

# Expectativas, representaciones y saberes de estudiantes de profesorado de educación primaria de la ciudad de Buenos Aires en torno a la transmisión de la memoria social y la enseñanza de la historia reciente

**Brisa Varela**

Recibido Junio 2017

Aceptado Agosto 2017

---

## Resumen

En este trabajo se presentan los avances del proyecto de investigación “Representaciones y saberes sobre los derechos humanos y su enseñanza en estudiantes del profesorado de educación primaria: inscripciones y vacíos” radicado en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. En el mismo se tomó como problema de investigación relevar e interpretar las representaciones que poseen estudiantes de profesorado de educación primaria de la ciudad de Buenos Aires, referidos a contenidos fundamentales del área de las ciencias sociales y a su didáctica. La investigación espera hacer un aporte para la mejora en la formación docente en el área de la didáctica especial de las ciencias sociales y de los Derechos Humanos. a partir de intersectar representaciones, diversidad y subjetividad generacional con los procesos relativos a la transmisión de la memoria social y la enseñanza de la historia en torno a la dictadura cívico militar argentina como experiencia traumática de la historia nacional.

**Palabras Clave:** didáctica – memoria e historia reciente – transmisión generacional – derechos humanos – rol docente

## **Expectations, representations and knowledge of students of professorships of primary education of the city of Buenos Aires around the transmission of the social memory and the education of the recent history**

### **Abstract**

This paper presents the advances of the research project «Representations and knowledge on human rights and its teaching in students of primary school teachers: inscriptions and emptiness» residing in the Department of Education of the National University of Luján. In the same it was taken as a research problem the representations that have students of teachers of primary education of the city of Buenos Aires, referring to fundamental contents of the area of the social sciences and to its didactics. The research hopes to make a contribution to the improvement in teacher training in the area of special didactics of social sciences and human rights, from intersecting the representations, diversity and generational subjectivity and the processes related to the transmission of social memory and the teaching of history around the military civic dictatorship as a traumatic experience of national history.

**Keywords:** didactics – memory and recent history – generational transmission – human rights – teacher role

### **A tres décadas de la recuperación democrática: la formación de educadores**

Para la formulación de este proyecto de investigación se partió de las inquietudes que especialistas en la didáctica de las ciencias sociales comparten en encuentros y publicaciones, referidos a las mejores y más significativas formas de trabajar, con los maestros y/o los estudiantes de profesorado, futuros maestros, sobre la transmisión de la memoria social y política, la historia reciente y los Derechos Humanos (DDHH en adelante), entendidos como campo de reflexión y de acción política. A tres décadas de recuperado el sistema democrático y de formar formadores es oportuno evaluar los avances realizados para sostener los logros y realizar reajustes referidos a métodos, estrategias, materiales de enseñanza e integrar novedades teóricas del campo académico y aquellas procedentes de la comunicación y la tecnología educativa, en el encuadre de una enseñanza problematizadora.

---

Se espera recoger y revisar críticamente las estrategias de enseñanza sobre los DD.HH que proponen lxs estudiantes de profesorados para el nivel primario como material para poder desarrollar reflexiones sobre la práctica docente y propuestas para la mejora de la calidad educativa.

Esta propuesta plantea explorar en las representaciones y saberes de estudiantes de profesorados de educación primaria relativos a la conceptualización de “defensa de los DDHH” y a la articulación entre esas representaciones-ideas y la práctica como futurxs docentes.

La mirada se colocó en aquellos aspectos de la subjetividad generacional relativa a los procesos de transmisión y resignificación de la memoria social y de la historia reciente; en las representaciones y saberes que portan lxs estudiantes en torno los aspectos traumáticos de la historia nacional y latinoamericana y por último en indagar sobre estrategias de enseñanza específicas para transmitir la narrativa de lo traumático en el nivel primario en articulación con la práctica social.

Este proyecto: “Representaciones y saberes sobre los derechos humanos y su enseñanza en estudiantes de profesorados de educación primaria: Inscripciones y vacíos”, se presentó como continuidad de las investigaciones dirigidas en la UNLu, tanto en el Departamento de Educación como en el Departamento de Ciencias Sociales, referidas a la problemática de transmisión generacional de diferentes procesos traumáticos cuyos resultados se han presentado para difusión y discusión en encuentros académicos, publicaciones y en talleres para docentes y estudiantes. En las investigaciones, se trabajó con la problemática de la posibilidad de “enseñar” aquello que tiene paradójicamente carácter de lo “inenarrable” y considerar el lugar de la educación frente a una tarea que involucra concepciones éticas, cuestiones políticas y de derechos humanos<sup>1</sup>.

---

Proyecto de Investigación de la Universidad Nacional de Luján-Departamento de Educación. 2012-2014. Directora: Brisa Varela. Título de la investigación *Las experiencias traumáticas y su transmisión generacional a través del arte: constitución de lugares de la memoria en la Ciudad de Buenos Aires*, (CD-E:224/12). Sus resultados han sido solicitados para la presentación de un artículo del libro *Ciudades amigables: perspectivas políticas y prácticas* de la Universidad de Granada y se encuentran en imprenta.

Proyecto de Investigación de la Universidad Nacional de Luján- Departamento de Ciencias Sociales. 2012-2014. Directora: Brisa Varela. Título de la investigación *El espacio urbano y su producción como lugar de la memoria en los movimientos de resistencia juveniles de principios del siglo* (DD-CS 550/12). Sus resultados han sido publicados por la Universidad Nacional de Luján y Dunkin Editorial, (2015) *El espacio urbano y su producción*

## **Transformaciones curriculares e incorporación de la enseñanza de los DD.HH.**

En lo que hace a los antecedentes de escritura académica y discusión sobre las cuestiones que aquí se presentan se corrobora que el proceso de inclusión de la defensa de los DD.HH en el territorio educativo ha tenido, a lo largo de treinta años, logros destacables, a la vez que también pueden reconocerse dificultades y aspectos a fortalecer.

Después del retorno a la vida democrática y como correlato de sucesos políticos tales como el enjuiciamiento a los partícipes militares de la última dictadura cívico militar, de la legitimación de los diversos organismos de DDHH y colectivos sindicales docentes y estudiantiles, de la anulación del Indulto y las Leyes de Obediencia Debida y Punto Final, se sancionó el 1 de agosto del año 2002 la Ley de la Nación N° 25.633, que instituye el 24 de marzo como *Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia*. Esta misma Ley establecía la inclusión en los calendarios escolares, para todos los niveles educativos, de jornadas dedicadas específicamente a construir memoria colectiva sobre los episodios del pasado y empatía respecto a los valores democráticos, al ejercicio de la ciudadanía y el respeto a los derechos humanos.

El texto consensuado aprobado en ambas cámaras expresó:

Artículo 1° Instituyese 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.  
Artículo 2° En el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación, el

---

*como lugar de la memoria*, Dunken ediciones, ISBN 978-9.

Tesis doctoral *Geografías de la memoria. Lugares, desarraigos, y reconstitución identitaria en situación de genocidio*, EDULP, Universidad Nacional de la Plata, ISBN 978-950-34-0519-2.87-02-7653-1. 2010

Proyecto de Investigación de la Universidad Nacional de Luján- Departamento de Educación. 2006-2009. Directora: Brisa Varela. Título de la investigación *Genocidios y transmisión de la memoria: Los festejos del Día de la Raza en la educación inicial* (DD-DE 111/07).

Proyecto de Investigación de la Universidad Nacional de Luján- Departamento de Educación. 2002-2004. Directora: Brisa Varela. Título de la investigación *Efemérides en la educación inicial. Los actos escolares*. Sus resultados han sido publicados por la Universidad Nacional de Luján y Dunken ediciones, en el año 2004 con el título *La trama de la identidad: Indagaciones en torno a la didáctica de la memoria en la educación inicial*. ISBN 987-02-0691-3.

---

Ministerio de Educación de la Nación y las autoridades educativas de las distintas jurisdicciones acordarán la inclusión en los respectivos calendarios escolares de jornadas alusivas al Día Nacional instituido por el artículo anterior, que consoliden la memoria colectiva de la sociedad, generen sentimientos opuestos a todo tipo de autoritarismo y auspicien la defensa permanente del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos. Artículo 3° Facultase al Poder Ejecutivo nacional para disponer en los distintos ámbitos de su competencia la implementación de actividades específicas, en el mismo sentido que el dispuesto para la comunidad educativa en el artículo anterior de la presente ley.<sup>2</sup>

En el plano educativo, y en concordancia con la Ley N° 25.633, al aprobarse la Ley Nacional de Educación N° 26206/2006, también enfatiza la primacía de las políticas de Estado en la reafirmación de la ciudadanía y los DDHH. En función de ello en el artículo 3 se afirma:

La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación.

La formación de docentes argentinos, en el Plan de Estudios consensuado por el Consejo Federal de Educación y aplicable a todas las jurisdicciones provinciales y en la Capital Federal, incluye en los contenidos curriculares la enseñanza de los DDHH. En la Ciudad de Buenos Aires, el Plan de Estudios N° 6635 para los Profesorados de Educación Primaria (MECBA, 2009) se aplica en las Escuelas Normales Superiores e Institutos de Educación Superior que dicten las Carreras de Formación Docente de Educación Primaria y de Educación Inicial. En el Plan de Estudios se consolida la enseñanza de los DDHH aumentando la asignación horaria del espacio curricular de cuatro a

---

2 Un recorrido sobre los avances curriculares anteriores a este período puede encontrarse en González (2012).

seis horas semanales. La asignatura aparece con espacio curricular propio con el nombre de “*Ética Derechos Humanos y Construcción de la Ciudadanía*” con una asignación de 6 horas semanales, máximo otorgado a los espacios curriculares. En el apartado dedicado a esta asignatura se expresa:

El solo reconocimiento de los derechos es un importante avance, pero esta obligación no se termina con la existencia de un orden normativo, constituciones, leyes y tratados. Para hacer posible que los Derechos Humanos sean efectivos se requiere una conducta gubernamental que asegure en la realidad de una eficaz garantía del libre y pleno ejercicio. Y para ello es imprescindible una ciudadanía comprometida que reclame su vigencia y contribuya a su efectividad. [...] Partimos entonces de la idea de ciudadanía como práctica social y política. Se pretende así recuperar la idea de la política como la creación y recreación del mundo. La política como la posibilidad de intervenir en los asuntos comunes, los asuntos públicos como la posibilidad de crear lazos sociales entre los seres humanos (MECBA, 2009: 115).

En los años que transcurren entre la aprobación de estas normativas sobre la enseñanza de contenidos relativos a la defensa de los DD.HH y el presente, organismos de derechos humanos, publicaciones de colectivos docentes como la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), editoriales comerciales y autoridades educativas de distintas jurisdicciones, nacional, provinciales y de la Ciudad de Buenos Aires, elaboraron y ofrecieron materiales y recursos a los docentes para trabajar con sus alumnos; en especial se dedican a los niveles primario y secundario a través de sus equipos técnicos y en consulta con especialistas universitarios y de organismos de DDHH, que en general coinciden con sus enfoques y propuestas. También se financiaron diversos “Cursos de Capacitación” entre los que se incluía la problemática de la enseñanza de la última dictadura cívico-militar. Podría consensuarse el considerar que desde el Estado se ha intentado apoyar al cuerpo docente y a los estudiantes a los fines de cumplimentar la normativa.

---

## **Discusiones actuales: dificultades y desafíos en la enseñanza de la historia reciente**

Si como hecho educativo se ha zanjado la duda sobre la necesidad de enseñar sobre las experiencias de las catástrofes del pasado, las discusiones sobre qué, cómo y para qué hacerlo siguen en pie, interrogando cáusticamente a quienes participamos del campo de la enseñanza de contenidos referidos a los procesos traumáticos asociados al terrorismo de estado.

Relevar la bibliografía de Dominick La Capra (2000), Helene Piralian (1997), Janine Puget (2000), Zvetan Todorov (1993) y Paul Ricoeur (1994) permitió confrontar las propias perspectivas y circunstancias con otras situaciones sobre las que los autores indagan, referidas a la temática de los procesos genocidas, en instancias en que se enseñan en las escuelas y se institucionalizan las narrativas históricas oficiales. Sus textos también recorren el papel de las «políticas de la memoria» que naturalizan una determinada visión del pasado y su articulación con el presente como herramienta de acción política.

Se consideraron especialmente importantes los aportes de los trabajos de Theodor Adorno (1966), Hanna Arendt (2001), Sergei Moscovici (2002), Norman Finkelstein (2002), Joel Candau (2002) y Francois Dosse (2004). También en el escenario nacional el tema es objeto de atención por parte de Claudio Martyniuk (2004), Daniel Feierstein (2000), Elizabeth Jelin (2003), Juan Besse (2005), Federico Lorenz (2015; 2012; 2007), Inés Dussel (2001), Franco y Levin (2007), Isabelino Siede (2007a; 2007b)<sup>3</sup> procedentes de diversas escuelas, enfoques y disciplinas como la filosofía de la historia, la lingüística, el psicoanálisis, la antropología, la sociología cultural y la educación, han resultado buenos compañeros de exploración en este viaje a las profundidades de la transmisión de aquello conceptualizado como lo “inenarrable”. La inenarrabilidad no significa que no se pueda construir una narrativa o relato para transmitir aquello de lo que hablamos, sino porque en estas situaciones límite, relativas a la experiencia

---

<sup>3</sup> En el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján el equipo de Didáctica General y Especial de la Historia y Residencia y Práctica de la Enseñanza de la Historia ha trabajado en distintas problemáticas, una de sus preocupaciones ha sido la enseñanza de la historia reciente, sus diversas investigaciones pueden consultarse en el siguiente link: <http://www.didacticalahistoria.unlu.edu.ar/?q=node/13>

concentracionaria (Calveiro; 2009) las palabras no alcanzan para expresar el terror, la angustia, el horror, el Mal como absoluto.

El camino es sinuoso y no exento de peligros, uno de los historiadores iconos del siglo XX, Eric Hobsbawn (1995) inquiriere sobre la capacidad o incapacidad de interpelar y aprender del pasado y Candeau (2002) y Todorov (1993) observan los excesos de recordatorios “políticamente correctos”, sitios de la memoria articulados a la espectacularización de los holocaustos. Se multiplican, documentales, películas, propuestas didácticas y materiales escolares, que parecen estériles al momento de construir memoria no opresiva y ciudadanía activa al momento de reaccionar frente a nuevos episodios de crímenes de estado.

Algunas de las dificultades, problemas y debilidades sobre los que sería deseable avanzar son recogidos por los especialistas de los organismos estatales. A modo de síntesis del camino realizado, el Ministerio de Educación de la Nación editó en marzo del año 2010, la cartilla “*Educación, Memoria y Derechos Humanos. Orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza*”, el documento expresa abreviar en el *Programa Educación y Memoria* de la Subsecretaría de Equidad y Calidad coordinado por dos especialistas académicos en esta temática, Federico Lorenz y Ma. Celeste Adamoli. El interés del texto no se centra tanto en los recursos que se presentan, similares a otras propuestas de la última década, sino en los aportes acerca de la discusión teórica conceptual sobre el sentido y las dificultades que entraña una pedagogía de la memoria que implica como nudo problemático “enseñar lo inenseñable”. La concepción que el Programa propone en torno a los temas del “pasado reciente” es la de una serie de círculos concéntricos, que permitan reflexionar desde la experiencia argentina hacia Latinoamérica y el mundo en una relación de reciprocidad conceptual de ida y vuelta construyendo un horizonte de sentido (EMDH-OP-ME: 8). Los autores remiten a las profundidades de preguntas que también se han formulado diversos educadores, filósofos, escritores e historiadores.

Adorno (1966) al finalizar la Segunda Guerra Mundial (nos) interpela ¿Es posible escribir poesía después de Auschwitz? O es un acto de barbarie. Sin embargo y paradójicamente, es imperativo enseñar “lo que sucedió”; la vida de Primo Levi (1958), como sobreviviente del *lager*, asume el sentido último de develar a lxs jóvenes la experiencia límite “*para que no vuelva a ocurrir*”.



---

La exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas en la educación. Hasta tal punto precede a cualquier otra que no creo deber ni poder fundamentarla. No acierto a entender que se le haya dedicado tan poca atención hasta hoy (Adorno; 1966: 1).

La cuestión de la transmisión generacional de las memorias sobre los genocidios tiene inevitablemente su punto de anclaje en las riquísimas polémicas y debates en torno a la transmisión de la *Shoá*; la filosofía, la historia y la pedagogía colocaron en tensión el sentido y las formas de construcción de la memoria. En el campo académico se considera que la enseñanza del pasado reciente no está exenta del peligro de la banalización, de las simplificaciones, de las recetas rápidas y el *fastfood*, de la saturación discursiva y la manipulación política. Estas especificidades (nos) interrogan e invitan a indagar con mayor profundidad en los resultados obtenidos hasta el momento y si fuera necesario modificar o ajustar los contenidos y metodologías sobre el qué, para qué y el cómo desarrollar una pedagogía de la memoria a treinta años de la recuperación democrática.

Desde el psicoanálisis se brindan también conceptos a poner en juego en el problema que planteamos, la preocupación sobre la tramitación psíquica de lo traumático fue objeto de investigación por Sigmund Freud al tratar, luego de la Primera Guerra Mundial, a pacientes con neurosis de guerra. Más tarde y cursada la Segunda Guerra, Lacan sostuvo que la meta de la cura en el psicoanálisis es la reconstitución completa de la historia del sujeto (S1: 12) y aclara que lo que él entiende por historia no es una secuencia real de acontecimientos pasados sino la síntesis presente del pasado (S1: 36) “La historia no es el pasado. La historia es el pasado en cuanto está historizado en el presente”.

En la práctica educativa estas preocupaciones teóricas se hacen carne y sitúan la enseñanza de la historia reciente y de sucesos del presente mismo en el espacio escolar (Saab, 1998). Diversos autores se refieren a la cuestión de la enseñanza de hechos del pasado de gran densidad y a las dificultades para su re-significación en los adolescentes (de Amézola y Morras, 2012). Pero la disociación entre aquel pasado y este presente va más allá de los aspectos generacionales, hace a la cuestión específica de los mecanismos psíquicos que se ponen en juego cuando se “recibe” este tipo de contenidos en forma pasiva, es decir sin haber sido partícipe. En anteriores investigaciones se estudió esta problemática en jóvenes pertenecientes

a la cuarta generación de descendientes de sobrevivientes, en dos escuelas de la comunidad armenia en la ciudad de Buenos Aires y también en ese caso se evidenció una tensión entre lo enseñable y lo inenarrable, entre el mandato de la memoria y la integridad psíquica del sujeto que recibe la información en situación pasiva, tanto en el ámbito familiar como escolar (Varela, 2009, 2013 y 2015).

Hace ya medio siglo que Adorno advertía sobre la ética de las “ataduras a mandatos” versus la “ética de la autonomía asociada con lo emancipatorio”. ¿Cuál debe ser la posición del enseñante? ¿Qué y cómo enseñar para transmitir la historia reciente y una memoria no ensimismada y autista sumida en la rumiación permanente y opresiva? Se puede agregar ahora otro interrogante con el que se está en deuda en una torsión que implica una doble cuestión ¿Qué y cómo enseñar para generar conductas empáticas y proactivas frente a hechos del presente en diferentes países de Latinoamérica?

En este aspecto es interesante ahondar en la práctica sociopolítica de lxs jóvenes estudiantes de magisterio y la manera en que puedan –o no– articular con su futuro rol docente; la capacidad de intervenir sobre su propia historia, es lo que los posiciona como sujetos, sometidos a una multiplicidad de contradicciones en las que están obligados a asumir elecciones.

Dentro del enfoque crítico, y relativo a la transmisión escolar de situaciones traumáticas, en esta investigación se sostiene la línea del constructivismo socio-cultural con origen en las investigaciones de Vygotsky quien postula que el factor social juega un papel central en la construcción de representaciones y de saberes. A la vez, la práctica social de las funciones psicológicas articula con las características subjetivas de cada estudiante, Serrano y Pons (2011) aclaran:

Parte de un modelo bidireccional de transmisión cultural en el que todos los participantes transforman activamente los mensajes, podemos asumir que la construcción de los conocimientos supone una internalización orientada por los “otros sociales” en un entorno estructurado. De esta manera el constructivismo socio-cultural propone a una persona que construye significados actuando en un entorno estructurado e interactuando con otras personas de forma intencional (p. 9).

---

Abordar la temática que se propone remite al proceso sociocultural por el cual todo grupo humano construye y deconstruye su identidad generacionalmente, en relación con su engarce social, histórico y local y que debe explicarse en términos de estas realidades (Hobsbawm; 1995). Retomando a Benedict Anderson (1983) se sostiene la configuración imaginaria de las naciones en lo que hace a los procesos sociopolíticos que conllevan a la construcción social del relato de sus tragedias históricas.

Desde el marco teórico pedagógico se asume la perspectiva crítica en su dimensión ético política planteada por Paulo Freire, es decir, asumiendo la politicidad e historicidad del acto educativo. Este situarse implica rechazar una educación bancaria que se apoye en la memorización y repetición mecánica de los contenidos, aunque estos se refieran a los DD.HH y a la dictadura cívico-militar, porque entonces se les despoja de sentido y significación. Si sólo hay repetición lxs estudiantes continuarán siendo recipientes donde colocar supuestos saberes por los guardianes de una memoria institucionalizada y opresiva. Esas formas de trasmisión no problematizan porque no activan a los sujetos como tales, sino que los coloca en el lugar de la pasividad y de la repetición hueca es decir de la alienación, por mejores que fueran las intenciones.

La educación liberadora es claramente problematizadora y rechaza la unidireccionalidad reproductivista en tanto propone un eje dialógico y cuestiona el pensamiento unidimensional de la memoria encerrada en la efeméride. El lugar del educador es el de proponer una relación dialógica, dado que en la circulación de la propia palabra el sujeto se des-aliena, hace del encuentro con el otro una posibilidad de creación social (Fernández Mouján, 2011).

Que lxs futuros educadores puedan y quieran asumirse como intelectuales crearía las condiciones necesarias para transformar la memoria del mandato escolar en una memoria activa como expectativa de vida plena. En las reflexiones de Giroux (1997) sobre estas cuestiones se pueden encontrar conceptos iluminadores:

El hecho de ver a los profesores como intelectuales nos capacita para empezar a repensar y reformar las tradiciones y condiciones que hasta ahora han impedido que los profesores asuman todo su potencial

como académicos y profesionales activos y reflexivos. Creo que es importante no sólo ver a los profesores como intelectuales, sino también contextualizar en términos políticos y normativos las funciones sociales concretas que realizan los docentes (p. 65).

Giroux interpela a los educadores cuando les reclama pensarse como algo más que ejecutores profesionalmente equipados para hacer realidad efectiva cualquiera de las metas que se les señale.

Concebir la educación como práctica de la libertad tiene como meta construir una ciudadanía activa e implica reconocer en el campo de la didáctica de las ciencias sociales, la coexistencia de memorias plurales, subalternas, subterráneas e insurgentes y posicionarse en un territorio menos estructurado y más problematizador. Más que nunca, como sostuviera Freire (2014), es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta, más que la pedagogía de la respuesta. En este sentido, la educación porta la potencialidad político-pedagógica fundamental para un proyecto ciudadano desalienante y transformador.

### **Objetivos y opciones metodológicas**

El proyecto de investigación contiene los siguientes objetivos:

General: analizar las representaciones y saberes de estudiantes de profesorado primarios, en distintas etapas de su formación docente, en torno a la problemática de los derechos humanos y su enseñanza en el nivel primario de la educación.

Específicos:

Relevar las representaciones que circulan entre los estudiantes del Profesorado de Educación Primaria en torno a la enseñanza de los DD.HH. y a la construcción de la ciudadanía.

Identificar conceptos, procedimientos y valores que los estudiantes estiman importantes para ser enseñados en el nivel primario.

Caracterizar el posicionamiento metodológico y las estrategias que proponen llevar o han llevado durante sus prácticas en las aulas.

Reconocer diferencias, yuxtaposiciones y antagonismos/alianzas de las visiones sobre el pasado y el presente en el campo de los DD.HH.

Indagar en prácticas estudiantiles que se vinculen con el campo de los DD.HH. y su enseñanza.

La opción metodológica tuvo que dar cuenta de los modos de significación y simbolización mediante los cuales los y las estudiantes, intersubjetivamente, marcan de sentido lo real y accionan. Pensamos las prácticas sociales, en tanto estudiantes y futuros docentes, desde la noción de *habitus* (Bourdieu, 1994) que es generado por las estructuras objetivas y produce a su vez sistemas de prácticas, percepciones y representaciones. Da a la conducta esquemas básicos de percepción y de acción, modos de experimentar y clasificar lo real y con potencialidad de crear pensamientos, percepciones, expresiones y acciones que se encuadran en condiciones históricas y socialmente situadas.

Para el desarrollo de la primera etapa de la investigación fue pertinente trabajar con encuestas que contendrían preguntas que permitieron obtener información cuantitativa. Para el análisis e interpretación de la información se propone el enfoque de *estrategias de contextualización* que intentan comprender la información en el contexto en que se proporciona para identificar la relación entre los diferentes elementos del texto articulados. Esta mirada promueve, no la “clasificación”, sino la búsqueda de las relaciones que conectan los relatos y eventos dentro de un contexto en un todo coherente entre las preguntas formuladas a la investigación y el diseño de la recolección de datos que brinden información (Maxwel, 1996; Wittrock, 1997).

El universo de estudio lo constituyen estudiantes de diferentes tramos de profesorado de educación primaria, con el objeto de poder registrar las

diferencias (o no) relativas a sus proceso de formación. Las técnicas para el relevamiento incluyen cuestionarios mixtos: con preguntas semiestructuradas y la inclusión de algunas de carácter abierto.

El cuestionario semiestructurado fue de carácter anónimo ya que la nominación no agregaba datos de interés a la investigación. El mismo apuntó a reconocer las representaciones y miradas de lxs estudiantes en lo que hace a las cuestiones explicitadas en los ejes 1 y 2 presentados en el proyecto de la investigación. Se consideró que el carácter semiestructurado era el más adecuado porque permitió incluir un mayor número de entrevistados y, a la vez, brindar un margen de preguntas abiertas para otras consideraciones que quisieran formular lxs estudiantes.

Para abordar el problema de investigación se pensó en formular series de preguntas, que se organizaron en tres ejes, destinadas a conocer las perspectivas estudiantiles. Los interrogantes fueron el punto de partida y se estructuraron a partir de observaciones participativas realizadas en los últimos doce años en condición de docente de espacios curriculares en los que se trabaja sobre estos contenidos.

Los Ejes problematizadores se ordenaron del siguiente modo:

Eje 1: Representaciones y saberes referidos al tiempo histórico.

¿Pueden diferenciar los conceptos de: memoria oficial, memorias plurales, pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente?

¿Los materiales y propuestas sobre DD.HH. en las que piensan consideran las nociones específicas referidas al tiempo histórico y la triangulación significativa presentada por (Chesnaux, 1987) presente-pasado-presente?

¿Identifican los diferentes actores sociales y sus intencionalidades en la década de los 70?

¿Logran encuadrar los acontecimientos en coyunturas históricas que remitan además a tiempos estructurales de América Latina?

Eje 2: Representaciones y saberes que permitan articular distintas escalas de análisis en las diferentes experiencias regionales de terrorismo de estado.

¿Abordan el carácter regional y universal de la defensa de los DD.HH. o su discurso se sitúa en la “excepcionalidad del carácter nacional” como sucede en otros casos?

¿Qué representaciones construyen lxs estudiantes sobre la actual situación de los DD.HH. en Latinoamérica?

Eje 3: Representaciones referidas a la didáctica especial de las ciencias sociales aplicada a esta temática.

¿Qué conceptos y contenidos consideran importantes enseñar y con qué estrategias y materiales los llevarían al aula del nivel primario? ¿Establecen claras diferencias según los ciclos?

¿Consideran un posicionamiento crítico y dinámico o se afirman en líneas reproductoristas?

¿Proponen trabajar con sus futuros alumnxs de nivel primario sobre DD.HH. a partir de ejes problematizadores que promuevan conflictos cognitivos?

¿Reflexionan críticamente sobre las dificultades didácticas que introduce el enfoque de lo “conmemorativo” y sobre las responsabilidades de las decisiones del docente?

### **Avances de investigación**

El trabajo de campo se realizó a lo largo del año 2016, con la colaboración de los profesores Mariano Peltz y Alberto Romero, el mismo incluyó un total de 80

estudiantes con muestreo por saturación como criterio de validación<sup>4</sup>. El total de las respuestas corresponden a 11 varones y 69 mujeres inscriptos en distintos profesorado de educación primaria de la ciudad de Buenos Aires (Normal 11, Normal 9, Normal 3 y Profesorado de Educación Primaria Nro. 2). Una vez tomada experimentalmente se ajustó la encuesta en función de la claridad de las consignas. Fue respondida por escrito en forma individual, se pidió el anonimato de manera de garantizar a lxs estudiantes una total libertad en las decisiones que tomarán para sus respuestas. Se organizó la consulta considerando tres ejes o conjuntos que abordan distintos aspectos.

### **Primer subconjunto de datos biográficos de formación**

Se preguntó sobre los siguientes aspectos: varón o mujer; institución y años en los que cursó el primario y el secundario; materias ya cursadas en el nivel terciario: carreras paralelas que se encuentre realizando o que terminara. El sentido de las preguntas fue el poder detectar en sus respuestas si a lo largo de su formación han modificado sus representaciones y criterios pedagógicos y la diferenciación por géneros permite observar si hay variaciones en las apreciaciones sobre los temas que se proponen para la enseñanza de las ciencias sociales y los DD.HH. El mismo sentido tuvo la pregunta sobre la edad ya que permitirá al momento de la interpretación registrar diferencias o similitudes por grupos etarios y considerar si la etapa de su formación en los niveles primario y secundario influyen en las respuestas dadas.

La pregunta sobre las instituciones primaria y secundaria en la que cursaron previamente interesaba para poder diferenciar si la preparación pública estatal o privada interviene al momento de formular las respuestas.

Solicitar información sobre la institución en la que cursan su formación docente y la cantidad de materias aprobadas de la carrera que, hipotéticamente, permitiría expresar diversidad y profundidad en las contestaciones. En cuanto a la información sobre si realizan o han realizado otros estudios apuntan a considerar si este aspecto influye en la mayor o menor solidez en sus saberes relativos a la historia reciente.

---

4 Añadir más entrevistados ya no aumentaría la calidad de la información obtenible (Alonso, 2003).



---

### **Segundo subconjunto de contenidos trabajados en su biografía escolar y deficiencias en ellos y en la metodología de los docentes**

Se preguntó sobre qué temas de Historia Argentina y/o de Latinoamérica recordaba haber sido trabajados por sus maestros en el primario o en inicial y qué temas de Historia Argentina y/o de Latinoamérica le hubieran gustado que se incluyeran. Qué actividades y estrategias didácticas en la enseñanza de la Historia Argentina aplicaron sus maestrxs y si le parecieron atractivas o deficientes. Se solicitó que en una línea de tiempo se incluyeran los contenidos que lxs maestrxs deberían incluir sobre Historia Argentina discriminando para nivel inicial, primer ciclo del primario y segundo ciclo del primario.

Las preguntas se redactaron posicionando a lxs estudiantes en el lugar de evaluadores de las acciones docentes, esta decisión permitió dos cuestiones: en primer lugar que lxs estudiantes no tuvieran la sensación de ser evaluado por sus respuestas, corriéndolxs del lugar de alumnxs y colocándolxs como observadores críticos de lo recibido. Por otra parte sus respuestas y observaciones permiten considerar la consistencia de las mismas los saberes y las representaciones que se ponen en juego.

Cuando se preguntó ¿Qué temas de Historia Argentina y/o de Latinoamérica recordás que trabajaron tus maestrxs en el primario o en inicial? Y, ¿qué temas de Historia Argentina y/o de Latinoamérica te hubieran gustado que incluyeran? La formulación intentó detectar si lxs estudiantes podían hacer diferencias de contenidos a enseñar por nivel y ciclo o si las respuestas eran homogéneas careciendo de esta perspectiva. La pregunta sobre los contenidos que hubieran deseado recibir tiene, además el objetivo de obtener información lisa y llana, conocer aquellos temas que lxs estudiantes, futurxs docentes conocen o desconocen de la historia nacional y latinoamericana.

¿Qué actividades y estrategias didácticas Historia Argentina que aplicaron te parece que fueron atractivas o deficientes? Tuvo el sentido de considerar la mirada reflexiva y crítica, relativa no solo a los contenidos sino a las formas métodos y actividades de transmisión de la historia argentina y latinoamericana y a la temática de los DD.HH. En cuanto a la inscripción en las líneas de tiempo de contenidos que seleccionarían para primer y segundo ciclo tuvo

como intención relevar los saberes que portan y la valoración que otorgan a los diferentes contenidos. Asimismo una importancia mayor tuvo la de experimentar la posibilidad de establecer una secuencia significativa en cuanto a causalidad y efectos, actores sociales, escalas, sucesos de corta media y larga duración. Relación de aspectos nacionales, regionales e internacionales en la enseñanza de las ciencias sociales y la organización de una cadena significativa de hechos y conceptos articulados que solo es posible manejando la cronología por un lado y la elección de problemáticas a transmitir por el otro.

### **Tercer subconjunto referido a la enseñanza de la Dictadura y los DD.HH. y su didáctica**

Se propuso el análisis crítico de material destinado a estudiantes del segundo ciclo sobre la historia argentina. Se les presentó una tabla estructurada para que señalaran con una cruz lo que consideraran pertinente en relación con el texto: las opciones (no excluyentes entre sí) eran: malo, regular, bueno, muy bueno, excelente. Los motivos de la calificación permitían optar por: difícil, aburrido, equivocado, inquietante, interesante e históricamente correcto.

Por último, se preguntó con qué actividades y materiales se podría colaborar con los docentes para complementar o reemplazar el material elegido. El tercer subconjunto propone una serie de ejercicios que se apoyan en la selección de un texto proveniente del Informe de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP) sobre la desaparición de personas en la Argentina durante la dictadura cívico-militar de 1976. Se seleccionaron dos párrafos especialmente significativos para el debate en función de conceptualizaciones de alto impacto que surgen de ellos: 1- La consideración del enfrentamiento del aparato del estado por medios legítimos en la democracia italiana en contraposición con la represión ilegal en nuestro país. 2- La posición referida a la apreciación de las acciones realizadas por la militancia armada y por parte de la represión, teoría popularizada como “de los dos demonios”. 3- La denominación de crímenes de lesa humanidad del accionar de la dictadura.

Docentes del segundo ciclo eligieron el siguiente texto para trabajar en una escuela pública con 6to. y 7mo. sobre la historia argentina entre 1970 y 1983:

“Durante la década del 70 la Argentina fue convulsionada por un terror que provenía tanto desde la extrema derecha como de la extrema izquierda, fenómeno que ha ocurrido en muchos otros países. Así aconteció en Italia, que durante largos años debió sufrir la despiadada acción de las formaciones fascistas, de las Brigadas Rojas y de grupos similares. Pero esa nación no abandonó en ningún momento los principios del derecho para combatirlo y lo hizo con absoluta eficacia, mediante los tribunales ordinarios, ofreciendo a los acusados todas las garantías de la defensa en juicio; y en ocasión del secuestro de Aldo Moro, cuando un miembro de los servicios de seguridad le propuso al General Della Chiesa torturar a un detenido que parecía saber mucho, le respondió con palabras memorables: «Italia puede permitirse perder a Aldo Moro. No, en cambio, implantar la tortura». No fue de esta manera en nuestro país: a los delitos de los terroristas, las Fuerzas Armadas respondieron con un terrorismo infinitamente peor que el combatido, porque desde el 24 de marzo de 1976 contaron con el poderío y la impunidad del Estado absoluto, secuestrando, torturando y asesinando a miles de seres humanos.

Nuestra Comisión no fue instituida para juzgar, pues para eso están los jueces constitucionales, sino para indagar la suerte de los desaparecidos en el curso de estos años aciagos de la vida nacional. Pero, después de haber recibido varios miles de declaraciones y testimonios, de haber verificado o determinado la existencia de cientos de lugares clandestinos de detención y de acumular más de cincuenta mil páginas documentales, tenemos la certidumbre de que la dictadura militar produjo la más grande tragedia de nuestra historia y la más salvaje. Y, si bien debemos esperar de la justicia la palabra definitiva, no podemos callar ante lo que hemos oído, leído y registrado; todo lo cual va mucho más allá de lo que pueda considerarse como delictivo para alcanzar la tenebrosa categoría de los crímenes de lesa humanidad”.

Se entregaron los textos sin aclarar que eran de autoría de la CONADEP con el objeto de poder determinar si alguno de los ochenta estudiantes reconocía la pertenencia y se les dijo que maestros de sexto y séptimo grado habían seleccionado ese material para trabajar con sus alumnos. Con el objeto de sistematizar la evaluación se les aportaron dos tablas estructuradas con distintas consideraciones, arriba mencionadas, y posteriormente se les formuló una pregunta abierta que planteaba con qué otro material y /o actividades podrían colaborar con esos maestros con el objeto de relevar no solo la posibilidad de una mirada crítica sino si existía una propositiva.

### **A modo de cierre**

En función de la brevedad requerida para esta publicación y a manera de consideraciones finales en este texto se han compartido aquellas inquietudes que motivaron la formulación de este proyecto de investigación y también la preocupación en torno al diseño metodológico más adecuado para relevar las representaciones y saberes que poseen lxs estudiantes terciarios y futurxs docentes, sobre la enseñanza del pasado reciente y los DD.HH. Actualmente se trabaja en sistematizar las respuestas obtenidas y posteriormente sobre la interpretación y discusión de los resultados que brindan y que se espera exponer en futuros escritos. Sólo interesa adelantar, por los efectos que resultan, que en el relevamiento no llega al 10% el porcentaje de estudiantes que estudió o estudia otra carrera relacionada con las ciencias sociales, en paralelo a su formación docente. De ello resulta una importante responsabilidad para los formadores de profesores, tanto en lo que hace a contenidos como a las perspectivas críticas y enfoques didácticos, en la enseñanza de las ciencias sociales.

### **Bibliografía**

ADORNO, T. (1966) «La educación después de Auschwitz», Conferencia difundida por la Radio de Hesse el 18 de abril de 1966, publicada en *Consignas*. Buenos Aires, Amorrortu.

ALONSO, L. E. (2003) *La mirada cualitativa en sociología: una aproximación interpretativa*. Madrid, Fundamentos.

ANDERSON, B. (1997 [1983]) *Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México, FCE.

ARENDT, H. (2001) *Eichmann en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal*. Barcelona, Lumen.

BESSE, J. (2005) «Memoria urbana y lugares patrimoniales. Elementos teóricos para el abordaje de las marcas territoriales asociadas a acontecimientos políticos». En *Taller Internacional: desplazamientos, contactos y lugares. F:FyL., UBA*.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1998) *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México, Fontamara.

\_\_\_\_\_ (1994) *Raisons pratiques; sur la théorie de l'action*, Paris, Seuil.

CALVEIRO, P. (2009) “El testigo narrador”. En *Revista Puentes N 24*, Comisión por la Memoria.

<http://www.memoriaenelmercosur.educ.ar/wp-content/uploads/2009/04/puentes24.pdf>

CANDAU, J. (2002 [1996]) *Antropología de la memoria*. Buenos Aires, Nueva Visión.

CHESNEAUX, J. (1987) *¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y de los historiadores*. Buenos Aires, S.XXI.

DE AMÉZOLA, G, y MORRAS, V. (2012) “La ‘transposición didáctica’ en la enseñanza de la Historia: ¿una misión imposible? Un análisis crítico desde el ejemplo de la Guerra de Malvinas”. En *Polifonías Revista de Educación*, Año 1 N 1, septiembre-octubre. Luján, Departamento de Educación.

DOSSE, F. (2004) *La historia conceptos y escrituras*. Buenos Aires, Nueva Visión.

DUSSEL, I. (2001) “La transmisión de la historia reciente. Reflexiones pedagógicas sobre el arte de la memoria”. En *Memorias en presente identidad y transmisión en la Argentina postgenocidio*, Buenos Aires, Norma.

FERNÁNDEZ MOUJÁN, I (2011) “Los Trazos de la escritura de Freire”. En *Revista Tabula Rasa* N 4 <http://www.revistatabularasa.org/numero-14/01fernandez.pdf>

FRANCO, M. y LEVIN, F. (2007) “El pasado cercano en clave historiográfica”. En *Historia reciente perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires, Paidós.

FREIRE, P. y FAUNDEZ, A. (2014) *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires, S XXI.

GIROUX, H. (1997) “Los Profesores como Intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje”. Paidós. <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20101021065849.pdf>.

GONZALEZ, M. (2012) “Historia y memoria del pasado reciente en la escuela: una mirada a la propuesta oficial”. En *Quinto Sol*, vol 16 N 2, julio-diciembre.

FEIERSTEIN, D. (2000) *Seis estudios sobre genocidio. Análisis de las relaciones sociales: otredad, exclusión y exterminio*, Buenos Aires, Eudeba.

FINKELSTEIN, N. (2002) *La industria del Holocausto. Reflexiones sobre la explotación del sufrimiento judío*. Buenos Aires, S.XXI.

FREUD, S. (2010) “La defensa patológica”. En *Obras completas*. TI, Buenos Aires, Amorrortu, 1er ed. 1895.

HOBBSAWM, E. (1995) *Historia del siglo XX*, Barcelona, Crítica.

JELÍN, E. y LANGLAND, V. (comps.) (2003) “Monumentos, memoriales y marcas territoriales”. En colección *Memorias de la Represión*. Madrid, Siglo XXI.

LA CAPRA, D. (2000) *Writing history, writing trauma*, Baltimore and London, The Johns Hopkins University Press.

LACAN, J (1983) Seminario los Escritos Técnicos de Freud. Editorial: Paidós.

LEVI, P. (2005 [1958]) *Trilogía de Auschwitz*. Barcelona, El Aleph.

LORENZ, F. (comp.).(2015) *Guerras de la Historia Argentina*. Buenos Aires, Ariel.

\_\_\_\_\_ (2011) “Educación y memoria en Argentina: las memorias de la ‘dictadura militar’ en la escuela”. En *Lecciones contra el olvido. Memoria de la educación y educación de la memoria*. Barcelona, ME-Octaedro, p. 259 – 279.

\_\_\_\_\_ (2007) *Combates por la memoria. Huellas de la dictadura en la historia*. Buenos Aires, Colección Claves para Todos, Capital intelectual.

MAXWELL, J. (1996) *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*, Sage Publicatios, pp.1-13.

MARTYNIUK, C. (2004) *ESMA Fenomenología de la desaparición*. Buenos Aires, Prometeo.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES (2009) Diseño Curricular para la Formación Docente, Buenos Aires.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2010) cartilla “*Educación, Memoria y Derechos Humanos. Orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza*”. Buenos Aires.

MOSCOVICI, S. (2002) *Psicología Social. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Tomo II. Buenos Aires, Paidós.

PIRALIAN, H. (1997) *Genocidio y transmisión*. Buenos Aires; FCE.

PUGET, J. (2000) “Traumatismo social: memoria social y sentimiento de pertenencia. Memoria social-memoria singular”. En *Psicoanálisis ApdeBA*, Vol XXII-Nº2. Buenos Aires, págs.455-459.

RICOEUR, P. (1976) *Introducción a la simbólica del mal*. Buenos Aires, ediciones Megalópolis.

SAAB, J. (1998) “El lugar del presente en la enseñanza de la Historia”. En *Universidad Anuario IEHS Nº 13*, Universidad Nacional del Centro Tandil.

SIEDE, I. (2007a) *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires, Paidós, nº 53.

\_\_\_\_\_ (2007b) “Hacia una didáctica de la formación ética y política”. En SCHUJMAN, G. y SIEDE, I. (comp) *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires, Aique Educación.

SERRANO, J. M. y PONS, R. M. (2011) “El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación”. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1). Consultado 15-5-2015 en: <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>

TODOROV, Z. (1993) *Frente al límite*. México, ed. S.XXI.

VARELA, B. (2015) “Estrategias para la preservación de las memorias colectivas”, UNLP, Centro de Estudios e Investigaciones Platenses y la Dirección General de Derechos Humanos de la UNLP.



\_\_\_\_\_ (2013) “De la memoria oficial a la recuperación de la memoria social. Los docentes como agentes de transformación”, En *VII Jornadas de Investigación en Antropología Social Instituto de Ciencias Antropológicas*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, 27 al 29 de noviembre, CD.

\_\_\_\_\_ (2009) *Geografías de la memoria. Lugares, desarraigos, y reconstitución identitaria en situación de genocidio*. Universidad Nacional de La Plata, EDULP La Plata, ISBN 978-950-34-0519-2, pp. 350.

WITTROCK, M. (1997) *La Investigación de la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós.

**Brisa Varela:** Docente investigadora del Departamento de Educación y del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Luján, Doctora en Ciencias Sociales (FLACSO). Especialista en Didáctica Especial de las Ciencias Sociales y en Género y Educación. brivarela@yahoo.com.ar