por qué, para qué y cómo enseñar el pasado reciente en las aulas. Esto “convive con el objetivo de enseñar para la democracia, ocasionando tensiones y contradicciones que deben seguir siendo objeto de reflexión” (Garriga y Pappier, 2013, p. 20). Sin embargo, ya sea con mayor o menor compromiso y responsabilidad, mediante una efeméride o a través de un abordaje más profundo y sostenido en el tiempo, el pasado reciente es un tema complejo de tratar. Es imprescindible que las escuelas sigan construyendo colectivamente nuevas lecturas, reflexiones y reinterpretaciones sobre este tema.

6.1 Experiencias personales y formación docente en relación a la última dictadura cívico-militar en Argentina

Las trayectorias de formación profesional y las vivencias personales constituyen dimensiones centrales para comprender cómo los y las docentes se apropiaron del pasado reciente en sus prácticas educativas. No se trata solo de lo que aprendieron formalmente en sus carreras, sino también de las formas en que esa formación, en conjunción con sus experiencias biográficas, afecta las decisiones pedagógicas: qué enseñar, cómo hacerlo, y desde qué enfoques.

En las entrevistas realizadas en la Escuela EGP, se advirtió una diversidad de experiencias en torno a la formación recibida sobre la última dictadura. Algunos docentes, como P7 y P2, señalaron que este tema no fue abordado en su formación universitaria. Ambos cursaron sus estudios entre 1986 y 1990, en un contexto aún marcado por los silencios y los límites impuestos por la cercanía temporal con el régimen militar. Esta ausencia en la formación inicial no es un dato menor: revela cómo las condiciones históricas también modelan los saberes disponibles, y cómo ciertos temas, aunque fundamentales, fueron incorporados tardíamente a la agenda académica.

Por su parte, docentes como P4 y P8 mencionaron haber tratado el tema del pasado reciente, aunque de forma limitada y general, lo que evidencia una inclusión parcial y poco sistemática del contenido. Es probable que esto se relacione con los debates incipientes de los años noventa, cuando la transición democrática avanzaba en la reconstrucción de la memoria colectiva, pero aún no se había consolidado como una política educativa explícita y transversal.

Sin embargo, también se registraron testimonios de docentes que sí abordaron el tema de forma más significativa en sus trayectorias universitarias. Por ejemplo, P6, profesora de psicología, relató que en su formación en historia de la educación se trabajó la temática desde una perspectiva vinculada a las persecuciones a estudiantes y docentes en las facultades de Filosofía y Psicología, destacando el papel de la curiosidad personal en su profundización posterior: “Tuve historia de la educación... se hablaba mucho de la cuestión y con muchos los desaparecidos eran los de filosofía y psicología, se habla mucho desde ahí, pero bueno, más que eso no es... lo mío, es curiosidad plena” (Entrevista a P6, EGP, 2023).

Este testimonio resalta un aspecto relevante: la formación inicial puede ser una puerta de entrada, pero no determina por completo la disposición del docente hacia un tema. Muchas veces, como en este caso, es la inquietud personal, la sensibilidad ética o la pertenencia a determinados espacios culturales lo que impulsa a continuar formándose, aún por fuera de los marcos institucionales.

En esa línea, otros docentes reflexionaron sobre el lugar histórico desde el cual transitaron su formación. El testimonio de P1 resulta elocuente: “Yo empecé a estudiar al poco tiempo de la posdictadura... se estaba saliendo de ese proceso. Tal vez ahora, hoy se enseñe desde otro lugar, con otra mirada” (Entrevista a P1, EGP, 2023). Este comentario permite visualizar cómo la temporalidad incide en los marcos de enseñanza: lo que podía decirse o no, cómo se tematizaban ciertos hechos, o incluso, el grado de problematización que se le daba al proceso dictatorial y sus consecuencias. En este caso, la distancia histórica parece haber abierto nuevos horizontes de reflexión en la actualidad, pero también pone de relieve las limitaciones del pasado.

Otros testimonios, como el de P3 y P5, evidencian una formación más activa en torno a estos temas, en carreras como Comunicación Social o en espacios extracurriculares de formación: “Sé que en comunicación se hablaba bastante de este tema” (Entrevista a P3, EGP, 2023). “Fueron materia de mucho debate... se hizo en forma de personas que venían a dar charlas y que yo participé escuchándolos mucho” (Entrevista a P5, EGP, 2023). Estos relatos muestran que el conocimiento sobre el pasado reciente no siempre se construyó en el aula tradicional, sino también a través de espacios de formación no formal, charlas, militancia o participación activa en espacios de memorias, que muchas veces resultaron más significativos y comprometidos que los trayectos institucionales.

Lo que emerge de este conjunto de testimonios es una cartografía diversa de formaciones que, lejos de ser homogénea, se encuentra atravesada por múltiples variables: la carrera cursada, el año de ingreso a la universidad, el tipo de institución, los docentes formadores, y los contextos sociohistóricos en los que transcurrió cada etapa. Aun en la ausencia o limitación de contenidos específicos, la experiencia subjetiva, la curiosidad intelectual y el compromiso ético aparecen como dimensiones clave para la apropiación del pasado reciente en la enseñanza.

Estas trayectorias formativas inciden en el conocimiento disponible, pero también en las elecciones didácticas que cada docente realiza: desde los contenidos que decide priorizar hasta los enfoques metodológicos que elige adoptar. Como señala Dussel (2007), la práctica docente es también una práctica interpretativa, en la que el pasado se reconstruye y resignifica a partir de las propias vivencias, saberes y sensibilidades. Y en esa reconstrucción, la memoria no se transmite como un dato, sino como una experiencia que interpela.

Al extender el análisis hacia los docentes de las escuelas EGPRI y EGPR, se profundiza la heterogeneidad formativa que ya se había observado en los relatos anteriores. En el caso de EGPRI, docentes como P3 y P2 manifestaron que la enseñanza sobre el pasado reciente fue escasa o prácticamente inexistente durante su formación universitaria. Esta ausencia refuerza la idea de que, durante varios años, la dictadura cívico-militar no ocupó un lugar sistemático en los programas de formación docente, especialmente en carreras que no estaban directamente orientadas a la historia.

En contraposición, el profesor de historia (P1) de la misma escuela sí señaló haber abordado esta temática durante su trayecto universitario. Su testimonio aporta una perspectiva crítica e interesante sobre la pluralidad de miradas dentro de la propia academia, al señalar que el tratamiento del tema dependía en gran medida del docente a cargo: “Sí, lo vimos... era una materia que había docentes que eran Eduardo Hurtado y Nelson Chiminelli... había una versión muy, muy diferente, según qué docente abordara esa parte en el teórico práctico sobre ese pasado, porque la orientación política en sus sesgos se notaba” (Entrevista a P1, EGPRI, 2023).

Este fragmento confirma que no existía una única narrativa institucionalizada sobre el pasado reciente y pone en evidencia el modo en que las subjetividades y posicionamientos ideológicos de los formadores impactaban en la transmisión de contenidos, reforzando la idea de que la enseñanza de la historia reciente es también un terreno de disputas y tensiones.

Una situación similar se registró en EGPR. La docente P2, que cursó sus estudios después de 2001, señaló que no trabajaron este tema en su formación. En cambio, el

profesor de geografía sí lo hizo durante su profesorado, lo cual —según expresó— fortaleció su conocimiento y disposición para abordarlo en sus clases. Estos contrastes muestran que no hay una relación lineal entre época de formación y presencia del tema, sino que esta depende de múltiples factores: el plan de estudios, la especialidad, el equipo docente, y los contextos institucionales de formación.

En los relatos recogidos en las tres escuelas se reitera que, en determinadas áreas —como historia de la educación, comunicación o las materias específicas de historia— el pasado reciente tendía a ser más discutido. No obstante, su abordaje estaba lejos de ser homogéneo. Los entrevistados coinciden en que las formas de enseñar dependían mucho del enfoque pedagógico y la orientación ideológica del docente a cargo, lo que contribuye a una formación dispar, condicionada tanto por decisiones institucionales como por trayectorias individuales.

Además, la fecha de ingreso a la universidad también aparece como un factor condicionante: quienes estudiaron antes de los años noventa no tuvieron acceso a contenidos sobre la última dictadura en los planes de estudio, dado que la inclusión formal de estos temas ocurrió recién con la reforma de la Ley Federal de Educación de 1993. Tal como se desarrolla en el Capítulo I de esta investigación, fue a partir de este marco normativo que se institucionalizó la enseñanza del pasado reciente, en el marco de una política educativa orientada a la construcción de memoria y ciudadanía democrática.

Las ideas de Vázquez Lara (2004) resultan esclarecedoras en este punto: la autora sostiene que la formación universitaria tiene una influencia limitada en el ejercicio profesional de los docentes de historia. De manera complementaria, Eiros y Pipkin (2000) remarcan que dicha formación no constituye una fase determinante, ya que está mediada por la biografía escolar previa y, sobre todo, por los procesos de socialización profesional que ocurren dentro del campo laboral. Los testimonios recabados refuerzan estas afirmaciones: incluso quienes no abordaron el pasado reciente en su etapa formativa, actualmente lo enseñan con un compromiso explícito, impulsados por valores éticos, convicciones personales y el reconocimiento de su importancia en la educación democrática.

Es decir, la ausencia de contenidos específicos en la formación inicial no ha sido un impedimento para que muchos docentes asuman con responsabilidad la enseñanza del

pasado reciente. Muy por el contrario, sus prácticas revelan un esfuerzo por reparar esos vacíos mediante la búsqueda de materiales, el intercambio con colegas y una profunda conciencia del rol formativo de la escuela. Las entrevistas muestran que el énfasis está puesto en evitar los errores del pasado, promover el pensamiento crítico y valorar los procesos democráticos, lo que evidencia una apropiación activa y situada del contenido.

No obstante, esto no implica que la formación inicial carezca totalmente de impacto. Meirieu (2013b) sostiene que el desempeño profesional no puede explicarse solo por la experiencia adquirida en el campo laboral, ya que la formación docente también deja marcas duraderas. En particular, señala que existe una tendencia a reproducir en las aulas los modelos pedagógicos vividos durante la universidad, especialmente cuando estos no han sido problematizados críticamente. En este sentido, el análisis de las prácticas de enseñanza observadas en las tres escuelas sugiere que, si bien el enfoque didáctico dominante sigue siendo el expositivo, existen excepciones que evidencian procesos de re significación y actualización pedagógica por parte de los docentes, especialmente aquellos que participan de espacios de formación continua o reflexión colectiva.

Por otra parte, recibimos una variedad de respuestas en cuanto a las experiencias vividas o los recuerdos que los docentes tienen sobre la última dictadura cívico-militar en Argentina.

Agrupamos los testimonios en dos grupos, aquellos que vivieron la dictadura y aquellos nacidos en democracia. Con respecto al primer grupo, las experiencias personales de quienes transitaron su infancia o adolescencia durante la última dictadura cívico-militar constituyen un archivo vivo que entrelaza memoria, afecto y posicionamiento político. En los relatos recogidos de docentes de la escuela EGP, emerge un conjunto de memorias marcadas por el miedo, el silencio, la confusión y, en algunos casos, la violencia concreta ejercida sobre personas cercanas. Esta vivencia subjetiva no se presenta de forma homogénea: mientras algunos relatos evocan una percepción de orden o “paz”, otros expresan haber atravesado directa o indirectamente la represión, como en el caso de allanamientos, persecuciones o pérdidas familiares.

El testimonio de P6 da cuenta de esa infancia vivida entre ruidos de bombas y el desconcierto propio de quienes crecían en un entorno sin explicaciones.

No entendíamos qué pasaba porque nadie nos decía lo que estaba pasando... Los ruidos de las bombas. Yo, familiarmente, vivía en el Ayuntamiento de San Juan y por Moreno pusieron tres o cuatro bombas. Una compañera que se murieron sus padres por una bomba. Gente conocida que estuvo presa. O sea, conocí los dos lados (...). (Entrevista a P6, EGP, 2023)

El relato de P1, en cambio, refleja una mirada marcada por el discurso dominante de la época, que construyó al “enemigo subversivo” como amenaza y a la dictadura como restauradora del orden: “De la dictadura, donde yo vivía, más me remarcaban el peligro de los grupos subversivos. Era como cuando llegó la dictadura, era... estamos en paz. Esa es la idea que teníamos, como no sabíamos lo que pasaba (...)” (Entrevista a P1, EGP, 2023).

Otros testimonios, como el de P4, evocan con crudeza escenas de represión en el espacio doméstico: “Mi papá era peronista. En mi casa tuvimos visitas indeseables un par de veces. Los libros enterrados en el patio” (Entrevista a P4, EGP, 2023). También se repite la mención al “silencio” como atmósfera dominante, una experiencia compartida y profundamente marcada por el miedo, tal como lo indica P5: “Si hablaban, se trataba de no hablar de todos estos temas... como que eso es algo que no existía” (Entrevista a P5, EGP, 2023).

Estas memorias nos interpelan por su dimensión testimonial y también por su potencial pedagógico. Tal como afirma Jelin (2002), la memoria no es un simple recuerdo del pasado, es una forma activa de construcción de sentido en el presente. En este sentido, las vivencias personales que los docentes rememoran no se limitan a un plano íntimo, se convierten en vehículos de transmisión de una historia que, al narrarse en primera persona, se resignifica y adquiere una potencia emocional y formativa singular.

¿Se reflejan estas experiencias en las prácticas docentes? Durante las observaciones de campo, advertimos que estos recuerdos son utilizados ocasionalmente en el aula, en forma de anécdotas ejemplificadoras que buscan generar cercanía y empatía con los estudiantes. En general, son relatos que interrumpen el discurso académico para instalar una voz personal, generando un efecto de verdad y conexión con los jóvenes. Esta estrategia,

aunque poderosa, no aparece sistemáticamente integrada, ni forma parte de una planificación consciente que articule memoria biográfica y saber histórico.

Esta distancia entre vivencia personal y abordaje pedagógico sistemático puede explicarse, en parte, por la persistencia de modelos de enseñanza centrados en la exposición teórica, como señalábamos anteriormente. En este caso, la experiencia vivida por los docentes parece operar más como recurso espontáneo que como herramienta pedagógica intencionada.

No obstante, el uso de la propia memoria como insumo para la enseñanza no es menor. Tal como sugiere Arendt (1996), educar es asumir la responsabilidad de presentar el mundo a las nuevas generaciones, y en este gesto, la memoria del educador juega un papel fundamental. Cuando los docentes narran sus experiencias, están contando lo que vivieron, pero también están asumiendo un compromiso con la transmisión de un legado, el de los valores democráticos, la justicia y los derechos humanos.

Estas voces, aun cuando no estén sistemáticamente integradas al diseño didáctico, abren grietas en la linealidad del discurso histórico escolar. Son grietas necesarias, donde se filtra la historia vivida, una historia que toca, que conmueve y que interpela. En este sentido, la anécdota no debe subestimarse: puede constituir un puente entre el saber académico y la experiencia, entre el pasado colectivo y la subjetividad de quienes hoy aprenden.

En concreto, la memoria biográfica de los docentes que vivieron la dictadura está presente y opera como una forma de apropiación y relectura del pasado reciente, aun cuando no sea siempre reconocida como parte integral de la práctica pedagógica. Esta presencia afectiva, que a veces asoma en el aula en forma de relato, constituye un potencial formativo que merece quizás ser profundizado, articulado con herramientas pedagógicas más críticas y sistemáticas, y valorizado como un espacio privilegiado de construcción de ciudadanía.

En esta escuela, de los docentes entrevistados que nacieron en democracia, solo uno cumplía con ese criterio.

Bueno, obviamente que claro viví ya prácticamente en democracia, eso sí, nació en junio del 83 y bueno, las elecciones fueron en octubre, así que viví como muy poco lo que lo que era durante el proceso todavía, pero desgraciadamente de lo que fue la dictadura no tengo ningún recuerdo vivido yo. Después por testimonios, por supuesto que me contaron que eran años muy duros desde el punto de vista de la posibilidad de manifestarse en contra de los dogmas, si se quiere, que vendía una patria nacionalista, católica, con valores que no se salen de ahí, anticomunismo, independiente por decir eso. Y quizás también un poco como para complementar eso, sabiendo todo lo que trajo la dictadura, todos sus atropellos a las libertades individuales, sus violaciones, obviamente al derecho a la vida y todo lo nuevo, lo más oscuro que pudo haber dejado como recuerdo eso. (Entrevista a P3, EGP, 2023)

La experiencia del docente que nació en democracia evidencia una dimensión particular en el vínculo con el pasado reciente: la distancia generacional. A diferencia de quienes vivieron su infancia o juventud bajo la dictadura, este docente construyó su representación de ese período a partir de los relatos de otros, ya sean familiares o mediáticos. Si bien reconoce los elementos más oscuros del régimen —como la persecución ideológica, la represión y las violaciones a los derechos humanos—, su testimonio carece de una conexión afectiva directa con los acontecimientos. Esta distancia emocional, que no implica desinterés sino una construcción mediada del conocimiento histórico, puede incidir en los modos de apropiación de los contenidos escolares y en la manera en que se traducen en las prácticas de enseñanza.

Tal como se observa en las observaciones de campo y en el desarrollo del apartado anterior (5.2), este docente es el único que, en su institución, no abordó explícitamente el pasado reciente en sus clases. Su adhesión estricta a los lineamientos curriculares, sin explorar adaptaciones o resignificaciones pedagógicas, no debe interpretarse como negación o indiferencia, sino como una forma de cautela o de fidelidad a las normas institucionales y curriculares.

Este caso pone de relieve cómo la biografía generacional se entrelaza con las formas de enseñar historia. La distancia temporal no impide el compromiso, pero sí interpone

mediaciones que pueden condicionar el grado de apropiación o la sensibilidad con la que se abordan ciertos temas. Como señala Jelin (2002), la transmisión de la memoria depende de la experiencia vivida y de las formas en que las generaciones posteriores reciben y resignifican los relatos sobre el pasado, en contextos sociales e institucionales específicos.

Para el caso de los docentes de la EGPRI, en el primer grupo, de quienes vivieron la dictadura, dos docentes cumplían con ese criterio.

Recuerdo porque yo nací en el 66. Estoy por cumplir 57 años. Yo vivía en Gigena y lo que me acuerdo por ejemplo es que mi mamá era empleada doméstica y ella compraba libros y muchos libros que le gustaba leer. Y me acuerdo cuando los quemó a los libros. (Entrevista a P2, EGPRI, 2023)

Yo nací en el 79, mis papás eran jóvenes en el 79, o sea habían salido apenas de la adolescencia y bueno, tuve una infancia y adolescencia muy recortadas básicamente, porque estaba el control sobre la idea del joven como peligro revolucionario, entonces estaba muy condicionado en su socialidad. Además, tendría que agregar que en mi caso uno de los tíos de mi mamá era un sindicalista que fue perseguido sobre todo por su pasado en la burocracia sindical peronista en Bahía Blanca. Y bueno, que ellos venían a golpearte la puerta de tu casa y preguntarte por tal y vos tenés que decirles con mucho miedo, no sé, que no está. (Entrevista a P1, EGPRI, 2023)

En general, estos relatos, como al igual que los observados en la EGP, revelan las diversas experiencias y contextos vividos durante la dictadura cívico-militar en Argentina. Muestran cómo el régimen represivo afectó la vida cotidiana de las personas, desde la autocensura y el miedo a represalias (ejemplo, la quema de libros) hasta el control y la persecución de individuos y familias, incluso aquellos con conexiones políticas indirectas.

Una de las docentes, de los tres entrevistados, nació pos democracia, y nos decía “mis viejos lo vivieron muy feo. Después mi abuela me cuenta mucho de una vez que a sus

vecinos lo fueron a buscar y la vecina se escondió en la casa de mi abuela. Y después nunca más supieron nada” (Entrevista a P3, EGPRI, 2023).

En estos testimonios se reitera la fuerza del recuerdo como dispositivo generador de sentido sobre el pasado, incluso cuando este no ha sido vivido directamente. Las memorias familiares —como en el caso del docente nacido en dictadura cuyo tío fue perseguido, o de la docente nacida en democracia que conoce los hechos a través de los relatos de sus abuelos— operan como huellas afectivas que dotan de espesor subjetivo a los contenidos históricos. Sin embargo, al igual que se observó en las prácticas de la EGP, estas vivencias y saberes no siempre logran traducirse en propuestas pedagógicas sistemáticas o en un tratamiento didáctico integrado en el aula.

Tal como lo sostiene Jelin (2002), la transmisión de memorias sociales implica una selección de relatos que circulan entre generaciones, marcada por silencios, disputas y resignificaciones. La experiencia de los docentes entrevistados da cuenta de este proceso: muchos de ellos heredaron relatos fragmentados, cargados de miedo o resignación, que solo más tarde fueron comprendidos desde nuevas claves interpretativas, ya como adultos o docentes. En palabras de una entrevistada, el miedo a nombrar, a leer, a hablar, condicionó incluso los hábitos domésticos como la tenencia de libros, lo que revela una dimensión profundamente corporal y emocional de la represión.

No obstante, si bien estas memorias personales o familiares configuran un trasfondo afectivo importante, su impacto en las prácticas de enseñanza aparece mediado por otros factores institucionales. En el caso de EGPRI, se evidencia que las condiciones institucionales limitan las posibilidades de un abordaje crítico y profundo del pasado reciente. Aunque los docentes reconocen el valor formativo de enseñar sobre la dictadura, en la práctica esta enseñanza queda subordinada a las prioridades curriculares definidas por la institución. Esto coincide con lo que señala Meirieu (2013b) respecto a que las prácticas docentes se configuran siempre en tensión entre la voluntad individual y las determinaciones del contexto escolar, lo que produce márgenes reducidos para la innovación o la crítica, sobre todo en formatos escolares muy estructurados.

En este sentido, las memorias son personales o familiares y también son institucionales. La escuela como espacio de socialización tiene una memoria pedagógica que actúa,

muchas veces, como un molde normativo: permite ciertos relatos, habilita determinadas formas de decir, mientras excluye otras. Esto se advierte en la forma en que los docentes del EGPRI adaptan sus prácticas: a pesar de tener insumos personales y afectivos para enriquecer el abordaje de la última dictadura, su práctica se limita a menciones parciales o a la omisión, en función de los lineamientos curriculares y las demandas institucionales.

Finalmente, los docentes entrevistados de la EGPR, nacieron en democracia y nos aportaron otros recuerdos, otras percepciones sobre esto.

Y yo soy hija de la democracia. Tengo compañeras desaparecidas, mi tío se tuvo que ir, mi tío, es un reconocido psicólogo. Sí, se tuvo que ir de la provincia también por su participación política. (Entrevista a P2, EGPR, 2023)

Bueno, en mi caso, yo vengo de una provincia en la cual la guerra de Malvinas fue como muy fuerte (...) muchos correntinos fueron a la guerra de Malvinas, mi papá fue uno de ellos, que no llegó a ir porque por una cuestión de número bajo. No sé bien por qué, pero él salió en un sorteo donde no fue, pero sí muchos amigos de él, muchos conocidos, gente del barrio y gente que no volvió. Entonces eso siempre quedó en el algo muy fuerte y siempre me dijo, hablando de chiquito, de donde vienen estos orígenes. (Entrevista a P1, EGPR, 2023)

A partir de los testimonios de los docentes de la EGPR, observamos cómo la memoria colectiva —transmitida generacionalmente, incluso sin experiencia directa del período dictatorial— configura subjetividades docentes comprometidas con una enseñanza situada y crítica del pasado reciente. En estos relatos, la dictadura aparece como una marca que atraviesa las trayectorias familiares, territoriales y políticas, y que resignifica su práctica docente desde un lugar profundamente ético y afectivo.

El caso de la docente que menciona a compañeras desaparecidas y el exilio de su tío por razones políticas, y el del docente que narra las secuelas de la guerra de Malvinas en su comunidad, muestran que la dictadura dejó huellas más allá de los centros urbanos tradicionales o de los espacios explícitamente politizados. Estas vivencias se incorporan

al aula como relatos vivos, en los que la historia adquiere densidad humana y emocional. Desde allí, los docentes interpelan a sus estudiantes como sujetos que deben “aprender historia” y como ciudadanos que necesitan comprender la violencia estatal, la exclusión y el silenciamiento para construir prácticas democráticas activas en el presente.

Estas prácticas responden a las Pedagogías de la Memoria, en donde la enseñanza del pasado reciente no se limita a una transmisión de contenidos, sino que constituye un espacio de construcción de significados colectivos. Aquí, el aula se convierte en un lugar de encuentro entre memorias plurales y saberes escolares, en el que el diálogo, la escucha y la problematización son herramientas fundamentales para formar estudiantes críticos.

Asimismo, estos docentes asumen un rol de mediadores entre la experiencia histórica y el presente de sus estudiantes. Sus enfoques metodológicos, al ser dinámicos y contextualizados, permiten abordar la historia reciente como una trama abierta de sentidos que aún interpela la realidad actual. Esta perspectiva se distancia del modelo tradicional de enseñanza expositiva —prevalente en otras instituciones analizadas— y se acerca a propuestas pedagógicas críticas, que valoran el conocimiento situado, la participación estudiantil y la reconstrucción colectiva de la memoria.

En contraste con otros casos analizados en este capítulo, donde las prácticas docentes estuvieron más marcadas por las restricciones institucionales o la rigidez curricular, los docentes de EGPRa parecen haber encontrado un margen de acción mayor para integrar sus memorias y convicciones personales en las propuestas pedagógicas. Este posicionamiento no implica una enseñanza partidaria o dogmática, sino una postura ética frente al conocimiento histórico: enseñar el pasado reciente como una responsabilidad política y educativa, reconociendo que el silencio también educa, pero en clave de olvido y negación.

Más allá de las inferencias generales que pueden extraerse de los relatos docentes en las tres escuelas, les preguntamos de forma directa si consideran que existe una relación entre sus experiencias personales y la manera en que abordan la última dictadura cívico-militar en el aula. La mayoría de ellos respondió afirmativamente, reconociendo que sus vivencias, recuerdos, trayectorias familiares y formativas no solo condicionan, sino que también enriquecen su práctica pedagógica.

En el caso de los docentes entrevistados en la EGP, este vínculo entre experiencia personal y enseñanza se hace especialmente evidente. Uno de ellos lo expresó con claridad: “Sí, porque yo te digo, la viví de los dos lados y a mí nadie me lo explicó. Después lo entendí, qué es lo que pasaba” (Entrevista a P6, EGP, 2023). Aquí se revela una dimensión fundamental: el valor pedagógico de haber transitado ese tiempo desde el desconcierto infantil, la ausencia de explicaciones, y el posterior entendimiento. Esta transformación vital se convierte en un insumo emocional y formativo que orienta su compromiso actual como docente.

Otra voz resalta la tensión permanente entre la subjetividad personal y la búsqueda de una mirada equilibrada: “Yo creo que la propia subjetividad siempre está, pero la historia tiene su propia realidad. Entonces trato de ser, dentro de la subjetividad, lo más objetiva posible y enseñar las dos caras de la moneda” (Entrevista a P1, EGP, 2023). Esta afirmación evidencia la conciencia del lugar que ocupa el docente como mediador entre memoria y conocimiento histórico, reconociendo que la experiencia personal no puede borrarse, pero sí puede ponerse al servicio de una enseñanza crítica y plural.

En otros casos, los docentes formados en democracia, aunque no vivieron directamente el período dictatorial, reconocen que su posicionamiento actual se forja a partir de lecturas, testimonios y debates públicos, lo que da lugar a una apropiación reflexiva del pasado. Así lo expresó P3: “Creo que como hijo de la democracia tengo algunas herramientas para ubicar a la gente acerca de qué es, de qué fue y cuáles fueron sus consecuencias” (Entrevista a P3, EGP, 2023). Aquí se visibiliza una pedagogía atravesada por el compromiso con los derechos humanos y la transmisión intergeneracional de las memorias, que se construye tanto en los vínculos familiares como en los espacios de formación superior.

Esta construcción también se refleja en la perspectiva de P7, quien intenta dar cuenta de la complejidad del período: “Al abordar el golpe de Estado de 1976, yo muestro todo: los excesos, todo lo que ocurrió... también digo lo que eran la guerra guerrilla y la guerra civil” (Entrevista a P7, EGP, 2023). Este enfoque, que busca integrar múltiples dimensiones del conflicto, responde a una estrategia pedagógica que pretende generar comprensión contextual en los estudiantes, sin omitir la dimensión estructural del terrorismo de Estado.

Otro docente, en cambio, subraya el impacto que tuvo el regreso de la democracia en su trayectoria personal, ubicando allí el punto de inflexión desde el cual comienza a pensar el período dictatorial: “Yo ya era un actor social en ese momento... un poco estoy influenciado por ese debate, pero más circunscrito a lo que significó el regreso a la democracia” (Entrevista a P5, EGP, 2023). Esta mirada indica cómo los procesos de memorias pueden estar anclados en momentos posteriores a la violencia directa, pero igualmente significativos desde el punto de vista histórico y pedagógico.

El modo en que algunos docentes fueron marcados por sus propias instancias formativas también aparece como clave. La docente P8, por ejemplo, rememora el impacto que tuvieron en ella las profesoras universitarias que vivieron la dictadura y la transmitían con intensidad: “Te lo hablaban con una pasión... y vos decís ‘¿cómo no sabía esto?’” (Entrevista a P8, EGP, 2023). Ese momento fundacional de apertura al pasado negado es lo que hoy intenta reproducir con sus estudiantes, en un ejercicio de transmisión que apela a la emocionalidad como forma de interpelación y aprendizaje.

Finalmente, la afirmación de P4 “supongo que sí, uno es producto de todas las cosas que hemos vivido” (Entrevista a P4, EGP, 2023) sintetiza una idea transversal a todos los testimonios: el pasado, cuando se convierte en experiencia vivida, forma parte de la identidad individual y proyecta en las prácticas profesionales, en los modos de vincularse con el conocimiento y con los estudiantes.

Los relatos de estos docentes permiten delinear una trama compleja donde el recuerdo y la historia dialogan con las decisiones pedagógicas cotidianas. En la EGP, en particular, se observa una relación clara entre las experiencias personales y los modos de apropiación del diseño curricular. Esta relación no se limita a un uso anecdótico de las memorias, sino que, en varios casos, se convierte en un motor de enseñanza comprometida, reflexiva y situada. Los docentes utilizan sus vivencias como ejemplos, como entradas emotivas o como puntos de partida para procesos de investigación que buscan generar impacto en las subjetividades estudiantiles.

Como se desarrolló en los apartados anteriores, los docentes entrevistados despliegan una multiplicidad de estrategias para transmitir el pasado reciente en el aula. Estas estrategias van desde clases expositivas, talleres de reflexión y proyectos de investigación hasta la

participación en iniciativas impulsadas por actores locales, como la Casa de la Memoria, o por la misma institución, como la creación de una escuela museo o la realización de homenajes a figuras significativas, como la docente Susana Dillon, reconocida por su compromiso con la verdad y la justicia.

Este tipo de intervenciones puede ser interpretado a la luz de la noción de “lugares de memoria”, tal como fue formulada por Nora (1984). Para el autor, los lugares de memoria —que pueden adoptar formas materiales, simbólicas o funcionales— cristalizan las formas en que una sociedad recuerda y resignifica su pasado. En este sentido, los homenajes realizados a Dillon no constituyen solamente un acto conmemorativo: representan una apuesta por dotar de corporeidad al recuerdo, inscribiendo en la vida institucional una memoria activa que interpela, educa y resiste al olvido. Como afirman Capasso y Jean (2012, p. 1), estos lugares de memoria plasman una mirada sobre el pasado y definen “aquello que es común a un grupo y lo diferencia de los demás, fundamenta y refuerza los sentimientos de pertenencia y las fronteras socioculturales”. Es decir, que estos espacios evocan hechos del pasado y también construyen un marco de pertenencia y de diferenciación identitaria, en tanto consolidan una narrativa colectiva y un horizonte ético compartido.

Desde la práctica cotidiana, los docentes recurren a estrategias pedagógicas que trascienden la simple transmisión de contenidos, incorporando propuestas que habilitan la problematización, el diálogo y la construcción de sentido. Tal como lo plantea González (2014, p. 22), se trata de una “transmisión lograda” de la historia reciente, aquella que permite abandonar el pasado como objeto cerrado para reencontrarlo en su complejidad, dotándolo de actualidad y relevancia para las nuevas generaciones. Esta forma de enseñar implica una resignificación del currículo, que ya no es una prescripción rígida, sino un punto de partida para prácticas pedagógicas sensibles, críticas y transformadoras.

En la EGPRI, donde la estructura escolar está fuertemente condicionada por la impronta de programas internacionales que moldean la organización institucional, los docentes se enfrentan a desafíos adicionales. No obstante, a pesar de estas limitaciones, logran encontrar intersticios desde los cuales hacer emerger la memoria y los valores democráticos. Así lo expresó un docente: “Como yo lo cuento, sí. Sigo desde la clase

sobre temas cercanos y relativos, lo que yo digo es una activación de conciencia temprana, como yo no la tuve. No hay voz. No hay voz y donde no hay voz tampoco hay conciencia” (Entrevista a P1, EGPRI, 2023). Este testimonio deja entrever la dimensión ética que sustenta su labor docente, la necesidad de crear condiciones para que emerja la palabra, el pensamiento y la conciencia histórica.

De manera convergente, otra docente enfatiza el carácter formativo de su enseñanza: “Me parece que tiene que ver con enseñar valores sí, los valores por sobre todas las cosas” (Entrevista a P2, EGPRI, 2023). En ambos casos, se advierte una tensión productiva entre el condicionamiento institucional y la decisión pedagógica de sostener una enseñanza con sentido, que pone en el centro la formación ciudadana y la transmisión de memorias que humanizan.

En la EGPR, esta relación entre experiencia personal, vínculos sociales y práctica docente aparece aún más explicitada. Las entrevistas muestran cómo la memoria se entrelaza con la subjetividad y el presente vital de los docentes: “Sí, todo. Uno es producto de lo que han hecho con uno, claro, escuchado gente en su momento muy interesante y que a mí me ha impactado profundamente” (Entrevista a P2, EGPR, 2023); “Me parece que tiene mucho que ver con los vínculos actuales, con la escuela, con ciertas organizaciones sociales, y con la forma de vivir el presente que tengo yo” (Entrevista a P1, EGPR, 2023). Estos relatos muestran que la enseñanza del pasado reciente se construye desde un saber disciplinar y se ancla en una biografía, en una territorialidad, en una forma particular de estar en el mundo.

En este marco, las prácticas docentes adquieren una dimensión relacional que potencia la capacidad de conectar con sus estudiantes desde la autenticidad de la experiencia. Al poner en juego sus trayectorias, los docentes enseñan historia pero también habilitan espacios de memoria compartida, donde lo personal se torna político y lo político se vuelve pedagógico.

A modo de síntesis, del análisis de los testimonios y observaciones de campo emergen diversos elementos que permiten comprender en profundidad cómo los docentes abordan la enseñanza del pasado reciente, en particular la última dictadura cívico-militar en Argentina.

Se destaca que todos los entrevistados reconocen que sus vivencias personales, así como los relatos familiares y comunitarios en torno a ese período, inciden significativamente en sus prácticas pedagógicas. En contraste, la formación inicial sobre el tema aparece como un factor de menor mediación, al menos en términos de apropiación crítica y didáctica de estos contenidos.

Además, muchos docentes señalaron la tensión permanente entre su subjetividad y la búsqueda de una “objetividad” entendida como neutralidad. Si bien algunos reconocen la necesidad de enseñar desde un posicionamiento ético y político, también expresan el deseo de ofrecer múltiples perspectivas—incluso aquellas disonantes— como estrategia para fomentar el pensamiento autónomo del estudiantado. Esta preocupación por no imponer una única visión del pasado se articula con la intención de promover una comprensión más compleja y plural de los acontecimientos históricos, habilitando la formación de juicios propios por parte de los estudiantes.

En tercer lugar, la enseñanza de este período histórico es entendida por muchos docentes como una oportunidad privilegiada para la transmisión de valores democráticos, el respeto por los derechos humanos, la memoria colectiva y la conciencia crítica. Así, el pasado reciente se convierte en una herramienta formativa para pensar el presente, interpelar la realidad y fortalecer el compromiso ciudadano.

Las observaciones en el aula nos confirmaron estas tensiones y apuestas pedagógicas. En la mayoría de las clases presenciadas, los docentes abordaron los contenidos de manera general, procurando ofrecer una visión amplia del proceso histórico y moderando la expresión de sus posiciones personales. La idea de “neutralidad” emergió como un principio rector para gran parte de los docentes, incluso entre aquellos que vivieron directamente los efectos de la dictadura, quienes apenas aludieron a sus experiencias individuales a modo de ilustración.

No obstante, se identificaron prácticas significativas que revelan una enseñanza activa y comprometida con la construcción de sentido. En la mayoría de los casos, los docentes iniciaron las clases con una exposición de los contenidos, propiciando luego espacios de diálogo, formulación de preguntas y actividades que invitaron a los estudiantes a pensar críticamente. La figura del docente como orientador del proceso de reflexión apareció

como un componente clave, especialmente en el modo en que se articularon pasado y presente, se contextualizaron los hechos y se problematizaron las continuidades sociales y culturales del periodo dictatorial.

A su vez, los recursos utilizados fueron diversos: documentos históricos, testimonios, materiales audiovisuales, obras literarias y musicales, recortes periodísticos y producciones locales. Algunas prácticas destacadas fueron el análisis del cuento Graffiti de Julio Cortázar, la utilización del manual de Derechos Humanos de Río Cuarto, talleres de investigación sobre personas desaparecidas y visitas a la Casa de la Memoria. Estas estrategias evidencian una preocupación por acercar el tema a los estudiantes de manera situada y significativa, apelando tanto al análisis racional como a la dimensión afectiva del conocimiento.

En concreto, las prácticas pedagógicas observadas dan cuenta de una compleja interacción entre las trayectorias personales de los docentes y sus decisiones profesionales. Sus memorias, sensibilidades y valores conviven con marcos institucionales, prescripciones curriculares y condicionamientos estructurales, pero logran, en muchos casos, abrir espacios para una enseñanza reflexiva, crítica y comprometida. De este modo, las aulas se convierten en lugares de memorias vivas, donde el pasado se recuerda, pero también se resignifica para comprender el presente y proyectar un futuro más justo. Los docentes, en tanto agentes formativos, asumen la responsabilidad de acompañar estos procesos, promoviendo en sus estudiantes actitudes de empatía, solidaridad y respeto por la diversidad, fundamentales para la construcción de una ciudadanía democrática.

6.2 Las prácticas docentes en relación a las características de la población estudiantil

Hasta aquí hemos examinado múltiples dimensiones que inciden en las apropiaciones curriculares y en la enseñanza del pasado reciente en las escuelas seleccionadas: los diseños curriculares, las adaptaciones curriculares, los propósitos pedagógicos y las experiencias personales y formativas de los docentes. Ahora, nos resulta fundamental incorporar la última dimensión al análisis: las características de la población estudiantil y su incidencia en las prácticas pedagógicas.

En el caso de la EGPRI, la composición social del estudiantado representa un aspecto central en la configuración de las propuestas educativas. Se trata de una comunidad escolar descrita por sus propios actores como “homogénea en términos de clase social” (Entrevista a D1, EGPRI, 2023), integrada mayoritariamente por hijos e hijas de profesionales de clase media acomodada, con acceso a múltiples recursos culturales y materiales. Como señala una docente: “son hijos de profesionales. Una clase media acomodada, porque la cuota es elevada” (Entrevista a P2, EGPRI, 2023). Esta condición se vio acentuada tras la pandemia, cuando la matrícula del nivel secundario creció de manera considerable

Hasta hace muy poco podíamos llamarnos un colegio de población reducida. Ahora se triplicó después de la pandemia, quizás por la oferta que nosotros mantuvimos durante la pandemia. Así que pasamos de tener 100 alumnos a tener 220, en muy pocos años, en el nivel secundario. (Entrevista a D1, EGPRI, 2023)

Esta población estudiantil, habituada a contextos bilingües, se caracteriza por trayectorias de movilidad y capital cultural acumulado. Según narra una docente: “se nota que son chicos que han recorrido, que conocen Argentina, que conocen el mundo” (Entrevista a P3, EGPRI, 2023). Estas experiencias previas condicionan tanto los temas que resultan familiares como los modos de aproximarse a ellos en el aula.

En este contexto, la enseñanza se desarrolla en condiciones privilegiadas: aulas de tamaño reducido, continuidad docente a lo largo de los años y un seguimiento individualizado de las trayectorias. Estas condiciones posibilitan una intervención pedagógica personalizada, donde los docentes pueden ajustar la velocidad, profundidad y estrategias de enseñanza según las necesidades del grupo. Así lo describe una profesora:

Tengo una línea de continuidad en los años, entonces voy conociendo en profundidad los grupos (...) hay grupos de seguimiento pedagógico, donde hay información de la trayectoria (...) uno sabe exactamente por dónde va y cómo va ese conocimiento cognitivo. (Entrevista a P1, EGPRI, 2023)

Otro docente complementa esta idea al destacar la importancia de observar atentamente la respuesta de los estudiantes durante el proceso: “Tienen que ver con las respuestas que vos obtengas de los chicos. Vos cuando estás en clase te das cuenta los que te siguen, los que no te siguen.” (Entrevista a P2, EGPRI, 2023)

Sin embargo, esta capacidad de adaptación y personalización no se traduce necesariamente en un abordaje profundo del pasado reciente. A pesar de las condiciones óptimas para el trabajo pedagógico —como el acceso a materiales, el tiempo disponible y el conocimiento del grupo—, el tratamiento de la última dictadura está fuertemente mediado por la cultura institucional, donde el pasado reciente no ocupa un lugar central ni explícito. Los docentes, si bien poseen herramientas y sensibilidades para trabajar estos contenidos, muchas veces resignan su abordaje en función de las orientaciones predominantes. En este sentido, el condicionamiento institucional prevalece por sobre la demanda o receptividad del estudiantado.

Así, aunque el estudiantado interviene en las prácticas docentes cotidianas —en términos de ritmo, profundidad y formas de enseñanza—, su incidencia sobre la inclusión o exclusión del pasado reciente como contenido escolar es, en este caso, mínima. Los relatos muestran que es el marco institucional el que establece los límites de lo decible, lo enseñable y lo valorizado dentro de la escuela.

En otras palabras, la cultura escolar condiciona fuertemente las posibilidades de enseñar el pasado reciente. A pesar de que los diseños curriculares provinciales promueven el abordaje de estos temas, ello no garantiza su tratamiento efectivo ni su profundización. Como advierte González (2014a), en las escuelas coexisten tanto atmósferas de transmisión como de omisión y rechazo respecto del pasado reciente. En este caso particular, se observa una atmósfera donde el tratamiento de la dictadura, los derechos humanos o la memoria histórica aparece subordinado a prioridades institucionales lejanas a estas problemáticas.

Esta tensión entre la posibilidad pedagógica y la decisión institucional revela que, incluso cuando existen condiciones favorables para la enseñanza crítica es el posicionamiento institucional el que termina delimitando el alcance de la práctica docente. Así, más que

una imposibilidad técnica, se trata de una omisión estructural que refleja las jerarquías simbólicas del saber escolar.

En concreto, los testimonios y observaciones recogidos de esta escuela muestran que la relación entre las características del estudiantado y las prácticas docentes es compleja y mediada. Si bien estas características condicionan las formas de enseñanza, en el caso del pasado reciente, lo que pesa con mayor fuerza es el clima institucional: sus valores, sus prioridades curriculares y sus modos de concebir la historia. Allí, el rol de los docentes se debate entre el compromiso ético y profesional por sostener la memoria y los límites impuestos por una institución que, explícita o tácitamente, no estimula dicho tratamiento.

La EGPR se inserta en un entramado social profundamente marcado por la desigualdad estructural. Su comunidad estudiantil se caracteriza por una heterogeneidad significativa, en la que convergen trayectorias escolares interrumpidas, experiencias de exclusión del sistema educativo tradicional y condiciones de vida atravesadas por la precariedad. Esta realidad configura un escenario particular para el quehacer docente, donde las prácticas no sólo se definen por los marcos curriculares, sino también por un compromiso pedagógico y humano que busca atender las urgencias de su contexto.

Como señala una de las docentes entrevistadas, la escuela se ubica en un barrio popular de clase trabajadora, con una población estudiantil mayoritariamente compuesta por hijos e hijas de trabajadores —muchos de ellos en situación de desempleo o empleo informal—

Se enclava en un barrio popular, de clase trabajadora, y la mayoría de los alumnos que asisten allí son hijos de trabajadores, y también muchos de ellos son desocupados (...). La escuela es de mucho empuje, de mucha lucha y de mucho compromiso con la cuestión social, con los alumnos. (...) Hay muchísimo involucramiento no solo de la parte cognitiva, sino también del lado humano, y eso es lo que desde mi punto de vista hace esa escuela diferente. (Entrevista a P2, EGPR, 2023)

Este testimonio no solo describe el entorno socioeconómico, sino que da cuenta de una atmósfera institucional basada en el vínculo cercano, el afecto y el acompañamiento sostenido. La escuela se propone como un espacio de contención y reconfiguración de

trayectorias educativas marcadas por el fracaso o la discontinuidad. Así lo expresa la directora:

La escuela aloja en primer momento esa población que venía repitiendo, fracasando en otras escuelas y trabaja con ese tipo de trayectorias intermitentes, incompletas, frustradas (...). La mayoría de las familias se encuentran en situación de pobreza estructural (...). Muchos de los jóvenes que participan hoy en la escuela también trabajan, como una manera de aportar a la economía familiar. (Entrevista a D1, EGPR, 2023)

En este escenario, las prácticas docentes se ven profundamente atravesadas por la necesidad de adaptabilidad. Las planificaciones y estrategias previstas muchas veces deben ser reformuladas sobre la marcha para responder a los intereses, motivaciones y realidades de los estudiantes. Esta capacidad de ajuste no es vivida como una improvisación, sino como una forma de creatividad pedagógica:

No siempre lo que diseñaste, planificaste, a veces tiene esa receptividad que uno esperaba. Entonces tenés que adaptar a otra situación y ahí empieza un poco de cero. No creo que sea improvisación, para nada. Creo que es la creatividad docente, la posibilidad de adaptarse a las inquietudes de los jóvenes, a los imponderables y a las mismas dinámicas propias de las instituciones. (Entrevista a P2, EGPR, 2023)

La enseñanza, en este contexto, requiere de un trabajo pedagógico situado que reconozca y valore las diferencias entre los estudiantes. La diversidad de intereses y niveles de apropiación de los contenidos obliga a los docentes a diversificar sus recursos y estrategias, favoreciendo propuestas flexibles e inclusivas:

Hay chicos que les gusta leer, entonces nosotros juntamos en grupos a los chicos que les gusta leer. Y hay chicos que, todo lo contrario, por ahí eso no les gusta. Entonces, para esos chicos, el recurso es más visual, y se complementa todo. (Entrevista a P1, EGPR, 2023)

Estos relatos permiten comprender que las prácticas docentes no pueden analizarse únicamente desde los marcos normativos o los dispositivos pedagógicos formales, sino que se construyen en la cotidianidad del aula, en diálogo constante con las condiciones materiales, subjetivas y relacionales del entorno escolar. Se trata, en palabras de Chartier (2002), de un “saber hacer cotidiano”, que guía la toma de decisiones en función de las necesidades del grupo y de la historia compartida dentro de la institución.

La permanencia de los docentes en la escuela, el conocimiento profundo de sus dinámicas, y la participación en proyectos colectivos les permite generar vínculos sólidos y estrategias ajustadas a las complejidades del contexto. La experiencia acumulada, la sensibilidad hacia la realidad del otro y la capacidad de sostener horizontes posibles se constituyen en pilares fundamentales de la tarea docente en estos espacios.

En suma, la EGPRa ofrece un ejemplo potente de cómo la educación puede ser concebida como práctica social situada, atravesada por la desigualdad, pero también por la voluntad transformadora. En este marco, las características de la población estudiantil condicionan las prácticas, y además, exigen respuestas pedagógicas éticas, flexibles y profundamente humanas.

Por su parte, la EGP se distingue por su heterogeneidad y amplitud en la composición del estudiantado. Su ubicación céntrica, con acceso a múltiples líneas de transporte, facilita la llegada de jóvenes provenientes de distintos barrios de la ciudad de Río Cuarto, de localidades cercanas como Higuera y Holmberg, e incluso de otros países. Esta configuración multicultural ha sido reconocida y valorada por los propios docentes, quienes destacan la riqueza que ello aporta a la vida institucional:

Al estar en el centro y llegar todos los colectivos, hay gente incluso de Higuera y de Holmberg. Hay representantes de la comunidad boliviana, peruana, y paraguaya. En otros momentos ha habido dominicanos. Es una escuela multicultural. (Entrevista a P6, EGP, 2023)

Junto con esta diversidad cultural, se observa una variabilidad significativa en el perfil socioeconómico del estudiantado. Si bien históricamente la escuela ha albergado a estudiantes de sectores medios, los docentes advierten que las transformaciones

socioeconómicas del país han impactado también en la matrícula escolar, ampliando la presencia de jóvenes en situación de vulnerabilidad:

La población estudiantil de la escuela ha ido acompañando la debacle económica del país. Si bien la formación y el origen socioeconómico de los alumnos es diverso, cada vez recibimos estudiantes con mayores problemas económicos, en una situación de mayor vulnerabilidad. (Entrevista a P7, EGP, 2023)

Esta realidad se complejiza aún más al considerar que la institución ofrece educación secundaria en los turnos mañana, tarde y noche. En el turno nocturno, en particular, muchos estudiantes compatibilizan sus estudios con actividades laborales, algunas veces en calidad de jefes o jefas de familia. Este dato no es menor, ya que incide directamente en los tiempos, intereses y posibilidades de dedicación al estudio, y en la manera en que los docentes abordan sus prácticas.

En este contexto de pluralidad, las prácticas pedagógicas se configuran de manera flexible y situada. Los docentes toman decisiones en función de sus trayectorias, convicciones pedagógicas y lectura de las necesidades concretas de sus estudiantes. Así lo expresa una docente al referirse al modo en que se atiende la diversidad cognitiva y cultural en el aula:

Cada uno, cada docente, elige de acuerdo a su formación, de acuerdo a cómo ve la escuela y qué es lo que quiere y qué es lo que pretende de la escuela (...) Y se atiende la diversidad, se atiende no solamente la diversidad cultural, sino la diversidad de conocimiento, la cuestión de aprendizaje. (Entrevista a P6, EGP, 2023)

La flexibilidad no se limita a una decisión previa de planificación, requiere una atención constante a los intereses del grupo, al impacto real de las propuestas y a la necesidad de reconfigurar los contenidos en función de la respuesta estudiantil: “Hay temas que a lo mejor los tenía re planificados y el año pasado me sirvió y este año no, y al revés también. El año pasado los chicos se aburrían, bostezaban, vos te das cuenta cuando el tema no es de impacto” (Entrevista a P8, EGP, 2023).

La preocupación por las dificultades en la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, y la capacidad de argumentación aparece con frecuencia en los testimonios. Una docente lo expresa de manera clara y crítica:

Los estudiantes tienen enormes problemas para comprender lo que leen, enormes problemas para expresar por escrito o inclusive oral, una idea. Bueno, entonces vos ves los diseños y los diseños están bien, pero están pensando en un estudiante que se interesa, que participa, que busca, que investiga. Bueno, y nuestra realidad es otra cosa. (Entrevista a P4, EGP, 2023)

En las tres escuelas analizadas, este tipo de apreciaciones permiten advertir un punto en común: las características de la población estudiantil median fuertemente las prácticas docentes. Ellas determinan los ritmos, las formas del trabajo en el aula, las posibilidades y los límites del tratamiento de contenidos como el pasado reciente.

A pesar de las diferencias entre las instituciones, en términos de contexto, recursos y perfiles docentes, emerge una constante que merece ser subrayada: el desinterés y la apatía de buena parte de los estudiantes hacia la enseñanza de la última dictadura cívico-militar y sus implicancias en el presente. En la EGP, este fenómeno fue señalado de manera reiterada:

Bueno, ahí está el problema. Son cada vez menos los chicos que les preocupan y les ocupa. Creo que el desafío nuestro es que no se olviden de lo que pasó. (Entrevista a P6, EGP, 2023)

En general, si vamos a hablar de porcentajes, están muy desvinculados, desinteresados. En general, las excepciones, gracias a Dios, están, pero el porcentaje es muy alto de desinterés, de desmotivación. (Entrevista a P7, EGP, 2023)

Yo creo que los chicos en general lo ven como algo lejano, no lo ven como algo que se está relacionando demasiado a lo que ellos tienen como muy reciente. Lo importante es marcarle lo significativo que es para la historia

de nuestro país este oscuro periodo de la historia. (Entrevista a P5, EGP, 2023)

La percepción de que el pasado reciente resulta lejano o irrelevante para los jóvenes aparece asociada también a ciertas tensiones ideológicas que atraviesan la enseñanza de la historia:

A veces los chicos me parece que no lo encuentran sentido (...) y después está la cuestión que se ha metido en estos últimos años de lo ideológico. Que eso también hay que tener cuidado. A mí me gusta hablar de política. Yo doy política, pero no política partidaria, claro, porque el aula es un lugar, para mí, neutro. (Entrevista a P4, EGP, 2023)

Estas impresiones no se limitan a la EGP. También docentes de la EGPRI y de la EGPRa comparten la sensación de un escaso involucramiento de los estudiantes con la memoria reciente:

Hay algunos temas que pasan desapercibidos. Hoy no hay mucho compromiso, a ellos no les tocó, no les pasó, es reciente, pero está tan lejos. Entonces prestan atención, escuchan, algunos se comprometen, pero yo no veo a mis alumnos levantando la bandera de... No los veo. (Entrevista a P2, EGPRI, 2023)

Es aleatorio... Generalmente hay algunos alumnos que tienen siempre más interés por los temas históricos, otros que no, les son más reticentes porque no les gustan estos temas. (Entrevista a P2, EGPRa, 2023)

Así, se configura un diagnóstico compartido: existe una distancia afectiva, temporal y generacional entre los estudiantes y los acontecimientos del pasado reciente. La transmisión de la memoria se enfrenta, entonces, a múltiples obstáculos: falta de interés, ausencia de vínculos familiares con la época, escasa significatividad percibida y, en algunos casos, un clima de polarización política que dificulta el tratamiento pedagógico.

Este escenario reactualiza uno de los principales desafíos de las Pedagogías de la Memoria: cómo construir puentes entre el pasado y el presente, entre los acontecimientos históricos y las vivencias de los jóvenes. Como han señalado diversos autores (Jelin, 2002; Rosemberg y Kovacic, 2010), la transmisión del pasado reciente es un espacio de disputa simbólica donde interactúan distintas generaciones, saberes e interpretaciones.

En este marco, la escuela asume un papel fundamental en la reconstrucción de memorias colectivas. Pero para ello debe trascender la mera conmemoración o el ritualismo institucional. Se trata de generar prácticas pedagógicas que interpelen a los estudiantes, que los conecten emocional y críticamente con los acontecimientos, y que les permitan resignificar el pasado desde su presente. El uso de testimonios, archivos, recursos literarios y expresiones artísticas puede constituirse en herramientas valiosas para este propósito.

La pregunta que se impone entonces es: ¿cómo lograr que la historia reciente resulte significativa para quienes no la vivieron? ¿Qué estrategias pueden ayudar a construir ese puente entre la experiencia histórica y las preocupaciones actuales de los jóvenes? ¿Qué lugar ocupa el lenguaje escolar, la cultura mediática y la práctica docente en la construcción —o debilitamiento— de esa conexión?

Responder a estas preguntas implica no solo revisar prácticas pedagógicas, sino repensar el rol político y cultural de la escuela en la sociedad contemporánea. Las Pedagogías de la Memoria parten del supuesto de que no se trata solo de recordar, sino de comprender críticamente, de vincular pasado y presente, de construir ciudadanía. En un contexto donde la memoria puede ser banalizada, relativizada o instrumentalizada, el compromiso docente cobra una dimensión ética fundamental: contribuir a que las nuevas generaciones comprendan que la historia reciente no es un asunto del pasado, sino una clave para pensar el presente y proyectar el futuro.

6.3 Prácticas docentes y mediaciones escolares: síntesis de los principales hallazgos desarrollados en los capítulos V y VI

Los capítulos V y VI constituyen el núcleo analítico de esta investigación y abordan, desde una perspectiva situada, cómo se configuran las prácticas docentes vinculadas a la enseñanza del pasado reciente en las escuelas secundarias seleccionadas. En línea con el

objetivo principal -analizar la apropiación de los lineamientos curriculares orientados al estudio del pasado reciente por parte de docentes de Ciencias Sociales en 5.º y 6.º año-, se identificaron siete dimensiones clave que permiten reconstruir este proceso. Estas dimensiones se organizaron en dos bloques analíticos: por un lado, aquellas que refieren a las decisiones pedagógicas de los docentes; por otro, las condiciones que median y contextualizan esas decisiones.

En el capítulo V, se abordaron cuatro dimensiones que configuran directamente los modos de apropiación del pasado reciente por parte del profesorado: 1) las percepciones de los docentes en relación con los diseños curriculares provinciales; 2) los recortes, adaptaciones y resignificaciones que realizan sobre dichos diseños; 3) los sentidos formativos que orientan su enseñanza, vinculados a la ciudadanía, los derechos humanos y la construcción de memoria; 4) las articulaciones con políticas locales, especialmente aquellas impulsadas desde organismos de derechos humanos y espacios como la Casa de la Memoria.

Estas cuatro dimensiones permitieron identificar una práctica docente activa, situada y crítica, en la que los docentes se apropian de los contenidos preestablecidos y los transforman en función de sus convicciones éticas, sus experiencias personales y las características del contexto institucional. La enseñanza del pasado reciente, en este marco, aparece como una apuesta formativa y política, que busca interpelar a los estudiantes desde una perspectiva de memoria, justicia y democracia.

En el capítulo VI, el análisis se centró en tres dimensiones restantes, que profundizan en las condiciones contextuales y subjetivas que median en las decisiones pedagógicas: 5) el contexto institucional, entendido como la cultura escolar y las condiciones materiales y simbólicas que ofrece cada escuela; 6) la trayectoria y formación profesional de los docentes, incluyendo tanto su formación inicial como sus memorias personales y familiares sobre la dictadura; 7) las características de la población estudiantil, sus intereses, capacidades, niveles de participación y los modos en que estos elementos impactan en el tratamiento del pasado reciente en el aula.

A diferencia del bloque anterior, estas dimensiones nos acercan a las materialidades, los vínculos y las trayectorias que atraviesan la vida cotidiana escolar. Se evidenció que las

escuelas operan como espacios institucionales con marcos simbólicos diferenciados, que habilitan —o restringen— ciertas formas de enseñanza. En el caso de la EGPRI, la estructura curricular mixta limita la inclusión del pasado reciente como contenido central. En cambio, en la EGP y EGPR, se observan mayores márgenes de autonomía pedagógica y un compromiso más explícito con las políticas locales de derechos humanos.

Asimismo, la formación inicial sobre el pasado reciente mostró tener una incidencia acotada en las prácticas actuales, especialmente en comparación con el peso de las experiencias personales, las memorias familiares y la trayectoria profesional. En muchos casos, los docentes responden sus saberes desde el relato, la afectividad y la necesidad de dar sentido a sus propias vivencias, más que desde los contenidos académicos de su formación.

Finalmente, la dimensión estudiantil reveló una preocupación compartida entre los docentes: la creciente desafección juvenil frente a la enseñanza del pasado reciente. La percepción de los jóvenes como sujetos desvinculados o apáticos frente a la historia reciente se presenta como uno de los grandes desafíos para las Pedagogías de la Memoria en la actualidad. Los docentes buscan estrategias para acercar el tema desde recursos diversos —testimonios, literatura, archivos, talleres—, pero enfrentan la distancia generacional, la fragmentación social y los discursos negacionistas que circulan en la actualidad.

En articulación con los objetivos específicos del trabajo, estos capítulos permitieron: caracterizar las orientaciones de los diseños curriculares y sus usos reales; analizar los recortes y resignificaciones docentes; examinar las condiciones subjetivas, institucionales y contextuales que median en las decisiones pedagógicas y relevar el vínculo con políticas municipales de derechos humanos.

Frente a todo lo expuesto, consideramos que la apropiación curricular no puede ser comprendida como un proceso homogéneo ni exclusivamente técnico y que la enseñanza del pasado reciente en las escuelas secundarias de Río Cuarto no puede entenderse como una aplicación uniforme de los lineamientos curriculares. Al contrario, tiene que comprenderse como una práctica situada, compleja y constantemente tensionada por las

condiciones sociales, institucionales y subjetivas de cada comunidad escolar. El análisis realizado refuerza la idea de que los docentes son actores clave en la transmisión de las memorias, pero que dicha transmisión no es lineal ni garantizada: depende de la posibilidad de construir sentido, generar vínculos y habilitar espacios reflexivos que conecten el pasado con los desafíos del presente.

A continuación, nos adentramos en el último capítulo de esta investigación, en el que se presenta un análisis comparativo de los tres casos. Esta comparación se estructura a partir de las mismas siete dimensiones trabajadas en los capítulos V y VI, lo que permite establecer continuidades, contrastes y singularidades en las formas en que cada escuela y cada docente enfrentan el desafío de enseñar el pasado reciente en contextos sociales, institucionales y subjetivos profundamente diversos.

CAPÍTULO VII

UNA COMPARACIÓN EN PERSPECTIVA: SIMILITUDES Y DIFERENCIAS EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES DE LAS ESCUELAS SELECCIONADAS

Este capítulo final se propone realizar un análisis comparativo de las prácticas docentes vinculadas a la enseñanza del pasado reciente en las tres escuelas secundarias seleccionadas. A partir del recorrido realizado en los capítulos anteriores, y retomando las dimensiones analíticas que guiaron la investigación, nos enfocamos aquí en explorar tanto las convergencias como las divergencias que emergen en las formas en que los docentes abordan este contenido complejo y políticamente sensible.

Las categorías que orientan esta comparación incluyen: las percepciones sobre los diseños curriculares provinciales, los modos en que los docentes se apropian, adaptan o resignifican los contenidos sobre la última dictadura, los sentidos formativos que orientan su enseñanza, las articulaciones (o no) con políticas locales de derechos humanos, la incidencia de las trayectorias personales y de formación profesional, las condiciones institucionales de cada escuela y las características de las poblaciones estudiantiles. Como se ha mostrado a lo largo del trabajo, estas dimensiones no actúan de manera aislada, sino que interactúan configurando escenarios pedagógicos particulares, condicionando — directa o indirectamente— las estrategias y decisiones que los docentes despliegan en el aula.

Desde esta perspectiva, este capítulo busca responder a una serie de preguntas centrales: ¿Qué elementos en común comparten las prácticas docentes en las escuelas analizadas? ¿Qué diferencias marcan sus modos de enseñar el pasado reciente y por qué? ¿Hasta qué punto estas prácticas contribuyen a hacer de la escuela un espacio donde la memoria colectiva se construye, se transmite y se resignifica? ¿En qué medida los docentes entrevistados enseñan desde una perspectiva situada y crítica, vinculada a lo que denominamos Pedagogías de la Memoria?

Más allá del ejercicio comparativo, este capítulo también se detiene a reflexionar sobre el sentido pedagógico y político de enseñar el pasado reciente en la escuela secundaria, así como sobre la posibilidad de concebir a las instituciones educativas como espacios vivos de construcción y transmisión de memorias. En un escenario social donde los discursos

negacionistas o relativistas pueden cobrar visibilidad y legitimidad, interrogar las condiciones que median las prácticas docentes nos permitió comprender sus alcances y tensiones y también valorar su potencia formativa. En ese marco, la enseñanza del pasado reciente se revela como una práctica que, aunque enfrentada a múltiples desafíos, sigue siendo fundamental para sostener una pedagogía comprometida con la verdad, la justicia y los derechos humanos.

7. Similitudes y diferencias en cuestión

A lo largo de este trabajo hemos sostenido que cada institución escolar constituye un entramado singular, con dinámicas, culturas y sentidos propios. Si bien comparten ciertas características con otras instituciones sociales, las escuelas configuran un espacio distintivo, marcado por tiempos específicos, formas de relación y modos particulares de habitar lo cotidiano. La alternancia entre el bullicio y el silencio, la estructura horaria, las rutinas compartidas y la convivencia entre personas de distintas edades, géneros, trayectorias y roles institucionales conforman una atmósfera única que dota a cada escuela de una identidad irrepetible.

Como sugiere Daniel Suárez en su reflexión sobre el saber pedagógico:

Visitar una escuela como expedicionarios curiosos, transitar como extranjeros sus pasillos; escuchar sorprendidos los matices de la polifonía de voces que se combinan; conversar extrañados con los adultos, niños y adolescentes que eventualmente nos crucemos en la travesía, nos permitiría aproximarnos un poco a lo que tiene de singular la experiencia vivida en el mundo escolar. (Suárez, 2011, p. 387).

Desde esta perspectiva, nuestras observaciones de campo y las entrevistas realizadas a docentes y equipos directivos nos permitieron construir una mirada situada sobre cada una de las tres instituciones seleccionadas, reconociendo en ellas sus particularidades estructurales y simbólicas, y también las formas específicas en que se configuran las prácticas pedagógicas vinculadas a la enseñanza del pasado reciente.

Llegados a este punto, nos preguntamos: ¿cuáles son las similitudes y diferencias que se destacan entre las prácticas docentes de las tres escuelas en relación con este contenido?

Para responder a este interrogante, en este capítulo llevamos a cabo una comparación entre los casos a partir de las dimensiones analíticas desarrolladas previamente, entendiendo que estas permiten no solo identificar regularidades y contrastes, sino también comprender cómo se entretajan, en cada contexto, las decisiones pedagógicas, las condiciones institucionales y las subjetividades que hacen posible —o limitan— una enseñanza comprometida con la memoria histórica.

7.1 Primera dimensión: percepciones docentes sobre los diseños curriculares de la provincia de Córdoba

En esta primera dimensión, el análisis comparativo entre las tres escuelas seleccionadas revela coincidencias significativas en las percepciones docentes respecto de los diseños curriculares provinciales. En todas las instituciones, los docentes entrevistados manifestaron conocer los diseños, reconocerlos como marcos orientadores de su tarea y planificar sus clases en función de ellos. De manera transversal, los diseños fueron concebidos como “guías” o “mapas” que establecen los contenidos esperados y organizan, en principio, el trabajo pedagógico dentro del aula.

Sin embargo, más allá de este punto en común, emergen diferencias notables en cuanto a los niveles de conformidad con esos lineamientos. Tanto dentro de cada institución como entre ellas, las opiniones se distribuyen entre quienes valoran positivamente la propuesta curricular y quienes expresan desacuerdo, escepticismo o frustración. Esta diversidad de posiciones muestra que los diseños curriculares, si bien son reconocidos como referencia, no son asumidos de forma homogénea. Son interpretados y valorados en función de las experiencias, trayectorias y contextos de cada docente.

Los cuestionamientos al diseño curricular se agrupan en torno a cuatro ejes centrales: la extensión excesiva de los contenidos, la rigidez estructural que limita la adaptación a distintos contextos, la preocupación por la calidad educativa y los desafíos metodológicos que plantea su implementación. En relación con la extensión, varios docentes señalaron que la cantidad de temas propuestos excede las posibilidades reales de abordaje en el tiempo disponible, lo cual impide un tratamiento profundo, reflexivo y significativo de los contenidos. Este señalamiento conecta con la advertencia de Fullan (2001), quien sostiene que un currículo sobrecargado genera un efecto contrario al deseado: en lugar de ampliar los aprendizajes, obstaculiza su apropiación significativa, ya que obliga a los

docentes a cubrir más contenidos que los que pueden ser efectivamente comprendidos por los estudiantes.

En cuanto a la rigidez, muchos entrevistados plantearon que los diseños presentan una estructura que no siempre dialoga con la realidad concreta de las aulas, lo que limita la posibilidad de adaptación pedagógica. Como sugiere Fullan (2001), para que una reforma curricular tenga impacto real en las prácticas, debe considerar las condiciones locales e institucionales en las que el cambio pretende aplicarse. La flexibilidad y la autonomía profesional resultan esenciales para que los docentes puedan responder a las necesidades particulares de sus estudiantes y del contexto en el que enseñan.

A esto se suman preocupaciones relacionadas con la calidad educativa y los desafíos metodológicos. Algunos docentes señalaron la falta de actualización de los contenidos, la escasa conexión entre las orientaciones curriculares y los recursos didácticos disponibles, así como la necesidad de mayor acompañamiento institucional y desarrollo profesional. La ausencia de propuestas metodológicas contextualizadas —especialmente en temas sensibles como el pasado reciente— deja a los docentes con la responsabilidad de reinterpretar y reconstruir los contenidos por sus propios medios.

Una coincidencia destacada en los tres casos es que, a pesar de las limitaciones señaladas, los docentes reconocen un margen de libertad para ejercer su labor de forma autónoma. Si bien los diseños curriculares establecen un marco de referencia, las prácticas concretas se configuran a partir de múltiples factores: el proyecto institucional, la formación y trayectoria docente, las características del grupo de estudiantes, los recursos disponibles, y las convicciones éticas y pedagógicas de cada docente. En este sentido, los entrevistados se posicionan como sujetos activos en la construcción del conocimiento, que toman decisiones pedagógicas en función de lo prescripto, pero también de lo que consideran formativamente relevante y posible en su realidad cotidiana.

Este distanciamiento entre el diseño prescriptivo y la práctica situada fue una constante en los relatos. Una de las razones más señaladas fue la percepción de que los diseños curriculares son elaborados por equipos técnicos que —según los docentes— no siempre conocen la dinámica real de las escuelas ni las complejidades del aula. Esta desconexión refuerza la idea de que los diseños pueden reflejar aspiraciones legítimas, pero a menudo

se encuentran desfasados de las condiciones materiales, temporales y subjetivas de la enseñanza.

A su vez, esta distancia expresa una tensión más profunda entre los objetivos establecidos desde los marcos normativos y aquellos definidos por los proyectos educativos institucionales (PEI), que las escuelas elaboran, actualizan y resignifican año a año. Mientras que los diseños curriculares provinciales mantienen una lógica relativamente estable y centralizada, los PEI permiten a cada institución construir sentidos pedagógicos propios, más ajustados a sus comunidades y a las necesidades emergentes. Esta diferencia de temporalidades y enfoques abre un espacio de negociación que los docentes habitan cotidianamente, buscando equilibrar lo prescripto con lo posible, lo deseado con lo necesario.

En definitiva, esta primera dimensión muestra que, si bien los diseños curriculares son reconocidos como instrumentos fundamentales en la organización del trabajo docente, su implementación se ve mediada por múltiples factores. Los docentes no actúan como ejecutores pasivos de lineamientos oficiales, proceden como profesionales que interpretan, adaptan, discuten y muchas veces tensionan aquello que se espera de ellos, en función de sus convicciones pedagógicas, sus saberes, y el vínculo ético que establecen con sus estudiantes y con el conocimiento.

7.2 Segunda dimensión: adaptación y apropiación docente de los contenidos sobre el pasado reciente

En esta segunda dimensión, el análisis muestra una coincidencia sustancial entre los docentes de Ciencias Sociales de las tres escuelas: todos afirman realizar adaptaciones, recortes y transformaciones sobre los contenidos establecidos por los diseños curriculares en torno al pasado reciente. Lejos de reproducir de forma mecánica lo prescripto, los docentes intervienen activamente en la selección y organización de los saberes, en función de múltiples variables: el contexto institucional, las trayectorias estudiantiles, sus propias convicciones pedagógicas y la disponibilidad de tiempo y recursos.

Estas prácticas de apropiación reflejan una docencia viva y situada, en la que el currículo es interpretado como una herramienta flexible, más que como un dispositivo normativo cerrado. En esta línea, Chartier (1992) recuerda que los textos —y los currículos pueden

ser leídos como tales— no tienen un significado fijo, sino que son permanentemente resignificados por quienes los leen, los habitan y los ponen en práctica. Los testimonios de esta investigación confirman esa idea: el contenido sobre el pasado reciente se reconfigura cada vez que un docente decide cómo, cuándo y desde qué enfoque enseñarlo.

En todos los casos se reconoce un margen de autonomía que permite a los docentes decidir qué contenidos priorizar, con qué recursos y desde qué perspectivas abordarlos. Esta libertad relativa les permite adecuar la enseñanza a las realidades concretas de sus estudiantes, haciendo del aula un espacio de construcción compartida de sentido. Como advierte Fullan (2001), para que un cambio educativo sea sostenible, debe estar enraizado en el conocimiento profundo que los docentes tienen sobre sus contextos y en la capacidad de adaptar la propuesta curricular a las demandas de esos escenarios singulares.

No obstante, el modo en que se ejerce esta autonomía varía significativamente según el contexto escolar. Las culturas institucionales, las estructuras organizativas y los marcos normativos que rigen cada escuela inciden directamente en las posibilidades —y en los límites— de apropiación del currículo. A continuación, sintetizamos las diferencias observadas en cuatro ejes clave:

1. Condicionantes institucionales en la selección de contenidos

- En la EGP, los docentes reconocen mayoritariamente los lineamientos provinciales como guía, aunque ejercen distintos grados de flexibilidad en la priorización de temas.
- En la EGPR, la enseñanza del pasado reciente se caracteriza por un abordaje creativo y contextualizado, fuertemente atravesado por la agenda de derechos humanos, con articulación con instituciones municipales y propuestas extra áulicas.
- En la EGPR, el currículum mixto impone restricciones que limitan la profundización del pasado reciente. Aun así, algunos docentes intentan abrir espacios de reflexión dentro de los márgenes permitidos por la institución.

2. Métodos de enseñanza y profundidad en el abordaje

- En la EGP, predomina una mirada generalista. El pasado reciente suele estar integrado en recorridos más amplios, aunque sin una profundización sistemática.
- En la EGPR, se observan propuestas más comprometidas con una mirada situada: se incluyen materiales locales, se promueven talleres y actividades vinculadas con el entorno social, y se desarrollan estrategias de enseñanza crítica.
- En la EGPRI, el tratamiento del tema está subordinado a las exigencias de los programas internacionales. Esto reduce los márgenes para un abordaje más exhaustivo y/o problematizador.

3. Participación e interacción estudiantil

- En la EGP, los docentes incentivan la participación, aunque reconocen dificultades para generar interés sostenido en los estudiantes.
- En la EGPR, la participación se fortalece a través del vínculo con problemáticas actuales y del trabajo colaborativo, lo que estimula el compromiso y la apropiación crítica del pasado reciente.
- En la EGPRI, la participación se orienta principalmente a la preparación de los exámenes, dejando poco espacio para la exploración y el debate sobre el pasado reciente.

4. Condiciones laborales y organizativas

- En la EGP, los docentes mencionan la sobrecarga laboral, la fragmentación horaria y la escasez de tiempo como obstáculos frecuentes para profundizar en los contenidos.
- En la EGPR, si bien también existen limitaciones, se observa una fuerte voluntad institucional de apoyar propuestas pedagógicas innovadoras.
- En la EGPRI, la estructura mixta y los condicionamientos del currículum internacional dificultan una planificación flexible, lo que repercute directamente en la posibilidad de abordar críticamente el pasado reciente.

Esta dimensión pone en evidencia que la apropiación del contenido sobre el pasado reciente no es un acto aislado, sino una práctica compleja y situada, en la que intervienen múltiples variables que van más allá de lo prescripto. Los docentes, como profesionales reflexivos, reinterpretan los marcos curriculares desde su experiencia y conocimiento del territorio escolar, resignificando la enseñanza del pasado reciente según lo que consideran formativamente valioso.

7.3 Tercera dimensión: sentidos formativos en relación a la enseñanza del pasado reciente

En esta tercera dimensión, el análisis de los testimonios docentes permite identificar una serie de coincidencias significativas en relación con los sentidos formativos que orientan la enseñanza del pasado reciente en las tres escuelas seleccionadas. A pesar de las diferencias institucionales, contextuales y de gestión, emerge con fuerza una preocupación compartida: enseñar este periodo de la historia argentina no se limita a transmitir datos o fechas, sino que implica una tarea profundamente ética, política y pedagógica.

Una primera coincidencia radica en la convicción de que el estudio del pasado reciente resulta clave para comprender el presente. Los docentes destacaron que conocer los acontecimientos vinculados a la última dictadura permite interpretar críticamente la sociedad actual, sus conflictos, tensiones y desafíos. En esta línea, Ricoeur (2000) sostiene que el pasado se reconstruye a través de narrativas que dotan de sentido a la experiencia presente; en este proceso, el rol del docente como mediador entre la historia y la actualidad es fundamental para favorecer la comprensión reflexiva de los estudiantes.

Un segundo eje común refiere a la idea de que esta enseñanza puede contribuir a evitar la repetición de errores históricos. Comprender lo ocurrido permite —según los docentes— identificar las consecuencias de la violencia institucional, la censura, la represión y la negación de derechos, y así fomentar una conciencia crítica que habilite formas más justas y democráticas de convivencia.

En tercer lugar, muchos docentes subrayaron el valor de fortalecer la democracia como horizonte formativo. La enseñanza del pasado reciente se concibe como una oportunidad

para visibilizar los costos de su interrupción y reforzar el compromiso con sus principios fundamentales: la participación, el respeto por los derechos humanos y la pluralidad.

De modo transversal, los docentes también reconocen que su función no se reduce a la transmisión de conocimientos. Por el contrario, comprenden su tarea como la posibilidad de formar sujetos críticos, empáticos y comprometidos, capaces de construir su propia mirada sobre la historia. Para ello, destacan la importancia de promover el pensamiento crítico y el uso de múltiples fuentes, evitando discursos únicos o visiones sesgadas del pasado.

Sin embargo, también se manifestó una preocupación común: la dificultad para generar una conexión profunda y significativa con las nuevas generaciones. Aunque los estudiantes pueden retener cierta información factual, los docentes observan una brecha entre el conocimiento superficial y una comprensión crítica del pasado reciente, lo que plantea un desafío para quienes buscan articular la historia con los problemas del presente.

A pesar de estos puntos en común, también se identificaron diferencias relevantes en torno a cómo se configura este sentido pedagógico en cada institución:

1. Énfasis en la subjetividad histórica vs. enfoque institucional estructurado

- En la EGPRI, algunos docentes enfatizan una concepción de la historia como diálogo constante, donde los sujetos —con sus cuerpos, memorias y trayectorias— son actores históricos activos.
- En la EGP y la EGPR, si bien también se reconoce el papel de la historia en la construcción de la identidad, el foco está más puesto en el fortalecimiento de los valores democráticos desde un enfoque institucional y normativo.

2. Restricciones institucionales y recortes de contenidos

- En la EGPRI, los programas internacionales imponen restricciones curriculares, lo que dificulta un abordaje profundo del pasado reciente. Aun así, algunos

docentes buscan sortear estas limitaciones mediante el desarrollo de habilidades críticas.

- En la EGP y EGPR, aunque no se mencionan restricciones explícitas en los programas, se observa una tendencia a priorizar ciertos contenidos como la enseñanza de la democracia y el análisis de aspectos generales del pasado reciente.

3. Concepción del rol de la memoria histórica

- En la EGP y EGPR se destaca la memoria como patrimonio colectivo, promoviendo su transmisión más allá del ámbito escolar, hacia los espacios familiares y comunitarios.
- En la EGPR la memoria se vincula más con la construcción de ciudadanía y conciencia democrática, siendo menos enfatizada como legado intergeneracional familiar.

4. Tensiones entre objetividad y subjetividad en la enseñanza

- En la EGP y la EGPR, se afirma con claridad la necesidad de ofrecer una enseñanza objetiva, plural y basada en fuentes diversas, evitando una lectura ideológica o partidaria.
- En la EGPR, aunque también se valora el uso de múltiples fuentes, se enfatiza el carácter interpretativo de la historia, concibiéndola como una construcción que debe ser permanentemente revisada y resignificada.

Estas diferencias muestran cómo los sentidos formativos no dependen únicamente de los diseños curriculares o de las intenciones individuales de los docentes, sino también de las condiciones institucionales, las culturas escolares y los marcos normativos en los que se insertan sus prácticas.

A su vez, el problema de la transmisión intergeneracional del conocimiento histórico aparece como un desafío transversal. Los docentes reconocen que el vínculo de los

estudiantes con el pasado reciente es débil o fragmentado, lo que interpela profundamente a las Pedagogías de la Memoria. Como sostiene Dussel (2005), no basta con recordar los hechos: es necesario construir una relación viva, crítica y situada con el pasado, que permita comprender su relevancia en el presente y proyectar su enseñanza hacia la transformación social.

Las Pedagogías de la Memoria, en este marco, se configuran como una práctica que trasciende la mera acumulación de información. Implica habilitar el debate, la duda, la pluralidad de voces, y promover la empatía hacia quienes fueron protagonistas o víctimas de los procesos históricos recientes. Enseñar el pasado reciente, entonces, implica narrar lo sucedido y dotar a los estudiantes de herramientas para pensar críticamente el presente y comprometerse con un futuro más justo y democrático.

7.4 Cuarta dimensión: la vinculación de las prácticas docentes con las políticas y propuestas locales en relación a los derechos humanos

En esta cuarta dimensión, el análisis de los casos pone de relieve la relación entre las prácticas docentes y las políticas locales vinculadas a los derechos humanos, especialmente en torno a la enseñanza del pasado reciente. Si bien se observan diferencias marcadas entre las instituciones en cuanto al grado de articulación con estas propuestas, también emergen algunos puntos en común: en las tres escuelas, los docentes reconocen la existencia de políticas educativas que orientan la enseñanza desde una perspectiva de derechos humanos, aunque el grado de apropiación y la implementación concreta de estas políticas varían según el contexto institucional y las posibilidades materiales.

De manera general, todos los docentes manifestaron haber enfrentado dificultades para sostener prácticas pedagógicas vinculadas a la memoria histórica, ya sea por limitaciones burocráticas, falta de recursos, escaso apoyo institucional o bajo interés estudiantil. No obstante, también se evidencian esfuerzos individuales y colectivos por sostener propuestas que articulen el pasado reciente con los valores democráticos y los derechos humanos, aun en condiciones adversas. En algunas escuelas, estas iniciativas responden a decisiones personales de los docentes; en otras, forman parte de una orientación institucional más sistemática.

Las diferencias observadas entre las instituciones pueden agruparse en tres aspectos clave:

1. Grado de vinculación con las políticas locales de derechos humanos:

- EGPRI: La vinculación con políticas locales es prácticamente inexistente. La orientación de la escuela hacia programas internacionales, así como currícula mixta, limitan la inclusión de contenidos o actividades vinculadas a la memoria histórica y los derechos humanos.
- EGPR: observamos una fuerte articulación con las políticas locales, tanto por la historia fundacional de la escuela —creada en el marco de una política pública de restitución de derechos educativos— como por el compromiso activo de sus docentes con propuestas comunitarias. La enseñanza del pasado reciente se integra en proyectos que incluyen visitas a sitios de memoria, trabajo con organismos locales y producción de actividades situadas.
- EGP: Presenta una vinculación más intermitente. Aunque algunos docentes participan de manera individual en actividades promovidas por organismos de derechos humanos, no existe una estrategia institucional consolidada para abordar estos temas de forma sostenida.

2. Enfoque pedagógico respecto de la memoria y los derechos humanos:

- EGPRI: La estructura curricular mixta deja escaso margen para el abordaje sistemático del pasado reciente y sus vínculos con los derechos humanos. La memoria histórica no es prioritaria en el enfoque pedagógico institucional.
- EGPR: Aplica estrategias orientadas desde las Pedagogías de la Memoria que no solo transmite contenidos históricos, sino que promueve una lectura crítica del pasado y fomenta el desarrollo de valores democráticos, reflexivos y participativos.
- EGP: Observamos propuestas pedagógicas que incorporan actividades vinculadas a las memorias, como talleres y el uso de fuentes diversas, aunque estas prácticas

dependen en gran medida de las iniciativas personales de los docentes y enfrentan límites institucionales y organizativos.

3. Condicionantes para la enseñanza de los derechos humanos:

- EGPRI: La autonomía escolar y la dependencia de programas externos configuran una estructura que dificulta la inclusión de temas relacionados con la memoria colectiva y los derechos humanos, aun cuando algunos docentes intentan habilitar pequeños márgenes para abordarlos.
- EGPR: A pesar del fuerte compromiso institucional con la temática, las condiciones materiales siguen siendo un obstáculo: la falta de financiamiento, las dificultades logísticas y la burocracia limitan la frecuencia y profundidad de las actividades planificadas.
- EGP: La participación en iniciativas locales existe, pero carece de un marco estructurado. La escasez de tiempo, las cargas laborales y las restricciones organizativas dificultan la sostenibilidad de estos proyectos.

Tal como se analizó en el apartado 5.1.4 de esta investigación, la relación entre las prácticas docentes y las políticas públicas de derechos humanos está mediada por múltiples factores: las culturas institucionales, las decisiones individuales de los docentes, las condiciones logísticas y administrativas, la disponibilidad de recursos y el nivel de interés o compromiso de los estudiantes. Todas estas variables inciden en la posibilidad real de desarrollar propuestas pedagógicas que trabajen con la memoria colectiva de manera crítica, situada y transformadora.

En este marco, las iniciativas pedagógicas centradas en las memorias —como las visitas a sitios de memoria, la articulación con organismos locales o el trabajo con testimonios y archivos— constituyen oportunidades valiosas para enriquecer la enseñanza del pasado reciente y fortalecer la formación ciudadana. Como señala Minatti (2013), estas experiencias promueven procesos de construcción de sentido que van más allá de la transmisión de contenidos, generando condiciones para una participación activa y crítica en la vida democrática. No obstante, para que estas prácticas se consoliden y trasciendan

lo episódico, es necesario un mayor acompañamiento institucional y un compromiso político sostenido. Solo así será posible superar las barreras estructurales que aún limitan el potencial transformador de la enseñanza de los derechos humanos en las escuelas.

7.5 Quinta dimensión: Las culturas escolares y su incidencia en las prácticas docentes

El análisis comparativo entre las tres escuelas seleccionadas permitió advertir con claridad que cada institución constituye un universo particular, definido por una combinación singular de condiciones históricas, sociales, pedagógicas y organizativas. Como se ha desarrollado en el apartado 6.1, estas diferencias moldean no solo la vida escolar cotidiana, sino también las posibilidades y límites de la enseñanza del pasado reciente.

Entre las distinciones más relevantes, se destacan:

- *Ubicación geográfica:* mientras que la EGP se encuentra en el centro de la ciudad, la EGPRI está localizada en la zona norte y la EGPRa en el sector sur de Río Cuarto.
- *Historia institucional:* la EGP posee una larga trayectoria, con orígenes a fines del siglo XIX; la EGPRI se fundó en la década de 1990, mientras que la EGPRa surgió en 2004, en el marco de políticas públicas de inclusión educativa.
- *Infraestructura:* la EGP cuenta con un edificio amplio y antiguo; la EGPRI dispone de instalaciones modernas y altamente equipado; y la EGPRa, con un espacio reducido y en condiciones edilicias más precarias.
- *Orientaciones educativas:* la EGP ofrece dos trayectos en el nivel secundario (Ciencias Sociales y Ciencias Naturales); la EGPRI, una única orientación en Ciencias Sociales con perfil internacional; y la EGPRa, una orientación técnico-profesional en Agro y Ambiente.
- *Perfil estudiantil:* la EGPRI atiende a un estudiantado reducido, de sectores medios-altos; la EGPRa, a una población vulnerable en situación de alta

fragilidad social; y la EGP, atiende un amplio caudal de estudiantes provenientes de múltiples barrios, con gran diversidad sociocultural.

- *Equipo docente:* la EGPRI cuenta con un cuerpo docente bilingüe y estable; la EGPRa, con un plantel reducido y comprometido con prácticas pedagógicas populares; la EGP, con un cuerpo docente numeroso y heterogéneo.
- *Aspectos formativos:* la EGPRI se orienta a la internacionalización y los intercambios culturales; la EGPRa adopta pedagogías críticas con fuerte compromiso territorial; y la EGP funciona como unidad académica integrada desde el nivel inicial hasta el superior.

Estas diferencias evidencian que las culturas escolares no son homogéneas ni estáticas: son construcciones complejas, históricamente situadas y profundamente arraigadas en el hacer cotidiano de cada comunidad educativa. Pero también plantean una pregunta clave: ¿cuáles son los márgenes de acción y los condicionamientos que estas culturas imponen o habilitan en la enseñanza del pasado reciente?

Desde una mirada comprensiva, podríamos afirmar que las culturas escolares configuran marcos simbólicos, normativos y prácticos que inciden tanto en los contenidos enseñados como en los modos de enseñar. Como plantea Chervel (1991), las escuelas reproducen saberes legitimados por el sistema educativo y también generan sus propias producciones simbólicas: saberes escolares que nacen en el seno de las prácticas docentes, y que a menudo se apartan —por necesidad o convicción— de los lineamientos oficiales.

En este sentido, los docentes son ejecutores de un currículo, pero también son agentes sociales que interpretan, adaptan y resignifican los contenidos en función del contexto institucional, las necesidades del estudiantado y su propio posicionamiento profesional y político. Dominique Julia (2011) define a las culturas escolares como “conjuntos de normas que determinan los saberes a transmitir y las conductas a formar”, anclados en prácticas sedimentadas a lo largo del tiempo. Estas prácticas —las formas de enseñar, evaluar, vincularse, organizar el tiempo y el espacio— están profundamente marcadas por la historia particular de cada escuela.

Así, en las tres instituciones estudiadas, hemos podido constatar que los objetivos institucionales, los marcos normativos y las trayectorias institucionales inciden directamente en las prácticas docentes: desde la selección de los contenidos hasta las estrategias didácticas utilizadas. Las culturas escolares actúan como mediadoras entre el diseño curricular y su implementación concreta, y pueden favorecer o restringir la inclusión de temáticas complejas como el pasado reciente.

En efecto, estas culturas están atravesadas por prácticas históricas que pueden volverse resistentes al cambio o, por el contrario, habilitar espacios de innovación. Tal como observa Rockwell (2009), las culturas escolares son dinámicas, permeables, y se configuran en la interacción cotidiana. Son producto de tensiones, negociaciones y resignificaciones, donde los docentes tienen un papel central. Aun en contextos de fuerte prescripción o tradición institucional, los márgenes de autonomía que se abren permiten a los y las docentes crear y sostener modos singulares de enseñar y construir memoria.

Por ejemplo, en la EGPRI, la estructura y los objetivos institucionales ligados a los programas internacionales limitan el abordaje de ciertos contenidos. Allí, el peso de la cultura escolar orientada al rendimiento académico y a la neutralidad valorativa restringe la incorporación de temas vinculados a la memoria histórica. En cambio, en la EGPR, la cultura institucional —fuertemente articulada con políticas de inclusión y derechos humanos— promueve una enseñanza situada, crítica y comprometida. La EGP, por su parte, ofrece un escenario intermedio, donde coexisten múltiples prácticas, condicionadas por una estructura organizativa compleja y un estudiantado heterogéneo.

Siguiendo a Julia (1995), podríamos afirmar que las normas escolares —aunque estables— siempre son interpretadas, negociadas e incluso subvertidas por los actores educativos. Esta capacidad de reinterpretación, lejos de ser una excepción, constituye un rasgo constitutivo de las culturas escolares. Por ello, fue fundamental en esta investigación recuperar la perspectiva de los sujetos, y especialmente la voz de los docentes como actores centrales en la configuración de las prácticas educativas (Rockwell, 2009).

En suma, las culturas escolares constituyen tanto un andamiaje como un campo de disputa. En ellas se juegan no solo las condiciones de posibilidad para enseñar el pasado

reciente, sino también los sentidos que dicha enseñanza adquiere. Entender sus lógicas internas, sus historias, sus lenguajes y sus tensiones nos permite leer las prácticas docentes en toda su complejidad, reconociendo que, aun con límites, en cada escuela hay lugar para la invención, la resistencia y la transformación pedagógica.

7.6 Sexta dimensión: experiencias personales y formación docente en relación con la última dictadura cívico-militar en Argentina

La trayectoria de vida y formación de los y las docentes constituye un componente central en la configuración de sus prácticas pedagógicas. En esta dimensión, se observaron importantes diferencias y semejanzas entre los docentes que vivieron el período de la última dictadura cívico-militar y aquellos que nacieron en democracia. Esta variable generacional, lejos de ser meramente biográfica, se articula con la manera en que se vinculan con el pasado reciente, lo interpretan y lo enseñan en sus aulas.

Entre los docentes que transitaron su infancia o juventud durante la dictadura, se identificaron tres rasgos comunes:

- *Recuerdos personales ligados al miedo, el silencio y la represión:* todos ellos relataron experiencias significativas que marcaron su memoria, desde la quema de libros hasta la presencia de allanamientos, el silencio familiar o el miedo latente en el entorno cotidiano. Estas vivencias constituyen una memoria encarnada que tiene impacto en la forma de abordar el pasado reciente en sus prácticas.
- *Uso anecdótico de las vivencias:* si bien no todos estructuran sus clases en torno a sus experiencias, muchos las comparten como relatos ejemplificadores, buscando conectar emocional y humanamente a los estudiantes con ese pasado. Estas intervenciones permiten dotar de sentido y cercanía a un proceso que, para las nuevas generaciones, puede parecer lejano.
- *Compromiso con la enseñanza de valores democráticos:* todos destacan el valor de la democracia como conquista histórica, y ven en la enseñanza del pasado reciente una oportunidad para transmitir los riesgos de su ruptura, así como para fortalecer el pensamiento crítico.

No obstante, también se registraron diferencias dentro del grupo:

- *Diversidad en la intensidad de las experiencias vividas:* mientras algunos docentes atravesaron situaciones extremas (como persecución política o violencia institucional), otros recuerdan haber vivido en entornos donde predominaban la desinformación y una sensación de falsa tranquilidad, lo que genera una relación diferente con ese pasado.
- *Formación profesional desigual:* en muchos casos, la dictadura no fue abordada durante sus estudios universitarios —por la cercanía temporal o por las restricciones de la época— o se enseñó con sesgos ideológicos. Esto condicionó su acceso a marcos interpretativos más amplios.
- *Estrategias pedagógicas diversas:* mientras algunos adoptan enfoques más tradicionales, otros incorporan herramientas reflexivas y críticas, dependiendo tanto de su formación como de sus trayectorias institucionales.

En el caso de quienes nacieron después de 1983, también observamos tres aspectos en común:

- *Ausencia de vivencias directas:* Los docentes nacidos en democracia no vivieron directamente la dictadura, por lo que su conocimiento y relación con este período se basan en relatos y testimonios de familiares o personas cercanas.
- *Conciencia del valor de enseñar el pasado reciente:* pese a no haberlo vivido, reconocen la relevancia de incluirlo en sus prácticas y manifiestan una postura activa frente a la defensa de los derechos humanos y el sistema democrático.
- *Enfoques didácticos más flexibles:* en muchos casos, adoptan estrategias más interactivas, con una mirada pedagógica centrada en la participación, el diálogo y la conexión con las realidades actuales de sus estudiantes.

También se registraron diferencias dentro de este grupo:

- *Mayor sujeción al diseño curricular:* algunos, especialmente quienes tienen menor experiencia, tienden a adherirse con más rigidez a los contenidos estipulados en los diseños curriculares, sin mayores adaptaciones.
- *Importancia de los relatos familiares:* en ausencia de vivencias propias, las memorias transmitidas por familiares o referentes cercanos —por ejemplo, veteranos de Malvinas o perseguidos políticos— se convierten en fuente y motor para la enseñanza.
- *Compromiso con pedagogías críticas:* particularmente en instituciones como la EGPPRA, se evidencian prácticas comprometidas con las Pedagogías de la Memoria, que integran recursos literarios, testimoniales y territoriales para resignificar el pasado en clave pedagógica.

Desde una perspectiva institucional, el análisis de los tres casos nos permitió observar ciertos elementos comunes:

- *Las vivencias personales como recursos pedagógicos:* en todas las escuelas, los docentes entrevistados reconocen que sus propias experiencias —sean directas o mediadas— inciden en sus decisiones de enseñanza y en los sentidos que le otorgan al pasado reciente.
- *Condicionamientos contextuales:* más allá del compromiso individual, las posibilidades efectivas de enseñar el pasado reciente están mediadas por los marcos normativos institucionales y por el espacio que cada escuela concede (o restringe) para estas temáticas.
- *Transmisión de valores democráticos:* en los tres casos, se reconoce la enseñanza del pasado reciente como una oportunidad para promover valores como la libertad, la justicia y la participación ciudadana.
- *Diversidad metodológica:* coexisten prácticas más tradicionales (centradas en lo expositivo) con propuestas innovadoras que promueven la investigación, el análisis crítico y el vínculo con el territorio y las memorias locales.

Entre las diferencias, destacamos:

- *Formación inicial sobre la dictadura:* en la EGP, muchos docentes no recibieron una formación específica sobre la dictadura debido a la época en que estudiaron. En la EGPRI, sólo el profesor de historia refiere haberla abordado de manera consistente. En cambio, en la EGPR —donde los docentes realizaron sus estudios luego de 2001— se observa un mayor acceso a marcos formativos comprometidos con la memoria y los derechos humanos.
- *Vivencias personales del período:* en la EGP y la EGPRI, los testimonios incluyen experiencias directas de represión, miedo o persecución. En la EGPR, en cambio, los relatos son de segunda generación, vinculados a las memorias familiares.
- *Modos de enseñanza:* mientras en la EGP y EGPRI las vivencias se incorporan de forma más anecdótica o esporádica, en la EGPR se observa un enfoque sistemático y pedagógicamente orientado hacia la crítica, la reflexión y la conexión con los problemas actuales.

A partir del análisis de estas trayectorias, reconocemos que la formación inicial sobre el pasado reciente —especialmente en lo referido a la dictadura— tiene un impacto limitado en las prácticas docentes, lo cual coincide con lo planteado por Eiros y Pipkin (2000). En contraste, los saberes didáctico-pedagógicos adquiridos durante esa formación sí configuran un marco referencial que se reproduce en las aulas, como advierte Meirieu (2013b). De hecho, en muchas clases observadas predominan esquemas heredados del modelo universitario, centrados en la exposición docente y la evaluación memorística, aunque también encontramos excepciones que ensayan propuestas más dialógicas y participativas.

Tanto la biografía personal como el trayecto formativo de los docentes contribuyen a modelar sus modos de enseñar el pasado reciente. Pero es en la interacción con las condiciones institucionales, las características del estudiantado y el posicionamiento político-pedagógico de los docentes donde estas experiencias se traducen en prácticas concretas. Por ello, comprender estas trayectorias nos resulta fundamental para seguir

pensando cómo fortalecer las prácticas orientadas desde las Pedagogías de la Memoria que no solo recuerden, sino que también transformen.

7.7 Séptima dimensión: las características de la población estudiantil en las tres escuelas

En esta última dimensión, centrada en las características de la población estudiantil, identificamos elementos comunes y divergentes que inciden de forma significativa en las prácticas docentes relacionadas con la enseñanza del pasado reciente. Lejos de constituir un fondo pasivo, el estudiantado representa un actor fundamental en la configuración de las dinámicas escolares, pues sus trayectorias, intereses, dificultades y contextos sociales median activamente en el modo en que se enseña la historia reciente en cada institución.

Cuatro aspectos comunes encontramos entre los tres casos analizados:

1. *La población estudiantil como mediadora de las prácticas docentes:* En las tres escuelas, los docentes reconocen que las características de sus estudiantes inciden de manera directa en la selección de contenidos, en los tiempos de trabajo y en las estrategias metodológicas empleadas. Esta mediación responde a niveles de comprensión o a ritmos de aprendizaje, pero también a la sensibilidad que el estudiantado muestra frente a determinados temas, como los vinculados a la dictadura o a los derechos humanos. Como consecuencia, los docentes adaptan sus propuestas pedagógicas de manera continua, buscando que el contenido sea accesible y significativo para cada grupo.
2. *Desinterés y distancia emocional respecto al pasado reciente:* Una preocupación reiterada en los testimonios docentes de las tres escuelas es la falta de interés que manifiestan muchos estudiantes frente a los temas vinculados al pasado reciente, especialmente en relación con la última dictadura cívico-militar. Esta actitud se vincula, en gran parte, con una percepción de lejanía temporal y con la ausencia de referencias familiares o comunitarias que conecten a los jóvenes con esos acontecimientos. En este contexto, la transmisión de las memorias enfrenta el desafío de no ser vivida como un relato impuesto o ajeno, sino como una dimensión relevante para comprender el presente.

3. *Necesidad de estrategias pedagógicas flexibles y creativas:* Ante la apatía o el desinterés, los docentes despliegan estrategias diversas para reconfigurar el vínculo entre los estudiantes y el pasado reciente. En las tres instituciones, observamos una búsqueda constante de recursos didácticos, materiales audiovisuales, prácticas colaborativas y enfoques que permitan acercar los contenidos a las experiencias y preocupaciones del presente. La flexibilidad metodológica se vuelve entonces una herramienta imprescindible para sostener el interés, fomentar la participación y construir sentidos en común.
4. *Condicionamientos institucionales y socioeconómicos:* Si bien los perfiles del estudiantado son diferentes en cada escuela, existe una coincidencia en que los condicionamientos estructurales —como el modelo institucional, las políticas educativas internas y el entorno socioeconómico— influyen decisivamente en la forma en que se aborda el pasado reciente. Por ejemplo, en contextos donde la cultura escolar prioriza la excelencia académica orientada a exámenes internacionales, como en el caso de la EGPRI, se limita el margen para profundizar en temáticas sensibles como la dictadura o los derechos humanos. Por el contrario, en escuelas con una orientación social o comunitaria más marcada, como la EGPR, estas temáticas se trabajan desde una perspectiva crítica y situada.

Para facilitar la comparación entre los tres casos, se diseñó un cuadro que sintetiza las diferencias más relevantes en torno a esta dimensión. En él se consideran variables como el perfil socioeconómico de la población estudiantil, la cantidad de alumnos/as, el tipo de acompañamiento pedagógico, el enfoque institucional en torno a la historia reciente y las estrategias didácticas predominantes. Esta sistematización permitió visualizar con mayor claridad cómo las condiciones específicas de cada comunidad escolar impactan —y en algunos casos condicionan— el modo en que se enseña el pasado reciente.

Tabla 4: Diferencias del estudiantado en las tres escuelas

Aspectos	EGPRI (Escuela privada)	EGPRA (Escuela en barrio popular)	EGP (Escuela multicultural en el centro de la ciudad)
Perfil socioeconómico	Clase media-alta, hijos de profesionales, con acceso a recursos y viajes	Clase trabajadora, con trayectorias escolares interrumpidas, alta vulnerabilidad	Nivel medio y medio-bajo, con diversidad cultural y creciente vulnerabilidad
Tamaño del alumnado	Pocos estudiantes por aula, enseñanza personalizada	Pocos estudiantes, pero con trayectorias irregulares y dificultades sociales	Mayor cantidad de estudiantes, con tres turnos disponibles
Enfoque institucional	Predominan los programas internacionales que limitan la enseñanza de la historia argentina reciente	Fuerte compromiso social y afectivo, promoviendo una educación inclusiva	Flexibilidad en la enseñanza, adaptada a una población heterogénea
Relación con el pasado reciente	Poca relevancia explícita en los programas internacionales	Enfoque humanizado, pero con dificultades para captar la atención de los estudiantes	Dificultad en la transmisión debido a la falta de interés de los estudiantes y problemas de comprensión lectora
Estrategias docentes	Personalización del aprendizaje y acompañamiento pedagógico constante	Adaptación creativa y flexible a las necesidades del estudiantado	Se busca diversificar recursos didácticos según el nivel de comprensión

Fuente: Cuadro de elaboración propia

El análisis comparado de las tres instituciones educativas —una escuela privada con currícula mixta (EGPRI), una escuela ubicada en un barrio popular que recibe a estudiantes con trayectorias educativas interrumpidas (EGPRA) y una escuela pública urbana con una matrícula culturalmente diversa (EGP)— pone de manifiesto cómo las diferencias estructurales y socioculturales inciden directamente en los modos de apropiación del currículo, en las prácticas docentes y en la forma en que se transmite el pasado reciente en cada contexto.

Desde la perspectiva de Bourdieu (1984), el capital cultural —entendido como el conjunto de saberes, competencias lingüísticas, disposiciones y recursos simbólicos que los estudiantes heredan de sus familias— incide en la manera en que acceden, interpretan y se apropian del conocimiento escolar. En la EGPRI, el estudiantado proviene de sectores medios-altos, con trayectorias escolares estables y acceso a experiencias formativas diversificadas, como el bilingüismo, intercambios culturales y viajes internacionales. Este capital cultural favorece el desarrollo de habilidades abstractas y de análisis, pero, paradójicamente, la enseñanza del pasado reciente argentino ocupa un lugar marginal dentro de la estructura curricular, subordinada a los objetivos de los programas internacionales que priorizan otros contenidos.

En contraste, tanto en la EGPRa como en la EGP, los estudiantes pertenecen a sectores socialmente más vulnerables, cuyas trayectorias educativas están atravesadas por discontinuidades, dificultades económicas y condiciones de vida desiguales. En estos contextos, el vínculo con la escuela es más frágil y la apropiación del conocimiento se da en condiciones más desafiantes. Frente a ello, los docentes deben desplegar prácticas pedagógicas más flexibles, creativas y sensibles para garantizar que los aprendizajes tengan sentido para sus estudiantes, sin dejar de promover una reflexión crítica sobre el pasado reciente.

En sintonía con esta perspectiva, Apple (1997) sostiene que el currículo escolar no es un reflejo neutro del saber socialmente legítimo, sino que está atravesado por relaciones de poder que determinan qué conocimientos se valoran, cuáles se silencian y quiénes son autorizados a hablar. En la EGPRI, el currículum se ve fuertemente moldeado por programas educativos internacionales, que desplazan los contenidos vinculados al pasado reciente argentino a un plano secundario. En cambio, la EGPRa, con una orientación pedagógica centrada en la inclusión y la justicia social, otorga a la memoria histórica un lugar significativo en sus prácticas, aunque enfrenta el desafío de movilizar el interés y la participación de estudiantes cuyas condiciones materiales limitan la continuidad del proceso educativo. En la EGP, si bien existe una mayor libertad para adaptar contenidos, los docentes deben responder a la heterogeneidad del alumnado, que se expresa en la diversidad de intereses, niveles de comprensión y contextos familiares, lo cual complejiza el tratamiento profundo de estos temas.

Desde otro ángulo, Jelin (2002) aporta claves fundamentales para pensar los desafíos que implica la transmisión del pasado reciente en contextos escolares. Para la autora, las memorias no son un proceso lineal ni garantizado: su transmisión exige una construcción activa, tanto desde el discurso como desde la experiencia. En los tres casos analizados, los docentes coinciden en que existe una creciente distancia entre los estudiantes y la historia reciente, en particular con los años de la última dictadura cívico-militar. Esta desconexión se debe, en parte, al paso del tiempo y a la falta de transmisión intergeneracional dentro de las familias, pero también a un clima social en el que los discursos negacionistas o relativistas ganan visibilidad. Ante esta situación, los docentes se ven interpelados a construir nuevas estrategias pedagógicas que interpelen a los estudiantes, evitando que el pasado se convierta en un relato ajeno, repetido y sin resonancia.

A pesar de los matices y diferencias entre las instituciones, todas enfrentan un desafío común: cómo generar interés y construir sentidos significativos en torno al pasado reciente entre jóvenes que, en muchos casos, lo viven como lejano, abstracto o ideologizado. En la EGPRI, las restricciones curriculares limitan los márgenes de acción; en la EGPA y la EGP, las barreras son de otra índole: desinterés, sobrecarga laboral docente, dificultades materiales o falta de recursos específicos.

Desde estas perspectivas teóricas y empíricas, queda claro que enseñar el pasado reciente, no puede reducirse a la transmisión de información factual. Implica, más bien, construir espacios de diálogo, de problematización y de reflexión crítica. Como mediadores entre el currículo prescripto y la experiencia vivida, los docentes desempeñan un rol clave, son quienes redefinen cotidianamente sus estrategias, ajustan sus prácticas a las realidades de sus estudiantes y buscan —no sin tensiones— reactivar el vínculo con una memoria colectiva que es indispensable para la formación ciudadana y democrática.

En este marco, el desafío pedagógico es profundo: no solo se trata de recordar lo que ocurrió, sino de preguntarse qué hacemos con ese pasado en el presente y cómo ayudamos a las nuevas generaciones a apropiarse críticamente de él para imaginar y construir futuros más justos.

A modo de síntesis, el análisis comparativo de las tres instituciones estudiadas permitió comprender que las apropiaciones docentes del diseño curricular sobre el pasado reciente no responden a una lógica homogénea de implementación, más bien constituyen procesos situados de interpretación, selección y resignificación atravesados por múltiples mediaciones institucionales, culturales, políticas y biográficas.

Si bien las tres escuelas comparten una misma prescripción curricular provincial, los hallazgos muestran que dicho marco adquiere configuraciones significativamente diferentes según las culturas escolares, las trayectorias docentes, las características de la población estudiantil y los vínculos construidos con las políticas locales de memoria. Este resultado permite cuestionar las perspectivas que conciben al diseño curricular como un dispositivo uniforme de regulación pedagógica y reafirma la necesidad de comprenderlo como una práctica cultural cuya materialización depende de contextos específicos de apropiación.

Además, el análisis nos permitió identificar una primera tensión estructurante entre la prescripción curricular y la autonomía docente. Aunque los profesores reconocen la legitimidad del diseño curricular como horizonte de referencia, las decisiones efectivas sobre qué enseñar, cómo hacerlo y qué sentidos atribuir a esos contenidos son redefinidas permanentemente en las escuelas. El diseño curricular aparece así como un texto abierto que se reconstruye en las prácticas, produciendo formas diversas de enseñar el pasado reciente.

Una segunda tensión se manifestó entre la lógica disciplinar y los sentidos formativos atribuidos a la enseñanza. En las tres instituciones, la enseñanza del pasado reciente excede la transmisión de conocimientos históricos para asumir propósitos vinculados a la formación ciudadana, la construcción de valores democráticos y la defensa de los derechos humanos. Sin embargo, esta orientación abre interrogantes relevantes: ¿hasta qué punto es posible sostener la complejidad historiográfica de los procesos estudiados cuando la enseñanza se orienta prioritariamente hacia finalidades ético-políticas? ¿Cómo evitar que la formación ciudadana derive en relatos cristalizados o moralizantes? Los hallazgos muestran que los docentes negocian constantemente entre estas dos racionalidades sin resolver completamente la tensión entre ambas.

El estudio comparativo también permitió identificar diferencias significativas en las relaciones que las escuelas establecen con las políticas locales de memoria. Mientras la EGPRa presenta una articulación más estrecha con iniciativas impulsadas por la Comisión Municipal de la Memoria, la EGP y especialmente la EGPRi evidencian vínculos más débiles, discontinuos o dependientes de iniciativas individuales. Estas diferencias revelan que la existencia de políticas públicas de memoria no garantiza su incorporación efectiva en las prácticas escolares. Entre la política pública y el aula existe una serie de mediaciones institucionales que condicionan, facilitan o limitan las posibilidades de apropiación.

En este punto emerge una discusión particularmente relevante. El análisis muestra que las dificultades de articulación no pueden explicarse únicamente desde las escuelas. También aparecen tensiones en el propio campo de las políticas locales de memoria, vinculadas a problemas de coordinación, fragmentación de iniciativas y dificultades para consolidar estrategias sostenidas de trabajo con el sistema educativo. Esto permite problematizar visiones excesivamente lineales acerca de la relación entre Estado local y escuelas, mostrando que dicha vinculación se construye en un escenario atravesado por negociaciones, discontinuidades y asimetrías.

Otra cuestión significativa refiere a las trayectorias biográficas y formativas docentes. La investigación permitió advertir que las experiencias personales vinculadas a la dictadura, las memorias familiares, los recorridos profesionales y los posicionamientos político-pedagógicos constituyen mediaciones relevantes en la configuración de las prácticas. Lejos de ser un elemento accesorio, la subjetividad docente aparece como una dimensión constitutiva de las formas de enseñar el pasado reciente. Este hallazgo contribuye a discutir las perspectivas que presentan la enseñanza como una práctica neutral o exclusivamente técnica.

Por otra parte, las representaciones construidas por los docentes sobre sus estudiantes introducen otra tensión significativa: la distancia entre el estudiante imaginado por las propuestas curriculares y el estudiante real presente en las aulas. Los testimonios revelan preocupaciones recurrentes vinculadas al aparente desinterés de los jóvenes, la influencia de discursos negacionistas, la fragmentación de las experiencias culturales y las dificultades para establecer vínculos significativos con acontecimientos considerados

lejanos en el tiempo. Sin embargo, estas percepciones también invitan a interrogar las propias estrategias de transmisión y los modos en que las instituciones construyen puentes entre las problemáticas del pasado reciente y los desafíos contemporáneos de las nuevas generaciones.

En conjunto, el análisis comparativo permitió identificar que las tensiones encontradas son dimensiones estructurantes de las prácticas docentes. Las apropiaciones curriculares se configuran en la intersección de múltiples disputas: entre prescripción y autonomía, entre conocimiento histórico y formación política, entre memorias institucionalizadas y memorias disputadas, entre políticas públicas y culturas escolares, entre el estudiante esperado y el estudiante real.

Desde esta perspectiva, la principal contribución de este capítulo consiste en mostrar que la enseñanza del pasado reciente no puede comprenderse únicamente a partir de los contenidos prescriptos ni de las intenciones declaradas por las políticas educativas. Su comprensión exige analizar las mediaciones concretas que intervienen en los procesos de apropiación curricular y reconocer que las escuelas constituyen espacios donde se negocian, disputan y producen sentidos sobre el pasado, el presente y los horizontes democráticos del futuro.

7.8 Las escuelas como espacios de memorias

En este último tramo del recorrido investigativo, nos detenemos ante dos interrogantes fundamentales que nos invitan a mirar hacia atrás, pero también hacia adelante: ¿Contribuyen las prácticas docentes en torno al pasado reciente a transformar las escuelas en espacios vivos de memorias? ¿Enseñan los docentes desde las perspectivas que proponen las Pedagogías de la Memoria?

A lo largo de esta indagación, hemos visto cómo las Pedagogías de la Memoria emergen como un campo en construcción que no solo se ocupa de contenidos históricos, sino también de los ecos emocionales, éticos y políticos que esos contenidos evocan. Enseñar el pasado reciente —y, en particular, la última dictadura cívico-militar en Argentina— es enseñar lo indecible, lo difícil de nombrar, lo que aún duele. Como lo plantea Dussel (2005, p. 4), se trata de “enseñar lo in-enseñable”, de abrir en la escuela un espacio para

el dolor colectivo y las huellas de la violencia, no como un ejercicio de nostalgia o repetición, sino como un gesto ético de reparación, de vínculo y de pregunta.

Estas preguntas que atraviesan las aulas —¿qué recordar?, ¿cómo?, ¿para qué? — no son neutras. En ellas se juega la posibilidad de una escuela que no solo transmita información, sino que proponga un modo de habitar la historia. Las memorias, en este sentido, no son archivo ni depósito, sino una práctica viva, una trama de sentidos en disputa.

Desde esta perspectiva, observamos que algunos docentes efectivamente enseñan desde marcos cercanos a las Pedagogías de la Memoria, articulan sus clases con relatos de la comunidad, incorporan el testimonio, el arte, la literatura, la visita a sitios de memoria; permiten que las preguntas se abran y no siempre se cierren. En sus voces, el pasado reciente no es un contenido más, sino un campo de experiencia que convoca a reflexionar críticamente sobre la democracia, los derechos humanos y la responsabilidad colectiva frente al dolor de otros. Sin embargo, esta no es la realidad generalizada, en otras instituciones, la enseñanza se ve condicionada por factores estructurales, burocráticos o ideológicos que obstaculizan una reflexión profunda y situada. Como las memorias mismas, las pedagogías que las portan no son homogénea: son múltiples, desiguales, tensionadas.

Uno de los desafíos más señalados por los docentes entrevistados es la transmisión generacional. Muchos jóvenes —señalaron— perciben la última dictadura como un hecho lejano, desanclado de sus vidas cotidianas, sin eco en sus experiencias. El problema no es solo de conocimiento, sino de vínculo: de cómo tender puentes entre un pasado que interpela y un presente que, muchas veces, lo silencia. La ausencia de relatos familiares o comunitarios, el peso de ciertos discursos negacionistas y la falta de estrategias pedagógicas sensibles profundizan esa distancia. Las escuelas, en este sentido, tienen el desafío de volver visible lo invisible, de nombrar lo no dicho, de hacer lugar. En palabras de Eduardo Galeano (1993, p. 78), “hacer memoria no es memorizar; hacer memoria es pensarse, ubicarse, inscribirse en un caminar como pueblo”. La memoria no es una lista de fechas; es un latido compartido. Es comprender que el presente está habitado por los ecos del pasado, que el cuerpo social sigue marcando las cicatrices de la violencia, y que recordar es también un acto de justicia.

Enseñar el pasado reciente —y hacerlo desde una ética de la memoria— implica, como afirma Sacavino (2015), transitar cuatro ejes fundamentales:

- Vincular el pasado con el presente, resignificando los acontecimientos a la luz de los problemas actuales.
- Desarrollar una memoria crítica, que no sea repetitiva ni ritualista, sino que permita pensar la historia desde el conflicto y la complejidad.
- Fomentar el pensamiento reflexivo, que estimule en los estudiantes la capacidad de cuestionar, dialogar y posicionarse éticamente.
- Promover una cultura de derechos humanos, donde la educación no solo forme para el saber, sino también para el compromiso y la responsabilidad democrática.

Desde esta mirada, las escuelas no son simplemente edificios donde se imparte conocimiento: son territorios simbólicos, escenarios de disputa de sentidos, espacios de memorias en potencia. Para que esa potencia se concrete, es necesario que el pasado no quede encapsulado en efemérides, sino que irrumpa en la vida escolar como una presencia incómoda, pero vital.

Los testimonios recogidos y las observaciones realizadas nos muestran que sí, que las prácticas docentes pueden —y en muchos casos lo hacen— contribuir a convertir a la escuela en un lugar donde las memorias se encarnan y se comparten. Pero también advierten que esa tarea requiere condiciones: tiempo, recursos, apoyo institucional, formación continua y, sobre todo, coraje pedagógico.

Las memorias, como la educación, no son neutra. Son una práctica situada, conflictiva, afectiva. Y como tal, requiere una pedagogía que abrace la complejidad, que no tema las preguntas, que invite a los estudiantes a mirar la historia no como un relato cerrado, sino como una herida abierta que todavía pide ser escuchada. Porque como nos recuerda Galeano, somos travesías de tiempo. Y en esas travesías, las escuelas pueden ser faro, orilla, palabra. Un espacio donde el pasado no se repita en silencio, sino que se nombre con voz propia, en nombre de todos.

CONSIDERACIONES FINALES

Observar, escuchar, intuir. Andar por los pasillos escolares como quien recorre un territorio vivo, lleno de marcas, silencios, tensiones y sentidos. Así se tejió esta investigación: una travesía entre aulas, voces y gestos que rara vez se documentan, pero que constituyen el corazón palpitante de las prácticas docentes. El abordaje de última dictadura cívico-militar en Argentina aparece, entonces, como un terreno donde se cruzan relatos, silencios, experiencias y marcos institucionales. Fue precisamente en ese cruce entre investigación y docencia —dos territorios que comparten raíces, pero a veces tensionan sus bordes— donde elegimos situarnos para comprender cómo se enseña aquello que, como diría Dussel (2005), muchas veces aparece como “inenseñable”. Por lo tanto, acercarse a las instituciones educativas y observar las prácticas docentes del área de Ciencias Sociales en tres contextos escolares diferenciados demandó un esfuerzo significativo para desafiar nuestras propias concepciones, describir y analizar las situaciones cotidianas de los docentes, situaciones que bien podrían ser llevadas a cabo por nosotros mismos. Esto requirió un esfuerzo metodológico constante y una revisión continua de los fundamentos teóricos que sirvieron de base para interpretar lo observado.

Además, esta pesquisa se sostuvo sobre una certeza: las aulas no son espacios neutros. Son escenarios donde se encarna las memorias, donde se disputa el sentido del pasado y se forjan las posibilidades del presente.

El problema que guió este trabajo se enraizó en una pregunta sensible y necesaria: ¿cómo se apropian y adaptan los docentes de Ciencias Sociales de tres escuelas secundarias de Río Cuarto los lineamientos curriculares provinciales en relación con la enseñanza del pasado reciente? A partir de allí, se definió como objetivo principal analizar esas apropiaciones y adaptaciones, vinculándolas con políticas locales, condiciones institucionales, biografías docentes y características del estudiantado.

Esta investigación de carácter cualitativa utilizó herramientas de la etnografía educativa para delimitar los instrumentos de recolección de datos. A partir de allí realizamos entrevistas semiestructuradas y observaciones de campo en tres escuelas de distinta gestión: una pública, una semi-privada anexo y una privada con currícula mixta. Se trató de un estudio de casos múltiples, donde lo central no fue la representatividad estadística, sino la significatividad situada. La metodología buscó desnaturalizar prácticas, acceder al

presente no documentado y rescatar las voces de quienes enseñan, es decir, este estudio de casos múltiples privilegió la cercanía, la profundidad y el sentido. Es importante destacar que este enfoque no buscó fragmentar ni sesgar, refleja un auténtico interés por explorar y profundizar en los detalles, con el objetivo de identificar los elementos comunes y contextuales en los que se entrelazan las situaciones específicas analizadas. En este sentido, el propósito fue interpretar las prácticas de un grupo de docentes de la ciudad de Río Cuarto, reconociendo que las conclusiones no son necesariamente generalizables, pero que pueden proporcionar líneas de análisis aplicables a otras situaciones y contextos escolares.

Esta investigación partió del reconocimiento de una diversidad de prácticas relacionadas con la enseñanza pasado reciente, las cuales suponíamos podrían estar condicionadas por una variedad de elementos contextuales, pedagógicos, biográficos, entre otros. Además, consideramos que la enseñanza del pasado reciente es un proceso que puede suscitar diversas respuestas, interpretaciones y apropiaciones de aquello que se transmite. Por lo tanto, la investigación se centró en las prácticas docentes exclusivamente, dejando de lado la dimensión del aprendizaje y las percepciones de los estudiantes.

A partir de este trabajo, podemos inferir que, si bien algunas prácticas escolares pueden mantenerse inmunes a los cambios, las culturas escolares se renuevan continuamente, las normas se negocian y se asumen compromisos con los nuevos elementos culturales y las necesidades de transformación. De esta manera, los conocimientos y prácticas docentes no son simplemente el resultado de decisiones conscientes por parte de los docentes, también se derivan de la convergencia de diversas variables y dimensiones que se combinan de manera creativa y artesanal, destacando el papel fundamental de los docentes como actores claves en la configuración de las culturas escolares.

El enfoque pedagógico enriquecido con aportes de la etnografía permitió desnaturalizar situaciones cotidianas y explorar los principios explicativos para analizarlas en detalle, descomponiéndolas en sus partes constituyentes. Esto condujo a la construcción de descripciones y análisis que pueden servir como base para futuras investigaciones y reflexiones docentes.

En esta investigación, la elección de adoptar una perspectiva cualitativa surgió de la necesidad de comprender las apropiaciones en las prácticas docentes relacionadas al pasado reciente y los diversos elementos que la configuran, así como las tensiones a las que se enfrentan en la cotidianidad. Además, el enfoque pedagógico nos brindó la oportunidad de obtener una comprensión más completa de las prácticas escolares, reconociendo su diversidad y la agencia de los sujetos que son protagonistas en las realidades que observamos.

Desde esta perspectiva, hemos podido observar que las prácticas docentes operan dentro de un margen de autonomía relativa. Estas prácticas fluctúan entre la exploración de aspectos creativos y la incidencia de los contextos institucionales, que pueden tanto reforzar prácticas establecidas como obstaculizar la emergencia de nuevos enfoques. Reconocemos a los docentes como agentes de cambio en las culturas escolares, aunque es importante recordar que están enmarcados por ciertas estructuras, como la organización jerarquizada del nivel secundario, los criterios de mérito, la gradualidad en el aprendizaje, la obligatoriedad de la educación, el formato de las aulas, los rituales escolares, los horarios de clases que difieren de acuerdo a los ciclos, las evaluaciones y otros aspectos arraigados que persisten hasta hoy en día.

Asimismo, podemos afirmar que existen diversos elementos, más allá de los puramente disciplinares, que ejercen una influencia considerable en las acciones de los docentes en las aulas, en su enfoque de trabajo y en la calidad de las relaciones que establecen con sus estudiantes. En este sentido, se abordan una amplia gama de temas que trascienden el ámbito disciplinar, así como los conflictos que surgen y que no se limitan exclusivamente al entorno escolar, pero que están inevitablemente condicionados por las dinámicas jerárquicas que persisten en las aulas.

Las voces de los docentes fueron nuestra brújula. Sus relatos, más que respuestas, fueron senderos que nos permitieron reconstruir los modos en que el pasado reciente se hace presente en las escuelas. De su mano, recorrimos siete dimensiones que, como hilos de una trama compleja, configuran las prácticas de enseñanza, estas son: percepciones de los docentes sobre los diseños, las adaptaciones que realizan los docentes en relación con el pasado reciente según lo establecido en la currícula oficial los objetivos formativos de la enseñanza del pasado reciente, la vinculación de las prácticas con las políticas locales en

relación a los derechos humanos, las particularidades de los contextos escolares, la biografía y formación profesional de los docentes en relación con este tema y las características e intereses de los estudiantes. Para acceder a ellas, llevamos a cabo entrevistas con un grupo de docentes y observamos sus prácticas, lo que nos ha permitido llegar a las conclusiones que presentamos a continuación.

Las percepciones de los docentes sobre los diseños curriculares varían. En general, los testimonios reflejaron una aceptación de los diseños como guías u orientaciones para los contenidos de enseñanza. Sin embargo, los docentes también mencionaron que ponen a prueba estos diseños en su práctica diaria, lo que resulta en ajustes y reinterpretaciones necesarias para adaptarlos a las culturas escolares específicas y a las características de los distintos cursos y grupos de estudiantes. Aunque algunos docentes expresaron conformidad, es importante destacar que otros mostraron estar en desacuerdo con estos marcos. Algunos puntos de descontento incluyeron la extensión de los contenidos, inquietudes sobre la calidad educativa, la obsolescencia de los diseños por no estar actualizados, y la estructura de los espacios curriculares percibidos como estancos y poco atractivos para los estudiantes, lo que contribuye al aburrimiento en la educación secundaria y acentúa las diferencias entre las escuelas. Además, se mencionaron los desafíos prácticos y metodológicos, donde los diseños imponen dificultades en la enseñanza y conducen a la condensación de contenidos que dificultan la construcción histórica coherente.

Estas críticas nos sugirieron la necesidad de revisar y mejorar los diseños curriculares, teniendo en cuenta las preocupaciones y experiencias de los docentes para lograr una implementación más efectiva y una educación de mayor calidad. Los diseños se presentan como una orientación para las acciones de los docentes, pero las limitaciones señaladas resaltan la importancia de examinar las prácticas docentes más allá de las propuestas oficiales.

Los testimonios reflejaron que, si bien los diseños condicionan la práctica docente, no eliminan la libertad que los docentes tienen para ajustar y modificar sus directrices. Además, se destacó que los propios diseños reconocen a los docentes como actores centrales en la elaboración de la actividad curricular, lo que implica asumir responsabilidades por las decisiones tomadas y sus repercusiones en la escuela.

Estas tensiones reflejan la complejidad y dinámica en la relación entre las directrices curriculares y la interpretación y adaptación que realizan los docentes en la implementación de las prácticas educativas.

En relación con las adaptaciones y apropiaciones de los diseños curriculares sobre la enseñanza del pasado reciente por parte de los docentes, hemos observado que estos emplearon estrategias que les permitieron utilizar los diseños de manera creativa y adaptativa. En lugar de seguir los diseños de manera rígida y mecánica, los docentes los interpretaron y modificaron de acuerdo con sus propias necesidades y objetivos específicos en el aula. Esta adaptación flexible implicó la aplicación de los diseños de manera innovadora, ajustándolos según su contexto, experiencia y comprensión pedagógica. La expresión “manera creativa y adaptativa” sugiere que los docentes no se limitaron a seguir los diseños curriculares de forma estática, sino que los adaptaron ingeniosamente, empleando recursos y estrategias pedagógicas que consideraron más apropiadas para facilitar el aprendizaje de sus estudiantes.

Por otro lado, los testimonios de los docentes revelaron una discrepancia notable entre la estructura organizativa de los contenidos de enseñanza establecidos por la provincia y las prácticas docentes concretas desarrolladas en las escuelas. Esta discrepancia parece derivar del hecho de que los expertos encargados de diseñar los programas curriculares tienen poca experiencia directa con el entorno escolar, lo que limita su comprensión y capacidad para proponer cambios significativos en la enseñanza.

En general, hemos observado que los docentes entrevistados de las tres escuelas poseen un conocimiento sólido de los diseños curriculares y tienden a seguir sus directrices al planificar sus clases. Sin embargo, también realizaron adaptaciones, ajustes y recortes en función de diversas condiciones, como el entorno escolar, las dinámicas de la clase, las características individuales y los intereses de los estudiantes, que pueden variar entre cursos y escuelas. Además, aspectos como las metodologías de enseñanza, los intereses personales de los docentes, las limitaciones de tiempo, la burocracia escolar y el exceso de trabajo también inciden en estas adaptaciones.

En relación con los aspectos formativos de la enseñanza del pasado reciente, todos los docentes entrevistados de las tres instituciones resaltaron la importancia de incluir este

tema en el ámbito escolar. Identificamos varios puntos en común entre sus opiniones: la necesidad de comprender el presente, ya que consideraron que conocer la historia reciente es fundamental para entender la situación actual de la sociedad argentina y los desafíos que enfrenta; la importancia de evitar la repetición de errores del pasado; el reconocimiento y valoración de la democracia como sistema político y como estilo de vida; los desafíos en la transmisión de estos conocimientos a otras generaciones, dado que observaron una falta de comprensión profunda de los acontecimientos históricos por parte de los jóvenes y una desconexión con el pasado; y el papel activo que los estudiantes pueden desempeñar como agentes de cambio en la transmisión y preservación de la historia.

En lo que respecta a la vinculación de las prácticas docentes con las propuestas o políticas locales al enseñar sobre el pasado reciente, observamos una variedad de respuestas por parte de los docentes. Sin embargo, en general, la mayoría no participa activamente en las políticas o propuestas locales relacionadas con este tema. Varios elementos condicionan en esta situación: el contexto institucional y si este promueve o no este tipo de articulaciones, las decisiones individuales de los docentes para dedicar tiempo adicional a estas actividades, el horario en que se llevan a cabo estas prácticas, la burocracia institucional que puede dificultar la participación, el nivel de interés de los estudiantes y las oportunidades reales de participación y articulación ofrecidas.

En el caso de las culturas escolares, resaltamos las singularidades de cada escuela y observamos los contextos en los cuales se desarrollan una serie de normas, actividades y rutinas que contribuyen a definir las características propias de las culturas escolares seleccionadas. En estos entornos, identificamos prácticas diversas y arraigadas en la tradición escolar, las cuales perduran en el tiempo y son adoptadas por los docentes como parte integral de la vida escolar en contextos específicos. Cada escuela representa el resultado de una construcción social continua, influenciada por las interacciones entre los actores escolares en un momento y lugar determinado. En este sentido, Rockwell y Espeleta (1983, p. 75) advirtieron que “la heterogeneidad caracteriza a las actividades de la vida cotidiana. No es posible acercarse a este ámbito buscando una lógica evidente. Estas heterogéneas actividades se jerarquizan de distinta manera según el momento y el entorno en que suceden”. De hecho, la heterogeneidad es uno de los aspectos más notables de las culturas escolares, ya que encontramos diversos entornos con una amplia gama de

personas y escuelas. Sin embargo, lo más notable es que dentro de cada conjunto de actividades, en cada microcosmos escolar, coexisten elementos con significados diferentes. En definitiva, cada escuela es un mundo propio.

Otro aspecto que hemos observado en estos diversos contextos escolares es que convergen una multiplicidad de aspectos simbólicos, materiales y cognitivos, lo que hace que las culturas escolares sean dinámicas y, al tener esa característica, se conviertan en un espacio de creación, negociación y transformación.

En última instancia, observamos que los docentes de las tres instituciones desarrollaron una forma particular de realizar su labor. Esto implica que las culturas escolares no son estáticas, sino que se experimentan, se enriquecen y se modifican a través de las prácticas cotidianas en el aula.

En relación a la experiencia y formación personal respecto al pasado reciente, los testimonios revelaron una variedad de enfoques en la formación docente universitaria, condicionadas por el contexto, la disciplina y las perspectivas individuales de los profesionales involucrados.

Por otro lado, dieron diversas respuestas respecto a las vivencias y recuerdos sobre la última dictadura cívico-militar en Argentina. Los relatos de aquellos docentes que vivieron su niñez o adolescencia durante ese período proporcionaron ejemplos concretos de cómo las acciones del régimen militar impactaron sus vidas y experiencias personales, evidenciando la presión política, actos de resistencia y precaución, así como el impacto en su vida cotidiana durante aquel tiempo. En contraste, los relatos de aquellos docentes nacidos en democracia destacaron su conexión con el tema a través de sus entornos familiares que sufrieron las consecuencias del proceso, y cómo esto impacta en su perspectiva y posición frente a ese período histórico.

En cuanto a la manera de abordar este tema en las aulas, los docentes subrayaron la importancia de reconocer su propia subjetividad al enseñar sobre el pasado reciente. No obstante, se esfuerzan por mantener la objetividad (entendida como neutralidad) y presentar ambas perspectivas de la historia para que los estudiantes comprendan los eventos en su totalidad. Además, resaltaron cómo sus experiencias personales, formación

académica y el contexto político y social en el que crecieron inciden en su enfoque al enseñar sobre este período. Asimismo, hicieron hincapié en la importancia de inculcar valores como el respeto por la diversidad, la conciencia crítica y el valor de la democracia al utilizar el pasado reciente como una herramienta para fomentar la reflexión y comprensión de la sociedad actual.

En las tres instituciones educativas seleccionadas, las prácticas docentes se vieron condicionadas por otro elemento fundamental: la composición de la población estudiantil. Esta población ejerce un influjo directo en los ritmos, las formas y los tiempos del trabajo docente. Además, los docentes mencionaron la dificultad que enfrentan los estudiantes para encontrar relevancia y sentido en estos temas, ya que los perciben como distantes o poco relacionados con su realidad actual. También se hizo referencia al impacto de los contextos familiares, donde algunos familiares de los estudiantes pueden no haber vivido directamente la dictadura, lo que contribuye a la percepción de lejanía hacia este período histórico.

Por otro lado, se mencionó la introducción de aspectos ideológicos y políticos en la percepción de los estudiantes hacia estos temas, lo que lleva a algunos docentes a ser cautelosos al abordar ciertos temas en el aula. Se destacó la necesidad de mantener la neutralidad y evitar la politización de los contenidos, al mismo tiempo que se busca involucrar a los estudiantes y fomentar su interés en la historia reciente.

Finalmente, podemos decir que las prácticas docentes relacionadas con la enseñanza del pasado reciente tienen un impacto significativo en la transformación de las escuelas en espacios de memorias. Al abordar este tema, los docentes proporcionan a los estudiantes la oportunidad de reflexionar sobre eventos históricos importantes y sus implicaciones en el presente, fomentando la discusión, el análisis crítico y la reflexión. Sin embargo, enseñar desde las Pedagogías de la Memoria varía entre los docentes y escuelas, algunos lo hacen, promoviendo la reflexión sobre las memorias y la importancia de recordar eventos traumáticos del pasado, mientras que otros se centran más en la transmisión de contenidos históricos. Además, la presencia de desafíos como la transmisión generacional y la conexión con las experiencias locales resalta la necesidad de abordar de manera más efectiva el pasado reciente en el ámbito educativo.

El análisis comparativo permitió entrelazar todas estas dimensiones. Nos mostró cómo, a pesar de compartir un marco curricular común, cada escuela negocia con ese marco de manera singular. En la EGPRI, las restricciones de los programas internacionales limitan el tratamiento del pasado reciente, aunque algunos docentes logran abrir grietas. En la EGPR, el compromiso con una pedagogía crítica se traduce en propuestas innovadoras, aunque enfrentan obstáculos materiales y simbólicos. En la EGP, la multiplicidad de realidades hace de la enseñanza un acto de equilibrio constante entre lo deseable y lo posible.

Finalmente, la interacción de estas diversas características, contextos y situaciones en las prácticas docentes plantea múltiples desafíos. Entre ellos, la enseñanza del pasado reciente desde una perspectiva local y regional, integrándolo de manera coherente en el contexto nacional. Esto exige que las escuelas reflexionen sobre las formas de transmitir las memorias, buscando estrategias que permitan acercar las historias locales y los testimonios de quienes vivieron esas experiencias traumáticas. Asimismo, es fundamental incorporar estos relatos dentro de un marco más amplio, evitando la homogeneización de las memorias y fomentando una comprensión más profunda desde la perspectiva de los derechos humanos, enraizada en las vivencias locales y regionales.

Otro reto crucial es abordar el pasado reciente desde una perspectiva de género. Siguiendo las ideas de Jelin, las memorias se construyen en el presente; hablar de memorias es, en última instancia, hablar del tiempo actual. En este sentido, trabajar el pasado reciente desde una agenda de derechos y luchas contemporáneas, como el avance del feminismo, permite repensar el papel de las mujeres en ese período histórico. Además, abre nuevas interrogantes sobre la historia de otros colectivos silenciados y sobre la relación entre determinados mandatos de masculinidad arraigados en nuestras sociedades.

A lo largo de este recorrido, emergió una certeza: las memorias no se imponen, se construyen. No se transmite como un dato, sino como una pregunta. Y en ese sentido, las escuelas pueden ser —y a veces lo son— verdaderos espacios de memoria. Espacios donde lo que se recuerda se debate, se resignifica, se actualiza. Espacios donde las heridas del pasado no se tapan, sino que se transforman en aprendizaje colectivo.

Pero también vimos sus límites. Porque enseñar el pasado reciente implica asumir riesgos, navegar en aguas sensibles, enfrentarse a discursos negacionistas, a la indiferencia, a la incomodidad. Porque no siempre hay condiciones institucionales, ni tiempo, ni recursos. Y porque no todos los docentes pueden —o quieren— asumir ese lugar.

Aun así, lo intentan. Y ese intento, por sí solo, ya es valioso. Cada docente que decide hablar de lo que duele, cada clase que se detiene a pensar por qué recordar importa, cada estudiante que pregunta, que duda, que se conmueve, nos recuerda que las memorias están vivas.

Eduardo Galeano (2019, p. 4) decía que “recordar viene del latín re-cordis, volver a pasar por el corazón”. Esta investigación quiso hacer eso: pasar por el corazón de las escuelas, de sus docentes, de sus historias. Y allí encontró respuestas, pero también nuevas preguntas. Porque enseñar el pasado reciente no es cerrar heridas, es abrir caminos. No es fijar verdades, es habilitar memorias. Y si las escuelas aún pueden ser esos lugares donde la historia se encuentra con el presente, entonces todavía hay esperanza. Porque en cada gesto docente, en cada palabra dicha con cuidado, en cada silencio que se deja habitar, se sigue construyendo la posibilidad de un futuro más justo y democrático.

Recomendaciones

Como quien recoge los hilos sueltos al final de una trama, esta investigación deja abiertas varias sendas que invitan a continuar caminando. En el espesor de las aulas, entre las voces docentes y las memorias evocadas, fueron emergiendo preguntas nuevas, zonas aún no del todo iluminadas, grietas por donde se filtran futuros estudios posibles. No se trata solo de cerrar una etapa, sino de sembrar nuevas inquietudes que, tal vez, germinen en otras miradas, en otras escuelas, en otros cuerpos dispuestos a escuchar lo que aún no ha sido dicho.

Una primera línea que brota con fuerza es la necesidad de seguir explorando el impacto del contexto urbano, local y regional en las formas en que las comunidades escolares se apropian del pasado reciente. La geografía no es solo un dato de localización: es experiencia vivida, entramado simbólico, anclaje material de las memorias. A pesar de los múltiples estudios sobre prácticas docentes en diversas ciudades y niveles educativos,

todavía queda mucho por indagar sobre cómo los territorios —con sus historias, conflictos y políticas locales— modelan o silencian las formas de enseñar y recordar.

En esa misma línea, urge adentrarse en las posibilidades pedagógicas que renuevan el vínculo entre historia, memoria y ciudadanía. Las aulas no pueden limitarse a repetir narrativas cristalizadas ni sacralizar el pasado como si fuera intocable. Por el contrario, el desafío es buscar estrategias didácticas que abran preguntas, que conmuevan, que inviten a pensar el pasado como herida abierta, como legado en disputa. La investigación de nuevas metodologías que favorezcan comprensiones críticas, situadas e integradas del pasado reciente aparece, entonces, como un campo fértil por explorar.

Otro sendero pendiente es el estudio profundo de experiencias locales de transmisión de la memoria, como el caso de la Casa de la Memoria de Río Cuarto. ¿Qué relatos se habilitan allí? ¿Qué tensiones o resonancias se producen cuando esas narrativas dialogan —o chocan— con las que circulan en las escuelas? ¿Qué potencia pedagógica tienen estos espacios de memoria en el trabajo con las juventudes? Explorar estas preguntas permitiría entender si dichas experiencias expanden la comprensión de los procesos históricos o si, por el contrario, replican marcos ya establecidos sin cuestionamientos.

Asimismo, resulta necesario seguir pensando cómo se construyen las memorias colectivas en las instituciones educativas y en qué medida las llamadas Pedagogías de la Memoria se hacen cuerpo en las prácticas escolares. ¿Pueden estas pedagogías ayudar a consolidar un horizonte ético y político que fortalezca la democracia? ¿Pueden convertirse en faro para la transmisión de experiencias traumáticas sin caer en el olvido ni en la reproducción del horror? Abordar estas cuestiones desde un enfoque situado permitirá no solo teorizar sobre las memorias, sino también comprender cómo se encarna, se transforma y se disputa cotidianamente en las escuelas.

En diálogo con estas líneas más clásicas, se abre también un campo aún incipiente pero no menos inquietante: el ingreso de la inteligencia artificial (IA) en las aulas. ¿Cómo podría esta tecnología intervenir en la enseñanza del pasado reciente? ¿Qué nuevas posibilidades —pero también qué riesgos— se abren al utilizar herramientas automatizadas en la transmisión de contenidos históricos?

Una línea de investigación emergente podría explorar el modo en que la IA permite personalizar los aprendizajes sobre el pasado reciente. Algoritmos sensibles al perfil de cada estudiante podrían ofrecer rutas diferenciadas de acceso al conocimiento histórico, ajustando los materiales y recursos en función de sus intereses, dudas y ritmos. ¿Podrían, acaso, estas tecnologías ayudar a tender puentes entre los jóvenes y los relatos del pasado?

Otra línea de investigación que emerge con especial fuerza a partir de este trabajo refiere a la necesidad de incorporar de manera más sistemática las voces, experiencias y saberes de los estudiantes. Si bien esta tesis centró su mirada en las apropiaciones docentes del diseño curricular, los hallazgos muestran que las prácticas de enseñanza se encuentran permanentemente mediadas por las representaciones que los docentes construyen acerca de sus estudiantes, sus intereses, conocimientos previos y modos de vincularse con el pasado reciente. Sin embargo, permanece abierta una pregunta fundamental: ¿cómo se apropian los jóvenes de los relatos sobre la última dictadura y los derechos humanos que circulan en la escuela? Conocer sus interpretaciones permitiría comprender de qué manera dialogan, negocian o confrontan los discursos escolares con otras memorias presentes en sus entornos familiares, mediáticos, políticos y digitales.

Esta cuestión adquiere especial relevancia en un contexto caracterizado por la expansión de redes sociales, la circulación acelerada de información, la emergencia de discursos negacionistas y la creciente fragmentación de las experiencias de transmisión intergeneracional. Los estudiantes no llegan a las aulas como sujetos vacíos de sentido; portan saberes, representaciones, emociones y posicionamientos que intervienen activamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Cada una de estas líneas de indagación muestran que la enseñanza del pasado reciente continúa constituyendo un campo abierto de problemas, interrogantes y desafíos. Lejos de tratarse de un objeto cerrado o estabilizado, las memorias sobre la última dictadura se reconfiguran permanentemente en función de los cambios sociales, políticos, culturales y tecnológicos que atraviesan a las escuelas y a la sociedad en su conjunto. Continuar investigando estos procesos permitirá comprender cómo se enseña el pasado reciente, pero también cómo se construyen, disputan y proyectan los sentidos de la democracia, los derechos humanos y la ciudadanía en el presente.

Referencias

- Acosta, F. (2015). Cambio y escuela secundaria: conceptos y experiencias para analizar la situación en la Argentina. *Revista latinoamericana de políticas y administración de la educación*, 2 (3), 46-59. En Memoria Académica. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.13245/pr.13245.pdf
- Acosta, F. (2012). La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. *Cuadernos de História da Educação*, 11(1).
- Adamoli, M. C. (2020). *Pedagogía de la memoria: la transmisión del pasado reciente a las nuevas generaciones a través del análisis de materiales educativos elaborados por el Programa Educación y Memoria del Ministerio de Educación de la Nación (2005-2015)*. [Tesis de maestría]. FLACSO. <http://hdl.handle.net/10469/17221>
- Ademar Ferreyra, H. (2013). Educación secundaria auténtica: el abordaje de los temas transversales desde una perspectiva bioética. El caso de la transformación curricular en la Provincia de Córdoba (Argentina). *Revista Latinoamericana de Bioética*, 13(2), 8-19. <https://www.redalyc.org/pdf/1270/127030498002.pdf>
- Adorno, T (1967). *La educación después de Auschwitz*. [Conferencia] Gegenwart, Franeft. https://www.equintanilla.com/documentos/articulo_adorno.pdf
- Aisenberg, B. (1998). Didáctica de las ciencias sociales: ¿desde qué teorías estudiamos la enseñanza? *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes, n. 3, 136-163. http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/23916/bol3_beatriz_aisenber.pdf;jsessionid=3CEE989C94833C2BAAE8A418C43177C4?sequence=1
- Allier Montañó, E. (2008). Lugar de memoria: ¿un concepto para el análisis de las luchas memoriales? El caso de Uruguay y su pasado reciente. *Cuadernos del CLAEH*. http://historiapolitica.com/datos/biblioteca/131_montano.pdf

- Alonso, F. (2004). La Dictadura Militar Argentina (1976-1983) en los Textos Escolares de Ciencias Sociales e Historia para el Tercer Ciclo de la Educación General Básica. *De Signos Y Sentidos*, 1(2), 9–29. <https://doi.org/10.14409/ss.v1i2.4006>
- Alonso, L. (2018). La “Historia reciente” argentina como forma de Historia actual: Emergencias, logros, ¿bloqueos? *Revista Historiografías*, 15 (Enero-Junio, 2018): pp. 72-92. https://doi.org/10.26754/ojs_historiografias/hrht.2018152891
- Álvarez, L., & Zatti, M. (2017). La enseñanza de la Historia Reciente, sus vinculaciones con las memorias en conflicto y las categorías temporales. Un estudio de casos sobre profesores de Paraná-Entre Ríos y practicantes de Santa Fe. *Pasado Abierto*, 3(6). <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/pasadoabierto/article/view/2491>
- Apple, M. W. (1997). *Educación y poder*. México: Ediciones Morata.
- Aquino, N.; Bertone, D. & S. Ferreyra (2022). Contenidos de Historia del Presente y propuesta editorial en Córdoba. *Reseñas De Enseñanza De La Historia*, (4). <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/3933/60939>
- Arese, L. (2019). Pedagogía de la Memoria en la corriente discontinua de la educación popular; *Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales*; pp. 106-120. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/126242>
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Ediciones Península. (Obra original publicada en 1961)
- Ardila, A. (2021). La pedagogía de la memoria para la promoción de los valores democráticos. En L. Muñoz. (Ed. científico), *La ética en la concepción de ciudadanía*, (pp. 109-131). Cali: Editorial Universidad Santiago de Cali. <http://dx.doi.org/10.35985/9786287501164.5>
- Arroyo, M.; & Litichever, L. (2019). *Estado del arte de la investigación sobre régimen académico de la educación secundaria en Argentina, 2003-2018*. Buenos Aires: FLACSO.

- Aróstegui, J. (2004). *La historia Vivida. Sobre la Historia del presente*. Madrid: Alianza ensayos.
- Bárcena Orbe, F. (2011). Pedagogía de la memoria y transmisión del mundo. Notas para una reflexión. *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, N°. 15, pp. 109-118.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3797196>
- Barón, G. (2013). La interpretación del pasado reciente en su relación con las actuales políticas de la memoria en la Argentina contemporánea. Apuntes críticos para una lectura política. Ponencia Mendoza. Recuperado de <https://bdigital.uncu.edu.ar/6245>
- Barrón, C. & Moreno, T. (2015). “La educación secundaria en España y Argentina: algunos rasgos comparativos”, en Navarro, Marco Antonio y Navarrete, Zaira (coord.) *Educación comparada internacional y nacional*, Ciudad de México: Sociedad Comparada de Educación Comparada/Plaza y Valdés, pp. 46-54.
- Barros, C. (2002) *¿Es posible una historia inmediata?* Ponencia dictada en el II Seminario Internacional Nuestro Patrimonio Común organizado en Cádiz, el 23 de abril de 2002, por la Asociación de Historia Actual, presidida por Julio Pérez Serrano. Recuperado de [https://www.academia.edu/8718579/ Es posible una historia inmediata](https://www.academia.edu/8718579/ Es_posible_una_historia_inmediata)
- Barroso, S.; Asquineyer, A. & Di Marco, J. (2023). *Reinvenciones de la memoria. Literatura y posdictadura*. Río Cuarto: UniRío Editora.
<http://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2023/07/978-987-688-529-4.pdf>
- Bertola et al (2015). Entre el pensar, el decir y el hacer... representaciones de los docentes de ciencias sociales sobre el pasado reciente y su posibilidad didáctica en el segundo ciclo del nivel primario. *Educación, Formación e Investigación*, Vol.1, N°1. pp. 55-

81. http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2022/04/Revista_EFI_01-2015.pdf

Bessone, P. (14 de febrero de 2014). *Entrevista a Elizabeth Jelin*.
<https://www.youtube.com/watch?v=xHJhZoP23r4&t=336s>

Birgin, A., & Trímboli, J. (2007). Entre silencios y legados: los jóvenes y el pasado reciente argentino. *Propuesta Educativa*, (28), 38-49.

Billan, Y. (2013). La historia reciente y la práctica educativa: nuevos acercamientos y diálogos desde la mirada adolescente. Primeras Jornadas sobre historia reciente del Conurbano Norte y Noroeste. Universidad de General Sarmiento.

Billán, Y. (2015). *Enseñar historia reciente argentina en el ex partido de General Sarmiento: un estudio de caso*. [Tesis de maestría]. Los Polvorines, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.
<http://repositorio.ungs.edu.ar/handle/UNGS/262>

Born, D. (2010). *Las representaciones de la última dictadura militar. Los textos escolares de historia en el nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires 1976- 2009*. [Tesis de Maestría]. Buenos Aires: FLACSO.

Born, D; Morgavi, M. & Von Tschirnhaus, H. (2010). De cómo los desaparecidos se hacen presentes en el colegio. En Crenzel, E. (coord.) *Los desaparecidos en la Argentina. Memorias, representaciones e ideas (1983-2008)*. (pp.189-210). Buenos Aires: Editorial Biblos.

Bourdieu, P. (1984). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. España: Taurus.

Brigido, A. M., & Giacobbe, C. (2013). La reforma curricular de la enseñanza media en Córdoba (Argentina): análisis crítico de su “discurso pedagógico” desde la perspectiva de B. Bernstein. *Voces Y Silencios. Revista Latinoamericana De Educación*, 4(1), 3–17. <https://doi.org/10.18175/vys4.1.2013.01>

- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Calveiro, P. (2006) Puentes de la Memoria: terrorismo de Estado, sociedad y militancia. En: *Revista Lucha Armada en la Argentina*. Año 1. Número 1. Pp. 71-77.
- Carmona Agudelo, S. (2023). *Pedagogías de la memoria con jóvenes estudiantes de la Institución Educativa José Roberto Vásquez, barrio Manrique* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma Latinoamericana (UNAULA).
- Capasso, V.; Jean Jean, M. (2012) Memoriales en la UNLP. Análisis de diversos casos de representación del pasado reciente en distintas unidades académicas. *Aletheia*, 2 (4). En *Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5282/pr.5282.pdf
- Carnevale, S. (2018). La historia reciente en los actos escolares de escuelas secundarias. En Luciani, L. y Viano, C. (Coords.). *Actas de las VIII Jornadas de trabajo sobre Historia Reciente (2016: Rosario)*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Trabajos, comunicaciones y conferencias; 36). Recuperado de <https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/129>
- Carnoy, M. (2005). La búsqueda de la igualdad a través de las políticas educativas: alcances y límites. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 1-14. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55103202>
- Ceballos, A.; Navarro, C. & Philp, M. (coord.) (2018). *Itinerarios: recorridos por la historia de Córdoba*. Córdoba: Editorial de la UNC.
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Barcelona: Gedisa.

- Chervel, A. (1991). *Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación*. *Revista de Educación*, n. 295, 59-111.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós Educador.
- Corrandini, L. (2006,15/03) “No hay que confundir memoria con historia”. *Diario la Nación* online. <https://www.lanacion.com.ar/cultura/no-hay-que-confundir-memoria-con-historia-dijo-pierre-nora-nid788817/>
- Cuesta Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares-Corredor [versión electrónica 2009]. Recuperado de https://www.nebraskaria.es/Trabajos_y_publicaciones_files/Socioge%CC%81nesi s...%20.pdf
- Cuesta, J. (2008). *La odisea de la memoria. Historia de la memoria en España*. España: Alianza Editorial.
- Danieli, M. E., & Schargorodsky, P. M. (2022). “Entre oportunidades y posibilidades”. Sentidos y saberes construidos por los docentes en torno al trabajo de enseñar a partir de la implementación del NRA, en Escuelas Secundarias de Córdoba. *Cuadernos De Educación*, (20), 100–111. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/37965>
- Davini, M. C. (2015) *Acerca de las prácticas docentes y su formación*. Ministerio De Educación de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005899.pdf>
- De Amézola, G. (2003). Una historia incómoda. En Kaufmann, C. *Dictadura y Educación*. Tomo 2. Depuraciones y vigilancia en las Universidades Nacionales Argentinas. (pp. 299-323). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- De Amézola, G. (2005). Los historiadores proponen cómo cambiar la enseñanza: la reforma educativa argentina en las Fuentes para la transformación curricular.

Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, (10), 67-99.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65201005>

De Amézola, G. (2006). Cambiar la historia. Manuales escolares, curriculum y enseñanza de la historia desde la transformación educativa. En Kaufmann, C. (dir.). *Dictadura y Educación*. Los textos escolares en la historia argentina reciente. (pp. 227-271). Buenos Aires: Miño y Dávila.

De Amézola, G. (2008). *Esquizohistoria: la historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

De Amézola, G. & De Achary, C. (2009). Memorias para armar. Las conmemoraciones del 24 de marzo en escuelas primarias del conurbano bonaerense. *Quinto Sol*, N° 13, 153-175 <http://www.scielo.org.ar/pdf/quisol/n13/n13a06.pdf>

De Amézola, G., Garriga, M. C. & Di Croce, C. (2012). La última dictadura militar en los manuales de Educación General Básica. En Kaufman, C. (coord.) *Textos escolares, dictaduras y después. Miradas desde Argentina. Alemania, Brasil, España e Italia*. (pp.103- 134). Buenos Aires: Prometeo.

De Camilloni, A. R. W, Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. (2016) *El saber didáctico*, Buenos Aires: Paidós.

De Certeau, M. (2008). *La invención de lo cotidiano 1: artes de hacer*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.

De Luca, R. (2013). La construcción de una ideología educativa: Diagnósticos y propuestas de reforma educativa en Argentina, una revisión histórico-crítica. *Actualidades investigativas en educación*, 13(3), 1-30.
<https://doi.org/10.15517/aie.v13i3.12041>

Del Rincón, D. y Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. España: Labor.

- Diez, A. C. (2004). Las “necesidades educativas especiales”. Políticas educativas en torno a la alteridad. *Cuadernos De antropología Social*, (19). <https://doi.org/10.34096/cas.i19.4574>
- Domínguez-Acevedo, J. D. (2019). Pedagogía de la memoria e historia del tiempo reciente: un diálogo entre la pedagogía, la memoria y la historia. *El Ágora USB*, 19(1). <https://doi.org/10.21500/16578031.4129>
- Dosse, F. (2004). *La historia. Conceptos y escrituras*. Paris: Nueva Visión.
- Duarte, O., Fiori, N. & Scolaro, P. (2020). Un ensayo sobre las políticas educativas en el contexto de nuestra historia reciente (Argentina 1984-2018). Dossier *Elementos de la crisis global actual*. Año X, N° 18, pp. 19-32. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/hicrhodus/article/view/5645/4587>
- Durkheim, E. (2007). *La división de trabajo social*. México: Colofón S.A.
- Dussel, I. (2002). La educación y la memoria. Notas sobre la política de la transmisión. En *Revista Anclajes*, VI.6 Parte II. <https://www.abuelas.org.ar/archivos/archivoGaleria/n06a20dussel.pdf>
- Dussel, I. (2005). Enseñar lo in-enseñable. Reflexiones a propósito del Museo del Holocausto de Estados Unidos. *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, Cuaderno N° 1, Año III. Recuperado de https://buenosaires.gob.ar/areas/educacion/cepa/dussel_ensenar.pdf
- Dussel, I. & Pereyra (2006). Notas sobre la transmisión escolar del pasado reciente en la Argentina. En Carretero, M., Rosa, A. & González, M. F. (comp.) *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. (pp.253-275) Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. (2007). *La escolarización de los cuerpos. Una historia genealógica de la escuela media en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO.

- Dussel, I. (2013). *La memoria y el pasado reciente: educación y políticas de la memoria en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Editorial Teseo.
- Dussel, I; Brito, A. y Nuñez, P. (2007) *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Fundación Santillana.
https://escuelaps.com.ar/wpcontent/files_mf/1414088317Masalladelacrisis.pdf
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Eiros, N. y Pipkin, D. (2000). Universidades e institutos: conflictos subyacentes a través de los planes y programas de estudio de historia. *Clio y Asociados*, n.º 5, 9-24.
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/32564>
- Escolano, B. A. (2000) Las culturas escolares del siglo XX: encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 201-218. Recuperado de
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/73415/008200230158.pdf?sequence=1>
- Escolano, B. A. (2005). Las culturas de la escuela en España. Tres cortes historiográficos. *Pro-Posições*, Campinas: UNICAMP, v. 16, n. 1 (46), 41-63, jun./abr.
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643754/11269>
- Escolano, B. A. (2011). Más allá del espasmo del presente. La escuela como memoria. *História da Educação*, vº 15, nº 33, 10-30.
<https://www.redalyc.org/pdf/3216/321627140002.pdf>
- Escudero E. (2016). *Cultura histórica y usos del pasado. Memoria, identidades y política en una experiencia local (Río Cuarto, 1947-1986)*. Rosario: Prohistoria Ediciones.
- Escudero, E. (2013). Huellas de la Política, la Memoria y la Cultura: Río Cuarto, 1973-1974. En: Harrington, C. (Comp.): *Rastros para una cartografía identitaria riocuartense*. Ferreyra editor.

- Escudero, E. & Spinetta, M. (coop.) (2019). *Intersecciones y disputas en torno a las escrituras de la historia y la memoria*. Actas de las 2das. Jornadas Nacionales de Historiografía, UNRC, 2018. Río Cuarto: UniRío Editora.
- Escudero, E. & Quiñonez, M. (2020). El pasado como recurso, los recursos al pasado: Historia, memoria y política en espacios sociales situados en la Argentina. Introducción. *Cuadernos De Historia. Serie Economía Y Sociedad*, (24), 45–55. <https://doi.org/10.53872/2422.7544.n24.29262>
- Falconi, O., Danieli, M. E. & López, S. (2019). Trabajo didáctico en la escuela secundaria: vínculo entre contenidos y materialidades en asignaturas con ejes relacionales. *Cuadernos De Educación*, (18). <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/27200>
- Falconi, O., & Frankowski, T. (2022). Normativas ministeriales y sentidos escolares para la obligatoriedad e inclusión en la Educación Secundaria: implementación y gestión de los dispositivos NRA y UTP en escuelas técnicas de Córdoba. *Cuadernos De Educación*, (20), 124–137. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/37967>
- Feldfeber, M., & Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". *Educação & Sociedade*, 32(115), 339–356. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200006>
- Feldfeber., M. & Oliveira, D. A. (2006). *Políticas educativas y trabajo docente: nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos?*, Buenos Aires: Noveduc.
- Finocchio, S. (2011). La historia inventada por los docentes (o de cómo la cultura escolar recrea la enseñanza de la historia en un contexto de transformaciones intensas). *Revista Práxis*, v. 2. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=525554886005>
- Franco, M. y Levín, F. (2007). El pasado cercano en clave historiográfica. En Franco, M. y Levín, F. (comp.). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (pp. 1-18), UNTREF Virtual.

- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. y Faundez, A. (1985). *Por una pedagogía de la pregunta. Críticas a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freud, S. (2012). *El malestar de la cultura y otros escritos sobre violencia y sociedad*. España: RBA.
- Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: Troquel.
- Frigerio, G. (2000). ¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas? En: *Seminario sobre Prospectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe*. Chile: Mimeo, 231-250.
- Funes, A. G. (2006). La enseñanza de la historia reciente/presente. *Revista Escuela de Historia*, 1(5), 0.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass. Disponible en <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED467449.pdf>
- Galeano, E. (1993). *Las palabras andantes*. Buenos Aires: Catálogos.
- Garriga, M. & Pappier, V. (2013). Las prácticas de la conmemoración. Los relatos del 24 de marzo en el nivel inicial y primario. Ponencia presentada en XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza. <https://www.aacademica.org/000-010/1127>
- Geoghegan, E. L. (2008). La Enseñanza de la Historia Reciente en las Escuelas Medias de la Provincia de Buenos Aires. El Partido de Morón. *Clío & Asociados. La Historia enseñada*, 1(12), 109–122. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i12.1644>

- Gómez-Gómez, A. (2024). Pedagogías de la memoria para usos educativos del pasado en Iberoamérica: Estado de la cuestión. Voces y Silencios. *Revista Latinoamericana De Educación*, 15(2), 23-43. <https://doi.org/10.18175/VyS15.1.2024.12>
- Gómez Sepúlveda, D. M. (2018). Voces que narran el pasado reciente: La enseñanza de la memoria y la historia desde una experiencia docente en básica primaria. *Historia y Memoria*, (17), 51–89. <https://doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.7454>
- González, M. P. (2011). *Investigación en enseñanza de la historia: una propuesta de indagación de los saberes y prácticas docentes*. En: IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História, Florianópolis.
- González, M. P. (2012). Historia y memoria del pasado reciente en la escuela: una mirada a la propuesta oficial. *Quinto Sol*, vol. 2, n° 16. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S185128792012000200004&script=sci_arttext
- González, M.P. (2014a). *La historia reciente en la escuela. Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*. Universidad Nacional de General Sarmiento. Ramos Mejía. <https://ediciones.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2016/11/9789876301695-Completo.pdf>
- González, M.P. (2014b) *La conformación de las prácticas docentes: una propuesta de análisis desde la historia argentina reciente*. Jornadas de Trabajo sobre historia Reciente. UNLP.
- González, M. P. (2014c) Enseñanza de la historia en el nivel secundario en Argentina: herencias, rupturas, invenciones e inercias. En *Revista Passo fundo*, volumen 21, número 2, julio/diciembre. Disponible en www.upf.br/seer/index.php/rep.
- González, M. P., & Pagès, J. (2014). Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. *Revista Historia y Memoria*, (9), 275-311. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=325132510010>

- González, M. P. (2021) Las prácticas docentes en la enseñanza de la historia. Una propuesta de análisis desde un estudio de caso. *REIDICS. Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales*, 8, 141-155. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.141>
- Garzón Rogé, M. (2006). Historia de la Argentina contemporánea: de Perón a Kirchner. *Estudios de filosofía práctica e historia de las ideas*, (8), 173-175. https://www.researchgate.net/publication/262737558_Historia_de_la_Argentina_contemporanea_de_Peron_a_Kirchner
- Gluz, N; Elías, R. & Rodrigues, C. (Coord) (2021). *La retracción del derecho a la educación en el marco de las restauraciones conservadoras: una mirada nuestroamericana*. Buenos Aires: CLACSO. <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2022/01/La-retraccion-del-derecho.pdf>
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Norma editora. <https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/guber-r-2001-la-etnografia.pdf>
- Gutierrez, G. M. y Taborda, D. (2021). Transformaciones curriculares en la escuela secundaria: el caso del civismo de la provincia de Córdoba (1983-2020). *Investiga+*, 4(4), 130-146. <https://repositorio.upc.edu.ar/handle/123456789/348>
- Halbwachs, M. (2004a). *Los marcos sociales de la memoria*. Anthropos. <https://docer.com.ar/doc/nscv05v>
- Halbwachs, M. (2004b). *La memoria colectiva*. Prensas Universitarias de Zaragoza. https://www.academia.edu/17123309/141999311_Halbwachs_Maurice_La_Memoria_Colectiva_pdf
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

- Harrington, C. et al (2010). Memoria e identidad: la construcción de un campo multidimensional. Historia, literatura y los desafíos de la interdisciplinariedad. En: *Pensares*. Publicación del CIFYH - Universidad Nacional de Córdoba. N° 6
- Heller, A. (2016). *Sociología se la vida cotidiana Colección Socialismo y Libertad*. Libro 73. Recuperado de <https://elsudamericano.files.wordpress.com/2016/08/73-agnes-heller-colecccic3b3n.pdf>
- Herrera, M. & Merchán Díaz, J. (2012). Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente. En R. García, A. Jiménez y J. Wilches (eds.), *Las víctimas entre la memoria y el olvido* (págs. 137-156). Universidad Distrital Francisco José De Caldas. [10.13140/RG.2.1.1095.7528](https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1095.7528)
- Higuera Rubio, D. M. (2008). *Lo que todos sabemos, ¿no? jóvenes y memoria: las representaciones sobre la última dictadura en la escuela*. [Tesis de Maestría]. FLACSO. <http://hdl.handle.net/10469/1262>
- INFOD-Comunicación (2 de noviembre de 2011). *Entrevista a Elizabeth Jelin*. <https://www.youtube.com/watch?v=aeJx5AQemyI>
- Jabbaz, M. & Lozano, C. (2001). Memorias de la dictadura y transmisión generacional: representaciones y controversias. En Guelerman, S. (comp.) *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*. (pp. 97-131) Buenos Aires: Norma.
- Jelin, E. (1993). *¿Cómo construir ciudadanía? Una visión desde abajo*, en *European Review of Latin American and Caribbean Studies* N° 55 <http://www.jstor.org/discover/10.2307/25675593?uid=2&uid=4&sid=21102100966731>
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Jelin, E. (2013). Memoria y democracia. Una relación incierta. *Revista de Ciencia Política*, Vol. 51, Nº 2, pp. 129-144. <https://doi.org/10.5354/0719-5338.2013.30162>
- Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. USA: Morata.
- Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *História da Educação, Brasil: São Leopoldo: Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisa em História da Educação*, n. 1, 9-43. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4250681/mod_resource/content/1/273-846-1-PB.pdf
- Kaufman, A. (2001). Memoria, horror, historia. En Guelerman, S. (comp.). *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*. Buenos Aires: Norma.
- Krichesky, M. D., Lucas, J., & Giangreco, S. (2020). Régimen Académico y Educación Secundaria: Procesos de recontextualización y tensiones en la gestión y culturas escolares. *RECIE. Revista Caribeña De Investigación Educativa*, 4(1), 20–33. <https://doi.org/10.32541/recie.2020.v4i1.pp20-33>
- Laplantine, F. (2004). *La descripción etnográfica*. Buenos Aires: Colihue.
- Legarralde, M. & Brugaletta, F. (2017). Introducción al Dossier Pedagogía de la Memoria: políticas y prácticas de transmisión del pasado reciente en Argentina. *Aletheia*, 7(14), 1–7. <https://www.aletheia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/ATHv7n14a05>
- Levín, F. (2007). El pasado reciente en la escuela, entre los dilemas de la historia y la memoria. En Schujman G. y Siede I. (coords.). *Ciudadanía para armar. Apuntes para la formación ética y política*, (pp. 157-178), Buenos Aires: Aiqué.
- Londoño Rúa, J. A. & Londoño Rincón, M. (2016). *Límites y alcances de una pedagogía de la memoria: hacia la consolidación de contenidos y estrategias para la*

enseñanza de la memoria histórica del poblamiento de los barrios periféricos de la comuna 3 de la ciudad de Medellín. [Tesis de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales]. Universidad de Antioquía.
<https://hdl.handle.net/10495/28250>

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

Llanos, M. & Kertes, P. (2022). Debates sobre la actualidad de la pedagogía de la memoria y el trabajo social. *Voces Emergentes*; Edición especial Semana de la Memoria 2022; pp. 121-125. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/141837>

Marradi, A., Archenti, N. & Piovani, J. (2018) *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé.

Meirieu, P. (2013a). La opción de educar y la responsabilidad pedagógica. Conferencia realizada en el Palacio Sarmiento. Argentina, Ministerio de Educación. Recuperado de: <http://www.educ.ar/recursos/ver?id=121626>

Meirieu, P. (2013b). Trabajo presentado en el seminario Filosofía de la educación y Pedagogía: debates en torno al sujeto en la escuela, dictado por el Dr. Philippe Meirieu, Universidad Nacional de la Plata.

Martino, A. (2020) Brillar por su ausencia: régimen académico e inasistencias de los estudiantes secundarios en Córdoba. *Revista Alquimia Educativa* 7 (1) pp. 105-128.
<https://editorial.unca.edu.ar/Publicacione%20on%20line/Alquimia/PDF/Alquimia%20N%207/6-Martino.pdf>

Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. (2ª ed.). Jossey-Bas Inc.

- Minatti, A. (2013). Pedagogía de la Memoria. Desafíos de la Transmisión y debates en torno al abordaje del pasado reciente con jóvenes. *Apertura*, 1(1). <http://hdl.handle.net/11086/5879>
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2007). *Entre el pasado y el futuro. Los jóvenes y la transmisión de la experiencia argentina reciente*. Seminario 6, pp. 14-15 <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001374.pdf>
- Ministerio de Educación (2014). *Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina. Preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza*. [https://amsafe.org.ar/wp-content/uploads/Pensar la dictadura.pdf](https://amsafe.org.ar/wp-content/uploads/Pensar_la_dictadura.pdf)
- Morse, J. M. (2005). *Fostering Qualitative Research*. *Qualitative Health Research*;15 (3), pp. 287-288. <https://doi.org/10.1177/1049732304273031>
- Murillo Arango, G. J. (Comp.) (2015). *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. CLACSO. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160824025815/Narrativas-de-experiencias-de-educacion-y-pedagogia.pdf>
- Musso, C. et al (2023). *Cartografías de pasados recientes: saberes y experiencias de investigación en clave local*; Córdoba: Centro de Estudios Avanzados.
- Nora, P. (2008). *Les lieux de mémoire*. Paris: Ediciones Trilce.
- Narodowski, M., Nores, M & Andrada, M. (Comps.) (2002) “Nuevas Tendencias en Políticas Educativas. Estado Mercado y Escuela”. México: Granica
- Newton Sutter, W. (2006). *Introduction to educational research*. Estados Unidos: Sage Publications.

- Organización Mundial de la Salud (2020). *Actualización de la estrategia frente a la Covid-19*. https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/covid-strategy-update-14april2020_es.pdf
- Ortega, P., et al. (2020). *Pedagogía de la memoria para un país amnésico*. Bogotá: Rescates. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12584>
- Ortega Valencia, P., Merchán Díaz, J., & Vélez Villafañe, G. (2014). Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario. *Pedagogía y Saberes*, (40), 59-70. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105133774010.pdf>
- Pappier, V. & Morras, V. (2007). La construcción de la memoria en la escuela. Una mirada a los actores y conflictos que genera la conmemoración del 24 de marzo. XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán. <https://www.aacademica.org/000-108/249>
- Pappier, V. (2016). La transmisión del pasado reciente argentino a través de los manuales escolares. Una mirada desde Raymond Williams. *Aletheia*, Vol 6, n° 12, pp. 1-17. <https://www.aletheia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/ATHv6n12a05/11055>
- Pappier, V. (2016). *La historia reciente en las aulas de nivel secundario. Prácticas escolares en torno a la última dictadura argentina*. [Tesis de Maestría], UNLP <https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1389/te.1389.pdf>
- Pereyra, A. (2007). *La conciencia histórica de los adolescentes. Transmisión escolar del pasado reciente de Argentina en circuitos escolares diferenciados de la Ciudad de Buenos Aires*. [Tesis de Doctorado], FLACSO. <http://hdl.handle.net/10469/19134>
- Pérez, F. (2005). La entrevista como técnica de investigación social. Fundamentos teóricos, técnicos y metodológicos. *Extramuros*, v. 8, n° 22. <https://biblat.unam.mx/es/revista/extramuros/articulo/la-entrevista-como-tecnica-de-investigacion-social-fundamentos-teoricos-tecnicos-y-metodologicos>

Philp, M., (2009). Los Guardianes De La Memoria Del Padre De La Patria: Usos Políticos De San Martín En La Historia Argentina Reciente. *Diálogos - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História*, 13(3). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305526879003>

Philp, M. (comp.) (2011). *Intervenciones sobre el pasado*. 1° ed. Córdoba: Alción Editora

Philp, M. (Coop.) (2013). *Territorio de la histórica, la política y la memoria*. Córdoba: Alción Editorial.

Philp, M. (2015). Pasado y presente del oficio de historiador: vínculos entre la historia, la política y la memoria. *Apertura*, (2), 1-14. <http://hdl.handle.net/11086/5886>

Philp, M. (2016). *Memoria y Política en la historia argentina reciente: una lectura desde Córdoba*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 1° edición (2009); 2° edición 2016.

Philp, M. y Vivanco, M. (2017) La historia como maestra de vida: usos del pasado en Córdoba durante los años setenta. *Ponta de Lança: Revista Eletrônica de História, Memória & Cultura*, São Cristóvão, v. 11, n. 20, p. 50–68. Disponible en: <https://periodicos.ufs.br/pontadelanca/article/view/8036> Acceso en: 1 mar. 2024

Philp, M. y Escudero, E. (Comps.) (2020). *Usos del pasado en la Argentina contemporánea: memorias, instituciones y debates*. Córdoba: Edicea.

Philp, M. (2021). Usos del pasado en la Universidad Nacional de Córdoba: memorias de la Reforma Universitaria en democracia y dictadura. IX Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente, 1 al 3 de agosto de 2018, Córdoba, Argentina. En Servetto, A., Philp, M. & Solis, C. (Coords.). *IX Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.14087/ev.14087.pdf

- Pinkasz, D. (2015). La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década. FLACSO Argentina. <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2015/03/Jornadas-cientificas-compilacion-RIES.pdf>
- Piovani, J. (2018). La entrevista en profundidad. En Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. *Manual de metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI. <https://docer.com.ar/doc/nvv8eee>
- Puiggrós, A. (2021). *Avatares de la educación en el periodo democrático (1983-2015)*. Buenos Aires: Galerna.
- Raggio, S. (2002). Cuando la escuela da la palabra. El rol de la educación formal en la transmisión del pasado. *Revista Puentes*. N°7, pp.41-46. <https://es.scribd.com/document/330424591/Raggio-Cuando-La-Escuela-Da-La-Palabra>
- Raggio, S. (2017). Transmisión de la memoria: la experiencia en el encuentro con Otros. El largo proceso de institucionalización de la memoria en la escuela. *Aletheia*, 7 (14). <http://www.aletheia.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-14/pdfs/Raggio-OK.pdf>
- Rauch, N., Forlani, N. & Schachtel, E. (2020). La educación pública en argentina bajo la tercera recaída neoliberal. *Contextos de Educación*, 29 (20). <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/1156/1249>
- Renoldi, B. et al. (2021). El antimétodo etnográfico: desa-fíos para una forma de trabajo. *Etnografías Contemporáneas*, 7 (13), pp. 8-35. <https://revistasacademicas.unsam.edu.ar/index.php/etnocontemp/article/view/994/2298>
- Reta, M. y Pescader, C. (2005) Representaciones Del Pasado Reciente. Análisis De Los Textos Escolares De Nivel Medio. *Clío & Asociados. La Historia enseñada* 1 (6):50-70. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i6.1568>

- Ricoeur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid: Arrecife.
- Ricoeur, P. (2010). *La memoria, la historia y el olvido*. Buenos Aires: FCE.
- Rockwell, E. (1987). Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985). México: Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados. Recuperado de https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/33886635/Rockwell-Reflexiones_ProcesoEtnografico-libre.pdf
- Rockwell, E. (1995) *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica. https://www.academia.edu/37711936/Rockwell_La_escuela_cotidiana
- Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. En *Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación Memoria, conocimiento y utopía*, (pp. 28-38). Buenos Aires: Paidós <https://www.researchgate.net/publication/267805108>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. y Espeleta, J. (1983). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos Políticos*, México: Editorial Era, n. 37, 70-80. Recuperado de <http://cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.37/CP37.7JustaEzpel etaElsieRockwell.pdf>
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1986) *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*. Ponencia presentada en Reunión de CLACSO, Sao Paulo, Brasil, junio 1983. Versión revisada en 1984. Publicada en: *Pesquisa Participante*, Sao Paulo, Cortes Editora-Editores Asociados, 1986 y en Documentos DIE N° 2, México, pp. 1-15 <https://docer.com.ar/doc/1vs8s01>
- Rodríguez Aguirre, P. (2017). *La persistencia de la moralización en los agentes del sistema de protección de la infancia en riesgo en Argentina*. [Tesis de Doctorado].

Universidad Católica Argentina, Facultad de Ciencias Sociales.
<https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/165/1/doc.pdf>

Rosemberg, J. y Kovacic, V. (2010) *Educación, Memoria y Derechos Humanos: orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza*. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires. Disponible en:
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001596.pdf>

Rossi, I. (2020). Profesores de Historia y problemáticas de la historia reciente a partir del caso local de Merlo, concepciones, prácticas e institución escolar. *Aletheia* 11(21),
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.12535/pr.12535.pdf

Rubiano Velandia, J., Torres, D. & Carrillo, G. (2020). Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: aplicación de una propuesta pedagógica. *Ciudad Paz-ando*, 13(1), pp. 69-79. <https://doi.org/10.14483/2422278X.13968>

Ruiz, G. (2009). La nueva reforma educativa argentina según sus bases legales. *Revista de educación*, n° 348, pp. 283-307. Recuperado de <http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/05/Ruiz-La-nueva-reforma-educativa-arg-bases-legales.pdf>

Sacavino, S. (2015). Pedagogía de la memoria y educación para el “nunca más” para la construcción de la democracia. *Folios*, (41), 69.85.
<https://doi.org/10.17227/01234870.41folios69.85>

Serveto, A. (2020). “Saberes de entre-tiempos: mirar el presente para conocer el pasado”. En Servetto, A., Philp, M. y Solis, C. (Coords.). *IX Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente*. La Plata, Universidad Nacional de La Plata, (Trabajos, comunicaciones y conferencias; 46), Recuperado de
<https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/173>

Servetto, A., Philp, M. y Solis, C. (Coords.). (2021). *IX Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente* (2018, Córdoba). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Trabajos, comunicaciones

y conferencias; 46). Recuperado de <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/173>

Scherman et al (2020). *Historia reciente. Reflexiones epistemológicas y metodológicas para una historia crítica de la psicología en argentina*. Anuario de investigaciones de la Facultad de Psicología. IV Congreso Internacional y VII Congreso Nacional de Psicología. Ciencia y Profesión. Año 2020, Vol. 5, N° 9, 164-178. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/35365/35511>

Sirvent, M. T. (2011). *El contexto neoconservador, las políticas educativas y el papel del trabajador de la educación en la argentina actual. Reflexiones para un debate*. Ponencia en Pedagogía 2001, Cuba. Recuperado de <https://cdi.mecon.gob.ar/bases/docelec/mu2783.pdf>

Solis, A. y Ponza, P. (2016). *Córdoba a 40 años del Golpe: estudios de la dictadura en clave local*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Soria, S. (2012). Reforma educativa, democracia y diversidad cultural en la Argentina de los noventa. *Diálogos Pedagógicos*, 10(20), 12-30. <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/202>

Southwell, M. (2009), Docencia, tradiciones y nuevos desafíos. En Yuni, J. (comp.). *La formación Docente. Complejidad y Ausencias*, Grupo Editor. <https://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/wpcontent/uploads/sites/194/2020/09/southwell.pdf>

Stake R. (1999). *La investigación educativa con estudio de caso*. (2ª ed.). México: Ediciones Morata. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>

Tadeu da Silva, T. (1995). El proyecto educacional moderno: ¿identidad terminal?, En *Revista Propuesta Educativa*, n° 13, Buenos Aires, Ed. Miño y Dávila. http://www.terras.edu.ar/biblioteca/5/PDGA_Da_Silva_Unidad_7.pdf

- Tagle, C. (2016). *Entre los usos del pasado, del presente y del futuro: Pensar el tiempo histórico a partir de los vínculos entre la historia y la política*. 1ras Jornadas Nacionales de Historiografía, Universidad Nacional de Córdoba.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México: Paidós.
- Tedesco, J. y Tenti Fanfani E. (2001). *La reforma educativa en la Argentina: Semejanzas y particularidades*. Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay, Grupo Asesor de la Universidad de Stanford / BID. Recuperado de https://materiales.untrefvirtual.edu.ar/documentos_extras/20105_Planeam_y_gest_pol_educ/U4_Tenti_y_Tedesco.pdf
- Tenti Fanfani, E. (2003). *La educación secundaria en América Latina. La reforma educativa y la cuestión docente*. Fondo de Cultura Económica.
- Terigi, F. (2007). Cuatro Concepciones Sobre el Planeamiento Educativo en la Reforma Educativa Argentina de los Noventa. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15, 1-16. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275020546010>
- Tiramonti, G. (Dir.). (2011). *Variaciones sobre la forma escolar: Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Tiramonti, M. (1997). Los imperativos de las políticas educativas de los 90'. *Revista da Faculdade de Educação*, 23(1-2), 49-69. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.16537/pr.16537.pdf
- Tiramonti, G. Braslavsky, C. y Filmus, D. (1995). *Las transformaciones de la Educación en 10 años de democracia*. FLACSO, Buenos Aires: Tesis Norma.
- Tiramonti, G. y Nosiglia, M. C. (1991). *La normativa educativa de la transición democrática*. Volumen 1. Buenos Aires: Cuadernos de cátedra (UBA).
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Buenos Aires: Paidós.

- Traverso, E. (2005) El Totalitarismo. Usos y abusos del concepto. En: Feierstein, D., *Genocidio. La administración de la muerte en la modernidad*. EDUNTREF.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1215785>
- Traverso, E. (2006). *El pasado, instrucciones en usos*. Buenos Aires: Prometeo
- Traverso, E. (2007). Historia y memoria. “Notas sobre un debate.” En: Franco, M. y Levín, F. *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.
- Trilla, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos*. Barcelona: Paidós.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2007) *Estrategia de investigación cualitativa*. Gedisia.
<http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/Estrategias-de-la-investigacin-cualitativa-1.pdf>
- Vélez Villafañe, G. y Herrera, M. C. (2014). Formación política en el tiempo presente: ecologías violentas y pedagogía de la memoria. *Nómadas* (Col), (41), 149-165.
<https://www.redalyc.org/pdf/1051/105133774010.pdf>
- Venturini, A. V. (2022). Representaciones del cambio en discursos sobre reformas educativas y de resultados del Operativo Aprender del gobierno de Cambiemos. *Textos en Proceso*, 8(1), pp. 19-41.
<https://doi.org/10.17710/tep.2022.8.1.2venturini>
- Viñao, A. (2002) *Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas. Continuidades y Cambios*. Madrid: Morata.
- Willis, P. (1991): Notes on Method, en Hall, Stuart; Hobson, Dorothy y Lowe, Andrew (eds.): *Culture, Media, Language: Working Papers in Cultural Studies*, 1972-79, Routledge [publicado originalmente en 1980].
https://www.academia.edu/10114880/Stuart_Hall_Culture_Media_Language

Zatti, E. (2016). La enseñanza de la historia argentina reciente. Un estudio sobre las prácticas docentes en el nivel medio de la ciudad de Paraná-Entre Ríos. [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional del Litoral. <http://hdl.handle.net/11185/906>

Zeichner, K. M. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, (220), 44–49. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/18007>

Ziegler, S. (2008). Los docentes y la política curricular argentina en los años 90. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Campinas: Autores Associados, v. 38, n. 134, 393-411. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/cp/a/BkRnM7nMMCpkJMZBb9GLJft/?format=pdf&lang=es>

Ziegler, S. y Nobile, M. (2014). Escuela secundaria y nuevas dinámicas de escolarización. Personalización de los vínculos en contextos escolares desiguales; Consejo Mexicano de Investigación Educativa; *Revista Mexicana de Investigación Educativa*; 19; 63; pp. 1091-1115. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/105308>

Documentos

Leyes, resoluciones y decretos a nivel nacional

Archivo Prisma (28 de octubre de 2015). AV-2706 [Juicio a las Juntas: lecturas de las sentencias] <https://www.youtube.com/watch?v=5C6qmeJtVFA>

Boletín Oficial de la República Argentina (2020). Aislamiento social obligatorio y preventivo por la pandemia COVID-19. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320?busqueda=1>

Casa Rosada –República Argentina (19 de noviembre de 2010). Creación del Museo de la Memoria (Ex ESMA). Discurso Néstor Kirchner <https://www.youtube.com/watch?v=yCvGJiCLg1s>

Decreto (N° 2770/75 - N° 2771/75 - N° 2772/75). Recuperado de [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anm - cuadernos del anm 4.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anm_-_cuadernos_del_anm_4.pdf)

Decreto N° 187/83. Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP). (Del 15/12/83, publicado en el Boletín Oficial el 19/12/83). Recuperado de <https://www.derechos.org/ddhh/arg/ley/conadep.txt>

Decreto N° 261/75. Poder Ejecutivo Nacional (PEN). <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-261-1975-210287>

Decreto N° 297/2020. Aislamiento social, preventivo y obligatorio Coronavirus (COVID-19). <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-297-2020-335741>

Decreto N° 187 (publicado en el Boletín Oficial el 19/12/83) donde se decreta la creación de la CONADEP <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-187-1983-263505/texto>

Decretos (N° 1002/89, N° 1003/89, N° 1004/89, N° 1005/89). Recuperado de <http://archivos.filo.uba.ar/index.php/Detail/occurrences/276>

Documento Final de la Junta Militar sobre la Guerra contra la Subversión y el Terrorismo (1983). Recuperado de https://www.academia.edu/13895350/Documento_Final_de_la_Junta_Militar_sobre_la_guerra_contra_la_subersion_y_el_terrorismo

Documento Final de la Junta Militar sobre la Guerra contra la Subversión y el Terrorismo https://www.academia.edu/13895350/Documento_Final_de_la_Junta_Militar_sobre_la_guerra_contra_la_subersion_y_el_terrorismo

Informe de Juicio a las Juntas. Ex comandantes en el banquillo. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2022/09/juicio_a_las_juntas_final_oct.pdf

Informe de la CONADEP titulado “Nunca Más”, presentado en septiembre de 1984.
<http://www.desaparecidos.org/nuncamas/web/investig/articulo/nuncamas/nmas0001.htm>

Ley de Educación Nacional N° 26.206
<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Ley N° 1420 <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002646.pdf>

Ley N° 22.924. Ley de Autoamnistía (promulgada el 23 de marzo de 1983)
<http://www.desaparecidos.org/arg/doc/secretos/autoam02.htm>

Ley N° 23. 492, Ley del Punto Final (promulgada en diciembre de 1986).
<http://www.desaparecidos.org/nuncamas/web/document/nacional/ley23492.htm>

Ley N° 23. 521, Ley de Obediencia Debida (promulgada en junio de 1987).
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/20000-24999/21746/norma.htm>

Ley N° 24.195, posteriormente abrogada por ley N°. 26.206 - art. 132 - Boletín oficial 28/12/2006 <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24195-17009/actualizacion>

Ley N° 25.633 (aprobada en agosto del año 2002). “Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia”. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-25633-77081/texto>

Ley N° 25.779 (Promulgada en septiembre 2 de 2003)
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-25779-88140/texto>

Programa Seguir Educando (2020). Ministerio de Educación de la Nación.
<https://www.educ.ar/recursos/150936/seguimos-educando>

Resolución N° 106/2020.
<https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226751/20200316>

Resolución N° 269/15 del Consejo Federal de Educación
<https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res15/269-15.pdf>

Leyes, resoluciones y documentos a nivel local y regional

APyC específicos para cada orientación. (n.d.). Igualdad y Calidad CBA.
<https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPECCBA/publicaciones/DyPCurricula/res/ApyContFund-FE.php#gsc.tab=0> (Consultado el 30 de junio de 2023).

Causa Judicial FCB. N° 2880/14. Gutiérrez Hermes Vicente y otros: privación ilegal de la libertad (Art. 144 bis inc. 1), imposición de torturas (Art. 144 inc. 1), abuso deshonesto, Mod. Ley 25087 (sustituido conforme art. 23 Ley 26.842) y violación (Art. 119 inc. c), víctima Levi, Alberto y otros. (n.d.).

Causa Judicial N° 1838 “Vesubio II.” (n.d.). Fundamentos. Ministerio Público Fiscal.
<https://www.mpf.gob.ar/lesa/files/2023/11/18-20150326-Vesubio-II-fundamentos.pdf> (Consultado el 20 de mayo 2023).

Causa Judicial N° 2901/09. Dupuy, Abel David y otros: s/homicidio, tormentos, privación ilegal de la libertad y otros. (n.d.).

Documento provincial. (2016). Los transversales como dispositivos de articulación de aprendizajes en la educación obligatoria y modalidades. SIPEC-CBA.
<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/documentos/Transversales2016.pdf> (Consultado el 20 de mayo 2023).

Expediente 59 444-104. (2016). Resolución CD, acta 9: Creación del Archivo Oral de la Memoria. SDH MJus GBA.
[https://sdh.mjus.gba.gov.ar/ArchivoProvincial/files/Sentencias/La%20Plata/2016%20Ramirez%20TOF%201%20\(Fundamentos\).pdf](https://sdh.mjus.gba.gov.ar/ArchivoProvincial/files/Sentencias/La%20Plata/2016%20Ramirez%20TOF%201%20(Fundamentos).pdf) (Consultado el 20 de mayo 2025).

Informe Río Cuarto 2030. Fundación Río Cuarto. (2019).
<https://www.fundacionriocuarto2030.org/wp-content/uploads/2019/02/p-educaci%C3%B3n.pdf> (Consultado el 20 de mayo de 2023).

La Carta de Ciudades Educadoras. (2020). Ciudades Educadoras.
https://www.edcities.org/wpcontent/uploads/2020/11/ES_Carta.pdf (Consultado el 20 de mayo de 2023).

Ley N° 8.780. (1999, 15 de julio). Traslado de la capital a la ciudad de Río Cuarto. Boletín Oficial. <http://www.saij.gob.ar/8780-local-cordoba-traslado-capital-ciudad-rio-cuarto-lpo0008780-1999-07-15/123456789-0abc-defg-087-8000ovorpyel> (Consultado el 25 de mayo de 2023).

Ley N° 10.169. (2013, 25 de octubre). Establecer como capital alterna de la Provincia a la ciudad de Villa de la Concepción del Río Cuarto. Boletín Oficial. <http://www.saij.gob.ar/LPO0010169> (Consultado el 25 de mayo de 2023).

Ley N° 19.020. (n.d.). Creación de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Argentina.gob.ar. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-19020-195141/texto> (Consultado el 25 de mayo 2023).

Ley N° 24.195. (2006, 28 de diciembre). Ley Federal de Educación (abrogada por Ley N° 26.206, art. 132). Boletín Oficial. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24195-17009/actualizacion> (Consultado el 25 de mayo de 2023).

Ley N° 92-86. (n.d.). Ley provincial de la memoria. APM. <https://apm.gov.ar/em/ley-provincial-de-la-memoria-n%C2%BA-9286> (Consultado el 25 de mayo de 2023).

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2011b). *Diseño curricular: Encuadre general. Educación secundaria (2011-2020)*. Secretaría de Educación, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, Dirección General de Planeamiento e Información Educativa.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2011a). *Diseño curricular: Ciclo básico de la educación secundaria (2011-2020) – Tomo 2*. Secretaría de Educación, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, Dirección General de Planeamiento e Información Educativa.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2012). *Diseño curricular: Orientación en Ciencias Sociales y Humanidades (2011-2020) – Tomo 3*. Secretaría de Educación, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, Dirección General de Planeamiento e Información Educativa.

NAP (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios). (n.d.). Recursos Educar. <https://www.educ.ar/recursos/150199/coleccion-ncleos-de-aprendizajes-prioritarios-nap> (Consultado el 30 de junio de 2023).

Ordenanza Municipal N° 26/21. (2021, 3 de marzo). Creación del Archivo Municipal de la Memoria. Boletín Oficial. <https://transparencia.riocuarto.gov.ar/files/boletines/2021-/03-Marzo/Marzo.pdf> (Consultado el 30 de junio de 2023).

Ordenanza Municipal N° 188/08. (2009, 14 de enero). Creación de la Comisión Municipal de la Memoria. Concejo Deliberante de Río Cuarto. <https://concejo.riocuarto.gov.ar/?seccion=buscador&command=display&subcommand=ord&id=2008001880> (Consultado el 30 de junio de 2023).

Ordenanza Municipal N° 195/17. (2017, 16 de marzo). Programa “Río Cuarto Ciudad Educadora Integrada.” Concejo Deliberante de Río Cuarto. <http://concejo.riocuarto.gov.ar/?seccion=buscador&command=display&subcommand=ord&id=2017001950> (Consultado el 30 de junio de 2023).

Ordenanza Municipal N° 37/12. (2012, 6 de septiembre). Adhesión a la Carta de Ciudades Educadoras. Concejo Deliberante de Río Cuarto. <http://concejo.riocuarto.gov.ar/?seccion=buscador&command=display&subcommand=ord&id=2012000370> (Consultado el 30 de junio de 2023).

Ordenanza Municipal 758/2018. (2018, 22 de marzo). Semana de la Memoria. Concejo Deliberante de Río Cuarto. <https://concejo.riocuarto.gov.ar/?seccion=buscador&command=display&subcommand=ord&id=2018007580> (Consultado el 30 de junio de 2023).

Programa Educación 2023. (n.d.). Presidencia de la Nación – Mauricio Macri. <https://www.educ.ar/recursos/150695> (Consultado el 30 de junio de 2023).

Programa Tu Escuela en Casa. (2020). Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. <https://tuescuelaencasa.isep-cba.edu.ar/> (Consultado el 30 de junio de 2023).

Resolución aprobatoria CFE N° 84/09. (n.d.). Lineamientos políticos estratégicos de la educación secundaria. Educar. <https://www.educ.ar/recursos/158162/lineamientos-politicos-estrategicos-de-la-educacion-secundar> (Consultado el 30 de junio de 2023).

Resolución aprobatoria CFE N° 330/17. (n.d.). Educar. <https://www.educ.ar/recursos/150695> (Consultado el 30 de junio de 2023).

Resolución y documento en Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. (2018). Nuevo Régimen Académico. Recuperado de <https://www.uepc.org.ar/media/news/archivo/1569-res-188-18-programa-nraes1.pdf> (Consultado el 30 de junio de 2023).

Suplemento “Historia de Río Cuarto entre Todos.” (n.d.). Ciudad Educadora. <http://ciudadeducadora.riocuarto.gov.ar/historia-entre-todos> (Consultado el 28 de enero de 2021).

Suplemento “Literatura de Río Cuarto entre Todos.” (n.d.). Ciudad Educadora. <http://ciudadeducadora.riocuarto.gov.ar/literatura-entre-todos> (Consultado 28 de enero de 2021).

Anexos

Tabla 5: Operativización del estudio de esta investigación

Pregunta u objetivo general				
Analizar los modos en que los docentes de Ciencias Sociales, de 5° y 6° año, de tres escuelas secundarias de la ciudad de Río Cuarto, se apropian de lo establecido en los lineamientos curriculares orientados al estudio del pasado reciente.				
Preguntas u objetivos específicos	Concepto, categoría o noción principal	Definición	Mediadores conceptuales	Criterios para interpretación de datos
Caracterizar las orientaciones que brindan los diseños curriculares en torno al pasado reciente.	DISEÑO CURRICULAR	Son guías, normas prescriptivas que orienta los procesos de enseñanza y aprendizaje	Lineamientos curriculares	¿Por qué los diseños curriculares de la provincia de Córdoba platean el abordaje del pasado reciente de manera cronológica?
Explicar las modificaciones y/o recortes que realizan los docentes de los diseños curriculares de la Provincia de Córdoba referidas al pasado reciente.	PRÁCTICA DOCENTE APROPIACIÓN	Un conjunto de saberes, gestos, comportamientos, acciones, sentidos, representaciones, ideas, afectos y emociones (González, 2021) Es un proceso de usos e interpretaciones, relacionados con sus determinaciones fundamentales e inscritos en las prácticas específicas que los producen (Chartier, 1992).	Percepciones de los docentes – Condiciones institucionales – contextuales	¿Qué decisiones inciden en los modos de apropiación de los docentes? ¿Por qué los docentes, en sus modos de apropiación respecto a lo establecido en los lineamientos curriculares, realizan recortes, modificaciones, adaptaciones significativas?
Examinar las condiciones subjetivas, institucionales y contextuales que	CULTURAS ESCOLARES CONTEXTO	Un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y	Articulación entre percepciones docentes, clima institucional y políticas locales	¿Por qué las condiciones (internas y externas) de los contextos

inciden en tales modificaciones.		comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas (Viñao, 2002)		escuelas median en las prácticas docentes?
Indagar en los lineamientos de la política local municipal de los derechos humanos en relación al pasado reciente y su implicancia en las prácticas educativas en las escuelas.	POLÍTICAS LOCALES	Son acciones que se desarrollan en un ámbito territorial específico, en este caso, la ciudad de Río Cuarto	Políticas locales Espacios de memorias Posiciones docentes	¿Por qué los docentes deciden o no vincular sus prácticas con las políticas locales sobre memorias?
Comparar los elementos que median en las prácticas docentes en relación al pasado reciente en las instituciones seleccionadas (una pública, una semi-privada y otra privada).	COMPARACIÓN DE LAS TRES INSTITUCIONES	Proceso en donde se ven semejanzas y diferencias entre las instituciones escolares.	Institucionales – contextuales Percepciones docentes – historia de vida y formación Tipos de estudiantes	¿A qué responde las diferencias y semejanzas observadas en los docentes de las tres instituciones?

Fuente: Elaboración en el taller de escritura de tesis a cargo de Dr. Carniglia

Modelo de entrevistas realizada a los docentes

Nombre:

Edad:

Materia a cargo:

Antigüedad Docente:

Título de grado:

Títulos de posgrado:

- 1) ¿Cómo es la institución en la que trabajas? ¿Cuáles son las principales características de su población?
- 2) ¿Cómo planificas en general las clases? ¿tienes en cuenta la orientación de la institución?
- 3) ¿Cuál es tu opinión respecto a los diseños curriculares?
- 4) ¿Existe alguna relación entre los Diseños Curriculares y su práctica docente?

5) ¿Comparte, como docente, los supuestos planteados en los diseños curriculares de la provincia?, ¿Repiensa sus prácticas a partir de ellos?

Preguntas en relación al pasado reciente

6) ¿Es importante enseñar el pasado reciente (la última dictadura cívico-militar en Argentina)? ¿Por qué? ¿Qué criterios utilizas para seleccionar los contenidos con los que trabaja el pasado reciente? ¿Tiene en cuenta el diseño curricular de la provincia? ¿Realiza algún tipo de recorte? ¿Cómo los adoptas? ¿Qué modificaciones/ampliaciones/recortes realizas a las orientaciones curriculares previstas en los diseños provinciales? ¿por qué?

7) ¿Ha utilizado alguna de las propuestas o políticas locales en la planificación de su práctica en relación al pasado reciente? ¿Ha realizado alguna actividad en articulación con las instituciones encargada de la memoria en la ciudad?

8) Los diseños curriculares plantean un trabajo interdisciplinario y en proyectos ¿Usted ha trabajado este tema de manera interdisciplinaria? ¿O ha generado algún proyecto específico en relación al tema?

9) ¿Qué sentidos formativos tiene para ti la enseñanza del pasado reciente? ¿Qué lugar ocupan los estudiantes en esa selección?

10) ¿Qué recursos (videos, materiales bibliográficos, etc.) y qué estrategias utilizas para abordar el pasado reciente?

11) ¿Qué características adquiere el relato del pasado reciente transmitido en el aula? ¿Tiene en cuenta el contexto aula-escuela al momento de abordar este tema?

12) ¿Qué dinámicas de trabajo utilizas? (trabajo individual, grupal, debates, etc.)

13) ¿Cómo observa el compromiso de los estudiantes en relación a esta temática? ¿Participan? ¿Se sienten interpelados? ¿Les interesa o les da lo mismo? es un tema más de clases?

14) ¿Qué respuestas dan los estudiantes ante estas temáticas? ¿Qué nuevas lecturas hacen?

15) Al momento de dar la clase ¿lo hace desde la perspectiva de una educación en Derechos Humanos?

16) ¿Buscas que tus estudiantes realicen relaciones con los temas dados en clases?

17) ¿Cómo evalúas? ¿Qué te interesa que los estudiantes lleguen a aprender con respecto a este tema?

18) Evaluación de la propia práctica, ¿lo haces? ¿Qué tenés en cuenta para pensar si una clase estuvo bien o debía mejorar?

19) ¿Es importante para ti indagar en la relación pasado-presente al momento de enseñar la última dictadura militar en Argentina? ¿Por qué?

20) ¿Tiene en cuenta lo sucedido en nuestra ciudad al momento de enseñar este tema?

21) A modo de ejercicio, si tuvieras hoy que generar algún cambio o modificación en la forma de enseñar el pasado reciente ¿Qué imaginas tú que cambiarías? ¿Qué aportarías como nuevo, teniendo presente lograr un mayor involucramiento de los estudiantes?

Historia personal y formación

22) ¿Qué recuerdos tienes en relación a lo acontecido a la última dictadura militar? En caso de ser joven ¿qué recuerdo tiene sobre lo que se contaba en casa o entre amigos o en la escuela sobre este tema?

23) En su formación universitaria ¿cómo recuerda la enseñanza del pasado reciente?

24) ¿Ha participado de las marchas, de conmemoraciones públicas o intervenciones artísticas- culturales o de algún proyecto específico sobre el pasado reciente en la ciudad?

25) ¿Existe una relación del tema con su propia experiencia biográfica? O mejor dicho ¿Qué lugar ocupa su propia historia y formación en la selección de los contenidos respecto a este tema?

Modelo de entrevista realizada a los directivos

Título de base:

Antigüedad en la docencia:

Antigüedad en la conducción:

Antigüedad en la conducción de esta institución:

Formación de posgrados:

- ¿Qué características tiene la escuela que gestionas o conducís? ¿Cómo es su población?
- ¿Cómo está conformado el equipo docente?
- ¿Realizan desde la gestión seguimiento del trabajo docente? ¿Y de los programas / planificaciones curriculares?
- En cuanto al trabajo con los contenidos específicos del Pasado Reciente
¿Cuál es el rol de la institución? ¿Qué política tienen establecida en el PEI al respecto?
¿La gestión propone proyectos en relación a esta temática? ¿La gestión acompaña los proyectos vinculados a este tema propuestos por los docentes y/o estudiantes?
- ¿Cuáles son las problemáticas más comunes que surgen en las aulas y que manifiestan los docentes en relación a esta temática?
¿Con qué canales de comunicación institucional cuentan los docentes para hacer frente a alguna problemática que surja?
¿Qué articulaciones realiza la institución con las propuestas de la provincia y las acciones locales (políticas de la memoria y de Derechos humanos)?
¿Qué articulaciones hay entre las políticas institucionales y las prácticas docentes?
¿Consideras que el contexto institucional tiene alguna influencia en las decisiones que toman los docentes al momento de abordar este tema?
- ¿Qué es lo más importante que pueden hacer los docentes por los estudiantes con respecto a este tema? - ¿Qué es lo que debe privilegiarse en las aulas desde la perspectiva de la gestión?

Modelo de entrevista realizada a los Miembros de la Comisión Municipal de la Memoria

Nombre y apellido:

Edad:

Rol que cumple en la Comisión:

Tiempo de pertenencia:

- ¿Cómo surge la Comisión? ¿Quiénes la integran?
- ¿Qué funciones cumple la Comisión dentro de la política Municipal?
- ¿Qué incidencia tiene la Comisión en las decisiones sobre políticas destinadas a la preservación de la memoria y el respeto, cuidado, protección y difusión de los Derechos Humanos?
- ¿Qué políticas existen en la actualidad en relación a este tema?
- ¿Qué estrategias de transmisión tienen definida de los procesos de memoria o memorias? ¿Se limitan a lo acontecido en el periodo 1976-1983 o se extienden hacia la vulneración de los derechos por parte de los Estados democráticos?

- ¿Qué tensiones y/o similitudes se pueden observar entre las propuestas de las provincias y las políticas locales?
- ¿Qué vinculación o articulación realiza la Comisión con las instituciones educativas de la ciudad?
- ¿Tienen algún programa /propuesta educativa específica?

Evidencias de trabajo áulico y planificaciones docentes



Figure 2: Collage realizado por los estudiantes de 5° con la profesora de Historia de la escuela EGP

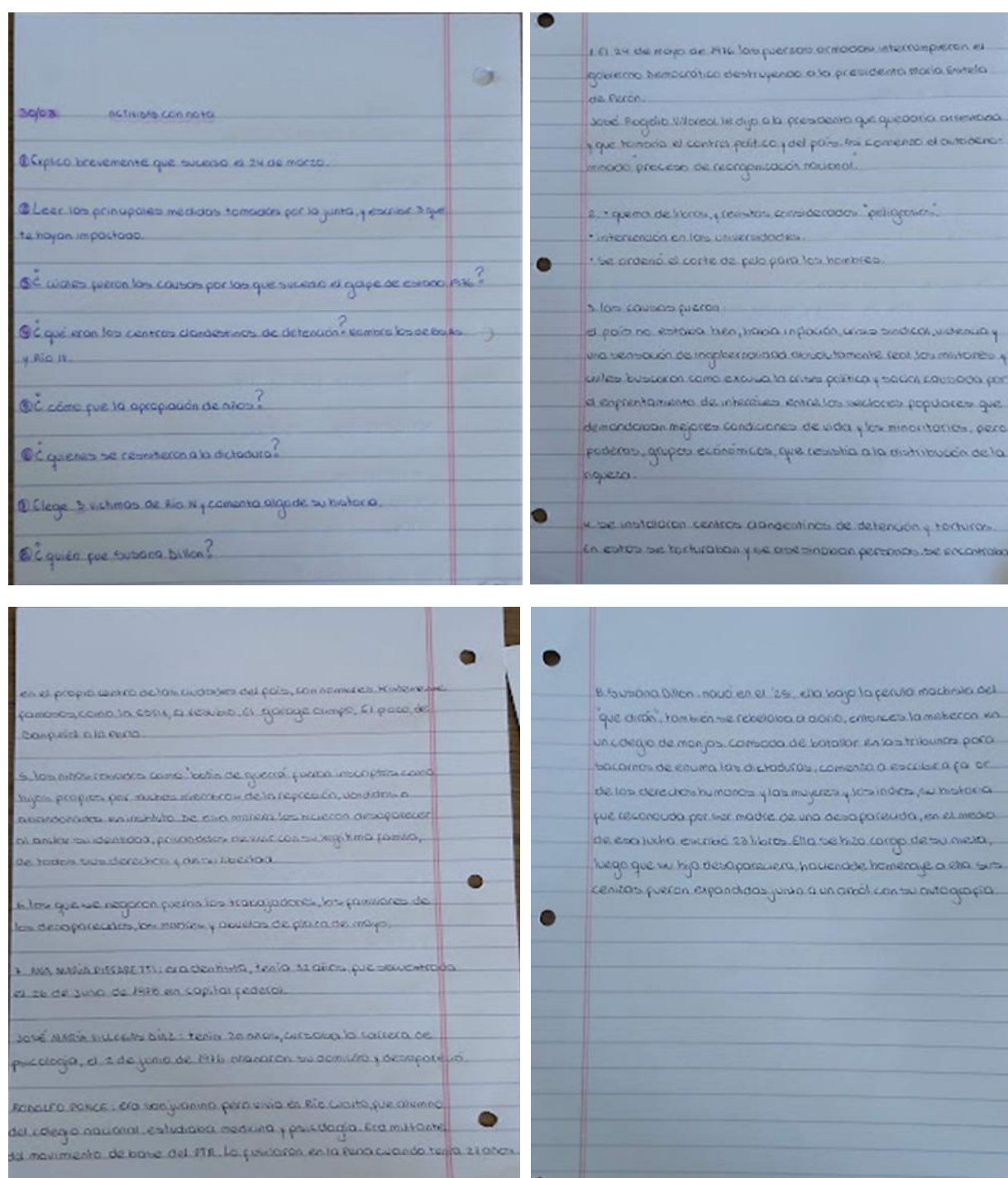


Figure 3: Trabajo práctico realizado con la profesora de historia de 5° de la escuela EGP

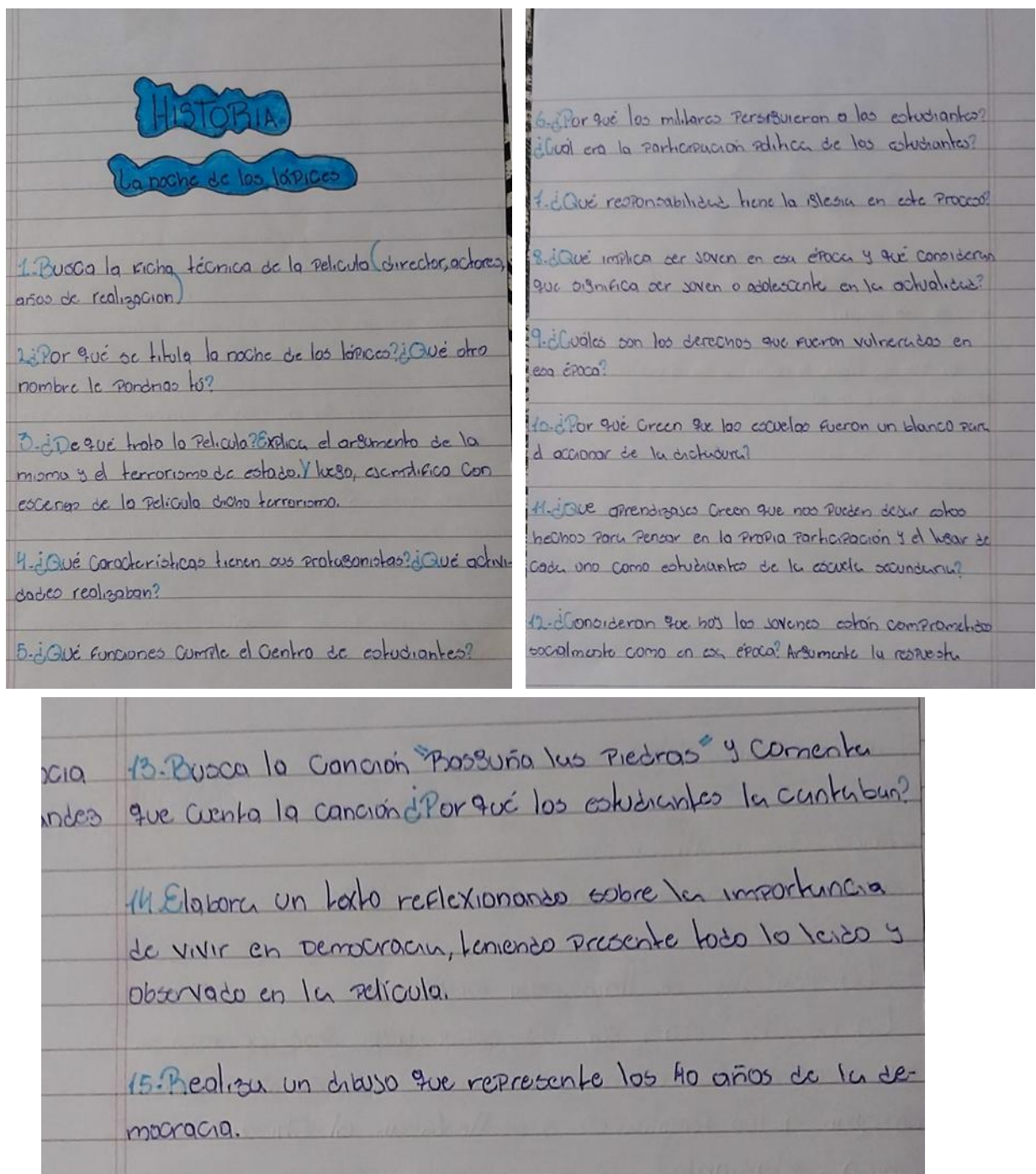


Figure 4: Actividades a realizar a partir de la película "La noche de los lápices", EGP.

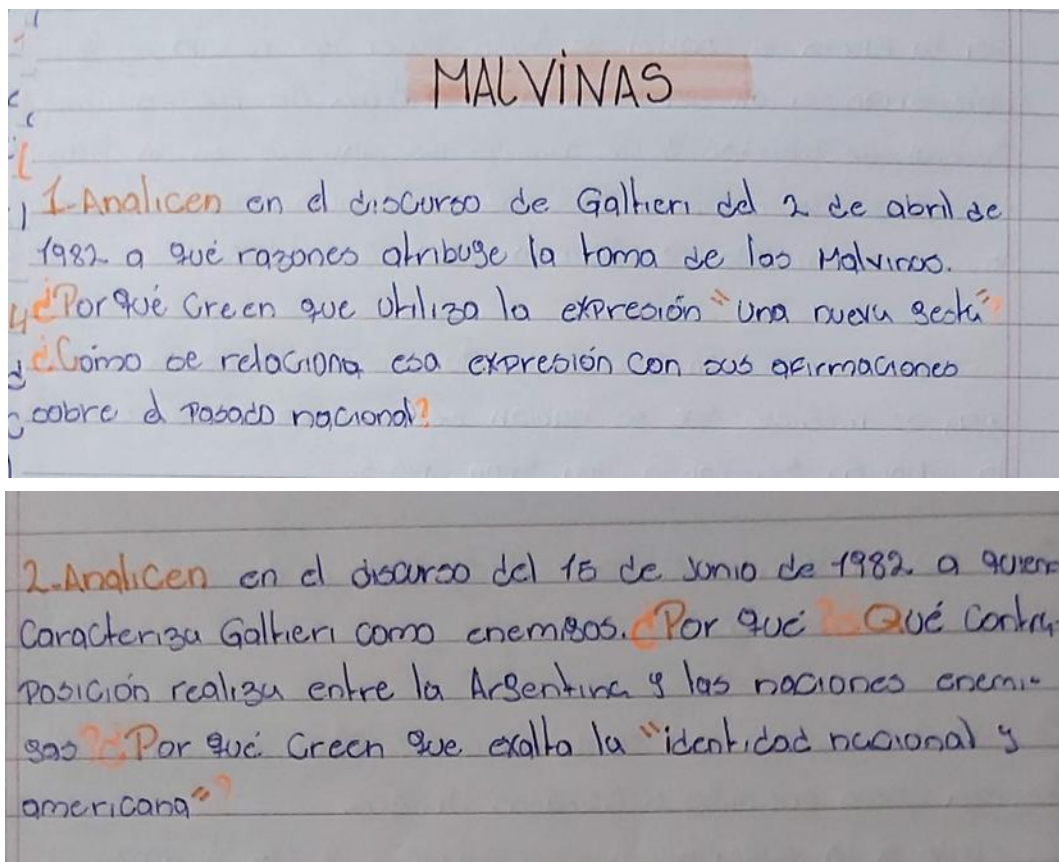


Figure 5: Lectura de fuentes. Actividad realizada con la profesora de geografía de la escuela EGP.

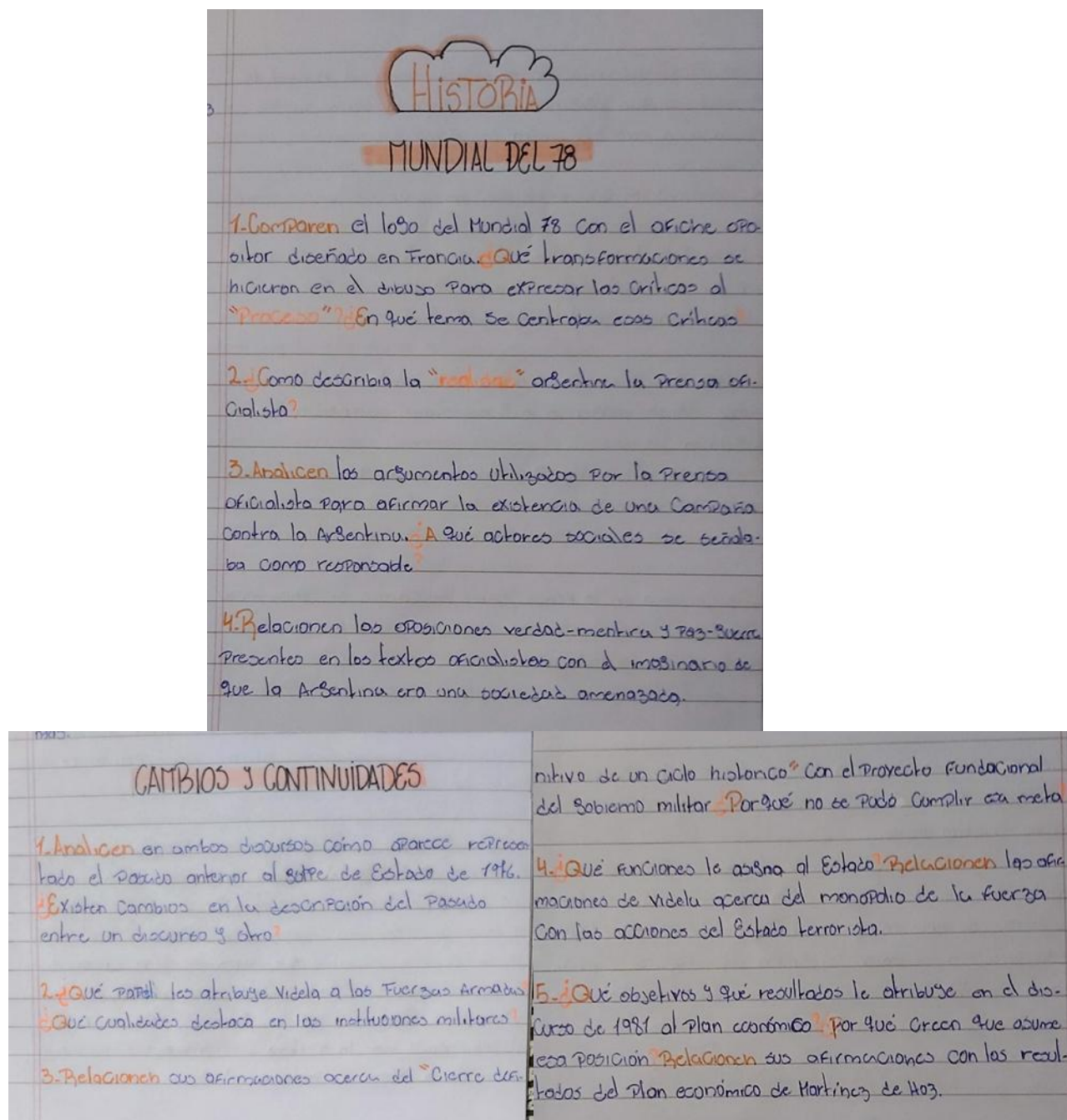


Figure 6: Lectura de fuentes. Trabajo realizado con la profesora de historia de la EGP.

PROVINCIAL	de los vínculos con el Estado nacional y otras unidades políticas. ➤ Conocimiento de la interrelación de los elementos del medio natural y su vinculación con el aprovechamiento de la sociedad. ➤ Comprensión y análisis de los procesos de integración regional, en la Región Centro, a partir de los proyectos vinculados a comercio, infraestructura, educación. ➤ Selección, lectura, interpretación y/o elaboración de diversos materiales cartográficos, audiovisuales, entre otros, que permitan realizar análisis comparativo.		
EJE N°2	APRENDIZAJES-CONTENIDOS		
DIMENSIÓN SOCIO-CULTURAL DEL	➤ Análisis de la distribución, estructura y dinámica de la población cordobesa y comprensión de problemáticas derivadas: concentración urbana, movilidad territorial interna, interprovincial e internacional, entre otras. ➤ Análisis crítico y comparación de las condiciones de vida de la población local y provincial: acceso		

DIMENSIÓN ECONÓMICA DEL TERRITORIO PROVINCIAL	➤ Comprensión de las nuevas formas de organización productiva en el escenario económico cordobés y de la Región Centro identificando los principales actores sociales y sus roles. ➤ Identificación, análisis, comprensión y valoración del papel que desempeñan las empresas multinacionales (de capitales locales, nacionales y/o extranjeros) en el escenario económico provincial identificando redes de flujo. ➤ Análisis y comprensión del impacto social, económico y ambiental que las transformaciones en las actividades productivas provocan en el territorio cordobés proponiendo alternativas de solución. ➤ Promoción del desarrollo sustentable para la preservación de los recursos naturales a nivel local y provincial. ➤ Reconocimiento y localización de los bienes patrimoniales naturales y culturales de nuestra provincia y su estrecha relación con el turismo
---	--

	valorando las prácticas culturales como características identitaria regionales.
--	---

OBJETIVOS:

- Fortalecer el sentido de pertenencia a su comunidad en el contexto local, provincial y nacional.
- Valorar nuestro espacio escolar como patrimonio cultural e histórico de nuestra ciudad.
- Identificar las producciones materiales colectivas (patrimonio tangible) en respuesta a problemas que involucran la interrelación con el medio a lo largo del tiempo para satisfacer diferentes necesidades.
- Apropiarse de los bienes culturales socialmente producidos.
- Comprensión del sentido de las conmemoraciones históricas para el afianzamiento del **sentimiento de pertenencia e identidad**.
- Sentimientos de aprecio y valoración por **la propia escuela**, reconociéndola como un lugar de pertenencia en particular.

ACTIVIDADES

- Localización de los principales bienes patrimoniales de la Ciudad.
- Visita al Museo de Héroes de Malvinas, reconociendo la necesidad de homenajear a nuestro héroes, en especial los hombres de nuestra ciudad y valorizar el concepto de soberanía.
- Presentación de Informe Final.

Figure 7: Planificación de la profesora de geografía de la EGP.

Memoria, Verdad y Justicia

24 de marzo 2023 a cargo del Área de Ciencias Sociales.

INICIO

Entrada:

Turno mañana: Saludo de bienvenida seguido de izamiento de la bandera.

Turno tarde: hará lo propio con el debido respeto a nuestra enseña patria con unos minutos de silencio.

Presentación: Las/los profesores a cargo describirán y harán una reflexión de acuerdo al horror acontecido en el pasado más reciente de nuestra historia argentina. Más la participación activa de las/los estudiantes, compartiendo sus opiniones y saberes acerca del tema.

Breve palabras DOCENTES

DESARROLLO:

Actividades Propuestas- Cronograma estimativo

Lunes 20 de marzo

Por la mañana salida con Tamara

Por la tarde: Conversatorio con Susana Tissera y Malvina Bertolino. Interacción abierta con los jóvenes y sus inquietudes sobre el tema

Martes 21: Con cuarto año actividad sobre los Derechos Humanos

Miércoles 22: con sexto sobre el Negacionismo e Historia

Jueves 23: Con Quinto breve reflexión sobre los golpes de estado en la historia argentina.

Figure 8: Actividades - Planificación semana de la Memoria. Profesora de

Eje 2: "Democracias y Dictaduras en Argentina"	Unidad 7	Oralidad, lectura y escritura Pensamiento crítico y creativo Trabajo colaborativo	Conocer características de dichas dictaduras. Analizar documentos históricos vinculados con dichas etapas.	De la "Revolución Libertadora" a la "Revolución Argentina" (1955-1973)	Materia/Asignatu ra
Eje 2: "Democracias y Dictaduras en Argentina"	Unidad 8	Oralidad, lectura y escritura Pensamiento crítico y creativo Trabajo colaborativo	Reconstruir el contexto histórico previo al golpe de Estado. Definición de conceptos. Identificación de características del contexto histórico a partir del análisis de documentales y películas.	Última dictadura cívico-militar en Argentina (1976-1983)	Materia/Asignatu ra
Eje 2: "Democracias y Dictaduras en Argentina"	Unidad 9	Oralidad, lectura y escritura Pensamiento crítico y creativo Trabajo colaborativo	Analizar el proceso de transición a la democracia en nuestro país. Conocer las características políticas, sociales y económicas del gobierno de Alfonsín y de Menem. Definir y conceptualizar el proyecto neoliberal. Analizar las causas de la crisis del 2001 y sus efectos.	Transición a la democracia. El gobierno de Alfonsín. Menemismo y neoliberalismo. La crisis del 2001.	Materia/Asignatu ra

Objetivos Generales:

- *Generar condiciones propicias para la construcción de conocimientos en el marco de este nuevo contexto signado por la virtualidad, atendiendo a las posibilidades de cada estudiante para acceder al dictado virtual de la asignatura.
- *Comprender el proceso de construcción y consolidación del Estado Nacional Argentino, atendiendo a las dimensiones políticas, económicas, sociales, culturales y territoriales.
- *Comprender cómo América Latina y, específicamente Argentina, se insertó al Mercado Mundial en el contexto de la División Internacional del Trabajo.
- *Analizar los cambios y continuidades en la práctica política y en la dinámica electoral desde la segunda mitad del siglo XIX hasta fines del siglo XX.
- *Reconocer las características distintivas de los partidos políticos modernos que surgieron en Argentina.
- *Analizar la alternancia entre Democracias y Dictaduras en nuestro país a lo largo del siglo XX.
- *Analizar los desafíos y deudas de la democracia en Argentina.

Objetivos Específicos:

- *Comprender las distintas problemáticas socio-históricas desde la multicausalidad y la multiperspectividad, asumiendo la complejidad de las categorías temporales de simultaneidad, cambio y continuidad, cronología, periodización y duración, sobre los periodos históricos estudiados desde interpretaciones controversiales y diversas.
- *Desarrollar pensamiento crítico y creativo ante las manifestaciones culturales, políticas y sociales que atraviesan la trama social regional, nacional e internacional.
- *Reorganización de la información en líneas de tiempo y esquemas descriptivos-explicativos.
- *Vinculación entre las características del contexto histórico y fuentes históricas o documentales.

Figure 9: Planificación de la profesora de historia de la EGPR.

OBJETIVOS DE PROMOCION

- Explicar el proceso de reordenamiento geopolítico, mundial y del desarrollo económico interdependiente.
- Analizar comparativamente las transformaciones en la relación entre el estado y sociedad en diferentes sistemas políticos.
- Comprender los procesos históricos que se dieron en el Mundo, América y la Argentina.
- Identificar, analizar y valorar el impacto de la revolución tecnológica en los ámbitos políticos, sociales y culturales, considerando la reestructuración de la red de relaciones sociales preexistentes.
- Analizar con sentido crítico y solidario los grandes problemas económicos y sociales actuales.
- Contextualizar el pensamiento social y político argentino, en el marco de la historia social e institucional, nacional y universal.
- Analizar la integración latinoamericana
- Aplicar criterios de simultaneidad, secuencia, duración, cambio, continuidad y causalidad múltiple en el estudio de los procesos históricos.

Figure 10: Objetivos de la planificación de historia de la EGP.

	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="952 985 1062 1232"> EJE N°4 : ARGENTINA ENTRE DICTADURAS Y DEMOCRACIAS RESTRINGIDAS </td> <td data-bbox="1062 985 1297 1232"> - Lectura e interpretación de textos. - Organización de la información elaborando resúmenes, secuenciación (en) de procesos: síntesis, cuadros sinópticos. - Analizar películas y obras literarias - Hacer una investigación. - Debates. - Realización de redes conceptuales y cuadros comparativos. - Ejercicios de PIN. </td> <td data-bbox="1297 985 1520 1232"> - La Revolución Libertadora. El desarrollismo. Presidencia de Frondizi. El sindicalismo de los años 50 y 60. Presidencia de José Guido y Arturo Illia. - La Revolución Argentina. La oposición radical. El Rosariazo y el Cordobazo. Los orígenes de la guerrilla en Argentina. - El regreso del peronismo. La cultura de los 70. La intervención militar. - La última dictadura militar. La consolidación del terrorismo de </td> </tr> </table>	EJE N°4 : ARGENTINA ENTRE DICTADURAS Y DEMOCRACIAS RESTRINGIDAS	- Lectura e interpretación de textos. - Organización de la información elaborando resúmenes, secuenciación (en) de procesos: síntesis, cuadros sinópticos. - Analizar películas y obras literarias - Hacer una investigación. - Debates. - Realización de redes conceptuales y cuadros comparativos. - Ejercicios de PIN.	- La Revolución Libertadora. El desarrollismo. Presidencia de Frondizi. El sindicalismo de los años 50 y 60. Presidencia de José Guido y Arturo Illia. - La Revolución Argentina. La oposición radical. El Rosariazo y el Cordobazo. Los orígenes de la guerrilla en Argentina. - El regreso del peronismo. La cultura de los 70. La intervención militar. - La última dictadura militar. La consolidación del terrorismo de
EJE N°4 : ARGENTINA ENTRE DICTADURAS Y DEMOCRACIAS RESTRINGIDAS	- Lectura e interpretación de textos. - Organización de la información elaborando resúmenes, secuenciación (en) de procesos: síntesis, cuadros sinópticos. - Analizar películas y obras literarias - Hacer una investigación. - Debates. - Realización de redes conceptuales y cuadros comparativos. - Ejercicios de PIN.	- La Revolución Libertadora. El desarrollismo. Presidencia de Frondizi. El sindicalismo de los años 50 y 60. Presidencia de José Guido y Arturo Illia. - La Revolución Argentina. La oposición radical. El Rosariazo y el Cordobazo. Los orígenes de la guerrilla en Argentina. - El regreso del peronismo. La cultura de los 70. La intervención militar. - La última dictadura militar. La consolidación del terrorismo de		

7
8

7 <table border="1"> <tr> <td data-bbox="271 1415 386 1624"> - Comunicación de la información en forma oral y escrita. </td> <td data-bbox="386 1415 841 1624"> estado. El proyecto económico de la resistencia a la dictadura. Los organismos de los derechos humanos. - La cultura durante la dictadura militar. La Guerra de Malvinas. - El regreso a la democracia. La deuda externa heredada. El plan austral. La política gremial. El juicio a las juntas militares. La ley del Punto Final y caras pintadas. El Plan Primavera. Estallido social y alejamiento de Alfonsín. </td> </tr> </table>	- Comunicación de la información en forma oral y escrita.	estado. El proyecto económico de la resistencia a la dictadura. Los organismos de los derechos humanos. - La cultura durante la dictadura militar. La Guerra de Malvinas. - El regreso a la democracia. La deuda externa heredada. El plan austral. La política gremial. El juicio a las juntas militares. La ley del Punto Final y caras pintadas. El Plan Primavera. Estallido social y alejamiento de Alfonsín.	8 <table border="1"> <tr> <td data-bbox="968 1415 1217 1512"> EJE N°4: ARGENTINA ENTRE LAS DICTADURAS Y DEMOCRACIAS RESTRINGIDAS </td> <td data-bbox="1217 1415 1461 1512"> Segunda etapa </td> </tr> </table> METODOLOGIA	EJE N°4: ARGENTINA ENTRE LAS DICTADURAS Y DEMOCRACIAS RESTRINGIDAS	Segunda etapa
- Comunicación de la información en forma oral y escrita.	estado. El proyecto económico de la resistencia a la dictadura. Los organismos de los derechos humanos. - La cultura durante la dictadura militar. La Guerra de Malvinas. - El regreso a la democracia. La deuda externa heredada. El plan austral. La política gremial. El juicio a las juntas militares. La ley del Punto Final y caras pintadas. El Plan Primavera. Estallido social y alejamiento de Alfonsín.				
EJE N°4: ARGENTINA ENTRE LAS DICTADURAS Y DEMOCRACIAS RESTRINGIDAS	Segunda etapa				

Figure 11: Contenidos de la planificación de historia de las profesoras de la EGP.

ACCIÓN: enseñanza y aprendizaje a través de la indagación

Contenido, habilidades y conceptos: conocimientos esenciales		Proceso de aprendizaje
Los alumnos conocerán el siguiente contenido: Causas del surgimiento y mantenimiento de los Estados autoritarios 1. Los alumnos serán capaces de explicar que las causas a corto y largo plazo del surgimiento de los Estados autoritarios: factores económicos, división social, impacto de la Primera Guerra Mundial, debilidad del sistema político interno y colectivo. 2. Los alumnos serán capaces de explicar los métodos utilizados por los Estados autoritarios para mantener el poder: métodos legales y uso de la fuerza; líderes carismáticos y la difusión de la propaganda. 3. Los alumnos serán capaces de explicar las medidas tomadas por los Estados autoritarios sobre los grupos de oposición y el trato que recibieron. Del mismo modo, deberán explicar sus posturas en el marco de las políticas exteriores que se desplegaron. Características/prácticas de los Estados autoritarios. 4. Los alumnos serán capaces de debatir los avances tecnológicos en los medios de comunicación de masas que colaboraron en la emergencia de los Líderes de Estados autoritarios: la radio, el cine, los diarios, los panfletos, los afiches de propaganda. 5. Los alumnos serán capaces de demostrar que comprenden los efectos sobre la población civil en el surgimiento y consolidación de los Estados		Marque las casillas de los enfoques pedagógicos utilizados en la unidad. Procure usar una variedad de enfoques para facilitar el aprendizaje. Experiencias y estrategias de aprendizaje, o planificación para el aprendizaje independiente: ☒ Charla o clase convencional ☐ Seminario socrático ☒ Trabajo en grupos pequeños o en parejas ☒ Notas o charla con presentación de PowerPoint ☒ Presentaciones individuales ☐ Presentaciones grupales ☐ Charlas o clases de alumnos o dirigidas por alumnos ☒ Aprendizaje interdisciplinario Información detallada: ☐ Otro(s): Evaluación formativa: Verificación de la comprensión mediante trabajos escritos, como los ensayos.
autoritarios: la fusión de las metas del Estado como las de los ciudadanos; el sentido de paternalismo y vínculo emocional del pueblo con el líder del Estado; la influencia adoctrinadora de la propaganda; el control gubernamental de la producción y la regulación al detalle de la vida cotidiana. 6. Los alumnos serán capaces de examinar los discursos ideológicos y los prejuicios socio- políticos preexistentes que fundan la popularidad y apoyo inicial de los Estados autoritarios. Efectos 7. Los alumnos serán capaces de evaluar el impacto de las medidas económicas, culturales y sociales internas desarrolladas por los Estados autoritarios. 8. Los alumnos serán capaces de evaluar los impactos de las políticas aplicadas en la oposición, las minorías, las religiones y en los derechos de las mujeres por parte de los Estados autoritarios. 9. Los alumnos serán capaces de evaluar en qué medida los Estados autoritarios lograron adhesión, control y compromiso social frente a sus objetivos. Los alumnos desarrollarán las siguientes habilidades: 10. Serán capaces de recordar y seleccionar conocimientos históricos pertinentes. 11. Serán capaces de demostrar que comprenden el contexto histórico. 12. Serán capaces de identificar causas y efectos, y continuidad y cambio. 13. Serán capaces de demostrar que pueden estructurar una respuesta argumentada utilizando las herramientas de análisis y evaluación anteriormente señaladas. Los alumnos comprenderán los siguientes conceptos:		Verificación de la comprensión mediante comunicaciones orales, como puestas en común de lectura, debates con toda la clase, y debates moderados por el profesor y por los alumnos. Verificación de la comprensión mediante trabajos visuales, entre ellos mapas conceptuales, líneas de tiempo y mapas. Evaluación sumativa: Examen de práctica de la prueba dos. Diferenciación: ☐ Afirmar la identidad: desarrollar la autoestima ☒ Valorar los conocimientos previos ☐ Construir un andamiaje del aprendizaje ☒ Ampliar el aprendizaje Información detallada:
14. El pasado incide en el presente y el futuro; la comprensión de las causas de los Estados autoritarios, pueden contribuir a evitar el surgimiento de los mismos como representación de regímenes opresivos y violentos. 15. Cada acontecimiento admite distintos puntos de análisis; no obstante, algunas perspectivas tienen una mayor justificación o pruebas que las hacen más válidas en el contexto que se examinan. 16. El estudio de los Estados autoritarios, y de la historia en general, contribuye al desarrollo del sentido de identidad humanitaria, al pensamiento crítico aplicado a la propaganda y los movimientos sociopolíticos irracionalistas, como parte del enriquecimiento de nuestra comprensión de la naturaleza humana.		
Enfoques del aprendizaje Marque las casillas de las conexiones explícitas con los enfoques del aprendizaje establecidas en la unidad. Para obtener más información sobre los enfoques del aprendizaje, consulte la guía. ☒ Habilidades de pensamiento ☐ Habilidades sociales ☒ Habilidades de comunicación ☒ Habilidades de autogestión ☒ Habilidades de investigación Información detallada:		
Lengua y aprendizaje	Conexiones con TdC	Conexiones con CAS

Figure 12: Planificación de historia - Programa internacional – EGPRI.