



Las finalidades de la enseñanza de la Historia Reciente. Entre mandatos sociales y biografías personales: una aproximación desde las voces de los profesores

(The purposes of the teaching of Recent History. Between social mandates and personal biographies: an approach from the voices of teachers)

María Celeste Cerdá

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Resumen: El presente artículo se propone analizar en los discursos de profesores de Historia de nivel secundario acerca de las finalidades asignadas a la transmisión del pasado reciente en el espacio escolar. Mucho se ha escrito sobre el “deber de memoria” como forma privilegiada de acceso a esta experiencia histórica en nuestro país, constituido en una suerte de mandato desde las aquellas primeras prácticas de enseñanza en la transición democrática hasta la actualidad. Esta forma de “gestión del pasado” tiene fuertes implicancias tanto en la forma como en el contenido de la experiencia transmitida, en los vínculos que posibilita y/o obtura entre pasado-presente-futuro, es decir, en las posibilidades de “pensar” históricamente ese pasado, convirtiendo al “deber” en un “derecho a la memoria”.

Palabras claves: Finalidades; Historia Reciente; Pensamiento del Profesor; Pensamiento Histórico

Abstract: The present article intends to analyze in the speeches of History teachers of secondary level about the purposes assigned to the transmission of the recent past in the school space. Much has been written about the "duty of memory" as a privileged way of accessing this historical experience in our country, constituted in a kind of mandate from the first teaching practices in the democratic transition to the present. This form of "management of the past" has strong implications both in the form and in the content of the transmitted experience, in the links that enable and / or obtura between past-present-future, that is, in the possibilities of "thinking" historically that past, converting "duty" into a "right to memory".

Keywords: Purposes; Recent History; Teacher's Thinking; Historical Thinking

El presente artículo se propone analizar en los discursos de profesores de Historia de nivel secundario acerca de las finalidades asignadas a la transmisión del pasado reciente en el espacio escolar. Mucho se ha escrito sobre el “deber de memoria” como forma privilegiada de acceso a esta experiencia histórica en nuestro país, constituido en una suerte de mandato desde las aquellas primeras prácticas de enseñanza en la transición democrática hasta la actualidad. Esta forma de “gestión del pasado” tiene fuertes implicancias tanto en la forma como en



el contenido de la experiencia transmitida, en los vínculos que posibilita y/o obtura entre pasado-presente-futuro, es decir, en las posibilidades de “pensar” históricamente ese pasado, convirtiendo al “deber” en un “derecho a la memoria”.

1. Acerca de las finalidades como objeto de indagación: una revisita al para qué de la Historia Reciente en el espacio escolar.

La producción histórica adquiere uno de sus usos sociales más extendidos en el espacio escolar. No obstante, ello, son escasas las indagaciones del campo historiográfico que toman por objeto de estudio esta dimensión de la disciplina. Por el contrario, en el campo de la didáctica, el interrogante acerca de los usos sociales, el ¿para qué? de la presencia de este conocimiento en el espacio escolar constituye una de las líneas de indagación más relevante de la última década.

Tratándose de la enseñanza de temáticas conflictivas -como la enseñanza del pasado reciente argentino¹- toda la bibliografía coincide en señalar los rasgos particulares que las condiciones concretas de la transición democrática en nuestro país otorgaron a las finalidades de la enseñanza del periodo dictatorial previo.

Diez años atrás, Gonzalo De Amézola, Matilde Carlos y Emilce Geoghegan, al consultar a los profesores sobre las finalidades que el asignaban a la enseñanza de la “Historia del Presente”, encontraban un amplio abanico de opciones². Esta diversidad de respuestas incluye desde la formación de ciudadanía (nuevamente identificada a partir de diferentes atributos tales como capacidad de pensamiento, relaciones pasado-presente, conciencia sobre derechos humanos, sujetos críticos) hasta otras que se proponen transmitir enseñanzas de vida o cerrar heridas.

Otras indagaciones dan cuenta de la fuerza que tiene la idea de “mandato” en los discursos de los profesores. En todos esos casos, esta situación se

¹ Sin desconocer el carácter controversial de la denominación y periodización que en nuestro país ha tenido esta expresión, la utilizamos aquí en referencia a la experiencia del terrorismo de estado en Argentina. Para una síntesis actual de la discusión en Argentina: Franco, M. (2016). Historia Reciente: Un campo abierto para una historia abierta. *Revista de Crítica Cultural*. 10, p. 1.

² Gonzalo De Amézola, Matilde Carlos, y Emilce Geoghegan, “La dictadura en la escuela. La enseñanza de la historia reciente en las escuelas de la Provincia de Buenos Aires”, *Online]. Red Interdisciplinaria de Estudios sobre Historia Reciente*, 2006.



relaciona con la fuerte presencia que la memoria –particularmente del *Nunca Más*– tiene en las propuestas de enseñanza que encuentran dificultades para una explicación histórica que supere los riesgos de un relato de “buenos y malos” y cargado de visiones morales³.

Finalmente, también se registran profesores que plantean otro tipo de aproximaciones a partir de propuestas orientadas a la formación de ciudadanía (asignándole a esta noción diversos sentidos: ejercicio de derechos, respeto a los otros) y la construcción del pensamiento histórico⁴.

La dimensión axiológica se evidencia fuertemente ante el abordaje de temáticas conflictivas o controversiales. Reseñaremos, brevemente, algunos de los resultados de indagaciones empíricas que se interrogan acerca de las formas en que los profesores “resuelven” la politicidad de la transmisión de temas controversiales en sus aulas.

Un estudio comparativo de las percepciones de los profesores españoles y chilenos acerca del estudio de la transición de la dictadura a la democracia pone en evidencia la resistencia o rechazo de los profesores a aquello que implica cierta politización de la historia vinculada a la cercanía de los procesos recientes.

En el Cono Sur, los estudios de Toledo Jofré muestran que el 65% de los profesores asume una estrategia de posicionamiento “neutralidad activa” al momento de la enseñanza de la dictadura en Chile⁵.

En nuestro país, diversas indagaciones dan cuenta de la fuerte carga ética y valorativa de la enseñanza de la Historia Reciente. Fabiana Alonso, Mariela Rubinzal, e Ivana Tosti, señalan la “carga pasional” en la enseñanza del pasado reciente visualizando tres grupos de profesores en función de los *fundamentos* a

³ Viviana Pappier, “La historia reciente en las aulas de nivel secundario. Prácticas escolares en torno a la última dictadura argentina” (Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la ..., 2017).

María Paula González, “La historia reciente en la escuela”, *Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura militar. Los Polvorines: Ediciones UNGS*, 2014.

⁴ Marcela Elizabeth Zatti, “La enseñanza de la historia argentina reciente. Un estudio sobre las prácticas docentes en el nivel medio de la ciudad de Paraná-Entre Ríos”, 2016.

Viviana Pappier, “La historia reciente en las aulas de nivel secundario. Prácticas escolares en torno a la última dictadura argentina” (Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la ..., 2017).

⁵ M^a Toledo Jofré et al., “Enseñanza de ‘temas controversiales’ en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores”, *Estudios pedagógicos (Valdivia)* 41, núm. 1 (2015): 275–92.



partir de los cuales sostienen la enseñanza del periodo: la memoria, la praxis política y social y el conocimiento crítico⁶.

Miguel Jara, en un estudio sobre estudiantes y profesores en su primer año de ejercicio docente, también reconoce la influencia de las ideas de objetividad y subjetividad en el carácter conflictivo que estos le asignan a la enseñanza de la Historia Reciente⁷. Finalmente, María Paula González reconoce, por un lado, la presencia de cierta ilusión de neutralidad relacionada con una concepción de profesionalidad que demanda, desde otros actores escolares, criterios de “objetividad” e “imparcialidad”, pero advierte, también, la existencia de otro tipo de posicionamiento de involucramiento y beligerancia⁸. Una posición similar –la del “profesor militante”– describen Alicia Graciela Funes, Alberto Pedro Zorzoli, y Fabiana Marcela Ertola en sus estudios en la Patagonia Argentina⁹.

Esta breve reseña de indagaciones sobre los sentidos, alcances, apuestas y dilemas que están presentes en las finalidades nos permite reconocer su carácter conflictivo así como algunas de las principales tensiones que las caracterizan.

2. Las finalidades en el discurso de los profesores

En lo que sigue daremos cuenta de las respuestas obtenidas en distintas instancias de nuestra investigación acerca de los sentidos otorgados por los profesores a la enseñanza del pasado reciente¹⁰. Dado la diversidad de finalidades

⁶ Fabiana Alonso, Mariela Rubinzal, y Ivana Tosti, *Memorias y representaciones del pasado reciente en el ámbito educativo* (UNL, Universidad Nacional del Litoral, Facultad de Humanidades y Ciencias, 2004).

⁷ Miguel Ángel Jara, “Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia”, *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, núm. 11 (2012): 15–29.

⁸ María Paula González, “La historia reciente en la escuela”, *Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura militar. Los Polvorines: Ediciones UNGS*, 2014.

⁹ Alicia Graciela Funes, Alberto Pedro Zorzoli, y Fabiana Marcela Ertola, “La temporalidad en la enseñanza de la historia reciente-presente. Avances de una indagación en los 5tos años de las escuelas medias de San Carlos de Bariloche”, *Espacio Regional. Revista de Estudios Sociales* 4, núm. 2 (2007): 37–46.

¹⁰ El análisis que presentamos es un recorte de casos que forman parte de un universo empírico mayor relevado en mi investigación doctoral sobre las concepciones de los profesores acerca de la enseñanza de la Historia Reciente. Los dos casos seleccionados para la presentación actual fueron escogidos en función de sus potencialidades para dar cuenta de las tensiones objeto de indagación. Los nombres de ambos profesores son ficticios. Las entrevistas fueron realizadas entre diciembre de 2013 y octubre de 2016. Las iniciales EI y EGF utilizadas corresponden a instancias de entrevistas individuales y entrevistas en grupo focal, realizadas durante este lapso de tiempo.



relevadas por las indagaciones previas, nos interesa conocer en qué medida se recuperan objetivos cognitivos, cívicos, identitarios, prácticos de la Historia en la fundamentación de los docentes sobre su enseñanza. En segundo lugar, nos proponemos reconocer en esos mismos discursos para qué los profesores requieren a este pasado en el presente/futuro, recuperando las categorías de finalidades socializadoras/contrasocializadoras propuestas por Pilar Benejam y Joan Pages en 1998¹¹.

2.1. La Historia Reciente como “antídoto contra cualquier autoritarismo”

En una primera aproximación, la Historia Reciente aparece vinculada a la “realidad social actual” en que viven los alumnos; una herramienta para realizar una serie de acciones que los orienten a participar de esa vida social a partir de una mejor comprensión del contexto en el que viven. En ese marco, “*saber Historia Reciente*” aportaría un conjunto de valores (particularmente el valor positivo del “disenso”) que se asume como un bien deseable de la vida democrática:

Particularmente, [yo creo que] comprender nuestra Historia Reciente es el mejor antídoto contra cualquier tipo de autoritarismo. Insisto en enseñar eso porque estoy convencido [de que] esta generación joven, que solo conoce el modelo de ser hijos de la democracia, también son fácilmente manejables si los convence solo un discurso, si no escuchan otros, si adoptan un esquema que yo creo que es netamente peronista: si estoy con el modelo soy patriota y si no soy un traidor (sic). Construir el disenso y el debate de ideas, es el mejor antídoto contra el autoritarismo. Me parece que, saber de Historia Reciente, a los chicos los conecta con esta realidad. (EIF1)

Más adelante, en la misma entrevista, se reafirmará la idea de que conocer este pasado podría ser útil para orientar las conductas presentes, no ya solo para que puedan reconocer discursos autoritarios actuales desde los que son interpelados sino también para que participen en diversas actividades de la vida social y política:

(...) Después, los trabajo desde el orgullo personal, [les digo] que si ellos conocen, difícilmente puedan ser controlados y dominados. Además, esto me sirve mucho en algunos cortes de tipo autoritario que tienen algunas medidas en los colegios, para

¹¹ Joan Pages y Pilar Benejam, “Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria”, *Barcelona: Orsori*, 1998.



*enseñarles que ellos **no deben tener miedo**, como pasó con nuestra generación. “Ustedes tienen que animarse a **decir cuando no están de acuerdo**, ya nos metieron mucho miedo, y eso no fue bueno”. Hay que saber decir las cosas, hay que alentarlos mucho a que ellos **participen**, desde la vida escolar hasta la vida política. A aquel alumno [al] que le veo alguna cualidad para la vida política, lo aliento, porque estoy convencido de que, si creemos que nuestros partidos políticos tienen que cambiar, tenemos que hacerlo desde adentro. Y ahí necesitamos jóvenes que quieran hacerlo desde adentro. Esto me parece muy importante, más allá de que después vienen y me dicen que **les ha servido lo que les enseñé, en algunas carreras que tienen un poco de Historia**. (EIF1)*

Las finalidades prácticas se combinan en esta parte del discurso con finalidades cívicas. Alentar la **participación** de sus alumnos en diferentes instancias de la esfera social y política forma parte de los propósitos que Federico se plantea al enseñar Historia Reciente. También, transmitir una serie de valores que deberían orientar la conducta de los ciudadanos inculcando normas útiles para la vida democrática:

*(...) Cuando uno quiere explicar el Proceso y lo descontextualiza, es una forma de sesgar la Historia... Y no estoy adherido a la doctrina de los dos demonios, ni mucho menos. Pero sí es necesario saberlo; y cuando se habla de justicia, que sea para todos. Lo que yo tengo claro es que lo terrible de esto fue el terrorismo de Estado. [Esto] fue lo peor que nos pudo pasar, porque **no hay ante quién recurrir. La población queda absolutamente indefensa**. Entonces, ahí me parece importante rescatar el valor de la institución militar. Ahora se calmó un poquito, pero en un momento fue muy atacada la esencia de la institución. **Hacerles entender la importancia de las instituciones**, entre ellas, la institución militar y la Iglesia, son temas que me los reservo yo: Malvinas y la Iglesia Católica durante la dictadura (...). (EIF1)*

Junto al valor otorgado a las instituciones –entre ellas la institución militar, la justicia “para todos”– también aparecen un conjunto de “disvalores” como el miedo, el silencio que quiebran el vínculo solidario, rescatado en el discurso de este profesor:

*(...) Porque quiebran las **estructuras sociales**. Este terror va quebrando la sociedad, quiebra también las **relaciones solidarias**. Esto de que a vos te molestaba el vecino porque hace años que hacía fiestas los sábados a la noche (...), entonces lo denunciabas por subversivo y nadie controlaba que [lo] fuera o no, por las dudas se lo llevaban, en esa época (...). (EIF1)*

La **participación** en distintas instancias de la vida social y política, el **apego a las instituciones, el rechazo a discursos autoritarios** son los ejes que permiten definir “lo que está bien y lo que está mal”. Es esta dimensión moral de las finalidades la que –al organizar los esquemas de percepción– opera como principio organizador para la toma de decisiones y acciones en el espacio público



(escuela, elecciones). El sentido práctico de la dimensión moral está en la base de la construcción de una ciudadanía democrática diferente/deseada.

Las finalidades cognitivas de la disciplina aparecen en menos oportunidades a lo largo de las distintas entrevistas. En instancia de grupo focal el aprendizaje de la Historia nacional para “comprender” la actualidad, estableciendo **vínculos próximos entre pasado y presente:**

*(...) Por otro lado, me parece que tengo [un] interés particular en recuperar en los chicos – a través de la Historia Reciente– un interés por la historia nacional. La currícula está armada de tal manera que al chico le interesa más que le hable de la Segunda Guerra Mundial que (...) de los gobiernos del siglo XX en la Argentina. Entonces, hay un gran desafío de mi parte en que descubran lo que les aporta conocer de nuestra historia. Creo que a partir de la Historia Reciente (en estos tiempos en que vivimos, donde ellos tienen un interés mayor que el que tenían antes) se puede lograr [que entiendan] **esto de que conocer algo de la Historia Reciente les sirve para comprender lo que les pasa.***
(EIF1)

Como puede advertirse hasta aquí, las diferentes finalidades reconocidas hasta aquí se articulan entre sí en un trípode conceptual conformado por las nociones de ciudadanía-democracia y memoria. En lo que sigue proponemos una aproximación a los sentidos que adquieren estas categorías y sus posibles relaciones para Federico.

En el discurso de este profesor, **la plena vigencia de la ley y del ejercicio de los derechos ciudadanos** son elementos que definen a un régimen democrático. Dado que la transición democrática permitió consolidar esos atributos en el sistema político, se construye/propone una relación con el régimen democrático en que se privilegia su **estabilidad y adhesión emotiva**: “*tenemos que conservarlo y en este deseo de actuar para conservar significa mucho conocer*” y esto porque “*a pesar de las múltiples dificultades que nos genera, vivir en democracia es el **único** modo de vivir dignamente en sociedad*” (E4). Esta valoración positiva de la democracia se complementa, al final de la frase, con una reivindicación de esta como la única forma de organización sociopolítica posible.

En este marco, el terrorismo de Estado fue lo peor que nos pudo pasar “*porque no hay ante quién recurrir, la población queda indefensa*”. El Estado, la institución militar (cuya *esencia*, extraviada en el periodo, aparece vinculada a la protección de la población) han perdido su función de dadora y **garante de la Ley**



y los derechos de la población durante el periodo dictatorial. En la actualidad, son esos mismos derechos los que deben ser valorados a la luz de la experiencia reciente: “*poder hablar, poder comunicar, poder decir, poder descubrir lo grandioso de ser hijo de la democracia*”. (EGF)

Como adelantamos anteriormente, al analizar los valores y disvalores que configuran el discurso de Federico, aparecen en ellos algunos indicios de ese conjunto y reglas que organizan y permiten la vida en común. Entre estos, la **Ley** resulta fundante al punto tal de orientar una valoración del periodo en estos términos:

*Lo grave del terrorismo de Estado es que **se pone fuera de la ley**. Hay países como Italia [que], con la Brigada Roja y todo, combatieron con la ley y los vencieron. Es decir, acá el problema es que el Estado se pone fuera de la ley, y lo grave que significa que el Estado se ponga fuera de la ley.* (EGF)

El rechazo al pasado dictatorial parece radicar –en esta parte del discurso– más a una crítica a los “excesos de la dictadura” que haciendo uso de “mecanismos ilegales” somete a la población aun Estado que no garantiza su cuidado.

Tanto en la dictadura como en la actualidad, los sujetos que ejercen o sobre los que se ejerce el poder son enunciados mayormente en términos individuales. Si bien algunas veces aparecen nucleados bajo los términos difusos de población o sociedad, son sus **derechos individuales** los que se vieron limitados en el Estado de excepción o aquellos que, en la democracia actual, deben ser valorados/defendidos. Así, en el pasado reciente es “*el vecino subversivo*” o el “*estudiante rebelde*” al que denunciaron el que ve limitado sus derechos al ser detenido; en el presente es el ciudadano –hijo de la democracia– el que debe defender sus derechos individuales: *a expresarse, a disentir y a participar en la vida política*.

Tal como se desprende del análisis de la visión de democracia, en su discurso, la noción de ciudadanía aparece vinculada, fundamentalmente, a la defensa de una serie de valores (primordialmente a la aceptación del juego democrático y los principios de gobernabilidad) y al ejercicio de la participación. Ahora bien, las formas de participación no adquieren un sentido unívoco en el



discurso de los profesores. En el caso de Federico, el deseo de participación política aparece como un elemento positivo:

(...) Yo siempre se lo atribuyo como algunos de los méritos que tienen “los K”: han reconciliado a los jóvenes con la actividad política. Hace 10 o 15 años atrás, no había forma de interesarlos a hablar de cualquier cosa. Hoy permanentemente te obligan a ir y venir, porque cualquier cosa que les sonó, te la llevan al hoy; están interesados (...). (EGF)

Esta participación se ejerce y ejercita en la vida escolar (en el Centro de Estudiantes de la escuela) o *hasta* (expresión utilizada por el profesor) en estructuras propias de la democracia representativa (el sistema de partidos políticos, que *“tienen que cambiar desde adentro”*). La participación –al menos aquella de carácter activo– parece requerir de algunos atributos “específicos” no explicitados por el profesor: (...) *“aquel alumno al que le veo alguna cualidad para la vida política, lo aliento”*.

La ciudadanía aparece desplegada en el plano más individual, mediante el ejercicio de virtudes cívicas sentido de justicia, reconocimiento de la otredad o sensibilidad moral. Al finalizar el grupo focal, Federico vuelve sobre su propio discurso. Al hacerlo, nos permite reafirmar algunos de los indicios que venimos reconociendo como parte de él:

(...) Daniel, me has hecho un “clic” en algunas cuestiones. Esto de trabajar por un compromiso de acción concreto, de chicos que desde lo teórico pueden decir un montón de cosas (...), no solo conversar del presente como si fuera ajeno a nosotros, sino comprometernos con la construcción de ese presente. Eso me llevo hoy de acá. (EGF)

El último término del trípode al que hacíamos referencia –la memoria– aparecía inicialmente en el cuestionario bajo la forma de un imperativo moral: “que no se vuelva a repetir” En la última entrevista, Federico reafirma esa opción inicial:

*(...) lo que sucedió debe ser aprendido por las generaciones que no lo vivieron, y **no olvidarlo**, porque creo que es como la salvaguarda de **que no vuelva a suceder**, de que no volvamos, (...) tenemos que convencernos de que, tengamos los problemas que tengamos los argentinos, la solución siempre va a pasar por este **sistema democrático** (...). (EIF3)*

¿Qué alcances tiene ahora esta aseveración en su discurso? Como queda reafirmado aquí, conocer esos horrores permitiría estar en mejores condiciones para que no volviera a suceder. En el caso de Federico esto requiere *comprometer* a las jóvenes generaciones a *vencer el enano fascista que tenemos*. Olvidar este



componente de la personalidad individual/colectiva de los argentinos –el autoritarismo– pone en riesgo la democracia y de allí la necesidad de hacer memoria para no repetir el pasado. Esa vuelta al pasado, también consentiría reconocer la importancia del funcionamiento de las instituciones y la ley –atributos realizados por este profesor– como parte de esa “democracia emblema” consensual, institucional, anclada en la ley y garante de una serie de derechos individuales a los miembros de ese cuerpo político. He aquí condensados algunas de las actitudes y valores que –propios de finalidades de tipo moral– proponen la adhesión a un conjunto de disposiciones éticas que se entienden importantes para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

2.1.1. Las finalidades del pasado en el presente

Cierta función *socializadora* de la enseñanza de la Historia – tradicionalmente asociada a la formación de identidades nacionales– se observa aquí desplazada al servicio del Estado de Derecho y del régimen democrático¹². Hacer memoria, conocer ese pasado, contribuiría en estos discursos a incluir a los jóvenes y ampliar ese “nosotros” que –en el relato del profesor– aparece como un todo homogéneo, un colectivo al que no diferencian intereses, disputas, posiciones. La transmisión de patrones sociales, de comportamientos vinculados a conductas democráticas, se encuentra relacionada a un supuesto para el cual

asociar un tipo de comportamiento con la existencia o la ausencia de información, la idea de que si la “gente sabe”, cambiará su actitud y, en consecuencia, su práctica (...) Quizás la insistencia en la necesidad de “recordar para no repetir” también pueda ser incorporada en esta clave¹³.

En esta breve aproximación, las nociones de *democracia y ciudadanía* que reconstruimos en el discurso de Federico contienen elementos propios de una matriz cercana al liberalismo político y ético¹⁴ y se identifica con aquellas perspectivas que priorizan como fundamentos de lo social ciertos mecanismos que

¹² Joan Pages y Pilar Benejam, “Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria”, *Barcelona: Orsori*, 1998.

Joan Pagès, “Ciudadanía y enseñanza de la historia”, *Reseñas de Enseñanza de la Historia* 1, núm. 1 (2003): 11–42.

¹³ Elizabeth Jelin, *Los trabajos de la memoria*, vol. 1 (Siglo XXI de España editores, 2002), p. 126.

¹⁴ Norberto Bobbio, “El futuro de la democracia.”, *Estudios Políticos* 4, núm. 1 (1996).



generan la estabilidad y continuidad del grupo o colectivo social. El tercer componente de que incluíamos en la tríada conceptual –*la memoria*– es recuperada con cierta clave moral que contribuiría a reforzar el sistema democrático ofreciendo un repertorio de arquetipos de “buenos y malos” en que esos valores aparecen como universales y se hace escasa o nula referencia al conflicto.

En el discurso de Federico, finalidades prácticas, cívicas, morales y cognitivas coexisten y se interrelacionan; de todas ellas, las finalidades prácticas parecen ostentar cierto privilegio por sobre los otros propósitos aludidos. Por cierto, este conjunto de finalidades mantienen entre sí una coexistencia sin mayores dificultades. Hemos advertido como aquellas finalidades más cercanas al “pensar históricamente” (debatir, establecer relaciones pasado-presente) interactúan con otras propias aproximaciones morales al pasado reciente o adhesiones en clave emotiva al presente.

Atravesadas por condiciones contextuales –en particular aquellas producidas por el desplazamiento al nuevo régimen de memoria social en el periodo de la transición democrática– los sentidos asignados por este profesor a la enseñanza de la Historia Reciente, condensan significados sociales (enunciados en los diferentes “contextos” y “textos”, como por ejemplo las potencialidades para la formación de ciudadanía democrática) pero resignificados por su propia experiencia biográfica, sus concepciones acerca de la democracia y la perspectiva sobre ciudadanía a la que adscribe.

2.2. La Historia Reciente para “la reconstrucción del tejido social”

En un primer encuentro, es la relación del presente con el pasado la primera finalidad enunciada por este profesor para dar cuenta de las potencialidades la enseñanza de la Historia Reciente.

(...) Creo que quizás tenga que ver con cosas más “chabacanas” (...). El desafío es involucrase: “yo soy esto, y soy producto de esto”, y en cada discusión entra la casa, entra el barrio... Una vez, un alumno me dijo, “en Historia de este año, si algo aprendí, es a charlar con mi viejo; entendí un montón de tonterías que él hacía”. Éramos contemporáneos con el papá. No sé si es un mérito académico, pero yo me lo apropié inmediatamente. (EID1)



Esta relación pasado-presente es valorada en cuanto tiene posibilidades de resignificar la cotidianeidad (en este caso el hogar, el vínculo intergeneracional) y acercar experiencias de aquella generación a esta generación de jóvenes. Más adelante esa idea es retomada nuevamente estableciendo un vínculo con ese pasado que se encuentra “disponible” no solo en para reconocerse en él, sino – además– para orientar acciones de involucramiento en el presente: “*Cuando uno mira esto de reconstruir el tejido social, excede lo teórico... Implica esto de que asumas algo como tuyo y hagas tu aporte*”. (EIF1)

Esta definición inicialmente vaga, adquiere mayor especificidad al consultar explícitamente a Daniel para qué enseñar Historia Reciente:

*¿Por qué enseñarlo? Porque... Yo lo plantearía al revés: no por qué, sino ¿por qué no? La justificación tiene que ver con los sentidos que estamos estudiando, la idea de pensar un ciudadano en una **sociedad justa**, con posibilidades para todos, va de la mano con esta discusión y esta temática. Tenemos que entender el límite de no mirar al que está al lado, lo que significó y lo que nos costó, cuál es el costo que hemos pagado como sociedad. Inclusive hoy, 30 años después, vemos que esta ruptura del tejido social está. Es necesario replantearnos y volver a fundar la sociedad desde ahí: la **solidaridad**, las prácticas comunes. Y la historia no solo tiene mucho para hacer, sino que tiene la obligación de hacerlo.* (EIF1)

La finalidad cívica, orientada a formar a los jóvenes como ciudadanos, aparece aquí –también en el caso del profesor anterior– como uno de los principales propósitos de la enseñanza de la historia reciente. No obstante ello, encontraremos algunas diferencias en los contenidos que privilegian de esa ciudadanía y los valores que se rescatan como constitutivos de la vida en común presentan diferencias. Entre otros, por la noción de justicia o solidaridad, principios que –de acuerdo a su postura– deberían estar en la base de la organización social: “[Enseñar Historia Reciente] *tiene que ver con la pasión. Supongo que con el mandato de hacer una **sociedad nueva**. Esa construcción de esta sociedad nueva requiere estos aportes*”. (EID1)

También aquí –como en el caso de Federico– las diferentes finalidades reconocidas hasta aquí pueden ser articuladas en un trípode conceptual conformado por las nociones de ciudadanía-democracia y memoria. En lo que



sigue proponemos una aproximación a los sentidos que adquieren estas categorías y sus posibles relaciones para este profesor.

En el discurso de Daniel pueden advertirse elementos de una concepción de ciudadanía democrática un tanto diferentes al análisis anterior. Los conceptos que propone asociar a esta noción son: **justicia, solidaridad y participación**.

En cuanto a la primera, aparece aquí una noción de **justicia** que –como vimos– se vincula fuertemente con los derechos sociales. Como muchos otros conceptos sociales, el de justicia encierra una multiplicidad de sentidos. En este caso, entendemos que se encuentra más cercana a aquellas perspectivas que la sitúan como una parte importante de la tensión entre Estado Liberal- Mercado-Democracia. Se trata de un concepto moral que opera casi como el fundamento de la estructura social, al distribuir derechos y deberes al interior de la sociedad.

La **solidaridad**, como un mecanismo de cohesión para reconstruir el tejido social, es otro de los conceptos asociados en su discurso a la ciudadanía. Así lo plantea Daniel en su discurso: “(...) *es necesario replantearnos y volver a refundar la sociedad desde ahí: la solidaridad, las prácticas comunes (...)*” (EID1); o “*la construcción de la sociedad tiene que recuperarse de alguna manera y eso implica recuperar la confianza, recuperar la idea de ayudar al otro, o entender lo que es un derecho*”. (EGF)

La justicia social y la solidaridad aparecen como elementos claves dado que son, en conjunto, los elementos instalados por el proyecto hegemónico neoliberal de la dictadura que continua vigente, más allá de la ruptura política que implicó el regreso de la democracia. No se trata solo de un proyecto económico, sino, fundamentalmente, de una forma de relación social caracterizada por la desigualdad y el quiebre del tejido social:

*Hoy lo que discutíamos [con sus alumnos] y lo que pensábamos era: bueno, recuperemos la idea de ver cómo **se van instalando estos proyectos que hacen que yo me insensibilice ante estas cosas** y con otras problemáticas. No tiene mucho sentido que yo discuta cómo podemos permitir que se torture “esto” o “aquello”, cuando tenemos periodistas que dicen que los chicos de Nueva Córdoba, igual que en el Cordobazo, salían a defender su barrio torturando al “negro” en motocicleta [la referencia es a una jornada de saqueos en diciembre de 2013].*

Por ello, la noción de **solidaridad** aparece como fundamental y se vincula con el imperativo de satisfacer las necesidades básicas de la sociedad. Estas



necesidades requieren mecanismos de cooperación que desarrollen principios de solidaridad.

Finalmente, la participación es otro elemento constitutivo de esta ciudadanía. En la perspectiva de Daniel, dado que se trata de promover el cambio social, la forma de participación es la **intervención** en el espacio social

(...) ya recuperamos la politicidad, ya recuperamos la participación, bueno, veamos qué sentido le estamos dando a esto y cómo comprendemos. Por eso yo decía "tiene sentido si empezamos a discutir la organización y el cooperativismo", porque eso nos plantea otra mirada y otro espacio. (EGF)

Aquí, como sostiene Bravo:

La participación ciudadana se entiende desde el diálogo entre las expectativas personales y colectivas, desde el reconocimiento de los otros, de la comprensión de la realidad social y de la proyección de nuestras acciones en las construcciones de futuro. Se podría decir que la participación es la concreción de la posibilidad de proyectarse y, por lo tanto, la clave de una formación ciudadana con sentido. Desde la enseñanza de las ciencias sociales y la historia, la formación para la participación se sustenta en el desarrollo de habilidades relacionadas con el juicio crítico, de la formulación, comunicación y defensa de opiniones personales, con la capacidad para argumentar y reflexionar, con actitudes de responsabilidad y compromiso con el entorno y con el mundo y con la capacidad de actuar¹⁵.

Daniel lo expresa así: *"(...) el trabajo no es solo teórico, no es solo mirar críticamente, sino lidiar con otras cosas, ir a las marchas, o algún aporte, alguna idea: el apoyo escolar interno, la cooperativa"* (EID1). Esta capacidad de intervención requiere de un posicionamiento crítico para su orientación:

*(...) yo insisto, no me asusta la opción partidista, yo creo que está bueno. El tema es que no sea porque los medios hegemónicos te lo meten en la cabeza y es lo políticamente correcto. **Lo políticamente correcto es discutir, analizar, pensar y posicionarse y asumir este posicionamiento** (...). (EGF)*

Aparece aquí un conjunto de operaciones propias de las finalidades cognitivas de la Historia. En otra instancia de entrevistas, a ellas se le asignarán potencialidades para que los alumnos sean capaces de visualizar la instalación de proyectos hegemónicos [se refiere particularmente al neoliberalismo] que están internalizados en sus prácticas sociales cotidianas:

Hoy lo que discutíamos [con sus alumnos] y lo que pensábamos era: bueno, recuperemos la idea de ver cómo se van instalando estos proyectos que hacen que yo me insensibilice ante estas cosas y con otras problemáticas. No tiene mucho sentido que yo discuta cómo

¹⁵ Liliana Bravo Pemjean, "La Formación inicial del profesorado de secundaria en didáctica de las ciencias sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona un estudio de caso", 2002, p. 4.



podemos permitir que se torture “esto” o “aquello”, cuando tenemos periodistas que dicen que los chicos de Nueva Córdoba, igual que en el Cordobazo, salían a defender su barrio torturando al “negro” en motocicleta [la referencia es a una jornada de saqueos en diciembre de 2013]. Entonces, al pibe con gorra que pasa por el barrio le pegamos porque seguro que es “choro”: el “negro, pobre y choro”. No entendimos nada. Ahí empezamos a ver cómo, para mí, la idea va más allá de esto de la democracia, [tiene que ver] también [con en] qué estamos pensando, qué se construye y qué se instala como proyecto hegemónico, como valor, como sociedad (...). (EGF)

Como es posible advertir, este fragmento condensa, articuladamente, múltiples finalidades que configuran una relación que, hasta aquí, habíamos presentado escindidos: los propósitos cognitivos (comprender el modelo neoliberal) vinculados a la formación de una ciudadanía contrahegemónica (es decir, finalidades cívicas) a partir de un conjunto de valores (finalidades morales) que orientan acciones concretas (el cooperativismo, la organización) y deseables para la reconstrucción del tejido social postdictatorial.

El último término del trípode al que hacíamos referencia –la memoria– también aparecía inicialmente en Daniel en el cuestionario bajo la forma de un imperativo moral: “que no se vuelva a repetir”¹⁶.

En el relato de este profesor, la memoria también adquiere formas de la razón práctica para orientar la acción. No obstante ello, no lo hace ya como recuerdo de aquellos que valores que deben dotar al colectivo de cohesión social sino como elemento de discontinuidad –recuperado en su dimensión conflictiva– en detrimento de los factores de continuidad y estabilidad y que permite dotar de inteligibilidad a conflictos presentes.

Y que como sociedad también nos hagamos cargo [de] que “Nunca Más” un cuerno (sic). Después del “Nunca Más” nos “comimos” los desaparecidos de La Tablada, nos “comimos” Julio López, hasta último momento. O sea, a cada gobierno le tocó un desaparecido, y como sociedad no nos paralizamos y dijimos “hace tres años dijimos ‘Nunca Más, y Nunca Más es Nunca Más’, paremos la sociedad y salgamos a buscar al desaparecido”. Eso no nos generó tanto porque ahí es, para mí, donde nace –con mucha fuerza– la teoría de los dos demonios. En el prólogo del Nunca Más [se refiere al libro] está claro ese tema. (EGF)

En sus palabras aparece una apuesta mayor por el trabajo crítico sobre la memoria para contrarrestar cristalizaciones e imágenes simplificadoras y “engaños ideológicos”.



(...) haciendo autocrítica, nos quedábamos, trabajábamos y discutíamos mucho sobre eso [se refiere al morbo, a las prácticas de tortura] y, en realidad, el sentido no era solo la memoria por la memoria misma, sino la memoria que me permite a mí posicionarme en el hoy desde otro lugar, desde la vigencia de los DDHH, desde lo que es la organización, desde lo que es el respeto hacia el otro... No se explicarían sino muchas de las cosas. (EGF)

Daniel pone en discusión el “Nunca Más” como finalidad de la enseñanza. Politizado e historizado, este paradigma de memoria pierde aquí su carácter de consigna o lema emblemático. Crítico de esa memoria paradigmática, a la que asocia la teoría de los dos demonios, señala además su incapacidad para orientar acciones sociales en el presente.

Una segunda finalidad del recuerdo que aparece en su discurso es la de establecer un vínculo de continuidad entre el pasado y el presente, que permite, entre otras cuestiones, la inscripción en una genealogía. En esta parte del discurso aparecen algunas cristalizaciones que serán objeto de estudio posteriormente:

(...) y lo que planteamos con los chicos es que, aunque parezca que estas temáticas no están, sí están. Están a partir de estas familias que siguen asistiendo a los actos, a las marchas y siguen apostando a una construcción con la que algunos soñaron: entre otros, los 30.000 desaparecidos. (EIF1)

En los relatos narrativos de este profesor, se incorpora una nueva consigna –que sustituye al “Nunca Más”– para dar cuenta de las finalidades de la enseñanza: (...) *“en síntesis trabajar poniendo el acento en la Historia Reciente es para mí, seguir cantando... **que la tortura y el miedo no nos han vencido**”* (EID2)

Vinculada a los movimientos militantes, esta consigna rescata del pasado no solo lo que sucedió sino lo que no tuvo lugar, es decir aquellas promesas incumplidas “de los 30.000” y “para los 30.000 desaparecidos”, que operan como un legado potente en y para el presente. La posibilidad de construir una nueva ciudadanía basada en valores fundantes como la justicia y solidaridad aparecen como una especie de legado de del pasado reciente.

Daniel no desconoce que, en su aproximación al pasado reciente, existe una carga emotiva y moral. En un momento de entrevista, el profesor reflexiona sobre la noción de mandato utilizada anteriormente:



(...) *La idea de la obligación tiene que ver con lo que vos creés, con una postura que sostenés, y que tiene... no sé si un principio moral –quiero pensar que no–; pero creo que los educadores tenemos que formar a las generaciones más jóvenes preparándolas para lo cotidiano.* (EID1)

No obstante la interpelación anterior, la “cuestión moral” aparecerá nuevamente en su discurso. En esta ocasión, vinculada a la visita a los sitios de memoria:

Entrevistadora: *¿Por qué vas? ¿Qué será que pasa ahí?*

Daniel: *Yo voy porque tengo miedo [de] que venga un decreto del gobierno y diga que esto no sirve, no viene nadie y lo vamos a cerrar. Cuando veo la variación presupuestaria de cinco años a esta parte, me da un escalofrío. Y, en lo personal, vuelvo y duermo hasta el otro día y me pregunto ¿para qué voy? Y ahí viene la cosa moral: uno reconoce sus muertos y les da ese lugar. Eso justifica la visita.* (EID1)

2.2.1. Las finalidades del pasado en el presente

En su discurso, Daniel atribuye a la enseñanza de la historia reciente cierta función más próxima a aquellas finalidades *contrasocializadoras*, tipificadas por Benejam y Pagés. En efecto, encontramos en sus palabras apuestas a la formación de un sentido o pensamiento crítico orientado a la participación política en pos de una mayor justicia social. La democracia aquí se parece más a un “mito político” y la memoria, lejos de ser un mecanismo de estabilidad, señala –como decíamos– las “esperanzas no cumplidas: aquí el horizonte de la memoria no es el de los derechos sino el de la lucha política”¹⁷. Esto es así porque la democracia no es solo un bien a preservar sino que debe ser reconstruida bajo otros valores: la justicia social, la solidaridad, las prácticas comunes. La mirada se desplaza del sistema político y jurídico a las relaciones sociales y, por ellos, este régimen político aparece –en alguna medida– como una tarea aún pendiente.

En esta breve aproximación, las nociones de *democracia* y *ciudadanía* que reconstruimos en el discurso de Daniel contiene elementos propios de una matriz cercana al pensamiento de izquierda y a una teoría social propia de la perspectiva del conflicto de la teoría social crítica. Finalmente, el tercer componente de que signábamos a la tríada conceptual –*la memoria*– es incorporado de manera

¹⁷ Hugo Vezzetti, *Sobre la violencia revolucionaria: memorias y olvidos* (Siglo Veintiuno Editores, 2009), p. 39.



compleja, no exento de tensiones, algunas de las cuales son visualizadas por el propio profesor: por momentos cristalizada en “*los sueños que soñaron los 30.000 desaparecidos*” o como imperativo de recordar “*uno reconoce sus muertos*” pero también como herramienta crítica “*la memoria que me permite a mi posicionarme en el hoy desde otro lugar*” o como un medio para luchar contra las desigualdades e injusticias. El “horror”, aquí, ya no es la clave explicativa y la mirada se desplaza hacia el hoy y las formas actuales de exclusiones, desigualdades y violencias que se imaginan como reproducción de aquel pasado y de otro futuro inconcluso, soñado por los desaparecidos:

En el discurso de Daniel, finalidades prácticas, cívicas, morales y cognitivas coexisten y se interrelacionan de diferentes maneras. En este marco, las finalidades cívicas parecen ostentar cierto privilegio por sobre los otros propósitos aludidos.

También aquí hemos advertido como aquellas finalidades más cercanas al “pensar históricamente” (discutir, analizar, posicionarse, establecer relaciones pasado-presente) pueden coexistir con otras, propias de aproximaciones morales al pasado reciente

Nuevamente observamos como las condiciones contextuales del nuevo régimen de memoria social atraviesan los sentidos asignados por Daniel a la enseñanza de la Historia Reciente. No obstante ello, la propia impronta biográfica parece tener un peso significativo en los sentidos que le asigna a la transmisión del pasado reciente. También aquí la aproximación que propone posee una fuerte carga ética y valorativa influenciada por sus concepciones acerca de la democracia y la perspectiva sobre ciudadanía a la que adscribe.

3. Retomando los interrogantes iniciales

Al iniciar este capítulo nos preguntábamos acerca de las finalidades que los profesores argumentaban para legitimar la presencia de la Historia Reciente en sus aulas.

Del análisis del discurso de estos profesores se desprende la coexistencia de diferentes propósitos en la transmisión de este pasado. En términos generales, las



finalidades cívicas y morales tienen cierto privilegio por sobre otros propósitos de la enseñanza. Las finalidades prácticas aparecen vinculadas a la formación de ciudadanía y las cognitivas o intelectuales recuperan operaciones cognitivas tales como establecer relaciones pasado-presente, conceptualizar, debatir.

Probablemente, parte de las razones de esta situación de preeminencia de las finalidades morales y cívicas obedezca al impacto de las políticas de memoria en la configuración de las finalidades de la enseñanza de la Historia Reciente. En efecto, en el discurso de los profesores, el contexto macrosocial se hace presente a partir la trilogía ciudadanía-memoria-democracia. En consonancia con las políticas educativas presentes en leyes generales de educación y demás regulaciones en que la enseñanza de Historia Reciente emerge fuertemente referida a la formación de ciudadanos comprometidos con la defensa de la democracia. También en el discurso de ambos profesores aparecen indicios del impacto de las políticas de la memoria: la referencia al “Nunca Más” o la mención a “Memoria, verdad y justicia” dan cuenta de la importancia que tienen las distintas formaciones de la memoria en el modo en que los profesores se aproximan a ese pasado reciente.

El deber de memoria atraviesa el discurso de uno y otro profesor pero adquiere diferentes sentidos en cada caso. Si bien para ambos se trata de un acontecimiento portador de sentidos con capacidad de trascender el tiempo -lo que habilita un “uso político” de ese pasado en el presente- en Federico ese uso tiene una propensión a rescatar de allí un conjunto de valores y disvalores orientados a dotar de cierta estabilidad a las instituciones y prácticas democráticas. En el caso de Daniel, la memoria de ese pasado también contiene un conjunto de enunciados acerca de los valores pero, a diferencia de los anteriores, se rescata una dimensión práctica de la memoria que no opera como mecanismo de estabilidad sino de interpelación para el presente.

El segundo interrogante que planteábamos inicialmente acerca de para qué se lo requiere a este pasado en el presente/futuro admite también una lectura similar. En ambos casos, los profesores encuentran valiosa la enseñanza de la Historia Reciente para establecer vínculos significativos entre pasado-presente. No



obstante esta similitud, la relación adquiere significados diferentes en el discurso de los profesores, orientadas por las distintas concepciones que cada uno de ellos tienen acerca de estos términos y sus posibles vinculaciones. Así, la investigación ha podido mostrar que los sentidos particulares que los profesores les otorgan a estas nociones se vinculan con concepciones acerca de lo social, el poder, el orden y el conflicto, las instituciones que atraviesan sus miradas sobre el pasado y el presente. Así, hemos visto que en el caso de Federico el pasado reciente es requerido como antítesis del sistema democrático vigente y orientado a privilegiar la estabilidad de organización política, la vigencia de la norma, la existencia de valores democráticos y el ejercicio responsable de derechos. En el caso de Daniel, la democracia aparece en tensión con el proyecto hegemónico neoliberal y, entonces, ese pasado es requerido para develar esos mecanismos e intervenir en diferentes instancias sociales.

Arribados a esta instancia del análisis, podemos arriesgar otra dimensión que emerge como significativa para dar cuenta de las finalidades que los profesores le asignan a la enseñanza de la Historia Reciente. El contexto macrosocial atraviesa profundamente los discursos de los profesores acerca del para qué de la enseñanza del pasado reciente. No obstante ello, la investigación muestra la importancia de un conjunto de saberes, creencias, experiencias –implícitas y explícitas– que entendemos forman parte de sus “concepciones acerca de lo social”- desde las cuáles los profesores redefinen mandatos sociales, privilegian ciertas finalidades por sobre otras, y proponen vínculos entre ese pasado y el presente-futuro se el tipo de finalidades que le asignan a la transmisión del pasado reciente orientados a promover la formación de conductas y valores que aporten a la estabilidad de la organización social (democracia) y, por lo tanto, privilegian finalidades socializadoras o encuentran en ese periodo un momento histórico a partir del cual en el presente es posible discutir el orden social y político establecido y actuar de maneras alternativas, más próximo a propósitos contrasocializadoras.



4. Entre el deber y el derecho a la memoria. Una alternativa: pensar históricamente el pasado.

Los vínculos entre finalidades morales y cognitivas, entre formas de acceso al pasado propias de la memoria o de la Historia, las particulares formas de relacionar pasado-presente-futuro han sido abordados en distintos estudios del campo de la didáctica de la Historia. En ciertas ocasiones, las propuestas ponen el acento en una división dual de las finalidades de la enseñanza de la Historia, preocupada por mostrar las posibles tensiones que surgen en la articulación de finalidades orientadas por objetivos diferentes:

ENSEÑANZA BASADA EN VALORES MORALES	Explicaciones simplistas desprovistas de elementos conflictivos que caracterizaron a los acontecimientos pasados y que aún son debatidos en el presente histórico.
	Explicaciones maniqueas que reducen la complejidad histórica a un enfrentamiento entre “buenos” y “malos”.
	Análisis en términos de juicios morales, en términos maniqueos de “héroes” y “villanos” que enseñan que “corresponde” a cada uno de los roles.
	Promoción de una visión presentista y poco empática sobre los acontecimientos.
ENSEÑANZA BASADA EN EL PENSAMIENTO HISTÓRICO	Explicaciones fundamentadas sobre los datos históricos que hacen comprensibles las condiciones históricas que hicieron posible lo horroroso. Inclusión de la noción de conflicto.
	Análisis de la información histórica, de las múltiples perspectivas que debaten entre sí.
	Vinculaciones entre ese pasado complejo y los problemas históricos que se le plantean a los alumnos en su presente
	Comprender la historia desde un punto de vista que involucra la interpretación ética y moral.
Mario Carretero y Marcelo Borrelli, “Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿ cómo enseñar historia reciente en la escuela?”, <i>Cultura y educación</i> 20, núm. 2 (2008): 201–15.	

Otra forma de aproximarse a esta problemática se encuentra en una tipología que se resalta la contradicción entre “objetivos disciplinares e



identitarios”, bajo la forma de dicotomías entre “razón vs. emoción” o “recordar vs. entender”.

RECORDAR Emoción Memoria OBJETIVOS IDENTITARIOS	Adhesión a valores que encierra la dimensión comunitaria de la ciudadanía
	Sentimientos democráticos
	Disposiciones éticas y estéticas
ENTENDER Razón Historia OBJETIVOS DISCIPLINARES	Mirada crítica
María Paula González, “La historia reciente en la escuela”, <i>Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura militar. Los Polvorines: Ediciones UNGS</i> , 2014.	

Desde una lectura alternativa de esta posición, María Paula González, entre otros, son críticos de esta división, al sostener que obturan posibilidades de *complementariedad antes que de exclusión*. Más próximos a esta posición, entendemos que una alternativa a estas falsas disyuntivas, a una suerte de nudo gordiano desde el cuál se ha planteado la cuestión, es recuperar la categoría de “pensamiento histórico” como forma de aproximación al pasado reciente del terrorismo de estado en nuestro país¹⁸.

Desde esta perspectiva entendemos que *Pensar Históricamente* el pasado reciente implica:

- ✓ Ser consciente de las de las ideas preconcebidas y, de manera más general de la memoria histórica y sus usos.
- ✓ Dotar de sentido a los acontecimientos pasados y presentes, interpretarlos desde una perspectiva crítica. Para ello la disciplina histórica aporta una forma particular de lectura sobre este pasado-

¹⁸ Antoni Santisteban, Neus González, y Joan Pagés, “Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico”, *R. Ávila Ruiz, P. Rivero García y P. Domínguez (coords.)(2009), Metodología en investigación en didáctica de las ciencias sociales, Zaragoza, Instituto Fernando el Católico*, 2010, 115–28.



presente: nociones complejas de causalidad y de los mecanismos de cambio y continuidad, análisis y utilización de evidencias, comparación, contextualización, conceptualización, complejidad de lo social, empatía histórica, multiperspectividad, entre otras.

- ✓ Liberarse de las ideas de poca visión de futuro. Recuperar de esas experiencias pasadas la dimensión subjetiva de los actores sociales, sus proyectos de cambio social, los futuros-pasados, las causas que aún siguen vivas, reconociendo su dimensión histórica y conflictiva.

Así, superadas las falsas dicotomías anteriormente señaladas, es posible pensar una Historia *con* memoria, orientada *por y para* el presente-futuro.