

Narrativas escolares y conciencia histórica

School narratives and historical awareness

Cuesta, Virginia; Garriga, María Cristina; Pappier, Viviana; Linare, Cecilia

Virginia Cuesta

virginia.cuesta@gmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad Nacional de La Plata, Argentina

María Cristina Garriga

pinagarriga@yahoo.com.ar

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Viviana Pappier

vpappier@yahoo.com

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Cecilia Linare

cecilialinare@gmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Resumen: El presente trabajo forma parte de un proyecto de investigación desarrollado en Argentina durante 2016-2017. El mismo tiene como objetivo indagar cómo los jóvenes, que cursan quinto año de escuelas secundarias de la ciudad de La Plata, construyen sus ideas históricas. Para ello, analizamos las narrativas producidas por los estudiantes a quienes se les pidió que contaran por escrito a jóvenes extranjeros la historia de los últimos doscientos años de su país. Consideramos que su análisis posibilita extraer conclusiones sobre la forma en que los jóvenes se apropian del conocimiento histórico a la vez que proporciona pistas para comprender mejor las prácticas docentes y reflexionar sobre la enseñanza de la Historia a partir del conocimiento del mundo conceptual de los alumnos.

Palabras clave: Narrativas históricas, Conciencia histórica, Jóvenes estudiantes.

Abstract: This work constitutes part of the research project developed in Argentina in 2016-2017. The aim is investigate how young people, who are in the fifth grade at secondary school in La Plata city, build their own ideas of history. For that, we analyse the narratives produced by students who were asked to write for young foreigners the history of the last two hundred years of their country. This analysis makes it possible to draw conclusions about the way in which young people appropriate the historical knowledge, facilitate us to better understand teaching practices and allow us to reflect on history teaching based on the knowledge of students.

Keywords: Historical narratives, Historical consciousness, Young students.

Archivos de Ciencias de la Educación

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

ISSN-e: 2346-8866

Periodicidad: Semestral

vol. 15, núm. 19-20, Dob., e094, 2021

revistaarchivos@fahce.unlp.edu.ar

Recepción: 24 Marzo 2020

Aprobación: 30 Septiembre 2021

Publicación: 01 Diciembre 2021

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/109/1093069008/>

DOI: <https://doi.org/10.24215/23468866e094>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-
NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

INTRODUCCIÓN

Narrativas históricas y conciencia histórica en jóvenes de quinto año de escuelas secundarias de la Ciudad de La Plata, constituye un proyecto de investigación bianual dirigido por el profesor Gonzalo de Amézola, que tiene como fin indagar cómo los jóvenes construyen sus ideas históricas.¹

En este trabajo presentamos los primeros avances de nuestra investigación. La muestra está compuesta por 48 narrativas de jóvenes estudiantes del nivel secundario de 15 y 16 años, de tres escuelas públicas, Secundaria 15 Luis F. Leloir, el Normal Nacional Número 2 y el Liceo Víctor Mercante, de la ciudad de La Plata, Provincia de Buenos Aires. Por razones de espacio y extensión, en esta oportunidad, presentamos las narrativas de los estudiantes intentando identificar aquellos tópicos más mencionados por ellos a partir de una primera lectura exploratoria. Asimismo, intentamos establecer algunos vínculos entre el presente que viven, la política curricular, las interpretaciones que realizan del pasado y su visión de futuro como primeras aproximaciones al estudio de la conciencia histórica de los jóvenes estudiantes.

Existen muchas formas de comprender el concepto de narrativa histórica. Sin embargo, para investigaciones como esta, en primer lugar, se postula que las narrativas históricas son la forma de expresión, por excelencia, de la conciencia histórica. Y este postulado es central para justificar la necesidad de ampliar las investigaciones de carácter cualitativo. Pues, si la comprensión de las múltiples expresiones de la conciencia histórica es fundamental para la enseñanza de la Historia, entonces son primordiales las indagaciones que permitan comprender esas narrativas.

Los estudios cuantitativos sobre jóvenes y conciencia histórica en la región, vienen proporcionando miradas panorámicas muy interesantes sobre cómo los estudiantes de 15 años comprenden la Historia como asignatura y como narrativa sobre el pasado (Amézola y Cerri, 2008, 2010 y 2018; Cerri, 2001, 2007, 2011a y 2011b; Cerri y Amézola, 2007; Cerri y Coudannes, 2010; Cerri, Oliveira Molar y Cuesta, 2014; Barca, 2013; Ferreira, Pacievitch y Cerri, 2010; Garriga, Pappier y Morras, 2010; Linare y Cuesta, 2015). Gracias al análisis de estos datos se conoce que los estudiantes entienden que el saber disciplinar reside en la palabra de los profesores y en los libros de texto, pero que prefieren aprender historia a través de películas o videojuegos (que asimismo no son utilizados como recurso en sus clases por sus profesores), o a través de los relatos de sus familiares. También sabemos que los jóvenes se interesan más por historias de aventuras y por guerras y revoluciones que por otros temas. No parecen muy interesados en los grandes personajes aunque no les desagrada estudiarlos y tampoco están interesados en la historia latinoamericana (Barom, 2017). Prefieren el estudio de la historia del siglo XX y del tiempo presente. En lo que se refiere a temas sensibles como cuestiones de raza o de género hay una tendencia a sostener la igualdad y la justicia. Sin embargo, en lo que respecta a evaluar las dictaduras o las disputas fronterizas, se nota, al menos en el caso brasileño, una polarización de las respuestas (Barom, 2017).

Para Jörn Rüsen (2001) narrar históricamente es interpretar el tiempo. Esa narración debe ser comprendida no solamente en sus aspectos culturales o lingüísticos, sino como forma racional de explicación histórica. La narrativa histórica, por lo tanto, tiene sus especificidades, es decir, tiene que cumplir el papel de establecer relaciones temporales, situando los hechos y atribuyendo posibilidades de sentido para los cambios y las permanencias. De esta manera, es posible identificar, localizar y comprender (o intentarlo) el sufrimiento humano y, en respuesta, encontrar caminos para enfrentarlo. Agnes Heller (1993), quien también teoriza la Historia a partir de narrativas de conciencia histórica, comprende esas narrativas como partes de la comprensión de la existencia de alternativas de vida y de valoración de la responsabilidad para tomar decisiones y actuar. En este sentido, al menos en sus obras de transición, Heller está mucho más interesada en las consecuencias éticas y prácticas de los modos en que la humanidad occidental moviliza sus sentidos de tiempo.

Además, si consideramos tal como argumenta Heller, que las historias las contamos para alguien o en razón de otros, es posible construir relaciones con la movilización de identidades y la transformación de las propias memorias o historias que las orientan. La construcción de narrativas históricas, por lo tanto, no se puede comprender como consecuencia de los discursos escolares o mediáticos, tampoco solamente como expresiones individuales.

Para Rüsen (2001), una narrativa es histórica si obedece a cuatro condiciones. Éstas son: 1) poseer estructura de una historia, es decir, movilizar las tres dimensiones temporales (pasado – presente – futuro); 2)

incluir elementos de experiencia de pasado (memoria); 3) contribuir a la orientación humana en el tiempo; y 4) motivar para la acción, lo que no significa que esa acción sea consecuencia directa de la conciencia histórica. Heller (1993) sostiene que la atribución de sentido, es decir, la interpretación, la conceptualización y la orientación frente al presente es esencial en las narrativas. Si las narrativas no se conectan entre sí, no es posible comprender lo que es desconocido, ni apropiarse de lo que parece externo. Y, por consecuencia, la acción que puede transformar el mundo no se puede establecer con seguridad.

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE LA MUESTRA. TÓPICOS

La consigna utilizada para abrir el espacio de la escritura fue la pregunta: “¿cómo contarías a jóvenes extranjeros la historia de los últimos doscientos años de tu país?”. La muestra fue recolectada a fines del año 2016 en los establecimientos educativos mencionados durante el horario escolar. Los estudiantes respondieron de forma anónima aunque algunos pocos prefirieron firmarla.

Fueron analizadas 48 narrativas, de las cuales 13 pertenecen a la Secundaria 15, 17 al Normal Nacional Número 2, y 17 al Liceo Víctor Mercante. En una primera lectura exploratoria reconocimos en ellas seis recurrencias temáticas que se repetían y las consideramos como tópicos para su análisis. Estos son: revolución e independencia, última dictadura y guerra de Malvinas, crisis del 2001, opiniones y apreciaciones políticas, recursos naturales y actividades productivas, y por último, identidad nacional. En este trabajo presentamos los avances logrados en el análisis de los primeros cuatro tópicos.

Tenemos en cuenta la arbitrariedad de todo sistema de clasificación, en este punto, nuestras primeras decisiones surgieron de la lectura inicial de los textos de los estudiantes donde se advirtieron las conexiones establecidas entre “Revolución e Independencia” por un lado y “Dictadura y Guerra de Malvinas”, por otro. Esta decisión de unificar dos hechos históricos en un solo tópico tiene un fin heurístico y asimismo se explica en términos de disciplina escolar (Chervel, 1991), al configurarse como productos particulares y creaciones sociohistóricas. Como afirma este autor, “los contenidos de la enseñanza se conciben como entidades sui generis, propias de la clase, independientes hasta cierto punto de cualquier realidad cultural ajena a la escuela y dotadas de una organización, una economía propia y una eficacia que solo parecen deber[se] a sí mismas, es decir, a su propia historia” (Chervel, 1991, p. 63).

A continuación se presenta el Cuadro que muestra en números enteros la cantidad de textos analizados y en porcentajes las temáticas más transitadas por los estudiantes a la hora de realizar sus producciones.

Tópicos	Cantidad de trabajos por tópico y por escuela			Sub - totales
	Secundaria 15	Liceo Víctor Mercante	Normal 2	
Revolución e Independencia	(6) 46,15 %	(14) 77,77 %	(13) 61,90 %	(33) 68,75 %
Última dictadura y guerra de Malvinas	(11) 84,61 %	(13) 72,22 %	(7) 33,33 %	(31) 64,58 %
Crisis del 2001	(6) 46,15 %	(7) 38 %	(3) 14,28 %	(16) 33,33 %
Recursos naturales y actividades productivas	(5) 38,46 %	(4) 22,22 %	(5) 23,80 %	(14) 29,16 %
Identidad nacional	(1) 7,69 %	(1) 5,5 %	(7) 33,33 %	(9) 18,75 %
Opiniones y apreciaciones políticas	(2) 15,38 %	(4) 22,22 %	(11) 52,38 %	(17) 35,41 %

1. REVOLUCIÓN DE MAYO E INDEPENDENCIA

El ítem más nombrado tanto para el colegio Liceo como para el Normal 2 es el referido a la revolución de mayo y a la independencia ocurrida en 1816. En el primer caso (Liceo) fue mencionado por 13 alumnos quienes representan un 61,9 % y en el segundo (Normal 2), por 14 alumnos correspondientes a un 77,77%. Como ejemplo podemos citar los siguientes fragmentos:

Antes de ser un país con su propio gobierno, el territorio era una colonia española, junto con más países del continente. En 1816 Argentina se independiza de la corona española, y en ese momento comienza la formación del estado (Liceo).

Hace 200 años Argentina empezaba un proceso de liberación política de España, país que colonizó y oprimió a los pueblos originarios, además de imponerle su cultura y religión... Este proceso que paso por el primer gobierno patrio (1810) declaración de la independencia (1816) se puede decir que culminó en 1853 con la Constitución. (Normal 2)

Para la secundaria 15 este tópico es elegido en segundo lugar por 6 alumnos que representan un 46 % de las narrativas de dicha escuela, al igual que la crisis del 2001, también nombrada por la misma cantidad de jóvenes, tema que retomaremos más abajo. Como ejemplo podemos citar el siguiente fragmento: “lo que me acuerdo es que en 1810 se produce la revolución de mayo, desde ese momento Argentina luchó por ser independiente, hasta que en 1816 se produce la independencia. Desde ese momento Argentina fue independiente y democrática”.

Los textos mencionan hitos históricos que corresponden a aquello que Hobsbawm y Ranger (2002) denominan “invención de la tradición”, donde la Historia aparece como un proceso progresivo casi natural, en el que la libertad caracteriza tanto a la revolución de mayo, como a la declaración de la independencia.

Por otra parte creemos que tanto el relato histórico como la celebración de las efemérides en la escuela primaria y secundaria contribuyen a crear lazos de identificación y pertenencia a la nación Argentina, a los que se suma los símbolos nacionales (bandera, himno, escudo) que también son mencionados en los trabajos. Se trata de acontecimientos y símbolos que constituyen un pasado común y unen a la comunidad a través de las generaciones. Los estudiantes reconocen esos hitos pero, ¿qué valor encuentran en ellos para pensar su presente y futuro?

Aparece en algunos textos tan internalizada esta pertenencia que se puede ver una identificación por parte de algunos alumnos del Liceo al plantear la narración desde la primera persona del plural al momento de narrar estos acontecimientos: “en 1816 nos independizamos de los españoles”. Esto se observa especialmente en este tópico, en otros, la historia pareciera que se vuelve ajena y “los militares toman todo el poder” o “en el 2003 asumió como presidente Néstor Kirchner”.

Por otro lado, algunas narrativas dan cuenta de una interpretación de la historia lineal donde los procesos históricos y los conflictos están ausentes al igual que los actores sociales. Como consideran Kriger y Carretero, “una concepción poco comprensiva y (...) equívoca del ‘diálogo’ político (...) excluye la consideración del conflicto como motor de la historia y consecuentemente la del desacuerdo como motor de la política” (2010, p. 74). Como ejemplo podemos citar los siguientes fragmentos:

Argentina era una colonia española, hasta que se decidió independizarse, por lo que firmó la declaración de la independencia en 1816 y se convirtió en un país libre e independiente (Liceo).

(...) la invasión de los españoles, la colonización y la división en virreinos. El proceso de independencia hacia los españoles, la creación de la bandera, la escarapela y la constitución nacional. Después todos los gobiernos por los que pasamos... unos eran dictaduras y otros [sic] democracias (Normal 2).

Podemos advertir que varios textos fundan el relato en la cronología, como si la mera sucesión pudiese dar cuenta del proceso histórico, y en varios de ellos realizados por los estudiantes del Normal 2 y del Liceo el proceso de la revolución de mayo y la independencia está presente. De todos modos utilizan ciertos sustantivos como “invasión” que dan cuenta de un posicionamiento sobre el tiempo en relación con la conquista española. Este no es el caso de la Secundaria 15 donde en menos de la mitad de los trabajos se nombran los acontecimientos de 1810 y 1816 pero como un dato aislado.

Estas coincidencias en la cronología que se observan en los trabajos de los estudiantes del Normal 2 y del Liceo podrían hacer referencia al abordaje del conocimiento histórico en la escuela, en especial en todo el proceso de la construcción del Estado Nación fuertemente presente en los actos y en las aulas, o a la concepción de los estudiantes referida a que la Historia es el relato de los hechos del pasado visualizados/entendidos en una sucesión cronológica.

Por otro lado, muchas narrativas parten del supuesto de que la Argentina es preexistente al propio proceso de organización estatal y hasta en algunos casos a las revoluciones de la independencia como se puede ver en los siguientes textos:

(...) en el año 1810 ocurrió la revolución de mayo que consistió en que Argentina expulse a los españoles para ser un país libre (Liceo).

En 1816 Argentina tuvo la independencia de la colonia española” (Secundaria 15).

2. ÚLTIMA DICTADURA Y GUERRA DE MALVINAS

El tema “última dictadura y la Guerra de Malvinas” es mencionado y trabajado por 11 estudiantes (85%) de la secundaria 15. En tanto para el Liceo este tópico ocupa el segundo lugar siendo mencionado por 13 alumnos que representan un 72,22% y para el Normal 2 representa el tercer lugar siendo abordado por 7 alumnos (33,33%).

1976 el país entró en gobierno de facto donde la Argentina la pasó muy mal, hubo gente desaparecida por pensar distinto. Los militares arreglaron un mundial de fútbol donde Argentina salió campeón, para tapar el mal momento que se estaba viviendo. En 1982 se decide mandar a chicos a una guerra 'La de Malvinas' donde los 'famosos soldados' no sabían el uso de las armas, las cosas que se les mandaban de acá provisiones, nunca le llegaron. La guerra se perdió y muy pocos volvieron a su casa (Secundaria 15).

En 1976 se generó el primer golpe cívico-militar en donde se reprimieron y privaron de libertad muchas personas por estar en 'contra' o no estar de acuerdo con lo que los militares 'gobiernen' el país, eso duró hasta el año 1983 (Liceo).

En el año 1982 se hizo una guerra por la recuperación de las Malvinas (Liceo).

En los tres textos seleccionados la guerra de Malvinas se presenta a continuación de la mención a la última dictadura militar. Hace unos años atrás, los estudiosos sobre las tradiciones de enseñanza en el tema reconocían esta operación de vinculación entre guerra y dictadura como poco frecuente (Lorenz, 2015; Raggio y Salvatori, 2012). Sin embargo, en varias narrativas que componen esta muestra aparece con igual importancia el tratamiento de la “última dictadura militar y la Guerra de Malvinas” aunque resulta fundamental profundizar el análisis del tipo de vinculación que los estudiantes proponen entre ambos temas: “la más fuerte y terrible dictadura fue la de 1976, que los argentinos no olvidaremos nunca. Finalmente cerrará con la guerra de Malvinas y como chicos jóvenes e inexpertos dieron la vida por la patria contra ingleses entrenados” (Normal 2). En otros textos, por el contrario, se presenta a la guerra de Malvinas descontextualizada, como una guerra atemporal, desvinculada de la última dictadura militar. Por ejemplo: “(...) hemos tenido guerras para libertar países vecinos, guerras contra indígenas (campana del desierto), guerras civiles (entre unitarios y federales) guerras contra países limítrofes y guerras para defender lo nuestro” (Normal 2).

Una particularidad resulta llamativa para pensar en las trayectorias escolares de los estudiantes. Mientras que en el Liceo, la guerra de Malvinas es mencionada en un solo texto, en la Secundaria 15, se lo hace en 11 de ellos, es decir, el 85% del total. Podríamos suponer que la cercanía en el calendario escolar de las llamadas efemérides de la memoria, 24 de marzo y 2 de abril, tenga que ver con la reiteración de las menciones en esta última escuela. Otra particularidad en relación con este tópico es cómo los jóvenes a través de sus narrativas dan cuenta de su mirada sobre la última dictadura y las condiciones que posibilitaron el terrorismo de Estado en la Argentina. En algunas narrativas se lee:

(...) hasta 1976, donde la dictadura atacó al país (...) (Liceo).

Otro suceso importante fue que en el año 1976 ocurrió un golpe de Estado y Argentina fue tomada por los militares con Videla a la cabeza, fueron duros años con muchas muertes y desaparecidos, no había libertad de expresión, hasta que en el año 1983 asume Raúl Alfonsín. (Liceo).

A través de los relatos de los jóvenes se ve la dificultad que tienen para explicar históricamente la última dictadura, considerando a los militares como “atacantes” o quienes “toman” la Argentina y desconociendo la complejidad de los años previos y el rol que ocuparon diferentes actores sociales como la Iglesia, los partidos políticos, los grupos económicos en el desencadenamiento del golpe y luego en la implementación del terrorismo de Estado.

Entre las posibles causas está la presencia de lo que se define como cultura escolar.² Aquí, no se aceptan las discusiones políticas, se transforma todo tema controvertido en mandato y se lo aborda sólo superficialmente en las conmemoraciones tendiendo a configurar relatos que no son explicativos sino que se presentan como verdades irrefutables, irreflexivos, ahistóricos y cargados de visiones morales de buenos y malos y esquemas duales de víctimas -los desaparecidos- y victimarios- los militares- sin considerar otros actores sociales ni relaciones causales que impliquen ir más allá de la última dictadura en sí misma e ir a los años previos al golpe. Asimismo, estas dificultades que presentan los alumnos para explicar cómo fue posible la última dictadura no se dan sólo en la escuela sino que también se puede encontrar en los medios de comunicación y en el espacio público en general ya que forman parte de una memoria oficial, la memoria del Nunca Más, donde se condena el Terrorismo de Estado pero no se incluye los años previos al golpe y tampoco la política como algo positivo (Crenzel, 2008; González, 2014). Este discurso del Nunca Más fue propio de la vuelta de la democracia y

acompañó el proceso de denuncia de los organismos de derechos humanos para poder conocer la verdad sobre lo sucedido en la última dictadura y también para que se hiciera justicia. El hecho de que este discurso esté presente en la escuela sin duda es un avance para la democracia argentina, producto de numerosas y largas luchas sociales.

3. SOBRE OPINIONES Y APRECIACIONES POLÍTICAS

En la muestra del Normal 2 el segundo tópico que aparece en las narrativas de los estudiantes está centrado en opiniones y apreciaciones políticas de 11 alumnos que representan un 52,38% del total, en tanto para los alumnos de la secundaria 15 y del Liceo este tipo de apreciaciones ocuparía un cuarto lugar y es considerado por dos alumnos (15%) en la primera institución y por 4 (22,22%) en la segunda. Citamos ejemplos:

Hoy en día hay mucha inseguridad, mucha violencia como en muchos lugares, pero ésta se debe a que muchos de los gobernantes fueron corruptos y priorizaron su plata antes que ver bien al país, pero de a poco todo se va normalizando (Normal 2).

La nueva reestructuración del país de la mano de Néstor y Cristina. Y por último la nueva 'dictadura' electa que estamos atravesando con Macri y todo el neoliberalismo que para mí es la peor escoria que pudo haber nacido (Normal 2).

Hoy en día vivimos en un país donde hay mucha mentira, la persona que nos tiene que sacar adelante no lo hace, no representa como se debe a Argentina. Además nos roban, no se puede vivir, muertes, violaciones, mucho machismo, la mujer es completamente agredida y nadie hace nada por defenderlas. ¡Tenemos que trabajar para hacer una historia más linda, con derechos e igualdad para todos! [sic] (Secundaria 15).

Desde 2015 gobierna como presidente Mauricio Macri, neoliberal, de centro-derecha, sus políticas buscan lograr una estabilidad económica y desenmascarar la corrupción del gobierno anterior, dicen desde su partido. Lo cierto es que sus medidas no han dado frutos, han ocasionado diversos problemas sociales, y no se sabe si darán frutos (Liceo).

En estas voces se ve la influencia de los medios de comunicación que construyen una mirada peyorativa y negativa de lo político asociado a la corrupción y al “robo”. Al mismo tiempo es notable cómo se reduce a los partidos políticos a sus propios intereses. Es difícil ver a la política como algo que contribuya a mejorar la realidad o a solucionar problemas concretos de la comunidad en general. Este estigma negativo se ha consolidado en el imaginario colectivo a partir de las experiencias políticas de los últimos cuarenta años. Como plantean claramente Vera Carnovale y Alina Larramendy,

el fracaso de las promesas de transformación social que sostuvo el imaginario de la revolución en los setenta fue sucedido por expectativas colectivas -algo exageradas- en la democracia naciente en 1983. Pero la extensa cadena de frustraciones que, respecto de aquellas expectativas, sobrevino hasta el presente alimentó el escepticismo y desconfianza las más variadas formas de representación de lo político. Se fue nutriendo así un sentido común -ya bastante extendido- según el cual la política es equivalente a la corrupción, a la inoperancia, a la mácula (Carnovale y Larramendy, 2010, p. 246).

Sin embargo, según estudiosos como Chantal Mouffe (2007) esta visión negativa presente en la socialización política de muchos jóvenes también atraviesa en general a las democracias liberales occidentales. Esta autora considera que luego de la caída del muro de Berlín las confrontaciones quedaron limitadas al diálogo y al consenso racional entre individuos, quitándole a la política su carácter conflictivo y confrontativo. Según Mouffe esta sería una visión pospolítica donde todos podemos debatir para llegar a un consenso, donde los conflictos políticos tienen una connotación negativa porque son interpretados en términos morales de buenos y malos y no de diferentes intereses o proyectos en disputa.

Las narrativas de los jóvenes permiten ver que no sólo las acciones en el presente aparecen desvinculadas de la política sino también las interpretaciones y explicaciones que se hacen del pasado incluyendo etapas como: las guerras de la independencia o los mismos años 70 donde la radicalidad del enfrentamiento político es indiscutible. De este modo, el pasado puede ser leído con el mismo prisma con el que observan el presente quitándole su carácter conflictivo y por ende político, quedando despojada la política del sentido vital que tuvo en el pasado vinculado a la lucha, a la acción, a la transformación del mundo, a la realización de sueños y utopías (Balardini, 2005).

4. SOBRE LA CRISIS DEL AÑO 2001

En cuanto a la crisis del 2001, es nombrada por casi la mitad de los estudiantes de la Secundaria 15 (46%) y por 7 alumnos del Liceo (38%). Los estudiantes del Normal 2 casi no la trabajan, este tópico sólo se encuentra en 3 narrativas (14, 28%) donde una de ellas no especifica esta última sino que la puede haber incluido en relación a varias crisis que tuvo la Argentina.

En el 2001 hubo un quiebre económico y Argentina estuvo en muy mal estado económico, hubieron más de tres presidentes en una semana (Secundaria 15).

En el año 2001 hubo una crisis económica que causó la renuncia de De la Rúa, fue denominada 'corralito', el gobierno restringía la extracción de dinero en efectivo de los bancos (Liceo).

El 2000 comenzó con una crisis muy grande en el país que devastó a la gente con presidentes ineptos como De la Rúa, etc. Esto ya venía mal desde los 90 con Menem (Normal 2).

En todos los casos la crisis es reconocida fundamentalmente como económica y en menos casos como política y aunque la crisis es “más cercana” a su experiencia de vida los estudiantes no ahondan en los diferentes acontecimientos ni en la significación de “devastadora” con la que la califican. Por el contrario en la descripción de la dictadura se mencionan los hechos y se la califica duramente. Podemos pensar aquí en la importancia que esta última temática ha adquirido en los diseños curriculares, el calendario escolar y las prácticas de muchos docentes “emprendedores” de memoria (Jelin, 2002). Sin embargo, este es un tema que amerita tratamiento e investigación puesto que, de nuestro conocimiento, es muy escasa la producción desde la Didáctica de la Historia sobre la elaboración de propuestas para el aula, y el análisis de prácticas docentes ligadas a su enseñanza. Asimismo, podríamos preguntarnos cuál es el papel actual que los medios le asignan a la crisis del 2001 en relación a los análisis político-económicos actuales. Podríamos sostener como una primera hipótesis a trabajar que este tema se haga presente en las narrativas de los estudiantes no por su tratamiento en la escuela sino por la información que circula por fuera de ella.

CONCLUSIONES

En el análisis de las narrativas encontramos dos tópicos con fuerte presencia para los alumnos: la revolución y la independencia por un lado, y la última dictadura y guerra de Malvinas por otro, el primero nombrado por 33 estudiantes y el segundo por 31. Asimismo, en muchas narrativas los jóvenes relatan los 200 años de historia argentina haciendo referencia sólo a 1810/1816 y 1976/1983 o solamente a este último período dando cuenta de la importancia que tienen estos momentos para ellos.

Distintas hipótesis consideramos para explicar esta recurrencia. Por un lado, el modo en que construyen secuencias cronológicas y tramas históricas puede remitir a la persistencia del viejo código disciplinar de la historia (Cuesta Fernández, 1997) con su patriotismo y memorismo presente en la construcción de la nación a través de la enseñanza de la disciplina. Pero también, las tradiciones escolares van más allá de la misma y se reproducen en las celebraciones de las fechas patrias que atraviesan toda la escolaridad desde la primera infancia en el jardín hasta la secundaria de los jóvenes. Asimismo, la consigna a la que se enfrentaron los estudiantes sobre cómo contarían a jóvenes extranjeros la historia de los últimos doscientos años de tu país, tracciona con la celebración del Bicentenario que, con sus diversas actividades, invitó a una revisita de los hitos fundantes de la nación que han sido parte de una política de Estado.

En los relatos de los jóvenes el pasado es percibido como un tiempo diferente del propio, en el que hubo continuidades y rupturas y la elección de algunas categorías como “guerra”, “dictadura”, “corrupción” posicionan a los estudiantes en su mirada de futuro. De todos modos, a partir de esos relatos no es posible deducir cómo esa interpretación orienta sus decisiones para el futuro.

Por otro lado, el segundo tópico más nombrado por los alumnos podría explicarse por el peso que el pasado reciente argentino también ha tenido en las nuevas normativas curriculares siendo las mismas expresión concreta de las “políticas de la memoria” evidenciadas desde el año 2003 e impulsadas por el Ministerio de Educación de Nación.³ Como parte de tales políticas podemos considerar la creación del Programa Educación y Memoria el cual produjo una serie de materiales, manuales, posters, cuadernillos, videos (cortos y documentales) que abordan la temática. Los mismos fueron distribuidos gratuitamente a lo largo de todo el territorio nacional. Al mismo tiempo todo este material se encuentra en internet para facilitar su acceso y su utilización en el aula por parte de los docentes.

Con respecto a la enseñanza de la guerra de Malvinas, podemos mencionar una singularidad que la caracteriza: vincula el estudio de nuestra historia reciente con un tópico de enseñanza patriótica (Amézola, 2008). Frente al surgimiento de un nuevo régimen de memoria social que supuso en los relatos de la historia reciente el paso de los héroes a las víctimas, la Guerra de Malvinas queda en el medio de estas dos lógicas narrativas porque gran parte de sus relatos están atravesados por la consideración de la guerra como una gesta patriótica, muchas veces atribuyéndole un sentido semejante al de las guerras de independencia de principios del siglo XIX, aunque llevada adelante por un gobierno de facto que ejerció sistemáticamente el Terrorismo de Estado. Es por esta ambigüedad que la Guerra de Malvinas se presenta como un tema difícil de abordar. En los textos escritos por los estudiantes se advierte este pivoteo entre ambas lógicas narrativas mencionado más arriba.

El riesgo de construir en la escuela relatos sobre el pasado reciente moralizantes y simplistas es que los jóvenes lean e interpreten su propio presente desde allí, ya que no sólo les impide ver en términos históricos y políticos el pasado reciente sino que no les posibilita identificar elementos autoritarios o violaciones a los derechos humanos hoy al no poder revisar si las condiciones sociales que hicieron posible el terrorismo de Estado se encuentran de algún modo en el presente. Como sostiene Crenzel, la sociedad argentina tiene dificultades para “inscribir su pasado de violencia en un relato histórico que suponga la política como atributo de sus protagonistas y razón de sus desgarramientos, que examine las responsabilidades colectivas y que afirme el carácter universal de los derechos humanos” (2008, p.189). De este modo se construye una conciencia histórica donde el pasado no ofrece claves para interpretar el presente ni pensar en ser partícipes del futuro.

Con respecto a la consigna formulada a los estudiantes, consideramos oportuno hacer explícitas algunas reflexiones. Podemos decir que toda la situación de escritura resultó novedosa puesto que, previamente, se les explicó a los estudiantes las características del proyecto y la importancia de su participación y se acordó la jornada de trabajo con sus profesoras. Respecto específicamente a la consigna, ésta los interpeló, 48 estudiantes de 50 la realizaron y resolvieron. Asimismo, hubo dos elementos que incidieron de diverso modo en sus estrategias de escritura y composición del texto. Por ejemplo, en muchos casos los estudiantes le dieron más importancia a los contenidos disciplinares que la consigna requería: contar “qué pasó en la Argentina en los últimos doscientos años” y en otros casos primó más la situación retórica, dirigirse a un auditorio diferente: “que le contarías a un grupo de jóvenes extranjeros que no conocen la Historia de tu país”. Según Maite Alvarado y Marina Cortés:

El desafío, en una situación de escritura, puede plantearse tanto desde el contenido (una consigna que demande un cruce inesperado de textos o de conceptos) como desde las restricciones retóricas o discursivas (la exigencia de producir un texto que se encuadre en un género distinto a los habituales o se dirija a un auditorio nuevo). En estos casos, se plantea un problema retórico al alumno, y esa restricción lo obliga a buscar recursos, modos de decir, que inciden en el contenido transformándolo (Alvarado y Cortés, 2001, p. 23).

La actividad permitió, por un lado, salir de las prácticas de escritura más conocidas por los estudiantes como los cuestionarios que responden mayormente a la reposición del dato o “ciencia pegada” al texto (Alvarado y Cortés, 2001: 23) y colocó a los estudiantes como productores de su propio texto propiciando un espacio para la comunicación de sus modos de conceptualizar la Historia.

Asimismo, consideramos que resulta problemática la creencia en la transparencia de la lengua que inscriben los estudios sobre narrativas históricas y conciencia histórica pues no se discuten cuestiones ligadas a la elaboración de las consignas para la producción de los textos, ni versatilidad de la lengua escrita, usos y apropiaciones. Cuestión que amerita otras y nuevas indagaciones.

BIBLIOGRAFÍA.

- Alvarado, M. y Cortés, M. (2001). La escritura en la universidad. Repetir o transformar. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 1, 19-25.
- Amézola, G. de (2008). *Esquizohistoria. La Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Amézola, G. de y Cerri, L. F. (2008). La Historia del Tiempo Presente en Argentina y Brasil. *Trabajos y Comunicaciones*, 34, 15-34.
- Amézola, G. de y Cerri, L. F. (2010). El estudio empírico de la conciencia histórica en jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 24, 3-23.
- Amézola, G. de y Cerri, L. F. (Coords.) (2018). *Los jóvenes frente a la Historia: Aprendizaje y enseñanza en escuelas secundarias*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de <http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/>
- Balardini, S. (2005). ¿Qué hay de nuevo, viejo? Una mirada sobre los cambios en la participación juvenil. *Nueva sociedad*, 200, 96-107.
- Barca, I. (2013). Conciencia Histórica. Pasado y presente en la perspectiva de los jóvenes de Portugal. *Clío y Asociados. La Historia enseñada*, 17, 16-23.
- Barom, W. C. C. (2017). *Integração latino-americana e consciência histórica: a noção de pertencimento latino-americano de jovens brasileiros no ano de 2013*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa. Disponível em: http://bicen-tede.uepg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1780.
- Carnovale, V. y Larramendy, A. (2010). Enseñar la historia reciente en la escuela: problemas y aportes para su abordaje. En: I. Siede (Ed.), *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza* (pp. 239-267). Buenos Aires: Aique.
- Cerri, L. F. (2001). Os conceitos de consciência histórica e os desafios da Didática da História. *Revista de História Regional*, 6(2), 93-112.
- Cerri, L. F. (2007). Representações e usos sócias da história no ensino. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 11, 108-118.
- Cerri, L. F. (2011a). Cartografias Temporais: metodologias de pesquisa da consciência histórica. *Educação e Realidade*, 36, 59-81.
- Cerri, L. F. (2011b). O estudo empírico da consciência histórica entre jovens do Brasil, Argentina e Uruguai. Em S. G. Fonseca e D. Gatti Júnior (Eds.), *Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência histórica* (pp. 93-111). Minas Gerais: Uberlândia, EDUFU.
- Cerri, L. F. y Amézola, G. de (2007). Los jóvenes brasileños y argentinos frente a la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 12, 31-50.
- Cerri, L. F. y Coudannes, M. (2010). Jóvenes y sujetos de la historia. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 14, 117-128.
- Cerri, L. F., Oliveira Molar, J. y Cuesta, V. (2014). Conciencia histórica y representaciones de identidad política de jóvenes en el Mercosur. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación. ICE – UAB*, 13, 3-15.
- Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de educación*, 295, 59-111.

- Crenzel, E. (2008). *La historia política del Nunca Más. La memoria de las desapariciones en la Argentina*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Cuesta Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Ferreira, A. R., Pacievitch, C. y Cerri, L. F. (2010). Identidad y decisiones políticas de jóvenes brasileños, argentinos y uruguayos. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 14, 129-141.
- Garriga, M. C., Pappier, V. y Morras, V. (2010). Los jóvenes entre la historia y la política: Primeras aproximaciones a las representaciones de la democracia, los gobiernos militares y la participación política de alumnos de la escuela secundaria. *Clío & Asociados*, 14, 142-151.
- González, M. P. (2014) *La historia reciente en la escuela. Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*. Ramos Mejía: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Hobsbawm E. y Ranger T. (2002). *La invención de la tradición*. Barcelona: Crítica.
- Heller, A. (1993). *Uma teoria da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.
- Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, 1, 9-43.
- Kruger, M. y Carretero. M. (2010). Enseñanza de la historia e identidad nacional a través de las efemérides escolares. En M. Carretero y J. Castorina (Comps.), *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades* (pp. 55-80). Buenos Aires: Paidós.
- Linare, C. y Cuesta, V. (2015). El sentido de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia para los jóvenes estudiantes de Brasil, Argentina, Uruguay y Chile. *Revista Clío & Asociados*, 20, 27-42.
- Lorenz, F. (2015). La necesidad de Malvinas. *Revista Puentes*, 20, 8-17. Recuperado de http://www.comisionporlamemoria.org/revistapuentes/anteriores/puentes_pdf/PUENTES%2020%20OK/puentes20.pdf
- Mouffe, Ch. ([2005] 2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Raggio, S. y Salvatori, S. (Coords.) (2012). *Efemérides en la memoria: 24 de marzo, 2 de abril, 16 de septiembre: propuestas para trabajar en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.
- Rüsen, J. (2001). *Razón Histórica*. Brasilia: Universidad de Brasilia.

NOTAS

- 1 Gonzalo de Amézola se desempeña como Profesor titular de la materia Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Historia, de la Carrera Profesorado de Historia de la UNLP. La duración del Proyecto correspondió a 2016-2017. La entidad que acreditó fue el IdIHCS - CONICET, FaHCE, en el marco del Programa de Investigación y Desarrollo. Proyectos I+D. Ministerio de Educación/ Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP.
- 2 El concepto de cultura escolar fue acuñado por Dominique Julia (1995) quien lo precisa como “un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión y la asimilación de dichos saberes y la incorporación de estos comportamientos” (Julia, 2001, p. 9).
- 3 Cabe destacar en esta lógica la sanción de la ley N° 26.085 que incorporó al 24 de marzo como feriado nacional con el nombre de “Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia” (*Boletín Oficial de la Provincia de la República Argentina* n° 30870, 21 de marzo de 2006, p.1).