



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Centro de Estudios de Posgrado y Formación continúa



La Enseñanza de la Historia Reciente en la escuela secundaria a través de los Juicios de Lesa Humanidad

**Director: Dr. Pablo
Scatizza**

Año: 2021

**Emiliano Gaspar
Bustamante**

DNI 36510218

Mail: bustae@outlook.com.ar

INTRODUCCIÓN	2
PARTE I	4
<i>Contexto de las prácticas docentes</i>	4
<i>Contexto institucional</i>	7
PARTE II	10
<i>Historia reciente</i>	10
<i>Cronología en la historia reciente</i>	10
<i>Historia reciente y el trauma</i>	12
<i>El rol de la oralidad</i>	13
<i>Historia y memoria</i>	13
<i>Historia reciente y política</i>	17
<i>Historia reciente como campo disciplinar</i>	18
<i>Historia reciente y derechos humanos</i>	20
<i>Pasado reciente en las escuelas</i>	22
<i>Historia reciente y construcción de ciudadanía</i>	25
<i>¿Cuál es la importancia de los juicios?</i>	28
<i>Marcas y sitios de la memoria</i>	33
<i>Formar ciudadanos libres. Solidaridad y convivencia</i>	36
PARTE III	41
<i>Construcción metodológica</i>	41
<i>Finalidades de la enseñanza de la historia</i>	42
<i>Salidas pedagógicas</i>	43
<i>Intervenciones artísticas</i>	43
<i>Propósitos del proyecto pedagógico</i>	44
CONCLUSIÓN	46
BIBLIOGRAFÍA	48
ANEXOS	52
<i>Proyecto pedagógico "La Enseñanza de la Historia reciente en la escuela secundaria a través de los Juicios de Lesa Humanidad"</i>	52
<i>Sentencias "La Escuelita" VI</i>	61
<i>Entrevistas realizadas</i>	62
<i>Fotogalería</i>	63
<i>Poema "Hablemos de Leticia"</i>	69

INTRODUCCIÓN

En el siguiente trabajo presentaremos los fundamentos detrás de un proyecto de enseñanza de historia reciente¹ realizado en la Nueva Escuela Secundaria Rionegrina N°17 (ESRN N°17 en adelante), de la ciudad de Cipolletti, provincia de Río Negro en el año 2019. Para llevar adelante dicha tarea, primero describiremos y analizaremos el contexto sociohistórico de la educación media en la región, para luego adentrarnos en las particularidades del colegio secundario en donde se desarrolló dicho proyecto, el cual se centró en la enseñanza de la historia reciente por medio de los Juicios de Lesa Humanidad. Estos mismos fueron la VI instancia de la causa llamada “La Escuelita” y se realizaron en la región del Alto Valle de las provincias de Río Negro y Neuquén.

En una segunda instancia, se expondrán y examinarán las problemáticas teóricas en el que se enmarcó dicho proyecto. Se describirá las particularidades de la historia reciente, las fuentes y las disyuntivas para su estudio, además de los desafíos con respecto a su enseñanza en las instituciones escolares. Resulta necesario, además, ahondar en cuestiones puntuales de dichas discusiones (como por ejemplo el rol de la oralidad y los testimonios, o su carácter multidisciplinar) ya que éstas forman parte de los desafíos a la hora de haber llevado adelante dicho plan pedagógico. Si bien es posible rastrear antecedentes de la historia reciente a partir de la mitad del siglo XX en el continente europeo, en la Argentina es un campo de conocimiento relativamente nuevo, y muchas de las propuestas acerca de ésta no sólo parecen complejas y profundas, ya que las preguntas generan aún más preguntas, sino también interesantes y necesarias a la hora de pensar nuestro presente hoy, debido a que nos interpelan constantemente.

Si bien gran parte del análisis corresponderá a las particularidades de la historia reciente como campo de investigación, también se observaran aspectos de la enseñanza de derechos humanos y la educación para la ciudadanía y para la convivencia. Sostenemos que existe un fuerte vínculo entre esto último y la enseñanza del pasado reciente ya que dicha relación se capitalizará por medio de la explicación sobre la importancia de los juicios de lesa humanidad como herramienta para la pedagogía de la memoria, la defensa y

¹ Dicho proyecto de enseñanza lleva el nombre de “La Enseñanza de la Historia Reciente en la escuela secundaria a través de los Juicios de Lesa Humanidad” y es presentado en su integridad en el Anexo 1.

promoción de los derechos humanos y su repercusión entre los y las jóvenes que transitan la escuela secundaria.

En tercer y último lugar, nos detendremos en cuestiones ligadas a la metodología de trabajo de dicho proyecto educativo y el fundamento de las actividades realizadas. A la hora de pensar el proyecto, lo hicimos en base a los conocimientos que se construyen teniendo en cuenta tanto al contexto institucional como al de los y las estudiantes a los cuales estuvo destinado. Dicha propuesta tuvo que ver con la innovación en la enseñanza de la historia reciente en las aulas y fuera de ellas, por lo cual no solo se trabajó con la salida a los juicios, sino también con una intervención callejera en homenaje a una de las víctimas de la dictadura militar. En esta parte, además, nombraremos a los objetivos pedagógicos que perseguimos al momento de elaborar y llevar adelante la propuesta, ya que por medio de aspectos formativos explícitos de las finalidades direccionamos el aspecto crítico que buscamos en el proceso de enseñanza de la historia.

Acompañan a este trabajo, luego de la conclusión, una serie de anexos no menos importantes al resto del escrito. En el anexo 1, figurará el proyecto de enseñanza en sí, es decir, “La enseñanza de la historia reciente en la escuela secundaria a través de los juicios de lesa humanidad”, cada uno de los momentos de implementación, las actividades llevadas a cabo, los materiales utilizados y las instancias de evaluación. Todo esto dará una idea general del recorrido de los aprendizajes realizados que rodean la problemática abordada.

Después de esto, figurarán las sentencias del Tribunal Oral Federal 1 de Neuquén (TOF) a los imputados, correspondientes al tramo de los juicios del cual se participó con el proyecto, como anexo 2. Se incorporarán además entrevistas realizadas a docentes y militantes de agrupaciones de derechos humanos, que aportaron y participaron de la salida pedagógica en el anexo 3. También, habrá una fotogalería que dará cuenta tanto de los espacios de memoria que se encuentran dentro de la institución escolar, así como la experiencia de los juicios y de la intervención artística que cerró el proyecto, como anexo 4. Para finalizar, en el anexo 5 quedará plasmado un poema escrito por una estudiante de 4to año, el cual está inspirado en Leticia Veraldi, una de las personas desaparecidas por la última dictadura militar, y que fue leído durante la intervención callejera.

PARTE I

CONTEXTO DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

La provincia de Río Negro se caracteriza por ser una provincia pionera en cuanto a reformas educativas en el nivel secundario, ejemplo de esto fueron la implementación del Ciclo Básico Unificado (1986-1996) y de la posterior “Transformación” (2010-2016), que principalmente buscaban terminar con la realidad de los y las docentes que trabajaban en más de tres escuelas (denominados y denominadas docentes “taxi”). “Las promesas de ambas derivaron en un creciente vaciamiento de la tarea educativa, debido al recorte de contenido curricular, por lo que las escuelas se limitaron a la contención de los y las estudiantes” (Voigt, 2018: 1). Existe una idea general dentro de gran parte del colectivo docente que sostiene que la Nueva Escuela Secundaria de Río Negro es un nuevo capítulo en el largo camino de la precarización laboral, esto porque se los recarga de tareas administrativas que antes no realizaban a cambio del mismo sueldo, y a su vez se destina menos dinero a cuestiones edilicias, las cuales empeoran año a año.

A partir de ahora, nos detendremos en algunas de sus características con el objetivo de visibilizar los problemas que estas generan. Desde 2016, la reforma se perfiló como modelo nacional y fue puesta en marcha en distintas escuelas de la provincia. Fue alagada por el oficialismo como el modelo de escuela para todo el ámbito nacional y, según la Ministra de Educación provincial de esos años, Mónica Silva, la reforma iba a solucionar dos grandes problemas: la repitencia, que superaba el 50%, y la deserción escolar. Para resolver estas problemáticas, se reorganizaron los espacios curriculares, las formas de evaluación y de organización del tiempo escolar, además de las funciones de los docentes y preceptores.

Así, las ESRN modificaron el módulo escolar: de los encuentro de 40 minutos se pasó a la hora reloj. Se implementaron, también, tres paquetes de cargos: de 9, 16 y 25 horas reloj. Por ende, un docente podía tomar un cargo de 25 horas en la misma institución, o, en su defecto, uno de 16 horas en una institución en un turno y uno de 9 horas en otra, sumando el total que te permite trabajar el sistema, al menos en la llamada primera vuelta.²

² La primera vuelta se le llama a la situación en la cual se encuentran los y las docentes que tienen hasta 36 horas de trabajo en las escuelas.

Los cargos de 25 y 16 se dividen: por un lado, en horas frente al curso y, por otro, en tutorías. En las horas frente a curso, los y las docentes dan su clase en una nueva versión: talleres organizados sobre un tema abordado de forma interdisciplinar por entre dos, tres y hasta cinco docentes. Se trata de contenidos sueltos elegidos según los intereses y las necesidades de los alumnos. Esta nueva modalidad de aula-taller requiere de infraestructura que las escuelas rionegrinas carecen. Por ejemplo, la ESRN N°152 del barrio Anai Mapu de Cipolletti, que tiene como modalidad artes visuales, no contó con insumos (computadoras, equipo de música, cañón, una impresora, pintura, cucharas, pinceles) para sus talleres hasta mediados de 2019.³

Según el diseño curricular de las ESRN de 2017, la enseñanza de los conocimientos del área es compleja y requiere de quienes enseñan, el reconocimiento de las diferentes cuestiones epistemológicas presentes en la práctica del enseñar. No obstante, las mismas autoridades que impulsan dicha forma de trabajo no organizan ni proponen jornadas de especialización para que los y las docentes incorporen estos reconocimientos. Por ende, la empatía sobre los temas o problemáticas a trabajar dentro de las aulas queda relegada a los deseos de cada profesor o profesora.

Por otro lado, la concentración horaria puede parecer la solución para los cientos de miles de docentes taxi en todo el país, pero el modelo encubre una carga laboral extra regulada solo por equipo directivo de cada institución. Ergo, se asignan tareas extra en el horario que el docente cumple en la escuela sin funciones: por ejemplo, se puede exigir que se cubran a los y las docentes ausentes cada día. En la práctica, hay días que es difícil discernir cuando empieza y cuando termina la jornada laboral, ya que existen casos de docentes que ingresan a las 8 de la mañana y se retiran a las 16:30 horas. De esas 8 horas, algunas serán frente a los cursos, otras llamadas “sándwich”, y otras para organizar trayectorias. La novedad es que las “horas sándwich”, que no son pagas, el o la docente ya no puede usarlas para sus propias necesidades y se transforman en horas de trabajo. A esto se suma el cuidado en el recreo, que ya no es una tarea exclusiva del preceptor. Desde el diseño curricular de las ESRN, todas estas cuestiones y problemáticas referidas al trabajo por escuela son justificadas por medio del espíritu del proyecto, que implica pensar una

³ “El CPE entregó insumos para la ESRN 152 del barrio Anai Mapu” (2019). *LMCipolletti*, publicada el 11-6-2019. Más información en: <https://www.lmcipolletti.com/el-cpe-entrego-insumos-la-esrn-152-del-barrio-anai-mapu-n636772>).

organización que permita movilidad dentro del establecimiento escolar, donde el acto pedagógico se piensa de forma dinámica. Este es un discurso, según lo expuesto, bastante alejado de las realidades escolares reales.

Todos estos casos funcionan como ejemplos de la flexibilización laboral, la cual se encuentra detrás de la reforma, y sumados a ellos encontramos un detrimento del proceso educativo. Las mismas autoridades que se encargaron de redactar y poner en práctica la reforma, afirmaron en una capacitación en la ESRN N°35 de Cipolletti que el conocimiento se encontraba disponible en las redes, y era tarea de los profesores y las profesoras de organizarlo. Muchos y muchas interpretaron este gesto como un claro reconocimiento de la desespecialización y descalificación del trabajo docente. Esto va de la mano de una disminución de los conocimientos que se van a impartir de acuerdo a las distintas formas de aprender, personalización que se hizo en contextos de aulas sobrepobladas: una ilusión que solo buscó retener a los alumnos y poner fin a la deserción, ya que se eliminó la repitencia. Así, estudiantes con problemas sociales y económicos son expulsados y expulsadas directamente a la lógica laboral del sistema capitalista.

Enfocándonos en el Área de Ciencias Sociales y Humanidades, la misma está constituida por las disciplinas Historia, Geografía, Ciudadanía, Filosofía y Economía, las cuales se articulan en distintos espacios de construcción de saberes, con formatos disciplinares e interdisciplinares de primero a quinto año. En el Ciclo Básico (1ro y 2do año) los espacios son: Historia, Geografía, Taller de Formación Política y Ciudadana y Taller de Economía y Sociedad. En cambio, en la formación general del Ciclo Orientado encontramos dos variantes: para 3ro y 4to los ámbitos son: Historia, Geografía y Espacio Interdisciplinar de Ciencias Sociales y Humanidades; mientras que para 5to año solo se cuenta con el Espacio Interdisciplinar de Ciencias Sociales y Humanidades, constituido por todas las disciplinas del área al mismo tiempo, es decir, cinco docentes en una misma aula, durante 2 horas y media semanales. La organización curricular de saberes y finalidades de cada año queda a cargo de los y las docentes de dicha área, basándose en los recomendados en el diseño curricular.

Como profesor en Historia, pero con un cargo de 25 horas reloj semanales de Ciudadanía, el trabajo disciplinar se desarrolló en los talleres, compartido con otros y otras docentes. El taller de 4to año lleva el nombre de Espacio Interdisciplinar de Sociales (de

ahora en adelante EIS) y está conformado entre Historia, Ciudadanía y Filosofía, con el tiempo estipulado de 1 hora reloj semanal. El objetivo de la modalidad aula-taller es, según el nuevo diseño curricular, generar espacios de aprendizaje que aporten a la formación de subjetividades por medio de actividades propicien el debate, la reflexión y enunciación filosófica. Sumado a esto, se busca, a través de la realización de producciones por parte de los y las estudiantes, la comprensión de las configuraciones sociales argentinas desde una perspectiva multidisciplinaria.

Así, desde el mes de febrero acordamos entre los docentes los temas centrales a los cuales rondarían cada uno de los talleres, decidiendo en conjunto que para EIS de 4to año nos enfocaríamos en la construcción de las memorias y las identidades desde la última dictadura militar que se llevó adelante en todo el país, entre los años 1976 y 1983, y que hasta el día de hoy tiene repercusiones en amplios sentidos para toda la sociedad argentina. La elección de este tema central se basó en dos grandes saberes explicitados en el diseño curricular de las ESRN: por un lado, el análisis del modelo neoliberal, implantado en América Latina en las últimas décadas del siglo XX a partir del Terrorismo de Estado, y su continuidad en los gobiernos constitucionales; y por otro, la identificación y la valoración de las representaciones e imaginarios, los sentidos de pertenencia e identidad-alteridad, el reconocimiento de símbolos, bienes patrimoniales y lugares de memoria en distintos espacios urbanos y rurales de Argentina.

CONTEXTO INSTITUCIONAL

La ESRN N°17 Patagonia (ex CEM N°17) se encuentra ubicada sobre la calle Miguel Muñoz 1056, en intersección con la calle Paraguay, en el barrio Almirante Brown, en la localidad de Cipolletti, provincia de Río Negro, y fue fundado en el año 1985. Funciona en los turnos mañana y tarde, y su modalidad es el Bachiller en Informática. La escuela se ha caracterizado por estar comprometida con las causas y problemas que atraviesa la comunidad cipoleña y valletana en general y esto es palpable gracias al trabajo docente que año a año, por medio de diferentes proyectos escolares, se realizan tanto dentro como fuera de la institución, con el objetivo no solo de visibilizar el trabajo escolar, sino también de intentar involucrar a los y las estudiantes para darle una posible solución de problemas concretos. Un ejemplo de esto, es el proyecto anual en el cual los y las docentes del Área de

Ciencias Sociales y Humanidades viajan junto con los y las estudiantes de 2do año a la vecina ciudad de Allen para trabajar interdisciplinariamente la cuestión de la aplicación del fracking para extraer petróleo en yacimientos no convencionales. Esta técnica, genera faltante de agua en muchos barrios, a los cuales se le suman otros contratiempos tanto sociales como económicos. Por ende, no solo se recorren estos barrios para observar esta y otras dificultades, sino que también se juntan donaciones alimentarias y de indumentaria que los y las estudiantes reparten en barrios humildes y comedores de Allen.

Desde la propia institución, el equipo directivo percibe a la escuela situada en una realidad sociocultural, política y económica cambiante y compleja. La sociedad cipoleña está atravesada por la incertidumbre frente a los cambios, el avance de modelos individualistas y de consumo. A su vez, ésta cuenta con una conciencia activa en la defensa de la vida digna de sus componentes (estudiantes, familiares, docentes y no docentes) y en la necesidad de trabajar juntos en la formación de personas con capacidad crítica, solidarias y capaces de convivir y hacer con otros.

Teniendo en cuenta todo esto, el proyecto pedagógico presentado en este trabajo final se llevó a cabo con los 4tos años de ambos turnos. Si bien dicho plan fue ideado desde el Taller de Sociales, integrado por las asignaturas Ciudadanía, Historia y Filosofía, se le incorporaron docentes de otros espacios del Área de Ciencias Sociales y Humanidades de otros años, así como contó con la colaboración de la referente del Espacio de Vida Estudiantil (EVE)⁴ de ambos turnos y la bibliotecaria del turno mañana.

El proyecto siempre tuvo en cuenta las características particulares de cada uno de los cuatro 4tos años, los cuales estaban conformados por un total de 136 estudiantes. Estos estaban conformados de forma heterogénea por adolescentes de entre 16 a 18 años. La mayoría de ellos y ellas habían cursado los tres años anteriores en la misma institución. Esto último no es menos importante ya que al momento de ponernos a trabajar problemáticas propias de la historia reciente, varias de estas cuestiones habían sido ya obradas por varios y varias docentes en los años anteriores, en distintas materias o talleres.

⁴El Referente del Espacio de Vida Estudiantil tiene como objetivo desarrollar líneas de acción para involucrar a los estudiantes en las diferentes esferas de la vida social, desarrollar su libertad de acción y habilitar sus capacidades éticas y cognitivas, interpersonales e intrapersonales, como así también resolver las nuevas situaciones que se presentan a diario dentro y fuera del ámbito escolar pero que en definitiva imprimen un carácter a la trayectoria estudiantil.

Los grupos eran heterogéneos en sí, activos y con preocupaciones acerca del pasado reciente de la región, que a su vez hacen a su presente.

PARTE II

HISTORIA RECIENTE

Cuando hablamos de la historia, nos es muy fácil asociarla a algún hecho que ocurrió en el pasado,⁵ muy distante o más inmediato, pero como algo que ya pasó y que de alguna manera lo podemos encontrar ahí, en lo anterior al ahora, estático, inmodificable, paralizado. Ejemplos de esto pueden ser la conquista y saqueo de un pueblo sobre otros, o la creación y formación de un Estado nación en particular. No obstante, lo que aconteció más cerca al ahora, hace unos quince o veinte años atrás en nuestra historia también forma parte de ese pasado, como es el caso de una crisis económica, política y social que atravesó a toda la Argentina, o lo es un incendio en un establecimiento durante un recital en el cual mueren 194 personas. Incluso incursionar en momentos más próximos en nuestro tiempo y afirmar que los numerosos femicidios que ocurren todas las semanas en nuestro país también forman parte de dicho periodo temporal.

Estos últimos casos pertenecen a una historia que está entre nosotros, que se escribe y percibe minuto a minuto y que igualmente forma parte de nuestro presente. “A diferencia de esas sensaciones primarias de inmovilidad con respecto a los procesos históricos en general, el pasado reciente se trata de un tiempo abierto, de algún modo inconcluso, cuyos efectos en los procesos individuales y colectivos se extienden hacia nosotros y se nos vuelven presentes” (Franco y Levin, 2007, 32). De manera sintética, es un pasado en constante o permanente actualización y que, por tanto, interviene en las proyecciones a futuro, en base al estudio de la historia argentina de las últimas décadas.

CRONOLOGÍA EN LA HISTORIA RECIENTE

Enfocándonos en la forma de hacer historia con ese pasado más inmediato, existe un interés que se ha manifestado de una forma entusiasta. Este fervor se expresa en un campo de investigaciones que, con distintos nombres (historia muy contemporánea, historia del presente, historia de nuestros tiempos, historia inmediata, historia vivida, historia reciente, historia actual), se propone hacer de ese pasado cercano un objeto de estudio legítimo para el historiador y la historiadora. Lejos de tratarse de una cuestión trivial o anecdótica, la gran

⁵ *Res gestae* (los hechos, los acontecimientos, las acciones realizadas).

diversidad de denominaciones da cuenta de la existencia de algunas dificultades e indeterminaciones a la hora de establecer cuál es la especificidad de este campo de estudios. En efecto, ¿cuál es el pasado cercano? ¿Qué período de tiempo abarca y cómo se define? ¿Se define por un período de tiempo determinado o por el problema y/o fenómeno histórico a estudiar? ¿Qué tipo de vinculación diferencial tiene este pasado con nuestro presente, en relación con otros pasados más distantes?

Una posibilidad a la hora de responder estos interrogantes es, para las autoras, “tomar la cronología como pauta para establecer la especificidad de la historia reciente” (Franco y Levin, 2007: 33). No obstante, este camino genera algunos problemas ya que, diferencia de otros pasados más remotos sobre los cuales se han construido y aceptado fechas de inicio y cierre, aún no se han establecido acuerdos entre los historiadores a la hora de acordar una cronología propia para la historia reciente. Inclusive, si se resolviera el problema de establecer los límites cronológicos, nos enfrentaríamos al hecho de que después de un cierto tiempo, ese pasado hoy considerado cercano dejaría de ser tal. Estas dificultades demuestran que el camino cronológico no es el más adecuado para definir las particularidades de la historia reciente.

Por ende, muchos historiadores y muchas historiadoras, a la hora de establecer cuál es su especificidad, concuerdan en que ésta se sustenta más bien en, según François Hartog (2013), un “régimen de historicidad particular”,⁶ basado en diversas formas de contemporaneidad entre pasado y presente: la supervivencia de actores y protagonistas del pasado en condiciones de brindar sus testimonios al historiador, la existencia de una memoria social viva sobre ese pasado, la contemporaneidad entre la experiencia vivida por el historiador o la historiadora y ese pasado del cual se ocupan. Desde esta perspectiva, los debates acerca de qué eventos y fechas “enmarcan la historia reciente carecen de sentido en tanto y en cuanto ésta constituye un campo en constante movimiento, con periodizaciones más o menos elásticas y variables” (Franco y Levin, 2007: 34). Con respecto a esto y al diálogo entre los trabajos e investigaciones de diferentes disciplinas, la distancia temporal no es un problema epistemológico para quienes “hacen historia reciente desde otras tradiciones disciplinares como la sociología o la antropología, siendo este carácter

⁶ Según François Hartog (2013), un régimen de historicidad es el modo particular en que se articulan las tres categorías temporales: pasado-presente-futuro. Es la manera de construir el tiempo que tiene cada sociedad según sea la preponderancia de una de estas categorías por sobre las otras.

interdisciplinario un rasgo central del campo que interpela las especificidades y las reticencias de la historiografía para ocuparse de objetos cercanos en el tiempo” (Franco y Lvovich, 2015: 191).

HISTORIA RECIENTE Y EL TRAUMA

Además de estas características, resulta fundamental resaltar que las investigaciones abocadas al estudio del pasado cercano suelen estar atravesadas un factor de suma importancia: el fuerte predominio de temas y problemas vinculados a procesos sociales considerados traumáticos: “guerras, genocidios, masacres, dictaduras, crisis sociales y otras situaciones extremas que amenazan el mantenimiento del lazo social y que son vividos por sus contemporáneos como momentos de profundas rupturas y discontinuidades, tanto en la experiencia individual como colectiva” (Franco y Levin, 2007: 34). Es decir, la historia reciente ha revisitado ese pasado próximo en clave de conflictos, silencios, violencias, reclamos de justicia, desplazamientos, y todos estos componentes o síntomas son propios del trauma. Inclusive la sociedad actual argentina puede pensarse a partir de esto, desde la última dictadura militar si se quiere, como experiencia extrema que ha generado consecuencias y efectos en toda nuestra comunidad, y hasta el día de hoy lo hace.

Esto último resulta interesante ya que, si bien en la práctica historiográfica el predominio de estos temas es un fenómeno recurrente, para ambas autoras no existen razones de orden epistemológico o metodológico para que la historia reciente deba quedar circunscripta a eventos de ese tipo. No obstante, ante el interrogante ¿Sólo la historia reciente parte del dolor y del trauma? Debatiendo con la dupla conformada por Franco y Levin, Luciano Alonso, recuerda que “la disciplina historiográfica surgió en Occidente durante los siglos XVIII y XIX como discurso legitimador de la dominación y que de este hecho también surge su contrario: un discurso contraideológico en el cual el dolor de los oprimidos y las oprimidas actuó como chispa para el conocimiento” (2007: 198). Entonces, no sólo no hay traumas totales vividos por el conjunto de la sociedad, sino que la totalidad de la historia humana puede ser pensada e interpretada a partir del dolor y de las violencias fundamentales de la dominación. Entonces, para el autor, si la historia reciente puede pensarse desde ese concepto, es “porque desde una perspectiva ético-política decidimos que así sea. Reconocer un trauma histórico –sea el terror de Estado, sean otros- supone un

proceso autocrítico de pensamientos y prácticas con trascendencia política y social” (Alonso, 2007: 199). Esto último en pos de una indagación sobre aquello que pensamos relevante en función de la lucha política, de un conflicto social o de un momento más de la contienda dentro de la misma sociedad.

EL ROL DE LA ORALIDAD

En estrecha relación con lo anterior, parece evidente que otro elemento que interviene en el establecimiento de lo que es considerado pasado cercano es la apreciación de los propios actores vivos, quienes reconocen como historia reciente determinados procesos enmarcados en un lapso temporal que no siempre “guardan una relación de cercanía progresiva con la actualidad, pero que en definitiva para esos actores y esas actoras adquieren algún sentido en relación con el tiempo presente y eso es lo que justifica el vínculo establecido” (Franco y Levin, 2007: 35). A esto agregaremos que, la potencialidad de la oralidad en la historia reciente, oralidad propia de los actores vivos y actrices vivas de estos procesos, es sumamente atrayente. A diferencia de la construcción de los relatos de la historia contemporánea, que prioriza a la fuente escrita sobre otros tipos a la hora de interpretar los hechos ocurridos, la tradición oral preservar la memoria social, ya que esta forma de memoria del grupo no contaba de un soporte material anteriormente.

Para Alessandro Portelli “con la invención y expansión de la prensa y de todos los medios electrónicos, el problema fue, y aún hoy es, que todos esos tipos de memorias se van desvaneciendo” (2016: 94). Sin embargo, la oralidad tiene ahora una función distinta, la cual radica en poder ser una forma de expresión fluida, una forma de expresión improvisada, una forma de expresión que está atada exclusivamente al momento actual. Entonces, las fuentes orales son siempre fuentes de una oralidad improvisada, de una oralidad en devenir. Que es funcional a una historia en devenir, porque la historia es un proceso que está en devenir, que está en formación, que no es formalizada, estructurada. Y en ese devenir además encontramos esas proyecciones del futuro que nombrábamos más arriba.

HISTORIA Y MEMORIA

La historia reciente y todas sus particularidades, principalmente las que se derivan de su régimen de historicidad, la labor del investigador y de la investigadora del pasado cercano, “se ven atravesada por un conjunto de relaciones complejas con una serie de prácticas, discursos e interacciones sociales y de su propio tiempo que la obligan a confrontar con perspectivas diversas y a revisar y reelaborar permanentemente su propia posición y su propia práctica” (Franco y Levin, 2007: 39-40). Como ya hemos dejado entrever anteriormente, existe una relación directa entre la historia y la memoria, con el testimonio y con la gran expectativa social acerca del pasado cercano que se traduce en una demanda, en una petición de respuestas e incluso de intervenciones públicas por parte de los especialistas.

Cuando investigadores o investigadoras, filósofos o filósofas, teóricos o teóricas se refieren a la memoria, pueden estar haciendo referencia a dos órdenes diversos que, aun así, se relacionan entre ellas. Por un lado, la noción de memoria hace referencia a una dimensión epistémica que señala esos múltiples objetos mencionados -discursos, recuerdos, representaciones (tanto individuales como colectivas)- como también a un sub-campo disciplinar específico que se encarga de su estudio. Por otro lado, dicha noción también alude a la capacidad y al deber ético de extraer de la masa informe de los muertos las individualidades y las historias sustraídas para restituir, por más imposible que resulte esa tarea, las identidades abolidas y ocultadas por los regímenes de exterminio industrializado. En consonancia con las ideas de Paul Ricoeur (2000), para las autoras la memoria se constituye “como un imperativo ético de recuperar aquellas identidades avasalladas y silenciadas por regímenes de exterminio industrializado que representan formas del crimen imprescriptible e imperdonable” (Franco y Levín, 2007: 41). Estas dos vertientes referidas a la memoria suelen aparecer entremezcladas, confundidas e indiscriminadas en muchos de los extensos debates teóricos acerca de la memoria.

Al mismo tiempo, existen dos modalidades contrarias sobre la relación entre la historia y la memoria. En la primera, encontramos a quienes plantean que existe entre ambas una oposición binaria, en la cual se opone un saber historiográfico capturado por los preceptos positivistas de verdad y objetividad a una memoria fetichizada y acrítica. En la segunda, “se entiende que la memoria es la esencia de la historia y, por lo tanto, se da por supuesta una historia ficcionalizada y mitificada” (Ibíd.: 41).

Sin embargo, es posible ir más allá de estas posturas simplistas a partir del reconocimiento de que historia y memoria son dos formas de representación del pasado gobernadas por regímenes diferentes, pero que guardan una estrecha relación de mutua interpelación. Por ende, mientras que la historia se sostiene sobre una pretensión de veracidad, la memoria lo hace sobre una pretensión de fidelidad. En otras palabras, son dos discursos con distinta legitimación y ambas se encuentran dialogando constantemente. En esta lógica de mutua interrelación, la memoria tiene una función crucial con respecto a la historia, porque permite negociar en el terreno de la ética y de la política aquello que debiera ser preservado y transmitido por la historia.

Si ahora nos enfocamos en la forma de hacer historia, el vínculo con la memoria puede ser asentada de diferentes formas. Un ejemplo de esto puede ser la apreciación de Elizabeth Jelin (2002), quien sostiene que “la historia puede cumplir un importante papel en la construcción de las memorias en la medida en que su saber erudito y controlado permite “corregir” aquellos datos del pasado que la investigación encuentra alterados y sobre los que se construyen las memorias” (Franco y Levin, 2007: 42). No obstante, este papel que cumple la historia como “correctora” no debiera suponer el establecimiento de una contraposición entre “la verdad” de la historia frente a las “deformaciones” de la memoria. De otro modo, se podría incluso elaborar la idea de que este caso, se puede caer en la ilusión de que la historiografía puede independizarse de la memoria y liberarse de la selectividad y la subjetividad que gobiernan la memoria. A todo esto, vale aclarar que este tipo de vínculo entre historia y memoria es sumamente complejo y la confrontación es casi inevitable cuando las reglas de la producción historiográfica sitúan al historiador o historiadora en una visión distinta y hasta a veces opuesta a la de otros actores que brindan sus testimonios sobre los mismos hechos y procesos que aborda la persona que realiza la investigación.

La memoria puede ser muy útil al momento de reconstruir ciertos datos del pasado a los cuales es imposible acceder a partir de otro tipo de fuentes. Sin embargo, para el historiador y la historiadora es imprescindible recurrir a una serie de resguardos metodológicos. Debido a que los individuos no son repositorios pasivos de datos históricos coherentes y asequibles, “en el proceso de recuerdo, se cuelan subjetividades,

deformaciones, olvidos y ambigüedades, incluso de modo solapado” (Franco y Levin, 2007: 43).

Continuando con la importancia del testimonio oral, éste no reside tanto en su adherencia al hecho como en su alejamiento del mismo, cuando afloran la imaginación, el simbolismo y el deseo. Junto con Alessandro Portelli (1991), para las autoras “las fuentes orales basadas en las memorias individuales permiten no tanto, o no sólo, la reconstrucción de hechos del pasado, sino también, mucho más significativamente, el acceso a subjetividades y experiencias que, de otro modo, serían inaccesibles para el investigador” (Franco y Levin, 2007: 44). Con esta apreciación del autor, la puerta de entrada que abren la memoria y el testimonio oral constituye la base de una vertiente muy vasta y en pleno auge de una forma de escribir y hacer historia que abraza la subjetividad como un objeto de estudio tan legítimo como cualquier otro.

Ahora bien, podemos ir un poco más allá con esta fuerte relación entre la historia y la memoria, y cargarlo con la intencionalidad de los investigadores y las investigadoras. De acuerdo con el historiador italiano Enzo Traverso (2007), “en el cruce entre ambos discursos, se encuentra la política, con su carga de reclamos de justicia ante tanta atrocidad contemporánea” (Alonso, 2007: 204). Ésta es una de las principales cuestiones que atraen de la historia reciente, porque genera un sentimiento de pertenencia de algo nuevo, entre historiadores e historiadoras, al conformar un espacio en el cual las personas que investigan tienen que asumir claramente las implicancias ético-políticas de su trabajo. Se puede lograr una relación empática con diversos actores sociales y controlarla en aras de la cientificidad que pretendemos defender. Según Alonso (2007) “estas personas saben que sus inevitables juicios de valor deben ser no sólo habilitados sino también fundamentados y controlados por la producción de un conocimiento metodológicamente orientado” (Ibíd.: 204). Al fin y al cabo, por medio de estos aportes, pareciera que si la historia reciente tiene algo diferente de otras formas de hacer historia es simplemente un plus de politicidad, es decir, el sentido y compromiso políticos de sus pensamientos, reflexiones y acciones.

En relación con esto último, y también retomando las reflexiones de Enzo Traverso (2007), Ana Paula González sostiene que “memoria e historia se influyen mutuamente” (2007: 47). Según la autora, por un lado, la historia se ve respaldada por las luchas por la memoria que se instalan en la agenda pública. Por otro, la memoria es condicionada por la

historia porque no existe una memoria literal, original, que no haya sido contaminada por elementos que no derivan de la experiencia misma. Debido a estas dos cuestiones, los recuerdos son reelaborados desde marcos sociales, en los que son influidos tanto por las aproximaciones académicas como por los modos de pensamiento colectivos.

HISTORIA RECIENTE Y POLÍTICA

Hasta ahora hemos dado cuenta que este tipo de historia hace referencia al estudio y problematización de procesos históricos cuyas consecuencias directas conservan aun fuertes efectos sobre la actualidad, en particular en áreas muy sensibles socialmente, como el avasallamiento de los derechos humanos más elementales. “Tal es el motivo por el que este tipo de historiografía surge, generalmente, en países que atravesaron situaciones de enorme violencia social o estatal, que generaron demandas de reparación y justicia de los sectores afectados y que continúan vigentes como problemas del presente incluso muchas décadas después de ocurridos los acontecimientos” (Franco y Lvovich, 2015: 191). Esta es, además, la razón por la cual suele existir un estrecho vínculo entre esta manera de hacer historia y las demandas de justicia, los movimientos sociales que las sustentan y las formas de memoria social que contribuyen a configurar su identidad. Así, podemos afirmar que parte importante de la historia reciente es la reflexión crítica de los historiadores y las historiadoras con respecto a los vínculos entre la cultura de las memorias y los intereses y finalidades que impulsan las investigaciones y las problematizaciones.

Ampliando lo dicho por Enzo Traverso (2007), creemos necesario ensanchar un poco más este carácter político de la historia reciente. Esta característica está compuesta entre el objeto de conocimiento, la actividad de conocimiento y la búsqueda de ciertos objetivos éticos, como por ejemplo la consigna Memoria, Verdad y Justicia. Vale aclarar que este espíritu militante empatiza generalmente con determinados actores a los que se estudia y además se manifiesta en la voluntad de muchos y muchas de convertir ese saber, ese conocimiento, en un arma de intervención social. Frente a la memoria, frente a la dimensión política, frente a la empatía, sostiene Daniel Lvovich que “dentro de la historia reciente, se destaca el gesto crítico, el gesto de establecer cierta distancia no solo respecto, por ejemplo, a los mismos actores con los que sostenemos situaciones de empatía, actores revolucionarios de la década del ‘60 o del ‘70, sino también respecto a las políticas de

memoria que son tributarias de esas identidades” (2014: 110). En los términos de esta tensión constituyente entre empatía y distanciamiento, a diferencia de la historia tradicional y positivista, la historia reciente, como campo de estudio, se emparenta con otras perspectivas de análisis o corrientes historiográficas, como lo son la historia obrera, la historia social, la historia desde abajo, la historia de género, entre otras.

HISTORIA RECIENTE COMO CAMPO DISCIPLINAR

Una de las particularidades de más importantes de la historia reciente en nuestro país tiene que ver con los debates y discusiones acerca de si se la puede definir como un campo, o una disciplina, o una especialidad. El objetivo de esta parte del escrito es ir analizando posturas y aportes acerca de esta problemática central hacia dentro de la historia reciente.

Para Luciano Alonso, el porqué de la existencia de una historia del pasado reciente es algo que según él no se puede responder desde la preexistencia de una fractura que se constituya como objeto historiográfico o de un régimen de historicidad determinado. Ante esta afirmación, Franco y Levín (2007) reconocen la realidad de un estatuto epistemológicamente inestable en el momento de consensuar y aplicar definiciones. Sumado a esto último, podemos afirmar su sugerencia de que no hay en estos estudios un sesgo metodológico distintivo como no sea el peso otorgado en ocasiones a las fuentes orales. Elizabeth Jelin (2002) ya había observado la formación de un amplio campo de estudios que recibió un fuerte impulso en las décadas de los 80 y los 90 y que tomaba como objetos privilegiados a actores como los movimientos sociales, incorporaba nuevos marcos interpretativos trasvasando los marcos disciplinares y construyendo un espacio de consideración de los derechos humanos y de las violencias políticas y la represión. Todos los autores y todas las autoras hasta ahora citados no sólo afirman la vitalidad y la ampliación del espectro temático de la historia reciente, sino que además coinciden en la consideración de ésta como un campo en permanente formación.

Siguiendo a Pierre Bourdieu (2000), para Luciano Alonso “la estructura de un campo es un estado de la relación de fuerzas entre los agentes o las instituciones que intervienen en la lucha por la distribución de un capital específico” (2007: 203). Las pugnas en el campo ponen en juego la misma conservación o subversión de la estructura de distribución del capital específico. Esa noción, tan conocida dentro de las ciencias sociales,

puede pensarse y trabajarse con respecto de la historia reciente como espacio de producción de conocimiento o segmento del campo académico. Vale aclarar que campo no se define por nada esencial o definitivo, sino únicamente por las posiciones relativas de poder de los actores que intervienen en su constitución. De las opciones de quienes intervienen dependen entonces sus características y sus decisiones; también los modos de distribución de capitales determinados, la interpenetración con otros espacios sociales y la apertura u obtura respecto de las voces de los y las protagonistas. No es seguro que se piense en esos sentidos al definir a la historia reciente de ese modo, pero “la recurrente preocupación de los autores por la coexistencia de modos de validación disciplinares y posiciones políticas e ideológicas da cuenta de la inquietud por la definición de una autoridad específica” (Ibíd: 203).

Esta definición va de la mano con las diferencias en los recortes temporales, las atribuciones de significado, las opciones metodológicas y otras formas de delimitación de las reglas del campo, así como también los cargos de docencia e investigación, las líneas de becas, la subvención de publicaciones, las invitaciones a congresos, los reconocimientos de los pares y de actores exteriores a la academia. En resumen, todas las implicancias en términos de distribución de diversos tipos de capitales. Podemos dar por bienvenido todo aquello que permita movilizar recursos para actividades que consideramos socialmente necesarias, pero al mismo tiempo deberíamos preocuparnos por la construcción democrática del campo y por su funcionalidad en vistas al compromiso cívico.

Como ya hemos explayado anteriormente, la construcción de la historia reciente en Argentina, con todas sus particularidades y discusiones, ha estado asociada al pasado próximo traumático de los procesos históricos violentos de las últimas décadas, principalmente con a las consecuencias y los efectos tanto en el plano político, como en lo que respecta a lo económico y lo social de un sistema represivo que actuó hasta en los capilares de la sociedad, a lo largo y ancho del territorio. Así, en el país, la historia reciente, en puja con los aspectos más tradicionales de la disciplina, tardó en constituirse en un objeto de estudio sistemático de la investigación profesional. Y en ello, la participación de los historiadores y las historiadoras fue mucho más tardía que la preocupación precursora que manifestaron las ciencias sociales (como por ejemplo la sociología y las ciencias políticas) “en los tempranos años ochenta en torno a problemas como los rasgos

característicos de la cultura política argentina, los regímenes autoritarios, la transición democrática o las transformaciones estructurales en la economía” (Franco y Levin, 2007: 56). Sumado a esta afirmación, para Roy Hora (2001), es probable que “esa demora de la historiografía en la investigación y construcción de narrativas sobre el pasado reciente esté de alguna manera relacionada con la voluntad de establecer una escisión entre historia y política a partir de la cual se produjo el proceso de institucionalización y profesionalización de la historia durante los años ochenta” (Franco y Levin, 2007: 57).

En Argentina, una preocupación fundamental impulsora de problematizaciones e investigaciones fue la denuncia de las violaciones a los derechos humanos, que dio lugar a producciones específicas sobre el movimiento humanitario vinculado a la fuerte atención sobre los nuevos movimientos sociales y los primeros trabajos que abarcaron el sistema represivo y las consecuencias del terrorismo estatal. Ya en la década de 1990, también se publicaron importantes trabajos politológicos que analizaron el rol de los partidos políticos, la relación entre esos partidos y los militares y la problemática de la legitimación del régimen castrense, así como aspectos de la transición.

Ya en el nuevo milenio, las investigaciones propias del campo de la historia reciente, tanto en el caso argentino como en los países occidentales, se caracterizan por una creciente “pasión memorialista”. El discurso de la “memoria” comenzó a orientar un caudal creciente de políticas públicas y emprendimientos de la sociedad civil bajo el imperativo de “no olvidar”. Los últimos años estuvieron marcados, además, por una auténtica “explosión” de las memorias de la militancia política y una repolitización general de las memorias sobre los años sesenta y setenta.

HISTORIA RECIENTE Y DERECHOS HUMANOS

Ya contamos con una idea general de la historia reciente, ésta en constante formación y expansión, y de las principales características de este campo de investigación, estas no se encuentran ausentes de tensiones, propias del debate entre autoras y autores. Aunque ya hemos nombrado su instancia de compromiso político, fundamental es, a la hora de problematizar de manera crítica el presente palpable, el interrogante que nos interesaría abordar es qué sentido queremos, historiadores e historiadoras, que contenga esa historia reciente, qué finalidades tiene para hacernos pensarla, problematizarla y, principalmente,

enseñarla. Ante esta cuestión central, sostenemos la acción de enseñar la historia reciente en las escuelas, como ya hemos adelantado, es esencial a la hora de aproximarnos al objetivo de formar personas con pensamiento crítico y reflexivo, para mejorar la vida propia y la de los y las demás, enseñar para transformar. Es decir, la historia reciente cuenta con un sentido civil, al fin y al cabo, la educación es un derecho.

Para responder dicha cuestión, es necesario basarse en una definición clara y concisa sobre qué son los derechos humanos, primeramente, para luego continuar avanzando en este interrogante. Si bien cualquier persona puede esbozar una posible aproximación a dicho concepto, Pedro Nikken logra una caracterización del mismo que es tan interesante como concisa. Para el docente universitario “la noción de derechos humanos se corresponde con la afirmación de la dignidad de la persona frente al Estado” (Nikken, 2004: 1). Así, el poder público debe ejercerse al servicio del ser humano y no puede ser empleado lícitamente para ofender atributos inherentes a la persona. Además, debe ser vehículo para que ella pueda vivir en sociedad en condiciones convenientes con la misma dignidad que le es propia.

Por esto, las sociedades contemporáneas reconocen que todo ser humano, por el hecho de serlo, tiene derechos frente al Estado, derechos que esta institución, o bien tiene el deber de respetar y garantizar o bien está llamado a organizar su acción a fin de satisfacer su plena realización. “Estos derechos, atributos de toda persona e inherentes a su dignidad, que el Estado está en el deber de respetar, garantizar o satisfacer son los que hoy conocemos como derechos humanos” (Nikken, 2004: 2). En resumen, en esta noción general pueden verse dos extremos: en primer lugar, se trata de derechos inherentes a la persona humana; en segundo lugar, son derechos que se afirman frente al poder público, es decir, el poder estatal⁷.

Dentro del amplio espectro de los derechos humanos, nos topamos con el derecho a la educación, esencial a la hora de ir tendiendo puentes entre historia reciente, memoria y ciudadanía. Según el artículo 26 perteneciente a la Declaración Universal de los Derechos

⁷ Según el artículo 2 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (adoptada y proclamada por la Asamblea General en su resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948), toda persona tiene los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. Además, no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona, tanto si se trata de un país independiente, como de un territorio bajo administración fiduciaria, no autónomo o sometido a cualquier otra limitación de soberanía.

Humanos, la educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental, que además será obligatoria. A su vez, el acceso a los estudios superiores será igual para todos y todas. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales. Finalmente, la educación buscará favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos. En comparación, en Argentina, a través de la Ley N°26.206, Ley de Educación Nacional, el derecho a la educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado al momento de construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales. Ampliando lo redactado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la educación argentina brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.

PASADO RECIENTE EN LA ESCUELA

Según Graciela Funes y Miguel Jara (2017), el pasado reciente de la Argentina ha generado controversias tanto en el campo historiográfico como también en la enseñanza. La problematización e investigación de las últimas cuatro décadas de este pasado próximo ha instalado la necesidad de abordar de forma epistemológica los procesos históricos socialmente complejos (como las dictaduras, las violación sistemática de los derechos humanos, la exclusión social, cultural y económica, la violencia de género, las crisis estructurales y los procesos de democratización de la sociedad y el Estado) desde las fronteras teóricas y metodológicas de las disciplinas que se ocupan de la producción del conocimiento social, y que juntas dialogan y construyen.

Para la dupla, en la actualidad, “asistimos a un escenario complejo en el que urge dar cuenta de los cambios acelerados y vertiginosos que configuran social y culturalmente la época que nos toca vivir” (Funes y Jara, 2017: 200). Con esto, las perspectivas de las ciencias sociales y de la didáctica de las ciencias sociales y la historia son los puntos de

partida para pensar en la generación de pensamiento crítico e histórico que tenga como horizonte la construcción de sociedades mucho más democráticas.

Además, sostienen que “el trabajo que conlleva investigar, formar y enseñar historia reciente conforman una especie de límite en el cual se busca establecer relaciones entre trazados disciplinares; certidumbres, azares y evidencias; modos de dudar; formas de conocer y sensibilidades reconocidas en las improntas de las distintas formaciones académicas y prácticas sean estas, primarias o de otros campos disciplinares” (Ibíd.: 200). Al mismo tiempo, la tarea de enseñar el pasado reciente requiere reemplazar imágenes simples unilaterales por múltiples representaciones no carentes de complejidad. Éstas, expresadas en diferentes discursos, a veces contradictorios entre sí, se fundan en la realidad misma del mundo social y ayudan a dar respuesta a una gran parte de los problemas que ocurren en ese mundo. Al ser el pasado reciente un pasado que no pasa, un pasado presente cuando ingresa a instituciones escolares y se adentra a las aulas, es necesario no captar por separado esas representaciones y en cambio confrontarlas entre sí, como ocurre en la realidad, ya que muestran visiones distintas de la vida en general. Para Ana Paula González “la relación y análisis entre estas visiones y todos los espacios y dimensiones escolares (aulas, actos y clases alusivas, climas institucionales, contenidos) permite una reconstrucción más completa y matizada de los saberes y prácticas docentes en relación con la transmisión de la historia reciente” (2014: 134).

La historiografía de fines del siglo XX y principios del siglo XXI, apostó, y aun lo hace, a repensar y reinterpretar la historia con respecto a las numerosas categorías como las continuidades, las rupturas, las irrupciones, las permanencias, las situaciones azarosas, el contingente, el singular, lo múltiple y la discontinuidad, para trabajar sobre los acontecimientos o sucesos recientes, próximos o actuales, como procesos inacabados que aún continúan vigentes y requieren para su interpretación de categorías dinámicas y abiertas. Aunque resulta difícil explicar el presente en términos históricos, ya que somos observadores y observadoras participantes, también podemos sostener que cuando trabajamos sobre la actualidad, lo hacemos de manera más viva y directa con las líneas de fuerza de una realidad que podemos intervenir de manera activa y creativa. Esto quiere decir que mirar el presente en perspectiva crítica, reconociendo aspectos antropológicos, políticos, sociológicos, históricos y pedagógicos, y registrar que quienes enseñamos ese

pasado somos dueños de historias propias y responsables de interpelar a los y las estudiantes en las facetas cognitivas, en las sensibilidades y en la dimensión ético política de los acontecimientos son fundamentales dentro de la enseñanza de la historia reciente en las escuelas. Por ende, pensar la historia reciente en clave de procesos inacabados, en dialogo con otros testimonios y con otras disciplinas, ofrece más posibilidades que límites.

De lo que se trata, de acuerdo con Funes y Jara, es que el profesor o la profesora logren “construir la periodización acorde a sus finalidades e identificar conceptos y categorías analíticas que sean potentes para la comprensión y explicación de la compleja realidad actual, a partir de un proceso reflexivo profundo para develar lo injusto para la dignidad humana a fin de asumir compromisos en pos de una verdadera justicia social” (2017: 204). Sumado a esto último, Isabelino Siede sostiene que “cuando uno o una se sumerge de lleno en dicho proceso de enseñanza, nunca hay que correrse de sus objetivos y finalidades pedagógicas explícitas ya que las claves de la educación ético-política se encuentran en el vínculo estrecho entre el para qué y el cómo, sus propósitos y sus medios” (2020: 25). En consecuencia, sólo una adecuada lectura de las intenciones de la enseñanza puede orientar la elección crítica de los mejores medios pedagógicos.

Graciela Funes y Miguel Jara, también, nombran “las particularidades del complejo pero excitante universo de las historias recientes enseñadas” (2017: 204), compuesto por escenarios complejos, configuraciones socioculturales diversas y contextos particulares que son, sin dudas, las motivaciones para desandar el pasado actual y su enseñanza. Un universo formado por relaciones objetivas que tienen una realidad independiente de la conciencia y de la voluntad de los hombres y las mujeres que viven en él. Sin embargo, “también está constituido por las relaciones simbólicas entre los sujetos que configuran imaginarios sociales e identidades” (Funes y Jara, 2017: 205). Además, creemos importante destacar que la variedad de lecturas del pasado reciente no está confinada de manera exclusiva a las versiones elaboradas por los historiadores e historiadoras profesionales. Sus textos y escritos coexisten con imágenes del pasado procedentes de otros discursos sociales, de otros registros en los que intervienen producciones de todo el arco científico y cultural junto a la experiencia de los protagonistas del proceso. Teniendo en cuenta esto último, en el campo educativo se generan constantemente investigaciones didácticas, propuestas de

enseñanzas y variedad de materiales didácticos, la mayoría de estas, impulsadas por el vínculo con la construcción ciudadana.

HISTORIA RECIENTE Y CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA

A la hora de interiorizarse en la cuestión del trabajo con las memorias en las escuelas argentinas, Ana Paula Gonzáles (2014) piensa que, a pesar de los debates y las objeciones, el pasado reciente entró a la escuela y dicha inclusión, se vinculó directamente con la formación de una ciudadanía democrática. Si la historia patriótica había omitido la débil democracia del siglo XX, la historia de la reforma incorporó, precisamente, el período de mayor violencia y conflictividad política, que llegó a su punto máximo con la última dictadura militar. Al mismo tiempo, desde la génesis de la historia escolar, el relato había ponderado la construcción simbólica de la identidad nacional por medio de la memoria de personajes míticos y gestas gloriosas, así, de acuerdo con Elizabeth Jelin y Federico Lorenz (2004) “las nuevas políticas de historia y de la historia escolar se propusieron la formación de una identidad democrática en la que la memoria alude a experiencias dictatoriales en las que ya no hay héroes sino víctimas, a un pasado vergonzante” (González, 2014: 45). La aparición de la historia reciente en los planes de la reforma educativa de los noventa no solo implicó nuevos contenidos para la enseñanza: supuso además la aparición de nuevos ejes para la construcción de la memoria en las escuelas. Esto se materializó tanto en los programas como en nuevas efemérides del calendario escolar que comenzaron a incluir clases alusivas y actos conmemorativos sobre fechas claves del pasado reciente argentino.

Es momento de adentrarnos en las cuestiones referidas a la enseñanza de la educación para la ciudadanía y su relación con la construcción de ambientes más democráticos para estudiantes. En armonía con las ideas de Isabelino Siede (2007), la educación ciudadana contiene un sentido democrático cuando se enmarca dentro un proceso de crítica y reconstrucción argumentativa, en el cual la enseñanza no trata de encubrir las grietas entre lo ideal y lo real, sino de comprometer a los estudiantes como sujetos políticos que pueden participar en el achicamiento de las desigualdades sociales, para que la sociedad se parezca un poco más a los ideales de sí misma que ha plasmado en sus documentos fundacionales, como las constituciones de todos los estados a lo largo y ancho del mundo.

La demanda social de los trabajadores y las trabajadoras que se dedican a hacer historia reciente, la cual es expuesta por Marina Franco y Daniel Lvovich (2015), está vinculada estrechamente con el deber civil de los y las docentes. Ambos sostienen que, más allá de los dispares avances y consensos sobre el papel de los historiadores y las historiadoras en el espacio público, cierto es que ellos y ellas no pueden desentenderse de que les toca asumir un rol cívico que es también, necesariamente, un rol político. Sin embargo, ese papel no surge del lugar del historiador frente al interés social que generan sus temas de trabajo, sino que es previo y se origina en la intervención política que significa producir y pensar críticamente el pasado, y en particular el más próximo. En ese aspecto, rescatando las ideas de Roberto Piattaluga (2004), “el carácter político del trabajo sobre el pasado reciente es ineludible, en la misma medida en que el objeto abordado implica e interpela el horizonte de expectativas pasado de una sociedad e incide en la construcción del propio horizonte de expectativas del presente” (González, 2014: 49).

Desde la aprobación por parte del Consejo Federal de Cultura y Educación de los Contenidos Básicos Comunes, los derechos humanos son tema obligatorio para todos los niveles de enseñanza. La asignatura que se centra en la enseñanza y aprendizaje de los derechos humanos es la Educación para la Ciudadanía (aunque cuenta con diferentes nombres: Educación Cívica, Instrucción Cívica, Derechos Humanos y Ciudadanía, entre otros). Esta materia debe garantizar la construcción y difusión de una ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que a su vez resulte indispensable para constituir sociedades avanzadas, dinámicas y justas. Sin embargo, esto que suena tan coherente y ordenado no puede llevarse a cabo sin algunas consideraciones que la estructuran y fundamentan. Por ende, la educación ciudadana debe reunir cuatro componentes sustanciales, según Isabelino Siede (2013). El primero de ellos, el *componente sociohistórico*, refiere a la reflexión crítica sobre la realidad social cercana o distante. A su vez, provee las herramientas para comprender la sociedad en que vivimos y nuestro lugar en ella. La educación ciudadana recurre a la historia, la geografía, la sociología, la antropología y la economía para dar cuenta de los problemas actuales de la sociedad y proveer categorías de análisis de la realidad. Esta característica de heterogeneidad disciplinar también está presente en el campo de la historia reciente, como hemos anunciado más arriba. Este componente no es único del espacio curricular de la educación

ciudadana, sino que otras asignaturas proveen esos conocimientos y sirven de soporte a la reflexión ciudadana que se realice en este ámbito.

El segundo de elemento que da forma a la educación para la ciudadanía es el *componente ético*, el cual alude a la deliberación sobre principios generales de valoración y la construcción de criterios a la hora de actuar con justicia y solidaridad. “La educación ciudadana recurre a la filosofía para someter críticamente los juicios sobre la realidad social y fundar argumentativamente las expectativas de cambio social” (Siede, 2013: 8). El conocimiento de la realidad social que mencionamos en el componente anterior está siempre teñido de valoraciones y posicionamientos. Lo que este componente suma es la reflexión sobre sus fundamentos: ¿Qué hace que consideremos justa o injusta a cierta sociedad? ¿Hay parámetros o factores generales para evaluar este asunto?

En tercer lugar encontramos el *componente jurídico*, que remite al estudio de los instrumentos legales que regulan la vida social. Entre ellos encontramos las Constituciones Nacionales, los tratados internacionales y las leyes más significativas o importantes que regulan la cotidianidad de nuestras vidas. La educación ciudadana recurre al derecho para identificar los principios normativos que rigen la sociedad y su expresión en legislaciones de variado alcance. Se trata de un componente exacerbado unas décadas atrás y crecientemente desdibujado en tiempos recientes. No obstante, refiere a un conjunto de saberes indispensables para que, en tanto sujetos políticos, establezcamos relaciones con la trama normativa que atraviesa la vida de todos los días.

Finalmente, el *componente político* alude a la reflexión sobre el propio poder y las posibilidades de intervención colectiva en la transformación de la realidad social. “La educación ciudadana recurre a la teoría política para analizar las alternativas y herramientas de participación en la esfera pública” (Ibíd.: 9). Este factor reúne el análisis de los diferentes modos de participación popular en las decisiones públicas, la lectura de oportunidades históricas y alternativas de acción. Ante esto, surgen muchas preguntas que justamente buscan impulsar la participación social, así como pensar nuevas formas de intervención: ¿Cómo se cambia una sociedad? ¿Qué herramientas tenemos para incidir en las decisiones que afectan a nuestra comunidad? ¿Qué cursos de acción se han explorado en otros contextos? ¿Qué movimientos sociales se despliegan en el mundo contemporáneo y cómo actúan? (Ibíd.: 9).

Además, Siede (2020) sostiene que, haciendo hincapié en el derecho a dar y recibir educación en y para los derechos humanos, dicha relación abre de par en par la posibilidad de que nadie quede excluido en la construcción de un destino colectivo, un destino que nos compromete a todos los seres humanos que conformamos esta especie. Ese es el desafío que “se proponen tanto docentes como investigadores e investigadoras, echar a circular el derecho de cada criatura humana a recibir los materiales con los cuales labrar su modo de estar en el mundo y sus posibilidades de articulación con las luchas colectivas que eso supone” (Siede, 2020, 38). En relación a esto, y enfocándose sobre la subjetividad del historiador y la historiadora con respecto a hacer pensar críticamente, es necesario que brote aquí un complejo vínculo entre historia y pasión. El involucramiento de la afectividad es permanente a la historiografía en cuanto la dimensión política es indisociable de la producción de conocimiento sobre el pasado y, más aún, del pasado cercano en tanto pasado-presente. “La cuestión reside en cómo el historiador se sitúa frente a ella para construir una distancia necesaria con su objeto, que es la condición de posibilidad de una historiografía crítica” (Siede, 2020, 47).

¿CUÁL ES LA IMPORTANCIA DE LOS JUICIOS?

Si bien la consideración de los juicios de lesa humanidad como vehículos para la enseñanza de la historia reciente en las escuelas secundarias radica en su potencial como constructores de sentido democrático, aunque antes es necesario definir las características principales de los mismos a la hora de pensar la construcción de sentido. Así, podemos partir con la afirmación de que los juicios son instancias en las que se dirimen responsabilidades de individuos concretos a quienes se acusa de cometer delitos. Aquí, el objetivo central es aportar las evidencias de lo que aconteció, para luego convertir esas evidencias en pruebas jurídicas que permitan llegar a un veredicto, es decir, a una decisión acerca de la responsabilidad de la persona imputada por los delitos y su condena o absolución. Con esto, se establece en ellas una verdad de lo acontecido específicamente en el caso juzgado. Para las investigadoras Ludmila Da Silva Catela y Elizabeth Jelin, “dentro de la historia argentina reciente se registra, además, la posibilidad de llevar adelante juicios aun cuando

no se podía condenar, por la vigencia de amnistías y leyes “de impunidad”, estos son, los juicios por la verdad⁸” (2018: 31).

Sumado a esto, las acciones jurídicas, además de generar condenas y prisiones, han construido una de las herramientas más poderosas a la hora de producir representaciones e imágenes del ejercicio ilegal de la violencia por parte de Estado. De manera fehaciente, han sentado a los imputados en los tribunales para reconstruir cada episodio de privación ilegítima de libertad (secuestro), imposición de tormentos (torturas), tentativa de homicidio, imposición de tormentos seguida de muerte (muerte por torturas), homicidio calificado (asesinatos), sustracción de menores (robo de bebés), violación, abuso deshonesto, allanamiento ilegal, usurpación y robo, todos crímenes cometidos dentro de centros clandestinos de detención que funcionaban en red en cada provincia, a lo largo y ancho del país. Al mismo tiempo, de la mano de los juicios, los eufemismos usados durante el terrorismo de Estado (por ejemplo, traslado, operativo ventilador, sala de cirugía, el pozo, la cacha, etc.) adquirieron otro nivel de conocimiento y dieron cuenta en los juicios de una verdad incontestable: su uso era uno de los mecanismos del accionar clandestino de las fuerzas de seguridad. Por otro lado, estaba la verdad del testimonio de las víctimas, los detalles de sus padecimientos, las acciones sobre sus cuerpos en la tortura, las variadas y aberrantes situaciones de humillación, desamparo y violencia. “Estas narrativas, reconstruidas en base al recuerdo doloroso de lo vivido, encontraron en el ámbito del juicio la legitimidad de una escucha atenta y reconocida por el Estado. Dejaron de ser experiencias subjetivas, para constituirse en certezas enunciadas y sentidas por los testigos como legítimamente aceptadas” (Da Silva Catela y Jelin, 2018: 30).

Los juicios también les pusieron rostro a los desaparecidos y las desaparecidas. Quienes asistieron a los juicios pudieron conocer sus cortas trayectorias de vida. Se enunciaron sus nombres y en muchos casos los sobrevivientes/testigos pudieron relatar con detalles su paso y presencia en los centros clandestinos de detención, aportando así algunas certezas en medio de la incertidumbre de la desaparición de sus compañeros de militancia.

⁸ Los Juicios por la Verdad constituyen un procedimiento judicial sin efectos penales que se desarrollaron en Argentina ante la imposibilidad de perseguir penalmente a los responsables de los crímenes de lesa humanidad perpetrados durante la última dictadura cívico-militar (1976-1983), frente a la sanción de las leyes de Obediencia Debida y Punto Final y a los indultos a los integrantes de las Juntas militares. Estos juicios orales son producto de la lucha de los organismos de derechos humanos que buscaron estrategias alternativas para hacer frente a la impunidad mediante la búsqueda judicial de la verdad.

Circularon sus fotos, se escucharon las historias de sus vidas, sus hijos conocieron a esos compañeros y en muchos casos pequeñas historias pasaron a conformar miradas diferentes en torno a estas personas.

Finalmente, el espacio de la justicia dio forma a verdades nacidas de las pruebas documentales y el rol de los archivos. Este espacio de construcción de certezas pocas veces es ligado a los juicios de lesa humanidad. Desde el juicio a las juntas, pasando por los juicios de la verdad y finalmente los juicios de lesa humanidad, la búsqueda documental, el descubrimiento de archivos de las fuerzas represivas, la creación del Archivo Nacional de la Memoria y de sus pares en algunas provincias han generado pruebas, nuevas líneas de investigación, imputaciones a sectores de las fuerzas policiales y militares poco conocidos. Permitieron abrir causas tanto a civiles como a empresas, y han puesto a disposición pública estos acervos documentales para la producción de otras verdades, periodísticas, históricas, visuales, etcétera.

Ahora bien, ¿Por qué los juicios de lesa humanidad son importantes a la hora de enseñar historia reciente en las escuelas secundarias? Los juicios a los genocidas son unas de las instancias más valiosas que se ha logrado con respecto a todos los años de lucha de las organizaciones de derechos humanos en todos los ámbitos posibles, y esto es gracias al trabajo constante de dichas agrupaciones junto con el resto de la sociedad argentina. En palabras de Matilde Daroqui, referente de la APDH – Neuquén y vínculo fundamental del proyecto pedagógico, “la asistencia de estudiantes de escuelas secundarias a los juicios es condición *sine qua non*, ya que la memoria se continúa en los y las jóvenes, y funciona como experiencia transmisora del horror que les tocó vivir a las víctimas durante los años de la dictadura” (comunicación personal, 23-10-2020). A su vez, Pivke Rosas, colega docente que también acudió a las jornadas testimoniales con estudiantes de otra escuela de la vecina ciudad de Neuquén, cree que “la importancia de la concurrencia a los juicios aporta al momento de problematizar sobre qué ocurre en la actualidad con los grupos que apoyaron la dictadura y quienes fueron víctimas, además que permite pensar la impunidad de estos actores políticos” (comunicación personal, 17-12-2020). Es decir, los juicios sirven como una oportunidad para que los y las estudiantes les pongan rostro y voz a las personas afectadas o personas partícipes de dicho proceso, que dentro la escuela sucede dentro de las cuatro paredes del aula.

Según la docente e integrante del equipo pedagógico de H.I.J.O.S. Rosario, Ingrid Schgtel (2020), desde la agrupación siempre se preocuparon por cómo llegar a la mayor cantidad de personas con los juicios, porque éstos no pueden transcurrir entre cuatro paredes, sino que se tienen que difundir porque son una parte importante a la hora de hacer crecer y construir nuestra sociedad. Además, esta agrupación sostiene que las instancias como los juicios forjan un puente intergeneracional fructuoso, una bisagra para debatir, reflexionar sobre el pasado reciente y construir Verdad y Justicia. Entonces, las experiencias de acudir a los juicios son valiosos instrumentos de construcción de memoria colectiva, por eso es importante desplegar acciones que permitan potenciar y aprovechar su desarrollo. Unos de los tantos ejemplos de esto último es el programa La Escuela va a los Juicios,⁹ el cual tiene como objetivo brindar herramientas pedagógicas y métodos de trabajo en el aula sobre los juicios penales que se están llevando adelante en los tribunales federales contra los responsables materiales de los crímenes de lesa humanidad cometidos durante la última dictadura en la Argentina y está dirigido a docentes y estudiantes de escuelas medias mayores de 16 años de edad. La presencia en los juicios es una de las instancias principales de esta iniciativa, impulsando de esa forma la participación de docentes y estudiantes en las audiencias orales y públicas. Esta etapa se complementa con encuentros de capacitación para docentes y de un taller posterior a la audiencia, en el propio ámbito de los tribunales. Éste es uno de los muchos proyectos pedagógicos vinculados al pasado reciente y a la memoria colectiva que se desarrollan a lo largo y ancho del país.

Para el ex Secretario de Derechos Humanos, Luis Eduardo Duhalde (2003), en los juicios orales, públicos y ordinarios a los genocidas no hay odio ni venganza, no hay otra cosa que una rigurosa vigencia del Estado de derecho. Desde la reapertura de los juicios, se apostó a tribunales nacionales, no se crearon órganos especiales para tal efecto, no se dictaron leyes especiales. Actúan y actuaron los jueces naturales del orden constitucional, se aplica el Código Penal, con todas las garantías del proceso legal para los imputados, que gozan del todo derecho de defensa, no se les ha cercenado la palabra, ni siquiera cuando han hecho apología del terrorismo de Estado y han afirmado su conducta criminal con

⁹ Declarado de interés educativo por el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (Resolución N° 3849/EGC/2016). Y declarado de interés para la Promoción y Defensa de los Derechos Humanos por la Comisión de Derechos Humanos de la Legislatura Porteña (Resolución N°675/2016).

arrogancia, sin muestras de arrepentimiento. Los juicios son instrumentos de paz social y de reparación simbólica.

Aquí, haremos foco en la cuestión pedagógica que se le puede asociar a los juicios de lesa humanidad, porque es un tema central que sirve para cementar la experiencia como herramienta de construcción de conocimiento. Primeramente, pensamos a la pedagogía de la memoria como la articulación de esas prácticas referidas a los procesos de significación y apropiación de nuestra historia reciente por parte de sujetos en situación de recorrido por espacio o lugares de las memorias. Este tipo de pedagogía se articula con nociones referidas al rol activo por parte de esos sujetos en el proceso de construcción del saber. Dichos conceptos abarcan una perspectiva dialogal y circular del uso de la palabra, así como definiciones en torno a la imposibilidad de la neutralidad en el posicionamiento frente a la realidad observada, conversada y resignificada. Al mismo tiempo, las nociones se relacionan con un concepto de memoria ejemplar en el que el pasado se convierte en principio de acción de las prácticas cotidianas, “recurriendo a las lecciones de la memoria para construir nuevos horizontes de interpretación frente a las demandas que se producen hoy” (Minatti, 2013: 2-3).

En nuestro caso, las salidas pedagógicas a los juicios de lesa humanidad, y posteriormente las intervenciones artísticas, funcionan como soportes o vehículos para la construcción de distintas memorias, y no como memoria en sí misma. Pensando desde esta perspectiva, conceptualizamos los recorridos como una experiencia formativa. Ésta puede ser vista como un acontecimiento que involucra a los sujetos, los expone, los relaciona, los modifica. La experiencia es una marca externa e interna al sujeto, es “eso que nos pasa” (Minatti, 2013: 4). Esta idea de experiencia nos lleva a pensar el conocimiento del pasado reciente como relatos a partir de las modificaciones y transformaciones que viven los sujetos en la construcción del conocimiento y en el encuentro de diferentes memorias. Dicha experiencia, entonces, es un proceso de formación y transformación de las subjetividades, de los posicionamientos, de los sentidos comunes instalados, de las marcas que quedan en el cuerpo en lo que nos pasa.

Con respecto a esa pedagogía de la memoria, para Elizabeth Jelin (2017), la relación entre información y orientación o práctica ciudadana, no es lineal o directa. En consecuencia, la estrategia de transmisión anclada en la información se contempla por otra

que promueve la reflexión y recibe nombres tales como reflexión crítica, memoria democrática, memoria histórica, procesos autónomos locales y regionales de establecimiento de la verdad y construcción de las memorias, entre otros. No obstante, todos los programas educativos con esta temática comparten una especie de idea-fuerza implícito: el deber de la memoria, el convencimiento del imperativo moral o deber cívico de recordar el horror como antídoto para prevenir violencias y horrores futuros. Además, para la autora, “esa memoria y esa obligación moral aseguran la formación de ciudadanos y ciudadanas con convicciones y prácticas democráticas” (Jelin, 2017: 278-280).

El ejemplo de lucha de las numerosas organizaciones de derechos humanos de Argentina, como las Abuelas de Plaza de Mayo, las Madres de Plaza de Mayo, la APDH, H.I.J.O.S., asociaciones de personas detenidas y desaparecidas, entre muchas otras, en torno a la necesidad urgente de abrazar a sus nietas y nietos, hijos e hijas, compañeros y compañeras, ha nutrido a la historia de nuestro país de contundentes aportes en materia tanto jurídica como científica. Esta postura en particular evidencia la necesidad de seguir trabajando en la búsqueda de esas personas, que aún nos faltan a todos y todas. En este sentido, para H.I.J.O.S. Sede Rosario, comprender consignas históricas como Juicio y Castigo, Nunca más, Memoria, Verdad, y Justicia en el contexto de los Juicios de Lesa Humanidad, potencia el entendimiento del pasado y la interpretación de futuros posibles, en pos de construir una sociedad más justa.¹⁰ Ante la misma cuestión, desde la APDH sostienen que debido a la lucha que se ha realizado y que aún hoy hace, y las múltiples experiencias que han generado y compartido con el resto de la sociedad desde la lucha en las calles, que su compromiso debe continuarse e incrementarse, sobre esta misma base de una infraestructura mínima y amplia labor voluntaria.¹¹ Por esto mismo, desde la organización, se cree que la ayuda que se brinda para hacer posibles estas experiencias se multiplica en un servicio indispensable para la defensa de la vida, la profundización de una auténtica democracia y la vigencia de los derechos humanos.

MARCAS Y SITIOS DE LA MEMORIA

Desde la restauración de la democracia y, principalmente desde los años 2000, en Argentina se ha avanzado con la identificación y recuperación de lugares donde ocurrieron

¹⁰ “Los juicios como recursos pedagógicos”, <https://www.laescuelaylosjuicios.com.ar/sobre-los-juicios/>

¹¹ “¿Por qué la APDH?”, <https://apdh.org.ar/por-que-la-apdh>

hechos relacionados con pasados traumáticos, especialmente sitios que funcionaron como Centros Clandestinos de Detención y Desaparición. Su reconstrucción fue posible, y aún hoy continúa siéndolo, sobre todo gracias a los testimonios aportados por los y las sobrevivientes de dichos centros ante diversos organismos e instituciones estatales y judiciales. Cabe aclarar que también fueron recuperados otros espacios que, sin haber funcionado de la misma manera en que sí lo hicieron los Centros Clandestinos de Detención y Desaparición, estuvieron igualmente vinculados con la materialidad de las violencias y la represión.

A partir de esta reparación histórica, se han instalado en estos lugares sitios de memoria y museos que rememoran lo acontecido durante la última dictadura militar argentina (1976-1983) pero también en otros períodos de la historia donde se han violado los derechos humanos más elementales de las personas.¹² Según Marianela Scocco “la conservación total o parcial de estos lugares y la realización allí de sitios de memoria y/o de museos dependió de las condiciones edilicias en que se encontraron y de la función que habían cumplido durante la dictadura, pero también respondió a las decisiones que se tomaron en los diferentes lugares, privilegiando ciertos criterios sobre otros” (2016: 142).

Como bien expone Elizabeth Jelin, desde 1983 en adelante, a lo largo y ancho del país se fue gestando y esparciendo, por medio del accionar de organizaciones de derechos humanos, un reclamo legítimo a las instituciones estatales para que actúen de manera específica en cuestiones ligadas al pasado (comisiones investigadoras, juicios a los responsables de la represión, medidas de reintegro de trabajadores despedidos o políticas de reparación de reparación económica). Dichas cuestiones debían estar ligadas con políticas de memorialización,¹³ ancladas en reconocimientos simbólicos y en iniciativas de transmisión hacia el futuro: fechas de conmemoración, marcas territoriales, museos, archivos. Estas demandas de memorialización son parte de un campo más amplio de políticas y prácticas públicas, por lo que no pueden verse de manera autónoma o

¹² En la actualidad, más de 200 lugares de represión fueron señalizados como sitios, mientras que 34 experiencias de recuperación de espacios de memoria se despliegan en distintas localidades de la Argentina. Son espacios públicos, abiertos, con entrada libre y gratuita, y con el compromiso de dar cuenta del pasado reciente, de investigar y reflexionar sobre la violencia estatal y las luchas sociales que esa violencia buscó acallar en distintos períodos de nuestra historia.

¹³ Memorialización es el proceso de creación de homenajes públicos. Homenajes públicos son representaciones físicas o virtuales o actividades conmemorativas relacionadas con eventos en el pasado y están localizadas en el espacio público o son accesibles por el público (como proyectos en línea).

independiente. “El desarrollo de estos procesos en diversos niveles –institucional, simbólico o subjetivo- pone de manifiesto que las demandas y las políticas de memorialización son también parte de las demandas de “verdad” y “justicia”” (Jelin, 2017: 156).

Para las organizaciones y agrupaciones, estas políticas de memorialización son una respuesta que el Estado debe dar a aquellos actores sociales que reclaman reconocimientos simbólicos a través de materialidades y materializaciones de las memorias. La autora incluso nombra una posible cultura material de las memorias desplegadas en edificios, colecciones de documentos, lugares, trayectos urbanos de marchas y movilizaciones, archivos, documentos y movilizaciones en redes sociales y foros virtuales.

Las marcas territoriales pueden ser caracterizadas como gestos y afirmaciones, una materialidad con significado político, público y colectivo, en al menos dos sentidos: por un lado, su instalación es siempre el resultado de luchas y conflictos políticos; por otro, su existencia es un recordatorio de un pasado político conflictivo, que a su vez puede disparar nuevas olas de conflicto sobre el sentido del pasado en cada generación o período histórico. Para poder concretarse, estas iniciativas, promovidas al principio por individuos y grupos, deben volverse colectivas y públicas. Deben involucrar decisiones y recursos gubernamentales. “Una vez establecidas finalidades y procedimientos, los lugares pueden funcionar como vehículos para la transmisión intergeneracional de continuidades y rupturas históricas, aunque esta transmisión y sus significados no están asegurados de antemano” (Jelin, 2017: 162). Con este escrito, sostenemos que un ejemplo de estos procesos son las salidas pedagógicas con los y las estudiantes de las escuelas. Construir monumentos, marcar espacios, respetar y conservar ruinas o sitios donde ocurrieron los acontecimientos que se quieren conmemorar, o proponer o construir museos o nuevos lugares para las memorias, son procesos que llevan tiempo e implican luchas sociales. El objetivo concreto de su instalación es la búsqueda de relecturas y reinterpretaciones de los espacios materiales.

Para Ana Paula González (2014), parafraseando a Elizabeth Jelin, a las personas que participan en la construcción de estas memorias se las puede caracterizar como “emprendedores de la memoria”, quienes son los que impulsan y sostienen reclamos por la verdad, la justicia y la memoria intentando mantener visible y activa la atención social y

política sobre todo en torno a las memorias de la represión y la violencia política. Sin embargo, estos emprendedores y estas emprendedoras no solo buscan reivindicaciones, demandan reparaciones o exigen reconocimiento. También se ocupan de elaborar rituales y conmemoraciones al tiempo que construyen o reclaman marcas simbólicas en lugares públicos, espacios y emprendimientos que participan decididamente en la construcción de la memoria. Por ejemplo, las fechas y los aniversarios son coyunturas de activación de la memoria: el espacio público es ocupado por las manifestaciones en las que aparecen confrontaciones, luchas por la memoria de diferentes actores sociales. Además de las fechas, como dijimos más arriba, están las marcas en el espacio, los lugares de y para la memoria: monumentos, plazas, memoriales, murales, placas recordatorias son materializaciones de la memoria. Según Victoria Langrand y Elizabeth Jelin (2003), en este plano, “existen luchas por las reapropiaciones de ciertos lugares, por el reconocimiento y la preservación y por el contenido a transmitir en esos espacios” (González, 2014: 52). De este modo, se activan sentimientos, se interrogan sentidos, se hacen públicas diversas interpretaciones del pasado y se registra, en ocasiones, la tensión entre los rituales que se reiteran y reflejan continuidades identitarias, por un lado, y las fracturas, los cambios y transformaciones en las prácticas y significados de la conmemoración, por el otro.

FORMAR CIUDADANOS LIBRES. SOLIDARIDAD Y CONVIVENCIA

Asumir el compromiso de enseñar historia reciente en las escuelas secundarias, como se ha planteado anteriormente, está relacionado directamente al proceso de formar ciudadanos y ciudadanas con carácter crítico, creativo y comprometido, conscientes de su rol reflexivo, activo y transformador de las diferentes realidades, tanto personales como grupales o sociales. “Un sujeto libre no es el que carece de normas, sino el que produce las reglas en comunidad dialógica y asume la responsabilidad de cumplirlas porque entiende y comparte su fundamento. Un sujeto libre puede comprender otros puntos de vista y ubicar el suyo en diálogo con aquellos” (Siede, 2020: 36). Una persona libre tiene conciencia del mundo en que vive, pero no queda atrapado en sus lógicas, sino que puede cuestionarlas y transformarlas para construir modos cada vez más justos, inclusivos y solidarios de vivir en sociedad.

Ahora bien, para el autor, “aunque la libertad es uno de los valores fundantes de una cultura de los derechos humanos, su ideal de autonomía personal resulta insuficiente para abarcar los desafíos que esta presenta, pues puede degradarse, hacia discursos individualistas, basados en la meritocracia y en complacencia con el orden instituido” (Siede, 2020, 38). Ante el terrorismo de Estado, una de las preguntas más difíciles de descifrar es: ¿cómo fue posible que las sociedades aceptaran con bastante pasividad lo que ocurría delante de sus ojos?, es decir, que naturalizaran el horror y hasta lo justificaran bajo ciertas circunstancias, que asumieran parte de la ideología y cosmovisión oficial incluso a contramano de los discursos institucionales de sus pactos fundacionales. Debemos aclarar que dicho interrogante alude al conjunto de la sociedad argentina, sin desconocer la existencia, de grandes o pequeños gestos de resistencia por parte de algunos sectores de la misma.

En condiciones opresivas, no es posible establecer cuánto de la inacción social expresa algún grado de consenso y cuánto es fruto del temor, pues el terrorismo estatal induce miedo o terror en la población civil a fin de alcanzar sus objetivos o fomentar comportamientos que no se producirían por sí mismos, justificando dichas actuaciones por razones de Estado. Bajo esas terribles circunstancias, una porción importante de la sociedad parece asumir que la muerte de algunos miembros es esperable y forma parte de los costos ineludibles tanto del orden social, como de la paz o del progreso. En estos casos, los derechos individuales de algunas personas, grupos minoritarios o sectores caracterizados por un rasgo peculiar se sacrifican ante el altar de la patria, del orden o de un bien común definido por quienes detentan los atributos del poder estatal.

De cualquier modo, llevar adelante una pedagogía que desplaze las crueldades en beneficio de la ternura, el compromiso interpersonal y el cuidado del otro, tiene en los derechos humanos un lugar donde asentarse. Para Siede, “es el reconocimiento de la humanidad que nos iguala lo que establece ligazones y empatía desde los primeros años de vida de cada sujeto. Para tal fin, la grupalidad y el intercambio cotidiano que provee la experiencia escolar es una herramienta potente” (Ibíd.: 38). Hay que tener en cuenta que, desde cada tiempo presente, las preguntas sobre las injusticias actuales abren además la inquietud por ampliar la conquista de derechos, por avanzar hacia aspectos antes no contemplados o relegados, ya que los derechos humanos son una construcción siempre

abierta: las violaciones a la dignidad suscitan demandas por derechos y la enunciación de derechos plantea un horizonte de construcción. El investigador sostiene “que la distancia entre ambos existe y existirá siempre, pero la acción política puede acortar esa brecha” (Siede, 2020: 43).

Sumado a estos planteos, tenemos también la cuestión de la enseñanza del pasado reciente con la finalidad de aportar y generar una convivencia amena para todos y todas. En palabras de Carlos Cullén “enseñar a convivir es enseñar a saber qué hacer con los saberes sobre las reglas de convivencia: aprender a entender cómo se constituyen históricamente, cómo se transmiten, cómo se pueden cambiar” (1997: 211). Es discutir la cuestión de la socialización por la mera represión, y los criterios de legitimación desde la imposición. Entonces ¿para qué convivir? ¿Sólo para no destruirnos o para adaptarnos a una realidad dada, para ocupar un lugar que nos asigna el poder de otros? ¿Se trata, acaso, de convivir para sobrevivir, como una ley natural, sin importar el sentido de la vida, de la convivencia e, incluso, de la supervivencia? Para el autor, enseñar a convivir no es meramente socializar o adaptar a los individuos al orden social dado. En la actualidad, hay que enseñar la convivencia justa, no cualquier tipo de convivencia, no cualquier adaptación social. Y hay que enseñarla, porque la convivencia justa implica conocimientos en torno a la sociedad y a los derechos y las obligaciones. Son, además, conocimientos históricos que fueron condensándose en saber “qué son los derechos humanos, por qué un orden democrático garantiza mejor esta justicia de la convivencia, y por qué nos exige una participación activa para cambiar lo que la obstaculiza y lo que tiende a legitimar un orden social de exclusión, marginación y ausencia de sentido” (Cullén, 1997: 212).

Para dar un cierre con respecto al sentido de la acción de enseñar, principalmente el tema de la enseñanza de la ciudadanía, volveremos sobre algunos aportes hechos por Isabelino Siede. Para el autor, el rol de todo educador y toda educadora “se funda en un amor político” (Siede, 2007: 245), que es el aprecio a la humanidad del otro, y que incluye amor a la dignidad del sujeto y al valor del mundo. Y así, la tarea de quien educa se sostiene en base a la convicción de que cada joven merece todos los conocimientos del mundo. Si bien la idea de transformar al mundo para que sea un lugar mejor no está enteramente en las manos de los y las docentes, sí está en sus manos dar herramientas para que otros y otras construyan. “Éste no es un cariño personal, sostenido en el vínculo

primario con cada estudiante, sino un cariño que siempre mantiene el sentido del vínculo secundario donde el docente no es un amigo o una madre, sino el responsable de generar proyectos a partir de roles diferenciados con intereses comunes” (Siede, 2007: 246). Es un aprecio que se asimila a la justicia y se traduce en dos convicciones centrales que orientan el trabajo dentro de las aulas. Por un lado, el *derecho a la educabilidad*, la cual da la posibilidad a cada niño de ingresar a la escuela y que no se cuestione su derecho a permanecer en ella. Esto exige que el maestro confíe en las posibilidades de cambio de cada estudiante, en que puede aprender, en que puede avanzar sin límites preestablecidos desde afuera. Por otro lado, está el *derecho de educabilidad*, que hace referencia a la relación del y de la docente con el mundo. Implica que se enseñe algo que se considera valioso para sí y para los demás, no algo que le resulta ajeno e irrelevante. El autor sostiene que “la educabilidad del objeto de enseñanza se percibe en la pasión de cada maestro y maestra por conocer y enseñar, porque algo valioso del mundo que construyeron las generaciones anteriores está en sus manos y siente la necesidad de comunicarlo a las generaciones que siguen” (Ibíd.: 246).

Los y las docentes son trabajadores intelectuales, que ponen el cuerpo, es decir, las emociones, el contacto físico, el espacio compartido, por delante o por detrás de las propias ideas. Implica hacerse cargo de sus responsabilidades, de leer las condiciones del contexto y tomar posición ante ellas. “En el horizonte en que desarrollan las prácticas educativas, surge el desafío de incorporar tres virtudes básicas de la ciudadanía (criticidad, creatividad y compromiso), como “virtudes” al momento del posicionamiento de docentes como sujetos políticos” (Siede, 2007: 247). En una primera instancia, se necesita desarrollar la *criticidad*, la cual permite abrir la mirada a un mundo social complejo y cambiante, generalmente difícil de comprender, donde no es sencillo distinguir que atraviesa y constituye a las personas, pues *docentes críticos* son quienes pueden analizar los problemas y desafíos desde el presente.

En segundo lugar, se precisa crecer en cuanto a la *creatividad*, con el objetivo de encontrar respuestas adecuadas a problemas tanto viejos como nuevos, frente a los cuales las respuestas anteriores resultan insuficientes. El factor creativo permite formular nuevas categorías explicativas y desarrollar nuevos proyectos colectivos, ya que los y las docentes

creativos siempre se muestran interés por encontrar articulaciones nuevas y replantear preguntas desde lugares inexplorados hasta el momento.

Finalmente, y no menos importante, se evoca el *compromiso*, para “potenciar el involucramiento en la renovación de una sociedad que dejó de creer en sí misma, para vigilar que los poderosos, los interesados y los necios que impidan y obturan la vida digna de los demás” (Siede, 2007: 248). En el *compromiso* de los y las docentes se ve la voluntad de actuar en consonancia con lo que pensamos y deseamos individual y colectivamente. Sin embargo, el autor advierte que se necesitan desplegar las tres cualidades en conjunto, porque la criticidad sola se torna ácida y paraliza; la creatividad sola se torna necia y no tienen anclaje en la realidad; y el compromiso solo es peligroso, porque se alimenta de nuestras angustias.

PARTE METODOLÓGICA

CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA

Desde que pensamos el proyecto de enseñanza hasta que lo llevamos a cabo, sostuvimos que el proceso de enseñanza que se encuentra en constante construcción y deconstrucción, y en él, los conocimientos son productos tanto personales como sociales. Debido a esto, siempre fue necesario tener en cuenta a las personas a las que se les enseña, su contexto social, político y económico, los contenidos que se proponen y las estrategias que se llevan adelante para impulsar ese proceso. Así, adherimos a la noción de *construcción metodológica* elaborada por Gloria Edelstein (1996), la cual se caracteriza por ser singular, particular, única, casuística y construida por los y las docentes. Sostenemos que las propuestas de enseñanza deben ser hechas en base a un diagnóstico de la institución y el contexto social en el que se produce. La autora reflexiona sobre las características de este concepto: “construcción por lo tanto, de carácter singular, que se genera en relación con un objeto de estudio particular y con sujetos particulares. Como expresión de su carácter singular cobra relevancia, asimismo, reconocer que la construcción metodológica se conforma en el marco de situaciones o ámbitos también particulares. Es decir, se construye casuísticamente en relación con el contexto (áulico, institucional, social y cultural)” (Edelstein, 1996: 82).

Así, entendemos que los materiales no son pre-existentes a la práctica docente, y esto es una problemática de la enseñanza y el aprendizaje, pero también de conocimiento. Ahora, dentro de las múltiples opciones sobre el contenido y el sentido de enseñar historia, los y las docentes asumen un rol importante, ya que son ellos y ellas quienes deben elaborar y organizar los contenidos. Este papel implica participar en las instancias de previsión, actuación y valoración crítica, de lo cual puede inferirse su tarea y posicionamiento decisivos al momento de generar una propuesta de enseñanza.

Pensar y repensar la enseñanza desde esta perspectiva implica considerar al acto de planificar como una acción creativa e impulsada por el sentido de innovar y reflexionar sobre la enseñanza, con el fin de mejorarla. En resumen, la elaboración de una propuesta de enseñanza debe responder las preguntas: ¿Para qué? ¿Cómo? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿A quiénes? ¿Con qué? “La adopción por el docente de una perspectiva axiológica, ideológica

(en el sentido de visiones de mundo), incide en las formas de vinculación con el conocimiento cuya interiorización se propone y, por lo tanto, también tiene su expresión en la construcción metodológica” (Edelstein, 1996: 85).

FINALIDADES DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Pretendemos instalar la idea de que las escuelas no son lugares neutros, ya que todo el trabajo que realizamos en ellas está direccionado por posicionamientos y finalidades. Las finalidades, según Jordi Abellán Fernández “son declaraciones de intención, y a su vez, parten, responden y se asientan en diversos fundamentos, se ubican entre los ideales y los objetivos de aprendizaje, y son una síntesis de las aspiraciones del proceso educativo porque describen el modelo de sociedad y ciudadano que se pretende formar en determinado contexto social, cultural e histórico” (2016: 35-36). Es decir, orientan tanto las prácticas de enseñanza, como el pensamiento crítico y la comprensión de las realidades sociales. En palabras de Funes, Cerdá y Jara “la enseñanza del conocimiento histórico y de las ciencias sociales es un acto de comunicación, y cuando esa comunicación invita a la imaginación, se pregunta sobre lo que aconteció, pero también sobre lo que pudo haber sido, entonces, contribuimos a pensar un futuro posible” (2019: 229).

Por su lado, Joan Pagès Blanch (2007) sugiere dividir las finalidades en tres grupos: el primero cumple una función socializadora, al servicio de una idea de nación y del fomento de una identidad civil y política compartidas; la segunda concibe a la historia como transmisora de una cultura común que busca preservar un orden social y nacional concretos; y la tercera recurre a la historia como herramienta para ubicarse en el presente y construir el futuro. “Así, los objetivos de la práctica de la enseñanza de la historia, tensionan las tradiciones de enseñanza, los agentes de socialización, las políticas educativas en el sentido tanto macro como micro, las orientaciones del currículo y las representaciones y perspectivas prácticas” (Abellán Fernández, 2016: 36).

A grandes rasgos, las finalidades educativas se organizan desde una orientación ética y política, y asumen un carácter instrumental que otorga un rol distintivo a la historia escolar. Con respecto a esto, Antoni Santisteban Fernández (2011) propone que el profesorado de historia reflexione “sobre las finalidades para que haya coherencia entre la teoría y la práctica, una condición que implica ser conscientes de qué concepto de sociedad,

de poder, de conflicto, de organización o de relaciones sociales presentará a sus estudiantes” (Abellán Fernández, 2016: 37). Además, uno de los principales objetivos de la investigación se ajusta a ese cometido.

SALIDAS PEDAGÓGICAS

Refiriéndonos ahora a las salidas pedagógicas, también llamadas actividades fuera del aula, Meyit, Pérez y Montero las caracterizan como “un recurso pedagógico que ayuda en el aprendizaje de los y las estudiantes en todos los ámbitos en que se aplique, ya que constituyen un puente fundamental entre pasado y el presente educativo, sin dejar de mirar y pensar el futuro” (2017: 195). Sumado a esto, los autores se basan en los aportes de Sue Allen (2004) al momento de argumentar que, por medio de las salidas, “se consiguen ventajas en el entorno de trabajo y que a su vez revelan una experiencia directa con el fenómeno en estudio, armonizando la curiosidad del alumno con una actitud investigativa” (Mohamed-Mimón, Pérez y Montero, 2017: 196). Con esto, podemos sostener que estas herramientas pedagógicas proporcionan al estudiantado un desarrollo educativo, social y personal, y que al mismo tiempo favorecen el conocimiento, las habilidades y actitudes, en el sentido de una mejor percepción y apreciación de lugares que ocupan y transitan.

Conocer y sentir los lugares donde se desarrollan muchas de las actividades humanas, son las razones esenciales de las salidas fuera del aula, cuya estrategia pedagógica es intentar generar en los y las jóvenes un manejo globalizado de los conceptos trabajados dentro de las aulas, a la vez que permiten un acercamiento hacia algunas de las realidades sociales y económicas que afectan al entorno donde viven.

INTERVENCIONES ARTÍSTICAS

El último momento del proyecto pedagógico presentado tuvo que ver con una intervención artística en pleno centro de la ciudad de Cipolletti. Las intervenciones de este tipo, junto con las salidas pedagógicas, también son consideradas como una herramienta que contribuye al proceso de enseñanza, ya que permite no solo construir significado y conocimiento, sino también resignificarlos. Al predisponer el aprendizaje en un marco de interacción interpersonal e interinstitucional, los y las estudiantes asumen la colaboración y el compromiso con la realidad contemporánea. Según De La Colina Tejeda, Fornié García,

León y Alonso, “mediante el trabajo en un espacio público, ajeno al aula, se potencia la visión creativa del entorno” (2012: 6). Además, se obtiene la satisfacción de comprobar como la práctica artística contemporánea, a veces erróneamente asociada a un mero efecto estético, puede tener una consecuencia positiva en el entorno con el que se relaciona, mejorando las condiciones de habitabilidad de un determinado contexto social.

La oportunidad de plantear un trabajo orientado específicamente a un espacio público y la posibilidad de que pueda ser llevado a cabo en dicho lugar, con el reconocimiento social que esto conlleva, se convierte para el alumnado en un elemento sumamente motivador.

“Pensamos que lo interesante de este recurso, para los y las estudiantes, es entender cómo, al elaborar una propuesta para un espacio determinado, deben adaptarla a unas restricciones concretas que vienen definidas por la singularidad del entorno en el que la llevará a cabo” (De la Colija Tejeda, Fornié García, León y Alonso, 2012: 8). Así mismo, la carga sensible o emocional inherente al espacio, hacen que estudiantes tengan que tener muy en cuenta cuestiones de orden simbólico, que posiblemente podrían obviarse en otro tipo de entornos. Con esto, la intervención artística en lugares públicos se convierte en una instancia de responsabilidad para con el alumnado. Con respecto al factor simbólico, Silvina Fabri sostiene que “Como espacio público, el lugar de memoria articula prácticas cotidianas y resignifica los lugares en pos de una nueva diferenciación territorial que le imprime al sitio una nueva carga simbólica dada por la definición que los sujetos sociales han podido efectuar” (2010: 103).

PROPÓSITOS DEL PROYECTO

Los objetivos concretos del proyecto, haciendo hincapié tanto en el trabajo áulico como en las salidas pedagógicas, fueron los siguientes:

- Ofrecer un espacio vivencial que permita generar conocimientos sólidos del pasado reciente y de los derechos para que los estudiantes adquieran un rol activo en el proceso de la construcción de sus saberes.
- Recuperar a través de la historia oral testimonios de habitantes de la región del Alto Valle de Río Negro y Neuquén, reconstruyendo parte de la historia del pueblo en relación al

pasado reciente para compartir espacios de intercambio, valorando la relación dialógica intergeneracional.

- Ofrecer un acercamiento a espacios de aprendizaje pluridimensionales que contemplan, también, la complejidad de lo social para poner en juego una lectura múltiple de los discursos que entraman la memoria social con sus voces, expresiones y silencios.
- Visibilizar las relaciones de los sujetos con el espacio urbano para mostrar la recuperación y la reconfiguración de los usos socio-espaciales de la memoria, lo cual implica hacer efectivos los procesos de lugarización, que los diferencian y los separan del resto de la trama urbana.
- Propiciar el conocimiento de los organismos de defensa de los derechos humanos tales como la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos de Neuquén y la Red X La Identidad, con el fin de mostrar formas concretas de resistencia ante la impunidad y la violación de los derechos humanos en el contexto del presente.

CONCLUSIÓN

Acudir a un Juicio de Lesa Humanidad es una experiencia histórica que impacta y enriquece, tanto personal como socialmente. Presenciar cómo se juzgan a los militares y al resto de los que contribuyeron al terrorismo de Estado, es en sí una instancia dura, ya que por medio de la escucha de las vivencias que les tocó vivir a las víctimas y a sus familiares, esos dolores y esas angustias se evocan, se transmiten y se sienten en todo el cuerpo. Es muy difícil que a las personas que acudimos alguna vez a este tipo de juicios no nos interpelen y conmuevan esos testimonios. Pensamos que es diferente, por un lado, leer y estudiar tanto de la impunidad de los sujetos que actuaron fuera de la ley como de los espantos que vivieron los afectados, y de presenciar en vivo y en directo los testimonios sobre lo que les tocó vivir a los sujetos afectados, además de verle la cara a los responsables, por otro. Sin embargo, sostenemos que ambas situaciones son complementarias y que, del lazo entre ambas, se puede lograr una visión más completa a la hora de analizar y reflexionar, tanto de forma individual y grupal, los procesos democráticos de nuestra historia. Esta es una de las potencialidades de los juicios como herramientas pedagógicas y está estrechamente unida a las finalidades que asumimos al instante de enseñar el pasado reciente de nuestro país en las escuelas secundarias. Durante esta experiencia única, la de los juicios, los y las jóvenes presenciaron, opinaron y se formaron en torno a los hechos de ese pasado fuera del currículo escolar, y también se solidarizaron y generaron lazos de empatía, rechazo o indiferencia en relación a los testigos, los genocidas, jueces y defensores.

Algo parecido podemos argumentar sobre los espacios que transitamos y ocupamos cotidianamente, ya que también implica llenar esos lugares con las sensaciones e interacciones que se generan en nuestros cuerpos. El compromiso de marcar, mantener y buscar nuevos espacios por medio de actividades es importante a la hora de transmitir, construir y promover educación, memorias y derechos humanos desde el arte, la cultura y la historia oral. Al mismo tiempo, el objetivo concreto de su instalación es la búsqueda de relecturas y reinterpretaciones simbólicas de los espacios materiales. Así, en el caso del proyecto, los y las estudiantes no sólo localizaron y recorrieron dichos lugares, sino que al acudir a ellos, interactuaron con todos y todas las personas que participamos del homenaje

a la estudiante desaparecida y con el resto con la comunidad vecinal que recorre esas calles a diario, resignificándolas y reinterpretándolas en pos de la memoria social de la localidad por medio de su intervención artística. Cabe aclarar que estas deliberaciones y actividades se realizaron de manera pacífica, respetando la pluralidad de expresiones y, al mismo tiempo, no tolerando los mensajes de odio que, a casi 45 años del golpe genocida, nos retrotraen a lo peor de nuestra historia reciente, generando intimidación y confusión.

También hay que tener en cuenta que, como bien sostienen las organizaciones de derechos humanos, acudir y presenciar los Juicios de Lesa Humanidad es una ocasión única e histórica, porque esas personas que tienen la extraordinaria tarea de testificar, luego de esperar al menos 37 años para contar sus historias y las de sus compañeros y compañeras, en busca de justicia por los crímenes de la dictadura. Por esto, junto con el carácter doloroso que rodea a este tipo de juicios, también hay un sentimiento de cierre y de curación de las heridas ocasionadas por la dictadura cívico-militar con cada sentencia, en cada juicio. Y junto con ese cierre, también se genera un clima de esperanza social para que se logre justicia por los 30.400 desaparecidos.

Como hemos planteado, los temas relacionados con el terrorismo de Estado son complejos y refieren a una experiencia límite, determinada por factores políticos, económicos, sociales y culturales. Y esta complejidad nos exige ser claros en un aspecto: estamos educando ciudadanos, críticos, activos en y para el efectivo cumplimiento y respeto de los derechos humanos. Y para que estos derechos se hagan efectivos en el presente, hay que comprender por qué en otros momentos históricos fueron violados por un Estado que tenía que haber sido su garante. Gracias al trabajo de la historia reciente en las escuelas, necesitamos ejercer y fomentar un pensamiento reflexivo y una participación activa entre los y las estudiantes, ya que tiene que ver con emprender honestamente el desafío de problematizar por qué fue posible el terrorismo de Estado. Transmitir a los y las jóvenes el conocimiento sobre estas temáticas no es una acción que pueda quedar librada al azar o a la decisión individual los sujetos, ya que implica el compromiso de toda la comunidad argentina en pos de buscar, lograr y mantener una sociedad más justa.

BIBLIOGRAFÍA COMPLETA

- ABELLÁN FERNÁNDEZ, Jordi. (2016). “Finalidades de la Enseñanza de la Historia y Formación Inicial del Profesorado en el Sistema Educativo Mexicano”. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (en línea), Núm. 15, pp. 35-47.
- ALONSO, Luciano. (2007). “Sobre la existencia de la historia reciente como disciplina académica”, en Franco, Marina; Levin, Florencia (comp.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Prohistoria, núm. 11, Prohistoria Ediciones, Rosario, 2007, pp. 191-204.
- CULLÉN, Carlos. (1997). “Educar para la convivencia y la participación ciudadana”, *Crítica de las razones educar. Temas de filosofía de la educación*, Paidós, Buenos Aires, pp. 209-217.
- DA SILVA CATELA, Ludmila; JELIN, Elizabeth. (2018). *Juicios de lesa humanidad, verdad y sociedad*, Ediciones Plan Fénix, Voces en el Fénix, Buenos Aires, 2018, pp. 28-35.
- DE LA COLINA TEJEDA, Laura; FORNIÉ GARCÍA, Isabel; LEÓN, José Enrique; ALONSO, Fernando. (2012). “La intervención artística en espacios públicos como propuesta didáctica: Hospital Clínico San Carlos de Madrid”, *VII Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación*, Universidad Pompeu Fabra, Barcelona, pp. 1-16.
- DUHALDE, Luis Alberto. (2003). Sobre los Juicios, *La Escuela y los Juicios*, <https://www.laescuelaylosjuicios.com.ar/sobre-los-juicios/>
- EDELSTEIN, Gloria. (1996). “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo”, en AA.VV. *Corrientes didácticas contemporáneas*, Paidós, Buenos Aires.
- FABRI, Silvina (2010) Reflexionar sobre los lugares de memoria: Los emplazamientos de memoria como marcas territoriales (En línea). *Geograficando*, 6(6). Disponible en

http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4745/pr.4745.pdf

- FRANCO, Marina; LEVIN, Florencia (comp.). (2007). “El pasado cercano en clave historiográfica”, en *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires, Paidós, 2007, pp. 30-65.
- FRANCO, Marina; LVOVICH, Daniel. (2015). “Historia reciente: apuntes sobre un campo en expansión”, Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. Emilio Ravignani”, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2015, pp. 190-217.
- FUNES, Alicia Graciela. (2010). “La enseñanza de la Historia y las finalidades identitarias”. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (en línea), Núm. 9, pp. 87-95.
- FUNES, Alicia Graciela; JARA, Miguel Ángel; CERDÁ, Celeste. (2019). “Las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales y la historia para la educación ciudadana del siglo XXI: experiencias en Argentina”, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, pp. 227-231.
- GONZÁLEZ, María Paula. (2014). *La historia reciente en la escuela: saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*.-1a ed.- Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2014.
- JELIN, Elizabeth. (2017). *La lucha por el pasado: Cómo construimos la memoria social*.- 1° ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI Editores, Argentina.
- LVOVICH, Daniel. (2014). “Definir y nombrar el campo de estudios de la Historia Reciente”, *VII Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente*, La Plata.
- MINATTI, Agustín. (2013). “Pedagogía de la Memoria. Desafíos de la Transmisión y debates en torno al abordaje del pasado reciente con jóvenes”, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Ciudad de Córdoba.
- MODONESI, Massimo. (2008). “Historia, memoria y política Entrevista con Enzo Traverso”. *Andamios*, 4(8), 245-256.

- MOHAMED-MIMÓN, Meyit; PÉREZ, Miguel Ángel; MONTERO, Miguel Ángel. (2017). “Salidas pedagógicas como metodología de refuerzo en la Enseñanza Secundaria”, *ReiDoCrea*, 6, Granada, pp. 194-210.
- NIKKEN, Pedro. (1994). El concepto de Derechos Humanos, *Estudios Básicos de Derechos Humanos*, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José.
- PORTELLI, Alessandro. (2016). “Consideraciones sobre los aportes de la Historia Oral”, en Flier, P. (Coord.). *Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente (7: 2014: La Plata). Mesas de debate de las VII Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente Enseñada*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Trabajos, comunicaciones y conferencias; 25), pp. 93-95.
- SCHGTEL, Ingrid. (2020). La Escuela entra a los Juicios, *Redacción Rosario*, <https://redaccionrosario.com/2020/10/03/la-escuela-entra-a-los-juicios/>
- SCOCCO, Marianela. (2016). “La conmemoración de pasados traumáticos en Argentina. Sitios de Memoria y Museos en Rosario”, en *Revista de Estudios Sociales Contemporáneos*, nº 14, IMESC-IDEHESI/Conicet, Universidad Nacional De Cuyo, pp. 140-154.
- SIEDE, Isabelino. (2007). “El sentido político de la tarea docente”, *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*, Paidós, Buenos Aires, pp. 231-250.
- SIEDE, Isabelino. (2007). “Hacia una didáctica de la formación ética y política”, en Schujman, Gustavo y Siede, Isabelino (Comps.). *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires, Aique, pp. 1-9.
- SIEDE, Isabelino. (2013). “Apuntes para pensar la educación en la ciudadanía en el Siglo XXI”, *Revista Reseñas de Enseñanza de la Historia*, Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional Patagonia Austral, pp. 1-13.
- SIEDE, Isabelino. (2020). “Desafíos actuales de la educación en derechos humanos”, Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional de Moreno e Universidad

Nacional de la Patagonia Austral, *Revista OLHARES*, v. 08, n. 02, Guarulhos, 2020, pp. 31-45.

SIEDE, Isabelino. (2020). “La construcción de un enfoque didáctico para la educación ciudadana”, Homo Sapiens Ediciones, Rosario, pp. 21-40.

VOIGT, Ramiro. (2018). “La Reforma Educativa: precarización laboral y degradación educativa”, *ECD Río Negro/El Correo Docente 19*, <https://razonyrevolucion.org/la-reforma-educativa-precarizacion-laboral-y-degradacion-educativa/>

ANEXO 1

PROYECTO PEDAGÓGICO “LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE EN LA ESCUELA SECUNDARIA A TRAVÉS DE LOS JUICIOS DE LESA HUMANIDAD”

El siguiente proyecto pedagógico se llevó adelante a lo largo del año 2019 y estuvo destinado a los y las estudiantes de 4to año de la ESRN N°17, tanto del turno mañana como del turno tarde. Esta escuela media está ubicada en la ciudad de Cipolletti, en la provincia de Río Negro. Fue pensado, articulado y llevado adelante por varios y varias docentes pertenecientes al Área de Ciencia Sociales y Humanidades de dicha institución. Vale aclarar que a dicho cuerpo de trabajo se le sumó el apoyo y cooperación de otras personas pertenecientes al colegio, como la bibliotecaria del turno mañana y la referente del espacio EVE, y así mismo participaron activamente miembros de organizaciones de derechos humanos.

Aclarado esto, el proyecto pedagógico se enmarcó dentro de los contenidos obligatorios del diseño curricular redactado por el Ministerio de Educación de la provincia de Río Negro, y se enfoca espacialmente en la Argentina, principalmente en la segunda mitad del Siglo XX hasta la actualidad. Con el objetivo de problematizar la situación actual de los derechos humanos a través de acontecimientos pertenecientes al pasado reciente de la sociedad argentina, propusimos en conjunto enfocarnos en hechos ocurridos durante la última dictadura militar. Así, dicho proyecto se extendió a lo largo del año escolar, y que además pudimos separar en cuatro etapas. Cada una de ellas demuestra una continuación entre saberes por medio del enfoque en temas o problemas específicos y diferentes actividades.

La primera etapa del proyecto, antecedida por un mes de trabajo dedicado a repasar saberes apropiados por los y las estudiantes el año anterior, se desarrolló desde el mes de abril y se extendió hasta la primer semana del mes de junio. Así, los y las docentes del taller EIS de 4to año nos dedicamos a trabajar durante ese período de tiempo cuestiones teóricas relacionadas a la última dictadura militar en la Argentina, con el objetivo de dotar y problematizar conceptos, categorías e hipótesis que han permitido interpretar ese proceso. Con esto, en esos encuentros contextualizamos históricamente las causas de dicha

dictadura, así como también teorizamos sobre el concepto de golpe de estado y dictadura, confrontándolo con la noción de democracia y de derechos humanos. Separamos dicho tema en tres de sus partes: la preparación del golpe por parte de los militares, con el apoyo de la sociedad civil; el terrorismo de estado desplegado y ejecutado por el gobierno de facto; y las garantías de impunidad con las que gozaron gran parte de los responsables durante y luego de la dictadura. Para llevar adelante esto, en esos encuentros semanales leímos y discutimos contenido de diversos libros, manuales escolares y sitios web, realizamos redes conceptuales y cuadros comparativos y analizamos materiales audiovisuales.

La segunda etapa del proyecto fue la más corta y dio pie a la tercera. Se llevó adelante durante las primeras dos semanas del mes de junio y consistió en una charla en la escuela y el posterior trabajo de varios conceptos discutidos en ella. Específicamente, el día miércoles 5 de junio de 2019, organizamos una charla durante el horario escolar entre docentes del Área de Ciencias Sociales y Humanidades, los y las estudiantes de los 4tos años y personas que integran la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (de ahora en adelante APDH) de Neuquén. La conversación se enfocó en el rol del poder judicial desde la vuelta a la democracia y sobre las particularidades de los juicios de lesa humanidad. Su finalidad no fue solo continuar con los temas trabajados en los meses anteriores, sino también interiorizar a todo y todas acerca de cuestiones tanto propias de la organización y tiempos de un juicio federal, como también de la lucha de este tipo de organizaciones en relación a la Justicia Nacional desde la vuelta a la democracia hasta la actualidad. Así, Matilde Daroqui y el abogado querellante Bruno Badalá nos ofrecieron un panorama de por qué y cómo ha actuado la Justicia Nacional con respecto a los y las culpables de llevar adelante el Terrorismo de Estado durante la última dictadura militar. Nos comentaron sobre las dificultades de juzgar a los y las responsables una vez establecida la democracia nuevamente en el país, como por ejemplo, las llamadas leyes de impunidad (Ley de Punto Final (1986); Ley de Obediencia Debida (1987); los indultos realizados por el ex presidente Carlos Menem (1989-1990), que obstaculizaron o incluso impidieron la ejecución de condenas.

A su vez, nos relataron cómo fueron cambiaron o transformando estas cuestiones cuando en 2003 dichas leyes se anularon y posteriormente en 2005 la Corte Suprema de

Justicia las declaró inconstitucionales, dando pie a la apertura de nuevas causas y nuevos juicios a los y las responsables. Esta contextualización nos ayudó a comprender en detalle, tanto a docentes como a estudiantes, la causa La Escuelita, sus instancias previas y las que están por venir, así como las cuestiones formales de presenciar un juicio, la organización del espacio dentro de la sala, sus tiempos y recomendaciones a tener en cuenta (como por ejemplo asistir con el DNI, no levantarse del asiento mientras se realizan los testimonios, guardar silencio durante éstos, etcétera). No está de más aclarar que estas personas nos propusieron pensar, trabajar y profundizar dentro de las aulas los conceptos de justicia y garantías de impunidad antes de la asistencia a los juicios. Luego de esta charla, se abrió el espacio para que los y las que participamos hagamos preguntas, nos saquemos las dudas que teníamos, así como también aportar una reflexión de lo escuchado y comentado. Así, antes de la tercera parte del proyecto, que consistió en la salida a los juicios en el mes de julio, continuamos trabajando el tipo de participación y responsabilidad tanto de las Fuerzas Armadas como de los y las civiles durante la dictadura.

Con la finalidad de notar y darle un espacio a este tipo de luchas por parte de agrupaciones de derechos humanos, planteamos a los y las adolescentes la necesidad de reconocer lugares donde esas memorias se manifiesten. Por esto, durante los encuentros con cada uno de los cursos luego de la charla realizada con miembros de la APDH, conversamos con los y las estudiantes acerca del reconocimiento y apropiación de sitios de memoria tanto dentro del establecimiento escolar como fuera de este. El objetivo de esto fue el de no solo interactuar conscientemente con los espacios y lugares, sino también prepararlos y prepararlas para que estén atentos y atentas durante la salida a los juicios. Pensamos que dicha atención enriquecería la experiencia de la salida, además de ser un fundamento preparativo para las últimas dos instancias del proyecto.

La tercera instancia del proyecto empezó inmediatamente luego de la segunda, y comprendió una la salida pedagógica a las audiencias testimoniales en el marco de la causa ya mencionada, un posterior debate de dicha experiencia y la confección o redacción de una crónica personal de cada estudiante que acudió a las testimoniales del juicio. La salida, pensándola como una sola aunque transcurrió en dos días separados por la cantidad de jóvenes que tuvimos que mover desde una ciudad a otra y el posterior regreso, se realizó los días 18 y 19 de junio de 2019, en el Tribunal Oral Federal 1 de Neuquén, específicamente

en el Salón Blanco de AMUC. Para ello, se contó con lugares reservados previamente para la totalidad de los estudiantes (136) quienes asistirían divididos en dos grupos.

El recorrido comenzó en la estación ferroviaria de la ciudad de Cipolletti ya que El Tren del Valle es un servicio que conecta dicha localidad con la ciudad de Neuquén. Lxs estudiantes fueron convocados para la salida de las 7:20 AM y el pasaje fue garantizado para cada adolescentes. Una vez arribados y arribadas a la ciudad de Neuquén, en un viaje que dura poco menos de 20 minutos, y en el transcurso del recorrido por la Avenida Argentina de la ciudad de Neuquén, tanto de ida como de vuelta al Salón Blanco de AMUC, los y las estudiantes fueron identificando espacios de memoria y producciones artísticas vinculadas a la memoria del pasado reciente. Ésta es una actividad similar a la realizada con posterioridad en Cipolletti. El objetivo de este nuevo reconocimiento tuvo que ver con una nueva actividad como motivo de cierre de esta salida.

En el sexto juicio por delitos de lesa humanidad, denominado Escuelita VI, cometidos en la región durante la última dictadura militar, los imputados fueron el ex jefe del Destacamento de Inteligencia del Comando de la Sexta Brigada de Neuquén, Oscar Reinhold, y los ex miembros de Inteligencia, Jorge Di Pasquale, Jorge Molina Ezcurra, Sergio San Martín y Carlos Benavidez. También el ex jefe de la Escuela de Instrucción Andina de San Carlos de Bariloche, el teniente coronel (R) Néstor Castelli; el ex comandante de Gendarmería de Junín de los Andes, Emilio Sachitella, y el ex interventor de la municipalidad de General Roca, Marcelo Zárraga.

Una vez arribados al Salón Blanco de AMUC, nos encontramos con las personas de la APDH y otras organizaciones de derechos humanos que nos saludaron cordialmente y nos explicaron los pasos a seguir antes de ingresar al juicio. Debido a que no está permitido ingresa con mochilas o bolsos, estas personas nos comentaron que todos y todas podíamos dejar nuestras pertenencias, incluidos los teléfonos celulares, dentro de sus autos hasta que salgamos del salón. Para ingresar, era obligatorio presentar el DNI. Una vez adentro, cada estudiante tenía la posibilidad de ubicarse en cualquiera de las sillas dispuestas. El momento previo al comienzo de las jornadas testimoniales resultó ameno y hasta conmovedor, ya que muchos y muchas docentes nos encontramos y pudimos compartir saludos y unas palabras con compañeros y compañeras que también acudieron a las audiencias por cuenta propia. A su vez, el alumnado tuvo la oportunidad de saludar e

intercambiar abrazos y algunas palabras con a las Madres de Plaza de Mayo Filial Neuquén y Alto Valle, es decir, Inés Ragni y Lolín Rigoni. Una vez comenzada la jornada del juicio, todos y todas permanecemos en nuestros asientos, escuchando atentamente cada uno de los testimonios. En ambos días, el procedimiento dentro del Salón Blanco de AMUC fue similar.

En la jornada del martes 18 de junio de las audiencias testimoniales, escuchamos las atestaciones de María Teresa Oliva, Armando Sergio Polastri, José María Dell’Oro, César Américo Carnevali, Viviana Editch Malacalza y Osvaldo Eduardo Ortiz. Entre todos estos, el de María Teresa fue uno de los más movilizadores, ya que ella se desempeñaba como periodista y trabajadora de prensa durante 1978, cuando fue víctima de secuestro junto con su esposo y también periodista Enrique Esteban, fallecido en 2010. Las atestaciones de este día fueron significativas ya que se refirieron al rol de los y las periodistas durante la última dictadura cívico-militar, y la persecución que sufrieron por parte de las fuerzas represivas y de los servicios de inteligencia infiltrados en los medios de comunicación.

Durante las audiencias del siguiente día, miércoles 19 de junio, las personas que dieron testimonio fueron Aníbal Rubén Gallay, Ernesto Hugo Sifredi, Rubén Benedicto Meneses, Oscar Martín Olivera, Eduardo Fernando Ubaldini, Marina Ubaldini y Stella María Solanas. Las declaraciones de este día estuvieron relacionadas con los mismos hechos que se trataron el martes 18 de junio. Entre lo más destacable de la jornada, rescatamos las palabras de Anibal Rubén Galay, amigo de Cristina Parente y del matrimonio Esteban-Oliva, quien aportó datos valiosos para la reconstrucción del caso. Además, a partir del testimonio de Estela Maris Solana, a quien se pudo escuchar por videoconferencia desde San Martín de los Andes, comenzaron a tratarse dos nuevos casos: el secuestro y cautiverio en tres oportunidades del matrimonio Ubaldini-Gómez, una de las cuales también la tuvo como víctima a Solanas. Luego, se continuó con el testimonio de Oscar Olivera, una de las víctimas de este tramo del juicio. Él era concejal de la localidad de General Roca. Contó que el mismo 24 de marzo de 1976 se disolvió el Concejo Deliberante y que días después lo detuvieron. También declaró por video conferencia Ernesto Cifredi, otro de los casos que se estuvo ventilando en esta causa. Él se encontraba de mochilero viajando por Bariloche en enero del 1977 cuando fue detenido.

Una vez terminadas las jornadas, con los y las estudiantes recorrimos durante una hora tanto la Plaza de las Banderas, que se encuentra a menos de 100 metros del Salón, como el campus de la sede de la Universidad Nacional del Comahue, que se encuentra a la vuelta del Salón. En estos lugares pudimos charlar entre todos y compartir tanto sensaciones como reflexiones. Luego de un breve almuerzo en dichos lugares, emprendimos la vuelta a Cipolletti realizando el mismo recorrido pero esta vez a la inversa.

Luego de experimentar la salida, y teniendo en cuenta tanto objetivos y finalidades como sensaciones, les propusimos a los y las jóvenes a elaborar crónicas acompañadas de una cartografía de la memoria sobre las audiencias, incluyendo las fotografías tomadas en el recorrido que comenzó en la estación del tren y que continuó hasta el Salón Blanco de AMUC y que finalizó con el retorno a Cipolletti. En el trayecto de la ciudad neuquina se pudo visibilizar distintos sitios o lugares de la memoria: el Monumento a Las Madres, la Torre de Periodistas de Neuquén, la Plazoleta de Periodistas Neuquinos (la cual cuenta con un busto en homenaje a Rodolfo Walsh, desaparecido durante la dictadura), además de los numerosos lugares y murales que se encuentran dentro de la sede de la Universidad Nacional del Comahue.

Con este recorrido propusimos entonces un trabajo que permita a los sujetos desandar esas tramas discursivas, herencias de familia-escuela formación, ponerlas en tensión, identificar su origen, sus silencios, las claves de sentido en que están ancladas y abrir la posibilidad a complejizar la mirada y el análisis sobre el (pasado) presente.

Durante el reconocimiento de los espacios y sitios de memoria se habilitó la palabra. Se buscó generar un contexto en donde esos supuestos se expresan, se dialogan y se problematizan. A partir de este momento el recorrido empezó a configurarse principalmente por las preguntas y por los intereses que los grupos y sujetos, muchas veces en presencia solapada o “subterránea” de lecturas propia de la teoría de los dos demonios. En el recorrido abordamos esas lecturas, evidenciando, tensionando y problematizando sus sentidos.

Se trabajó sobre los objetivos a mediano y largo plazo que persiguió la dictadura cívico-militar, colocando el acento en una multiplicidad de actores, no solo militares, y una multiplicidad de objetivos, no solo los represivos, que permite con los estudiantes otras miradas que complementen el foco puesto en la acción represiva como fin en sí mismo, y

abrir las indagaciones a las consecuencias sociales, palpables hasta en la actualidad, de las políticas de disciplinamiento social y cultural, de las políticas económicas implementadas, de la política del miedo, la reconfiguración (violenta) de prácticas y formas de construcción de lazos sociales, y las complicidades y compromisos de distintos sectores sociales y políticos.

El cuarto momento del proyecto comenzó luego del receso invernal de ese año. La propuesta del equipo docente consistió en una actividad de rastreo y locación de diferentes sitios o lugares de la memoria dentro de la localidad de Cipolletti. Teniendo en cuenta que la tercera parte del plan pedagógico fue la de acudir al debate oral de los juicios de lesa humanidad en la ciudad de Neuquén Capital, con esta nueva actividad apostamos a que los alumnos y las alumnas estén al tanto que la memoria social inunda no sólo espacios concretos de lucha, como lo es una sala judicial, sino también los lugares comunes para todos y todas, ya que el proyecto culmina con una intervención artística en las calles del centro de la ciudad rionegrina.

Así, los y las adolescentes contaron con una semana para recorrer diferentes espacios de la ciudad, reconocer dichos lugares o vehículos de la memoria, tomar fotografías e investigar acerca de lo que estas zonas buscan visibilizar, entender el porqué de su ubicación y su posible impacto en la comunidad. Esto significa trabajar con cuestiones socialmente vivas, por lo cual funcionan además como insumos para la reflexión y producción de materiales vinculados a estos problemas. Para llevar adelante dicha actividad, se plantearon algunos interrogantes para pensar: ¿Cómo construimos conocimiento en estos mismos espacios? ¿Qué es aprender en un Espacio de Memoria? ¿Cómo se expresa después lo adquirido allí, en el mundo privado o en la esfera pública? ¿Cómo abordar el significado profundo que tiene para la democracia la materialización en políticas concretas de la consigna Memoria Verdad y Justicia? ¿Cuáles son las huellas que dejan para reconocer nuevos escenarios de vulneraciones de derechos?

Dicho ejercicio se realizó grupalmente y sus investigaciones fueron expuestas en afiches que se pegaron a lo ancho y largo de la escuela. Así, otros y otras docentes, como estudiantes, comenzaron a darse cuenta de murales dentro y fuera de la escuela, placas conmemorativas, pintadas en los pasillos, fotografías y afiches en la biblioteca de la institución. A su vez, reconocieron el mismo tipo de espacios pero exteriores a la escuela,

como otros murales, monumentos, monolitos, grafitis, pasa calles, pañuelos blancos fuera de las casas, es decir, todas expresiones vinculadas a la memoria sobre hechos de la historia reciente en el Comahue. Muchas de estas expresiones no solo tenían que ver con las consecuencias de la última dictadura militar, sino que mostraban otras causas sociales y culturales que han hecho ruido en la región, como el primer Triple Femicidio de Cipolletti, el asesinato del docente y compañero Carlos Fuentealba, la lucha por el reconocimiento de los derechos de los pueblos originarios, la experiencia de la lucha de los y las trabajadoras de Zanón, entre otras. Es decir, dicha actividad completó y a la vez complejizó la experiencia de la lucha de sectores heterogéneos de la sociedad valletana que buscaban y buscan una vida más digna para todos y todas.

Con todo esto, pasamos al quinto y último momento del proyecto. Nuevamente, esta parte contó con el apoyo y acompañamiento de varios miembros de agrupaciones de derechos humanos, no sólo de la APDH sino también de Red X La Identidad. Esta instancia consistió en un acto que se realizó el miércoles 18 de septiembre. Este acto tuvo una doble dedicación: se realizó durante la semana aniversario de la Noche los Lápices¹⁴ y además estuvo directamente referido a la estudiante Leticia Veraldi,¹⁵ desaparecida el 4 de julio de 1977 en la localidad de Cipolletti.

Partimos todos y todas desde la escuela hasta el centro de la ciudad, específicamente hasta la intersección de las calles Avenida Alem y Villegas, la cual cuenta con un estandarte que porta una cerámica en homenaje a Leticia, realizada por la artista plástica Cecilia Berjolis y la cual cuenta con una estructura realizada por estudiantes del CEM 102

¹⁴ La noche del 16 de septiembre de 1976 y días sucesivos, un grupo de jóvenes militantes de la Unión de Estudiantes (UES) y de la Juventud Guevarista fueron secuestrados en la ciudad de La Plata, a 60 kilómetros de la capital argentina, por miembros de la Policía de la Provincia de Buenos Aires. Según la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP), “los adolescentes secuestrados habrían sido eliminados después de padecer tormentos en distintos centros clandestinos de detención, entre los que se encontraban: Arana, Pozo de Banfield, Pozo de Quilmes, Jefatura de Policía de la Provincia de Buenos Aires y las Comisarías 5ª, 8ª y 9ª de La Plata y 3ª de Valentín Alsina, en Lanús, y el Polígono de Tiro de la Jefatura de la Provincia de Buenos Aires”. Entre ellos estaban: Francisco López Muntaner, María Claudia Falcone, Claudio de Acha, Horacio Ángel Ungaro, Daniel Alberto Racero, María Clara Ciochini, Pablo Díaz, Patricia Miranda, Gustavo Calotti y Emilce Moler. Cuatro de ellos sobrevivieron. Se presume que los restantes fueron fusilados en los primeros días del año 1977.

¹⁵ Militante de la Unión de Estudiantes Secundarios -UES- estudiaba en el Colegio Nacional de Vicente López hasta que en octubre de 1976, fueron a buscarla en el marco de la represión a estudiantes secundarios iniciada el 16 de septiembre conocida como "La Noche de los Lápices". Su familia decidió enviarla al sur para protegerla, pero ella siguió militando. Tenía 17 años y cursaba el quinto año del secundario en el Colegio Belgrano de Cipolletti, cuando el 4 de julio de 1977, fue secuestrada a la salida de la escuela. Un policía de Río Negro que actuaba como enlace con el Ejército, en Neuquén, había estado en el colegio Belgrano preguntando por el horario de salida.

en 2013. Una vez arribados y arribadas, cada estudiante dispuso su hoja de carpeta intervenida sobre cordones que iban de un árbol a otro en el boulevard de la avenida. Cabe aclarar que cada adolescente contaba con total libertad a la hora de plasmar sus expresiones en su(s) hoja(s). En ellas podíamos ver y encontrar tanto dibujos y consignas, como poemas de los y las estudiantes, o algunos tomados de los materiales de lectura de EIS.

Luego de haber terminado la instalar la intervención artística, todos y todas escuchamos atentamente las palabras de Sonia Matano, compañera de 5to año de Leticia, y luego de Gloria Siracusa, docente de Leticia en el colegio Manuel Belgrano. Sumado a esto, la estudiante de 4to 2da turno mañana, Zaida Tolosa leyó en voz alta un poema inspirado en la estudiante desaparecida. Luego de esto, cantaron tres canciones Julián García y Claudia Bongiovanni. Luego dispusimos unos minutos para que los y las adolescentes cruzaran palabras con las personas que nos habían invitado, así como también tomar algunas fotografías del momento. Una vez terminada la intervención-homenaje, nos dirigimos hasta la escuela, haciendo una parada de media hora en una plaza a mitad de camino, para que todos y todas compartan mates y galletitas que habían llevado, además de leer detenidamente en grupos los materiales de lectura que nos obsequiaron desde la APDH y la Red X La Identidad de Cipolletti, y que quedaron a disposición de todos y todas en la biblioteca de la escuela.

Después de esta salida pedagógica, durante la siguiente semana, en los encuentros con cada uno de los cursos, charlamos acerca de las sensaciones que se generaron en el estudiantado y estas fueron muy gratificantes para todos y todas. Nos comentaron que incluso durante la semana pasaron y recorrieron con sus familiares por la misma intersección de la intervención callejera para leer los mensajes de sus compañeros y compañeras. Luego de estos momentos, y en los últimos meses del ciclo lectivo, nos dedicamos con el resto de los y las docentes a continuar trabajando contenido relacionado a la última dictadura cívico-militar, así como a dar un cierre reflexivo a las problemáticas de los talleres, haciendo hincapié en los momentos del proyecto.

ANEXO 2

SENTENCIAS “LA ESCUELITA” VI

El 11 de septiembre de 2019, el Tribunal Oral Federal 1 de Neuquén (TOF) impuso las penas a cada uno de los acusados en el sexto juicio de la megacausa La Escuelita. Las penas de la causa La Escuelita VI fueron las siguientes:

- 11 años de prisión efectiva para Oscar Reinhold, jefe de Inteligencia del Comando. Por las torturas y el secuestro de Oscar Escobar- Juan Marcos Herman- Ernesto Sifredi- María Teresa Oliva- Enrique Esteban- María Parente- Fernando Ubaldini y María del Lujan Gómez.
- 11 años de prisión para Juan José Castelli, interventor de Río Negro, jerarca de inteligencia y responsable de la Escuela Militar de Instrucción Andina de Bariloche. Considerado miembro de asociación ilícita. Por las torturas y el secuestro ilegal de Enrique Esteban- Oscar Escobar- Juan Marcos Herman- Vicente Iantorno- Fernando Ubaldini – María del Luján Gómez.
- 7 años para Sergio San Martín, oficial del Destacamento de Inteligencia 182 de Neuquén. Por los secuestros y tortura de Oscar Escobar- Juan Marcos Herman- Vicente Iantorno- Ernesto Sifredi- María Parente- Fernando Ubaldini y María del Luján Gómez.
- 6 años para Jorge Molina Ezcurra, oficial responsable del Destacamento de Inteligencia 182 de Neuquén. Por las torturas de Fernando Ubaldini – María del Luján Gómez- Oscar Escobar- Vicente Iantorno- Ernesto Sifredi- María Parente.
- 6 años para Jorge Di Pasquale. Militar dado de baja, ex Inteligencia del Destacamento 182 de Neuquén. Por las torturas y secuestro de Fernando Ubaldini- María del Luján Gómez- Oscar Escobar- Vicente Iantorno- Ernesto Sifredi- María Parente.
- 5 años para Marcelo Fernando Zárraga, interventor de Roca, integrante de Inteligencia del Ejército en Bariloche, jefe en la Escuela militar de Instrucción Andina, y luego del Comando en Neuquén. Por la privación ilegal de la libertad y los tormentos de Oscar Olivera y Juan Marcos Herman.

- 4 años para el gendarme Emilio Sacchitella, comandante de Gendarmería en Junín de los Andes. Por los secuestros y torturas del matrimonio Ubaldini – María del Luján Gómez (voto por mayoría, con disidencias).
- 3 años de ejecución condicional, reglas de conducta e inhabilidad especial por 6 años para el militar de inteligencia Carlos Benavidez; integrante del Destacamento de Inteligencia 182 de Neuquén. Como partícipe secundario del secuestro de Juan Marcos Herman (voto por mayoría, con disidencias).

Vale la pena tener en cuenta también que desde el año 2008, este fue el primer fallo de los seis producidos por lesa humanidad, que no tiene sentencia unánime.

ANEXO 3

ENTREVISTAS REALIZADAS

MATILDE DAROQUI, APDH-NQN (23 DE OCTUBRE 2020)

Emiliano. -¿Cuál es el sentido de llevar a estudiantes a los juicios de lesa humanidad?

Matilde Daroqui. -Como organización, el porqué de que los colegios secundarios participen de los juicios de lesa humanidad es condición *sine qua non*, ya que la memoria se continúa en los jóvenes. Estos jóvenes del secundario cuentan con un caudal informativo acerca de estos temas, junto con los docentes que los habilitan a trabajar sobre estos temas de la historia reciente. Creemos que asistir a los juicios de lesa humanidad es una imperiosa necesidad ya que los juicios son históricos.

E. -¿Cómo se le transmite a un joven que no vivió una dictadura militar lo que ocurrió esos años?

M.D. -Nosotros pensamos que la presencia de estos jóvenes en los juicios tienen que ver con esto, con mostrarle a los adolescentes el dolor y la situación por la que pasó una persona durante esos años, con la simple acción de escucharla, qué fue lo que les ocurrió, cuándo, quiénes fueron los responsables de ese dolor y cuáles son sus hipótesis sobre lo que les pasó. Todo esto ante un tribunal, ante un cuerpo de abogados y ante los mismos imputados de estos crímenes.

Que los estudiantes hayan podido concurrir a los juicios de lesa humanidad es de un capital de conocimiento impresionante, más allá de lo lento y largo de las jornadas. La participación de los jóvenes es algo que no creo que les haya pasado desapercibido a ellos mismos, creo que en algún momento van a recordarla.

PIWKE ROSAS, PROFESORA EN HISTORIA (17 DE DICIEMBRE 2020)

Emiliano. -¿Cuál es el sentido de enseñar historia reciente en las escuelas?

Piwke Rosas. -Problematización del presente con los estudiantes de los últimos años del nivel secundario. Se trabajó en escalas, primero reconociendo qué saberes o conocimientos cargan los estudiantes. Algunos de estos saberes están ligados a la teoría de los dos demonios y a la represión. A partir de ahí, trabajamos categorías teóricas para conectar y fortalecer estas primeras ideas, es decir, imprimir un sustento teórico (golpe de estado,

dictadura, plan cóndor, doctrina de seguridad nacional, etc.), ya que es parte de la perspectiva crítica que intentamos darle a la problematización.

E.- ¿Por qué son importantes los juicios de lesa humanidad a la hora de enseñar este pasado reciente?

P.R. -Las ideas que circulan con respecto a la dictadura militar en muchas ocasiones están fundadas en lógicas de los medios de comunicación. Ante la consulta sobre el número de desaparecidos, los juicios contribuyen a la reconstrucción de ese pasado reciente, además del pedido de justicia.

Tres puntos centrales para trabajar el tema: plan sistemático político, económico (neoliberalismo) y social, qué sectores impulsan la dictadura en Latinoamérica y en Argentina; qué continuidades tiene el proceso represivo (fuerzas de seguridad) de la dictadura en la actualidad (democracia), y cómo se aplica a la región; problematización de la represión en democracia: desaparición forzada de personas, casos de gatillo fácil y criminalización y persecución de la protesta social. La importancia radica en saldar la deuda de pensar históricamente y de manera crítica la dictadura, más allá de lo anecdótico, o el énfasis en los tipos de tortura (escolarización nuestra). Problematizar sobre que ocurre en la actualidad con los grupos que apoyaron la dictadura y quienes fueron víctimas. Pensar la impunidad de estos actores políticos. A los estudiantes les toca hacer nuevas preguntas. Con la salida a los juicios, debido a la poca interpelación de dicho proceso, los estudiantes tienen la oportunidad de ponerle rostro y voz a las personas afectadas o personas partícipes de dicho proceso, que dentro la escuela sucede dentro de las cuatro paredes del aula.

ANEXO 4. FOTOGALERIA.



Pequeño mural en los pasillos de la escuela.



Biblioteca escolar "María Luisa Salto".



Mural Ni Una Menos en el patio de la escuela.



Mural del Nunca Más en el patio de la escuela.



Entrando al Salón
Blanco de AMUC.



Esperando que comiencen
los testimonios.



Esperando que comiencen
los testimonios #2.



Compartiendo con las
Madres.



Comienzan las jornadas
testimoniales.



Escuchamos las palabras
de los jueces.



Durante el 4to
intermedio.



Durante el 4to
intermedio #2.



La intervención
artística ya instalada.



Escuchando canciones en
homenaje.



Escuchando canciones en
homenaje #2.



Foto grupal en el
cierre de la actividad.

ANEXO 5

POEMA DE LA ESTUDIANTE ZAIDA TOLOSA (4°2° TURNO MAÑANA - 2019)

Hablemos de Leticia

A Leticia le gustaba tejer, no sé cuántos puntos sabía, ni qué tan largas eran las bufandas que ideaba, pero creo que debió ser muy amorosa con las lanas, casi tanto como con su guitarra; pienso que, de poder tocar ahora, sin dudar nos daría la versión acústica más linda de quizá porqué.

Aunque no estoy segura de eso, pues no la conocí del todo bien.

No la conocí, no la vi, jamás le sentí la voz ni le toqué las letras, pero me gustaría imaginarla sentada en la mesa del patio con cartulinas y telas, creando cuanto bicharraco se le cruzase por su pícara mente.

¿Qué nombres tendrían estos muñecos? ¿Qué historias les tejería Leticia en los labios?
¿Qué voz les daría?

Me gusta darle forma y color a los sueños, y los de Leticia se me hacen azules, quizá azules como el cielo o azules como los botones en los ojos de los títeres. Porque Leticia soñaba color azul libertad.

Era tan vivaracha que le decían ardillita, o eso me pareció escuchar por ahí. Le tenía tanto miedo a las cosas, que aprendió a hacerle frente al miedo y ya no pudo callarse más injusticias. Le quemaba la mentira, prefería el silencio rebelde a cualquier sumisión. Quizá sabía, en el fondo, que las macanudas como ella pertenecían a la resistencia, o bien se dejó llevar por el impulso de la justicia.

Sea como sea, antes que justiciera y heroína silenciosa, Leticia era adolescente, aunque no adolecía muy seguido. Era inestable y dudosa, enamoradiza de la vida, de la gente, llena de esperanzas y metas, de humor, de risa, con la mirada gigante y soñadora.

Era tan adolescente como yo, como vos y como todos, es de ahí que la conozco. Por eso, quiero traer a Leticia un ratito, aunque no sean sus palabras, ni su voz, ni el pasado en que quedó su pensamiento, sino solo el sueño de quien piensa en un futuro mejor:

Que no hay que conformarnos, ni resignarnos, que está lleno de gente injusta, de actos injustos, pero más que nunca hay que luchar, hacerle frente al dolor y la necesidad de quienes no tienen ni pueden. Como sea, donde sea, llevarse por delante el mundo, no

callarse la rabia, no aceptar la carencia y seguir insistiendo, por más que nos persigan, castiguen, torturen y aniquilen; seguir luchando, desde la poesía, pasando por la música y terminando en la batalla.

Sin perder de vista las ganas de la libertad soñada.

Porque Leticia luchó desde los títeres en escuelas rurales, luchó a través de las cartas y luchó en compañía de otros adolescentes como ella, que nada entendían de la vida y aun así no dudaron en dejarla en el camino a una realidad anhelada.

Por eso y por aquello, por esto otro también, hay que recordar y seguir, llorar también, pero celebrar su existencia y no olvidar su nombre, pues es en esas letras donde vive su memoria, en cada sueño juvenil, cada lucha estudiantil, cada rebelión contra lo podrido del mundo. Por más que cueste, seguir.

Si esto fuese una de las tantas cartas de Leticia escritas para no olvidar, creo que la habría terminado pidiendo perdón por lo breve y poniendo en la esquina inferior de la hoja, con letra chiquita y cursiva, un muy eterno “los quiere, Leticia”.