

## ***Reflexiones en torno al pasado reciente y la cultura escolar. Notas sobre investigación y enseñanza***

Tália Meschiany<sup>1</sup>

### **Resumen**

Este artículo reflexiona en torno a la práctica de investigación y enseñanza. Recuperamos algunas tradiciones historiográficas para reflexionar sobre el quehacer de la práctica investigativa y sugerimos algunas estrategias de investigación histórica en el aula a partir del estudio del pasado reciente y las culturas escolares.

**Palabras Clave:** Investigación - Enseñanza - Pasado Reciente - Cultura Escolar.

### **Summary**

This article reflects on the practice of research and teaching. We intend to account for the work of research practice and suggest some strategies of historical research in the classroom by studying the recent past and school cultures.

**Key Words:** Research Teaching - Recent Past - School Cultures.

Fecha de Recepción: 18/09/12  
Primera Evaluación: 28/11/12  
Segunda Evaluación: 15/12/12  
Fecha de Aceptación: 28/03/13

## Introducción

Las reflexiones de este trabajo provienen de una invitación al Simposio sobre Didácticas Específicas en el marco de las VI Jornadas de Formación del Profesorado realizadas en la Universidad Nacional de Mar de Mar del Plata en el mes de mayo de 2011.<sup>1</sup>

En aquella oportunidad el tema de mi presentación versó sobre cuestiones del pasado reciente desde una doble perspectiva: la *dimensión de la investigación* por un lado y, por otro, la *dimensión de la enseñanza*. A partir del cruce de ambas miradas planteamos algunas orientaciones de trabajo para el aula tomando como ejes de reflexión la cultura escolar y el pasado reciente.

El punto de partida de este artículo, en relación con la presentación en el Simposio, considera que las dimensiones de la investigación y la enseñanza en las aulas no van siempre acompañadas.

Sucede que, en términos generales, la enseñanza de la historia escolar suele depender sobre todo de un relato ordenado de acontecimientos que dan coherencia y sentido al pasado mientras que en las aulas universitarias se fomentan trabajos de discusión y debate historiográfico sin que, en rigor de verdad, esto implique necesariamente la ausencia de relatos históricos tradicionales en los ámbitos académicos.

La literatura especializada sobre el tema acuerda en que los ámbitos escolares y universitarios tienen lógicas de *procesamiento y transmisión del conocimiento* que resultan diferentes, aun

cuando acordamos con aquellos autores que reconocen que las especificidades de los campos científicos atraviesan e intervienen de algún modo sobre la autonomía de las disciplinas escolares.<sup>2</sup> Tradicionalmente se ha concebido, asimismo, que la *práctica de investigación* corresponde al ámbito académico, otorgando a la enseñanza escolar una reproducción de contenidos elaborados en otra parte. Para el caso que nos ocupa, por ejemplo, suele considerarse al historiador como investigador y al profesor como enseñante, ya que no es usual identificar (para la sociedad pero tampoco para el sistema educativo) al docente de escuela media en un papel de investigador y promotor de prácticas orientadas en ese sentido. La función adjudicada (y asumida en términos de *habitus*) consiste más bien en operar como un transmisor/reproductor de conocimientos antes que un profesional que busca, explora, interroga, construye hipótesis, etc. y favorece al mismo tiempo ese tipo de disposiciones cognitivas en los alumnos.

Si bien no coincidimos del todo con ese tipo de “encasillamientos” porque los docentes buscan sus materiales, exploran libros y manuales, organizan de qué modo se opera la transmisión de la información en el aula, etc., es aquí donde deseamos intervenir con nuestras reflexiones para proponer nuevas miradas sobre el quehacer de la enseñanza y sugerir algunas estrategias de investigación histórica en el aula.

No pretendemos dar un conjunto de recetas sino más bien abrir caminos para

la reflexión historiográfica y didáctica, menos en términos disyuntivos que conjuntivos. Es en el “y” de la premisa donde nos queremos situar.

**El oficio del historiador y el oficio de enseñante: hacia la búsqueda de la figura del “profesor explorador”**

Si hay algo que los historiadores y los profesores de historia tenemos que tener presente es que el pasado no es fijo ni inmutable, que está ahí, alejado de nosotros, aguardando a ser recuperado o abandonado para siempre, sino que -como escribió el célebre historiador Marc Bloch- se nos aparece como “huella”, como “rastros”; es decir que el pasado es un tiempo en movimiento; que está presente entre nosotros, no ha perecido y nada indica que eso vaya a suceder mientras existan esas huellas, las memorias y sobrevivan los testigos.

El pasado toma vida porque es el historiador quien lo interroga, quien le formula preguntas, que busca en él claves para comprender el presente. Hobsbawm (2003) escribía: “El pasado sigue siendo otro país. Sus fronteras únicamente pueden cruzarlas los viajeros.” De ahí que asociaba al historiador con la figura del *forastero*, del que viaja, se mueve por distintos lugares. Figura Desterritorializada. “La historia requiere movilidad y la capacidad de investigar y explorar un vasto territorio, esto es, la capacidad de saberse mover más allá de nuestras propias raíces.”(Hobsbawm, 2003:376).

En este sentido y volviendo a Bloch, me gustaría traer la metáfora a la que recurre este autor para significar el rol del historiador como un “explorador” y, a partir de allí, pensar al profesor y sus estrategias de enseñanza vinculadas al investigador y sus prácticas; su oficio. Bloch señalaba:

*“La facultad de escoger es necesaria, pero tiene que ser extremadamente flexible, susceptible de recoger, en medio del camino, multitud de nuevos aspectos, abierta a todas las sorpresas, de modo que pueda atraer desde el comienzo todas las limaduras del documento, como un imán. Sábese que el itinerario establecido por un explorador antes de su salida no será seguido punto por punto; pero de no tenerlo, se expondrá a errar eternamente a la aventura.”* (Bloch, 1987: 55)

Esto significa que los interrogantes, las hipótesis, los problemas que interesa estudiar a los historiadores surgen del presente y son las correas de transmisión que conducen al investigador hacia el pasado para comprenderlo y explicarlo. Desde este punto de vista, el carácter constructivo del acontecimiento histórico tendría que ser un tema central en el aula y poner en tensión aquellos relatos que aparecen como una simple ordenación de hechos que devienen de manera teleológica. Por otra parte, las figuras del *viajero* y el *explorador forastero* permiten reflexionar sobre la necesidad del distanciamiento para

comprender la complejidad y las múltiples miradas posibles que rodean a los acontecimientos.

A veces, suele suceder que los relatos “cerrados” (un recitativo de carácter político acontecimental) resultan “más seguros” que un tipo de enseñanza “abierta”, en la cual los docentes se plantean estrategias donde los alumnos van construyendo el aprendizaje y estableciendo los múltiples sentidos históricos que configuran la trama cultural, económica y política de las sociedades. En relación a ello, las planificaciones áulicas están pautadas por actividades que les permiten “controlar” el proceso de aprendizaje pero sobre todo asegurarse que su enseñanza ha sido lograda, trasuntando en ejercicios y evaluaciones estructuradas sobre la medición de resultados.

La resignificación de los modelos arriba señalados puede resultar de la introducción en el aula de algunas prácticas y métodos que constituyen la investigación histórica. Al igual que para el viajero, esos métodos contribuyen a armar un plan de ruta para la enseñanza y evitar “errar eternamente en la aventura”: seleccionar y jerarquizar bibliografía, anticipar acciones, prever secuencias de contenidos, etc. Vale establecer entonces las preguntas:

- *¿Qué queremos conocer y analizar?*
- *¿Cuáles son las hipótesis que planteamos?*
- *¿Por qué y cómo ocurrieron los hechos que estudiamos?*
- *¿Qué tipo de relaciones causales encontramos entre los fenómenos?*

➤ *¿Qué interpretaciones existen sobre lo estudiado?*

Pero además:

➤ *¿Por qué estamos investigando/ enseñando este o aquellos temas?*

➤ *¿Cuáles son mis aportes/ideas/ opiniones como profesional de la enseñanza pero también como adulto responsable?*

➤ *¿Cuáles son los aportes/ideas/ opiniones de los alumnos?*

Los interrogantes propuestos no son los únicos pero sirven al menos como brújula para empezar a transitar el recorrido de la enseñanza del pasado reciente en el aula.

### **Entre la historiografía y la enseñanza del pasado reciente**

El interés de la escuela por el pasado reciente no es una novedad. Si bien el Estado (la provincia de Buenos Aires sobre todo) impulsa actualmente y promueve la introducción de contenidos relacionados con la violencia política que atraviesa las trágicas y dolorosas últimas décadas de la historia argentina a través de diversas políticas curriculares y didácticas, la elaboración del pasado traumático (siempre compleja) ha estado presente de diversos modos en los ámbitos educativos desde los inicios de la apertura democrática. A través de disposiciones oficiales, celebraciones, actos recordatorios, intervenciones, charlas alusivas, programas de investigación y trabajo, jornadas de capacitación, etc. los docentes, alumnos

y cuerpos directivos vienen tramitando desde hace décadas el tema de la historia reciente en Argentina.<sup>3</sup>

En nuestro país las investigaciones sobre el pasado reciente se expandieron considerablemente y si bien continúa siendo un objeto de debate, los investigadores han llegado a algunos acuerdos entre los que, sólo por mencionar algunos, podemos reconocer que se trata del *estudio de un período de tiempo* que en principio se dedicaba a los problemas de la última dictadura y los años sesenta y setenta aunque, actualmente, algunos profesionales entienden que ya a partir del Golpe de Estado de 1955 pueden identificarse acontecimientos que signaron el devenir de la violencia política en Argentina (Torti, 1999).

Otra de las notas preponderantes de este período para tener presente en el aula radica en que *es un ciclo de nuestra historia marcado por el paradójico proceso de una sociedad que crecientemente se moviliza y radicaliza y un Estado que se hace cada vez más represivo y más autoritario*. Al tiempo que la protesta social y la acción colectiva se extienden, el Estado mismo recrudescer su accionar como respuesta frente a estos procesos. A ello se suma el creciente poder de las Fuerzas Armadas, la presión de los sindicatos y la debilidad de los partidos para canalizar las demandas sociales dando por resultado el surgimiento y devenir intermitente de democracias frágiles y una sociedad militarizada, no sólo desde el punto de vista de gobiernos apoyados en las F.F.A.A. Por

lo tanto, no sólo se estudia un período de tiempo sino que *estudia fenómenos que se entrelazan con experiencias traumáticas*, atravesadas por el horror de la deshumanización y la anulación del sentido de la vida; por la masacre y el exterminio (Franco y Levin, 2007).

Asimismo, el pasado reciente se vincula estrechamente con la *pasión memorialista*, como expresan Marina Franco y Florencia Levin; pasión que es impulsada por la presencia de los sobrevivientes y testigos. De este modo, el testimonio de la memoria, además de las fuentes escritas, constituye uno de los carriles principales a través de los cuales se ha accedido al conocimiento de la época, aun cuando ello nos coloque frente a obstáculos precisos. Como plantea Hobsbawm (1998), la memoria y la historia no son la misma "cosa". Mientras que la primera es subjetiva y sólo tiene la función de recordar (para uno mismo o para el grupo de pertenencia), el objeto de la historia es explicar la realidad sobre la base de pruebas y datos específicos. Esto no implica desechar el relato de los sobrevivientes pero sí tener en cuenta que su narración es sólo una posible interpretación actual de aquello que vivieron, pensaban y/o hacían; pues la memoria no es un reservorio de datos disponibles (James, 2004).

La empatía con las voces de los testigos resulta problemática y por esa razón la investigación histórica, que reconstruye acontecimientos a través de la indagación de múltiples causas, motivaciones de los sujetos, el análisis de las estructuras; que busca pruebas

y las contrasta con otras informaciones es una tarea fundamental del historiador, pero también es el tipo de actividades que el docente podría desarrollar en el aula para trabajar con los estudiantes. En este sentido, habilitar a los alumnos a la adquisición de herramientas y estrategias que les permitan poner en relación múltiples variables y niveles de análisis para una mejor comprensión de lo sucedido que, en definitiva, no pasa.

Decíamos, entonces, que el pasado reciente es un campo de estudios en expansión y consolidación, pero eso no quita el hecho de que aún no esté atravesado por profundos debates. Discusiones que también cruzan las investigaciones sobre el pasado reciente en contextos de enseñanza. Destacamos al inicio del apartado que el pasado reciente se hace presente en las escuelas a través de la temprana difusión en los años ochenta del “deber de memoria” (en relación con la “pasión memorialista”). Con posterioridad a la última dictadura y a los fines de superar el pasado represivo y autoritario, la institución escolar debía constituirse como el lugar privilegiado para la recuperación de prácticas democráticas y la construcción de valoraciones cívicas.<sup>4</sup>

Trabajos como los de Gonzalo de Amézola, Carolina Kaufmann Sandra Raggio, Federico Lorenz y Silvia Finocchio e Inés Dussel son sólo algunos de los aportes que podemos visualizar en el conjunto de estas reflexiones. Los autores procuran comprender desde posiciones críticas de qué manera se ha difundido el pasado

reciente en la escuela, con qué recursos tradicionalmente ha sido abordado, principalmente cuestionando los modos de utilización de *La noche de los lápices* y la clausura de los acontecimientos en la mítica fecha del 16 de septiembre. También dan cuenta de las implicancias de enseñar temas que por su cercanía temporal y/o impacto en la vida de las personas superan la pretendida objetividad del conocimiento histórico y la supuesta neutralidad del aula, al ponerse en juego la transmisión de acontecimientos dolorosos y traumáticos que conllevan en sí mismos situaciones de conflicto.

La perspectiva que reúne a los trabajos mencionados es la coincidencia de que es necesario dar mayor énfasis a la enseñanza no sólo de la última dictadura como paradigma de un deber de memoria (que quizás termina vaciando su sentido para las jóvenes generaciones) sino también dar cuenta de las circunstancias históricas que explican la emergencia y dinámica de los procesos políticos, económicos, sociales y culturales que se gestan en la sociedad argentina antes del Golpe de Estado de 1976 y sus legados en el presente.

Coincidiendo con los autores, considero que resulta relevante además dar cuenta de las diversas interpretaciones que circulan acerca de la naturaleza de la cultura política argentina. Algunos historiadores sostienen que la violencia política en nuestro país puede remontarse al *increscendo* proceso de violencia que se desencadena a partir del progresivo y dramático desencuentro

entre el Estado y la sociedad civil desde 1955, e inclusive, discutir con las interpretaciones teleológicas que vislumbran cierta continuidad de la violencia desde la emergencia del estado-nación con las reiteradas prácticas del fraude electoral, o desde la década de 1930 con el golpe militar de Uriburu y la creciente intervención de las Fuerzas Armadas, cuando la política adquirió una fisonomía cada vez más represiva y más violenta (Novaro y Palermo, 2003).<sup>5</sup>

En todo caso, lo que queremos señalar es que los debates historiográficos constituyen una clave necesaria en la planificación de una clase de historia sobre pasado reciente. Adherimos a las sugerencias de algunos autores que insisten en la necesidad de trabajar con los alumnos no sólo los acontecimientos sino las formas de construcción del conocimiento histórico (Prats, 1997).

### **Las fuentes históricas para la enseñanza del pasado reciente: El profesor explorador y sus fuentes de información**

Si el propósito de los historiadores es plantear interrogantes y explorar *por qué* sucedieron los hechos para explicarlos en perspectiva multicausal y pluridimensional, debería tenerse en cuenta, además *¿cómo construyen los historiadores sus objetos de conocimiento?* Esta pregunta gira en torno a los modos de acceder al estudio del pasado, con qué registros e informaciones cuenta para construir sus datos.

La “materia prima” con la que cuenta el historiador son las fuentes históricas; múltiples documentos escritos y no escritos a partir de los cuales puede conocer y construir una explicación sobre el pasado y los modos que sus huellas acontecen (o ya no) en el presente, en la medida que la contingencia y el azar también resultan inescindibles del conocimiento y la interpretación histórica.

Precisamente desde una perspectiva teleológica, la historia tradicional privilegiaba los documentos escritos de naturaleza política e institucional, cuya función consistía en construir una historia universal y lineal sobre el poder occidental a través de los relatos que consolidaban la historia de los estados nacionales y la expansión imperialista.

La renovación historiográfica y el trabajo interdisciplinario que se expandieron y afianzaron desde mediados del siglo XX favorecieron la emergencia de enfoques diferentes y la utilización de una gama cada vez más amplia de registros históricos.

Las “nuevas” historias social, cultural y política reorientaron a lo largo del siglo XX el trabajo de los historiadores hacia temas que hasta entonces permanecían en la periferia de sus estudios: los problemas acerca de la organización social, los sistemas de creencias y las mentalidades, el análisis de las estructuras, etc. se basaban en la exploración de inéditos vestigios que informan y denotan las huellas del pasado que se quiere conocer. Las obras pictóricas, fotográficas, los periódicos y revistas, inventarios, censos



y estadísticas, etc. autorizaron el armado de un rompecabezas cuyas piezas reconstruían el cuadro de una historia más amplia, más global. Totalizante. El derrotero historiográfico de las últimas décadas ha desembocado, sin embargo, en la proliferación de una historia narrativa que, en contraste con aquella, “fragmenta” la historia en múltiples historias.<sup>6</sup> Frente a un sujeto omnipresente y verdades inmutables, la historia se encuentra frente a un sujeto situado que, de manera particular, constituye las convenciones en las cuales actúa. Asimismo, en las sociedades actuales, el conocimiento es siempre provisorio. De allí que resulte fundamental avanzar en una historia reflexiva capaz de interrogarse permanentemente por aquello que ocurre y lo que aparece latente (Mendiola, 2005).

Bloch (1987) discierne entre “testimonios voluntarios” y “testimonios involuntarios”, queriendo decir con ello que hay algunos documentos que fueron dejados para ser leídos, con una intencionalidad clara y otros, en cambio, que fueron producidos en una época determinada sin pretensión de dejar algún legado, que logran sobrevivir al paso del tiempo y son significados por el historiador que los utiliza para sus propias investigaciones.

En síntesis, las fuentes son “textos” que permiten construir un clima de época, un contexto, una trama de acontecimientos múltiples, reconocer a los actores, sus motivaciones, sus intenciones, etc. El análisis de fuentes de naturaleza diversa y su entrecruzamiento

permite, precisamente, ampliar el horizonte de perspectivas y dar cuenta de la complejidad y densidad de la historia.

Además de los documentos escritos, voluntarios o no, el estudio del pasado reciente cuenta con la voz del testigo, el protagonista que, a través de sus relatos orales, visibiliza cuestiones – sobre todo del orden de la subjetividad y la memoria- que la escritura puede soslayar. Es precisamente esa cristalización la que permite a los historiadores seguir preguntándose por aquello que permanece todavía invisible.

Sin embargo, no es lo mismo la historia y la memoria. Importantes debates acerca de la relación entre ellas (señaladas entre tantos otros autores por Franco, Levín, Traverso, Portelli, James, Schwarzstein, etc.) destacan que ambas se alimentan mutuamente aun cuando resulta necesario tener presente que mientras la función de la memoria es el recuerdo, la de la historia es la comprensión y la explicación del pasado. Como indicamos anteriormente, a la historia se le exige un “régimen de veracidad” que de la memoria no se espera.

Los testimonios orales no aportan datos de hechos históricos, aportan los modos en que esos hechos que ya no existen, resurgen en el recuerdo y cómo son interpretados en el presente por el “narrador” (el testigo, el sobreviviente). La distancia del historiador de ese relato forma parte de las reglas más básicas del oficio del historiador. La memoria es anacrónica, no es espontánea (cuando se la interroga se la fuerza a recordar),

está mediada por múltiples imágenes y discursos que devienen en el tiempo y que la van reconfigurando. Es decir, la memoria trae de aquellos tiempos otros pensamientos. Como escribe Portelli (1991), en las narraciones de la memoria los entrevistados cuentan lo que piensan (ahora) qué pensaban que estaban haciendo en otro momento (pasado).

Para una mayor comprensión de los hechos del pasado reciente y su impacto en el presente resulta entonces necesario tener en cuenta una considerable amplitud y pluralidad de “voces” y “textos”.

### **La investigación en el aula. Aportes de la dimensión histórico educativa y la cultura escolar**

Las investigaciones histórico-educativas pueden realizar aportes relevantes para la transmisión del pasado reciente en la escuela focalizando en la *cultura escolar* como objeto de investigación y enseñanza, debido a que la cultura escolar fue un terreno de intervención política constante y sobre la cual se erigieron y proyectaron destacados movimientos de renovación pedagógica, movilización social, participación política, etc.

Tomando como eje la escuela, analizar testimonios orales y fuentes escritas permite construir una trama de acontecimientos múltiples y percibir dinámicas que son propias de las instituciones educativas al tiempo que favorece captar en un caso concreto los modos y las formas del acontecer

histórico en nuestro país. Es decir que la enseñanza del pasado reciente a través de una institución educativa específica contribuye a construir la historia del período y poner en evidencia cuestiones propias del trabajo del historiador.

La “cultura escolar”, definida por Dominique Julia como el conjunto de normas y prácticas que orientan la cotidianidad institucional, es una clave de lectura interesante para captar aquellos aspectos que son constitutivos de las instituciones escolares y el vínculo que construyen y mantienen con el resto de las esferas del mundo societal. Por esa misma razón no es una categoría estática sino que permite analizar, según el historiador, “los intercambios y las transferencias culturales que se hacen a través de la escuela”. (Julia, 1993-1995)<sup>7</sup>

Algunas interpretaciones suelen resaltar el carácter inercial, naturalizado, de la institución educativa y mencionan la existencia de una “gramática escolar” que fluye y permanece inmutable más allá de los cambios de contexto (Tyack y Cuban 2001); otras, en cambio, suelen sobredimensionar la dependencia y correspondencia estrecha entre la escuela y las demandas de la sociedad (culturales, económicas, políticas) que, en última instancia, operan directamente sobre su dinámica y sus funciones.<sup>8</sup>

Aun cuando la cultura escolar se configura históricamente en la medida que la atraviesan múltiples procesos exclusiva y no exclusivamente educativos, creo que es cierto que en determinados momentos, sobre todo durante las décadas del sesenta y setenta cuando

se asiste a una aceleración indiscutible de la política, el vínculo entre sociedad y escuela se estrecha y se fortalece. En todo caso, habrá que reconocer qué es lo propio de la cultura escolar y de qué modo se relaciona con aquello que no lo es.

A partir de un ejemplo concreto, los colegios secundarios de la Universidad Nacional de La Plata, presentamos a continuación algunas consideraciones generales que recapitulan algunos de los temas que hemos estado desarrollando en el artículo para tener en cuenta un trabajo de investigación en el aula.

Más arriba mencionamos la importancia del trabajo con fuentes históricas diversas en el aula para orientar un trabajo de investigación en el aula cuyo propósito gire en torno a la construcción de un contexto epocal, establecer relaciones multicausales entre los fenómenos históricos y elaborar explicaciones e interpretaciones del pasado situados en culturas escolares concretas.

Para el caso de la Universidad Nacional de La Plata y sus colegios secundarios, seleccionamos fuentes escritas. A través de notas periodísticas y actas institucionales pueden reconocerse algunas dinámicas de la UNLP antes del golpe de estado de 1976 pero además, modelos de educación, sociedad, cultura, etc. Asimismo, contamos con una fuente oral en su forma de biografía educativa, dado que resulta fundamental tener en cuenta la perspectiva de los sujetos acerca de los procesos históricos.

## **Las culturas escolares en el pasado reciente: El caso de la Universidad Nacional de La Plata.**

Excede los límites y propósitos de este trabajo desarrollar el análisis de los procesos históricos y las fuentes disponibles en esta oportunidad; a los fines meramente orientativos, sólo presentamos algunos sentidos posibles de analizar, para dar cuenta del entrecruzamiento de “voces” y la multiplicidad de documentación que puede tenerse en cuenta en las planificaciones áulicas destinadas a la investigación.

### **➤ Breve crónica de la UNLP a partir de 1973 y 1975 a través de información periodística y fuentes institucionales**

Las fuentes periodísticas proporcionan valiosos datos sobre los acontecimientos y permiten explorar un conjunto de representaciones epocales. Para el análisis histórico, la prensa opera en tanto artefacto cultural que provee al historiador información valiosa de los hechos que estudia, teniendo en cuenta que la noticia también es elaborada, escrita, por determinados actores sociales, sujetos a políticas editoriales específicas (Larker y Bianco, 2013). Asimismo, expresa el posicionamiento de diversos grupos o individuos respecto de determinadas problemáticas de la sociedad. Refleja, entonces, un mosaico variopinto y multifacético del entramado sociocultural y político en determinada coyuntura de la historia no sólo del país, sino de la ciudad y de la institución universitaria.

El año 1974 implica una especie de bisagra en la historia reciente de la Universidad Nacional de La Plata. El 8 de octubre los grupos más conservadores del peronismo asesinaron a dos funcionarios destacados, Rodolfo Achem y Carlos Miguel, representantes del grupo de estudiantes, docentes y no docentes que impulsaron un proyecto de transformación político-universitario desde 1973, ligados a la Tendencia Revolucionaria del Peronismo. A partir de entonces la UNLP estuvo cerrada hasta principios del año siguiente. Desde que fuera clausurada e intervenida por el P.E.N., se despliegan prácticas y discursos represivos, autoritarios y violentos que permiten afirmar que previamente al golpe de estado de 1976, algunas de sus características más dramáticas comienzan a vislumbrarse con anterioridad. Además de la persecución ideológica, se advierte la instalación de estrategias de control y disciplinamiento que van desde la clausura de la actividad política hasta la difusión de mensajes cuyas representaciones alcanzan categorías típicas de la época sobre el orden, la jerarquía y la obediencia. Resulta interesante captar el sentido de esos ideales y creencias en retazos de un discurso que se expresa en forma de Solicitada en el diario de mayor tirada de la ciudad de La Plata, el diario *El Día*.

**Ver Noticia del 9 de octubre de 1974 y solicitada de 22 de marzo de 1975 (en Anexo)**

Frente a la incertidumbre que generaba el cierre y el retraso de la

apertura de la Universidad en marzo de 1975, hubo distintas expresiones entre las que podemos reseñar la nota que enviaron los padres del Colegio Nacional de la UNLP a la redacción del Diario *El Día*, preocupados por “*el caos que se originara desde junio del año pasado*”, aludiendo, sin dudas, a la asunción de las nuevas autoridades a partir de la instalación del gobierno popular en 1973. Allí expresaban que las clases “*han estado perturbadas por insólitas asambleas de alumnos a las que la mayoría asiste por imposición de activistas y siempre con la anuencia de las autoridades.*”

**Ver Noticia de 19 de octubre de 1975 (en anexo)**

Las tres notas periodísticas proporcionan distinto tipo de información y expresan diferentes voces, la de la institución en el caso de la solicitada y la de los padres, en tanto actores colectivos que interpelan, “desde abajo”, las políticas oficiales y evidencian un estado de movilización que denota el estado de situación de las culturas escolares y los jóvenes en relación con la esfera política.

➤ **Fuentes Institucionales: Resoluciones Generales del cuerpo directivo de la UNLP**

Como señalamos antes, con el cierre de la Universidad y la Intervención se avanza en las políticas de desmantelamiento y despolitización que quedan expresadas en Resoluciones

Generales de la UNLP. Estas Actas operan como escrituras institucionales que reflejarían los posicionamientos políticos e ideológicos de los grupos que gobiernan la UNLP desde 1975, pero también hace referencia a la Ley Universitaria del año 1974. Es decir, se puede analizar el intercambio

de diferentes cuerpos regulatorios y legislativos que dialogan con la intención de reestablecer un orden político, social y cultural que según los sectores dominantes del período, había sido alterado con la llegada del gobierno popular en mayo de 1973 con la asunción Héctor Cámpora.

“(…) hacer cumplir estrictamente con la letra de la ley universitaria, que por su artículo 5to veda las expresiones políticas dentro de las Universidades Nacionales. Que consecuentemente, es menester proceder al retiro de los carteles, borrado y limpieza de leyendas que pudieran hallarse dentro de la Universidad. Por ello y en ejercicio de las atribuciones que le confiere el Decreto N° 1468 del 15/11/74 el Interventor resuelve:  
(…) proceder a la limpieza general de aulas y dependencias y pintura de paredes interiores y exteriores de los edificios de la Universidad y retiro de carteles y leyendas...”  
(Resoluciones Generales del Consejo Superior de la UNLP, 21/11/74)

(…) Queda prohibido en el ámbito universitario el proselitismo político partidario (…)[u otro tipo] de accionar que implique violar lo establecido por el Art. 5º de la ley 20.654 (…)...”  
(Resoluciones Generales del Consejo Superior de la UNLP, 29/11/74)

### ➤ **El testimonio oral y las biografías educativas**

El concepto de “biografías educativas” sirve para dar cuenta de la forma en que los sujetos protagonistas de la historia son capaces de reconstruir su propia vida y los acontecimientos históricos a través del análisis de sus trayectorias estudiantiles y profesionales (Oliveira Bueno, 2002). En este caso, un testimonio de quien fuera estudiante secundario y actual profesor del Colegio Nacional de la UNLP brinda a través del relato su experiencia particular de socialización política e ingreso a la militancia juvenil.

De un modo general, expresa el proceso de “peronización” de los jóvenes y la formación de identidades políticas. Asimismo, sirve para dar cuenta de qué manera los acontecimientos políticos atraviesan la vida de las personas y pautan la construcción de un relato posible.

“(…) *Había manifestaciones por todo el barrio. Era un barrio de pensiones, era un barrio estudiantil y eso contagia (…)[Al colegio Nacional] entré en 1968, en la época de Onganía. El primer hecho se da cuando yo estaba en segundo año, que fue el Cordobazo. Inmediatamente ahí tengo la primera percepción (…)*

*Fue como un chispazo. Empezó a generarse cierta cosa, por la proximidad del Comedor Universitario, que estaba donde hoy está Odontología. Eso se transformó en un ámbito, en un núcleo de discusión política importantísimo. Eran muchos los jóvenes que circulaban. (...) [Con el golpe de Chile] estaba en el colegio (...) hubo asambleas en todas las facultades, en todos lados y a la noche hubo una marcha en calle 7 que terminó en el Comedor Universitario. No sólo eran los estudiantes (...) fue la movilización más grande por un hecho que vi en mi vida. (...) La experiencia del camporismo... Muchos de los hijos de la clase media antiperonista se hicieron peronistas. Obedece en gran medida a la falta de legitimidad. Que lo prohibido es muy seductor. El enfrentamiento generacional. (...) Una manera de revelarse ante los viejos era hacerse peronistas”.*

(Testimonio profesor de historia. Entrevista realizada por la autora en 2003)

Excede los límites de este trabajo desarrollar el análisis de cada uno de las fuentes seleccionadas para esta ocasión. Sólo quisimos hacer dialogar diferentes tipos de información y recursos fontales en tanto ejemplos de la pluralidad de perspectivas y textos que se pueden relacionar para construir un modelo de enseñanza/investigación áulica que contribuya a comprender el clima de época que se va gestando entre 1973 y 1976 en una institución educativa concreta como la UNLP y sus escuelas secundarias.

## **Conclusión: “¿Historia para qué?”**

En este artículo propusimos asumir en la enseñanza de la historia escolar el lugar y el modo de trabajo del investigador, invitando al profesor de escuela secundaria a convertirse en un “explorador”; es decir, aquél que busca, que indaga, se interroga, plantea hipótesis, establece relaciones, decodifica mensajes de las fuentes históricas y construye sentidos acerca del pasado y el presente junto a sus alumnos y alumnas.

La utilización de documentos diferentes puede aportar para la enseñanza del pasado reciente en el terreno específico de la escuela y relacionar lógicas internas con otras dinámicas políticas, sociales y culturales. Por otra parte, el análisis de casos particulares resulta un camino favorable para el análisis de acontecimientos históricos pero también para poder desarrollar estrategias de investigación en el aula.

Para concluir quisiera retomar un libro de publicación reciente que se llama *Historia para qué* y revisita viejas preguntas que se habían planteado historiadores mexicanos hacia los años ochenta. En esta oportunidad, historiadores convocados por un grupo de la Universidad Nacional General Sarmiento reflexionan sobre posibles respuestas para esa pregunta que nos retorna al interrogante fundante del pensamiento de Annales cuando un niño le pregunta a su padre: “¿papá, explícame para qué sirve la historia?”

Uno podría arriesgar una respuesta como punto de partida: para comprender el presente. Pero con eso no alcanza. Porque como expresa Cattaruzza en este libro, ya no existen las certidumbres científicas decimonónicas ni del temprano siglo XX. Las ciencias sociales no tienen la capacidad de explicar ya todos los fenómenos. Por lo tanto opera como pregunta abierta. El tema es que, y el mismo historiador lo reconoce, la historia escolar tiende a cerrar más que a dejar abiertos los interrogantes (necesita de un relato más coherente y ordenado pero también como lo expresan algunos profesores de Historia de nivel secundario con los que he estado trabajando, los alumnos demandan algún tipo de respuesta a la pregunta: *¿Y al final, quiénes son los buenos y quiénes son los malos?*, lecturas dicotómicas de la realidad de la cual no son enteros responsables).

Frente a las dificultades de dar una respuesta unívoca, Cattaruzza (2010) expresa que, en cambio, podemos al menos exhibir los modos en que – los historiadores- construimos nuestro saber y que la provisoriedad de las respuestas deja siempre abierta la posibilidad de que se reactualicen y resignifiquen los sentidos del pasado y que resurjan los debates siempre necesarios. Y eso significa pensar, junto con Roberto Pittaluga, que el rol del historiador también es de algún modo una forma de intervenir políticamente en el espacio público al producir y analizar críticamente el pasado reciente.

Para el caso de la enseñanza del pasado reciente, dar cuenta de la diversidad de testimonios escritos u orales, diferentes puntos de vista, la multiplicidad de actores sociales que intervinieron en los procesos estudiados, las motivaciones políticas, las circunstancias contextuales, las dinámicas temporales y el carácter conflictivo de los acontecimientos constituyen un camino posible de recorrer, como el “explorador” que imaginara Bloch. Cuando el hecho histórico ya ha concluido, queda el recuerdo, la memoria, pero también quedan las huellas, los rastros, los indicios que la historia reconoce y explica. El pasado está presente entre nosotros. Si no, no podríamos entender ni explicar a los jóvenes por qué todavía las madres siguen buscando a sus hijos, las abuelas a sus nietos, los hermanos/as a sus hermanos/as, los amigos/as a sus amigos/as y así en una cadena que vincula a las diferentes generaciones.

## Anexo



Fuente: Diario *El Día*, 9 de octubre de 1974, p. 17. Nota: "Secuestraron y asesinaron a dos funcionarios de la Universidad"

Solicitada.

"(...) En la convicción de que la familia constituye el sólido basamento de nuestra sociedad para la cual trabajan todas las instituciones organizadas del país, hacemos propicia esta ocasión para dirigir un llamado a la conciencia de padres y responsables a fin de que vigilen más de cerca la actividad de sus hijos, evitando así situaciones desagradables que no están en el ánimo de la Intervención producir tales como sanciones o cierre de unidades académicas.

Sirva esto de apelación a los reales sentimientos de nacionalidad y argentinidad que alientan la labor de todos aquellos que junto al pueblo trabajan para lograr en nuestra Argentina la normalidad política, social y económica como así también la pasificación tan ansiada como necesaria.

Aspiramos:

AL ORDEN: Que posibilite la enseñanza y el estudio.

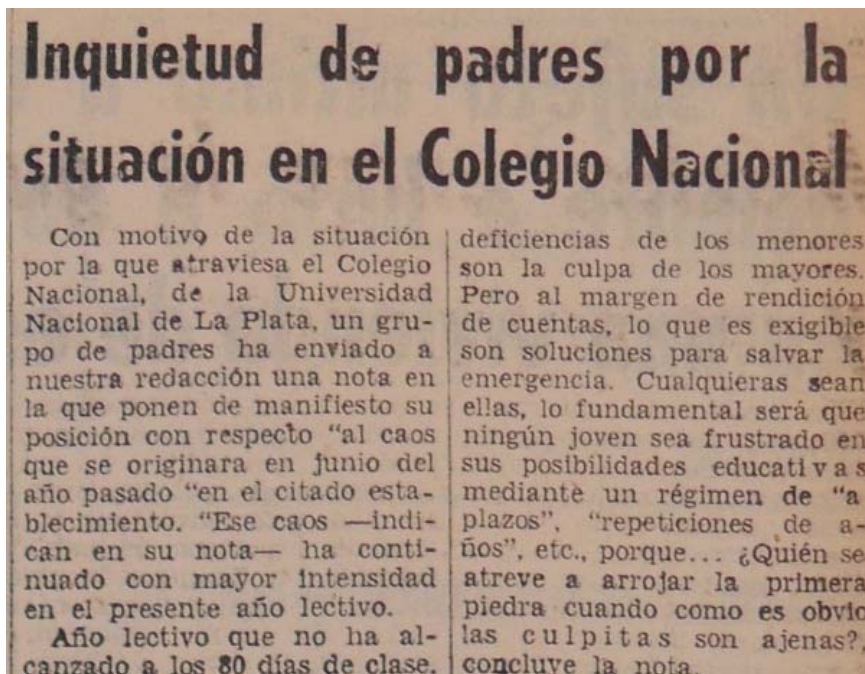
A LA PAZ: Que permite la convivencia fraternal de toda la familia universitaria.

AL EJERCICIO DE LA AUTORIDAD: Que marque a cada uno sus responsabilidades, indique su lugar en el diario quehacer y exija su cuota de contribución al bien común

A LA JERARQUÍA: Que signifique respeto a los valores del espíritu y acatamiento a la capacidad superior."

Fuente Diario *El Día*, 22 de marzo de 1975; p 5. Solicitada de la UNLP.





Fuente: Diario *El Día*, 19 de octubre de 1974, p. 5 Nota: "Inquietud de padres por situación en el Colegio Nacional".

## Notas

<sup>1</sup> Profesora de historia (UNLP) y Mg. en Educación (FLACSO/Argentina), se desempeña como profesora en el área de Historia de la Educación (UNLP y UNQ). Investiga sobre temas del pasado reciente y educación. Forma parte de los Equipos Técnicos Regionales de la Dirección de Capacitación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

<sup>2</sup> Para estos temas véase los aportes de autores como: Chevallard, Y. *La transposition didactique, La pensée sauvage*, 1985; Chervel, A. *La culture scolaire*, Berín, 1998; Goodson, I. *Historia del currículum : la construcción social de las disciplinas escolares*, Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1995. Un resumen sobre estas discusiones en: Chartier, Anne-Marie Chartier, "¿Con qué historia de la educación debemos formar a los docentes?", en *Revista Anuario de la Educación*, N° 9-2008, Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE) Prometeo, Buenos Aires.

<sup>3</sup> La última dictadura entró oficialmente en los programas de estudio del país con la Ley Federal de Educación, en 1993; sin embargo, para el caso de la Provincia de Buenos Aires, en agosto de 1988 se sancionó la ley provincial 10.671 que instituyó el 16 de septiembre como "Día de la reafirmación de los Derechos del Estudiante Secundario" y en 1998 se incorporó al calendario escolar de la ciudad de Buenos Aires. En el año 2000, el 2 de abril se estableció

como “Día del Veterano y de los Caídos en la guerra en Malvinas”. En el año 2006 el 24 de marzo entró al calendario de las efemérides como el día Nacional de la Memoria y la Justicia. Véase Lorenz, Federico, (2004).

<sup>4</sup>Tiramonti, G. (2004) La última dictadura entró oficialmente en los programas de estudio del país con la Ley Federal de Educación, en 1993; sin embargo, para el caso de la Provincia de Buenos Aires, en agosto de 1988 se sancionó la ley provincial 10.671 que instituyó el 16 de septiembre como “Día de la reafirmación de los Derechos del Estudiante Secundario” y en 1998 se incorporó al calendario escolar de la ciudad de Buenos Aires. En el año 2000, el 2 de abril se estableció como “Día del Veterano y de los Caídos en la guerra en Malvinas”. En el año 2006 el 24 de marzo entró al calendario de las efemérides como el día Nacional de la Memoria y la Justicia. Aun cuando ésta destacada presencia de acontecimientos alusivos al pasado reciente se mantiene actualmente con la ley de Educación Nacional (2006) queda pendiente una reflexión crítica sobre las coyunturas históricas en que se producen y legitiman los “hitos históricos” convertidos en efemérides.

<sup>5</sup>Novaro, M. y Palermo, V. (2003). Los autores señalan que “El golpe de 1976 no es simplemente un eslabón más en la cadena de intervenciones militares que se inició en 1930. La crisis que lo enmarcó dio paso a un régimen mesiánico inédito que pretendió producir cambios irreversibles...” p. 19.

<sup>6</sup>Dosse, François, *La historia en migajas*, Edicions Alfons el Magnanim, Valencia, 1989.

<sup>7</sup>Haciendo un repaso muy breve diremos que la cultura escolar fue conformada históricamente a partir de experiencias pedagógicas inéditas que emergieron a la luz de las luchas ocasionadas en el marco de la Reforma y la Contrarreforma y que en su constitución abarcó la conformación de reglamentos de enseñanza, la profesionalización de los docentes, la selección de contenidos y la conformación de prácticas escolares hasta entonces inexistentes en el medioevo y que a lo largo de la historia y la conformación de los sistemas educativos nacionales en el siglo XIX han tendido a su naturalización.

<sup>8</sup>Las teorías críticas en Sociología de la Educación adjudican a la escuela una función preponderantemente reproductiva de las desigualdades que se dan en la sociedad, la cultura, la ideología, etc.

## Bibliografía

- BLOCH, M. (1982) [1949]. *Introducción a la Historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CASANOVA, J. (1991). *La historia social y los historiadores. ¿Cenicienta o princesa?* Barcelona: Crítica.
- CATTARUZZA, A. (2010). Panel inaugural del ciclo: Historia, ¿para qué? En CERNADAS, J. y LVOVICH, D. *Historia ¿para qué? Revisitas a una vieja pregunta*. Buenos Aires. Prometeo.
- DE AMÉZOLA, G. (2006). “Cambiar la historia. Manuales escolares, currículo y enseñanza de la historia reciente desde “la transformación educativa” en KAUFMANN, C. (dir.) *Dictadura y Educación. Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- DOSSE, F. (1989). *La historia en migajas*. Valencia: Alfons el Magnanim.
- FINOCCHIO, S. (2007). “Entradas educativas en los lugares de la memoria” en FRANCO, M. y LEVÍN, F. (comp.) *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.
- HOBBSAWM, E. (1998). “La historia de la identidad no es suficiente” en *Sobre Historia*. Barcelona: Crítica.
- HOBBSAWM, E. (2003). *Años interesantes. Una vida en el siglo XX*. Barcelona: Crítica.
- KAUFMANN, C. (2008). *El fuego, el agua, la Historia. La dictadura en los escenarios educativos: memorias y desmemorias*. Buenos Aires: El Zorzal.

- LARKER, J.; BIANCO, D. (2013). "Aportes y límites de las fuentes periodísticas para la producción de historia de la cultura popular. Consideraciones desde un análisis situado" en FALCHINI, A. y ALONSO, L.: *Los archivos de la memoria. Testimonios, Historia y periodismo*. UNL, Santa Fe.
- LORENZ, F. (2004). "Tomá la vos, dámela a mí". La noche de los lápices: el deber de memoria y las escuelas" en *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- MENDIOLA, A. (2005). Prólogo a *La historia en migajas. De Annales a la "nueva historia"*. Valencia: Alfons el Magnanim-
- JAMES, D. (2004). *Doña María, Historia de vida, memoria e identidad política*. Buenos Aires: Manantial.
- MOSS, W.; PORTELLI, A. y otros (1991). *La Historia oral*. Bs.As.: CEAL.
- NOVARO, M. Y PALERMO, V. (2003). *La dictadura militar 1976/1983. Del golpe de estado a la restauración democrática*, Historia argentina, Tomo IX. Buenos Aires: Paidós.
- OLIVEIRA BUENO, B. (2002). "O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade". En *Educação e Pesquisa*. Revista da Facultad de educação da Sau Paulo. V.28 n1. Jan/Jun.
- PITTALUGA, R. (2010). "Notas sobre el pasado reciente". En CERNADAS, J. y LVOVICH, D. *Historia ¿para qué? Revisitas a una vieja pregunta*. Buenos Aires. Prometeo.
- PORTELLI, A. (2002). "Las fronteras de la memoria. La masacre de las Fosas Ardeatinas". Historia, mito, rituales y símbolos" en *Revista Sociohistórica*. N° 11/12. 2002. pp 163-176
- (1997). "El tiempo de mi vida": las funciones del tiempo en la historia oral" en ACEVES LOZANO, J. (comp.) *Historia Oral*. México: Instituto Mora.
- (1991). "Lo que hace diferente a la historia oral" en SCHWARZSTEIN, Dora. *Historia Oral*. Op. cit
- PRATS, J. (1997). "La selección de contenidos históricos para la educación secundaria: coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica" en *IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Número 12. Barcelona: Abril, 1997. [http:// www.ub.es/histodidáctica/articulos/Contenid](http://www.ub.es/histodidáctica/articulos/Contenid).
- RAGGIO, S. y SALVATORI, S. (2009). *La última dictadura militar en Argentina. Entre el pasado y el presente. Propuestas para trabajar en el aula*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- SCHWARZSTEIN, D. (1991). *La Historia Oral*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- TIRAMONTI, G. (2004). "Veinte años de democracia: acepciones y perspectivas para la democratización del sistema educativo" en NOVARO, M Y PALERMO, V. (comp.) *La Historia Reciente. Argentina en democracia*, Buenos Aires, Edhasa.
- TORTTI, C. (1999). "Protesta social y Nueva Izquierda durante el Gran Acuerdo Nacional"; en PUCCIARELLI, A. (ed.). *La primacía de la política*. Buenos Aires: Eudeba.
- TRAVERSO, E. (2007). "Historia y memoria. Notas sobre un debate" en FRANCO Marina y LEVIN, Florencia (comp.) *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.
- TYACK, D; CUBAN, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: F C E.
- A.A.V.V (2006). *Historia, memoria y fuentes orales*. Cedinci/ Memoria Abierta. Buenos Aires.