

La enseñanza de la historia, la formación ciudadana y política. Notas de un análisis comparado entre Argentina y Colombia

Diego M. Higuera R¹

Introducción

El objetivo general de la investigación que adelanto es caracterizar desde una perspectiva comparada la enseñanza de la historia reciente en escuelas de Buenos Aires y Bogotá e identificar el papel de la escuela en la construcción de las narrativas de las y los estudiantes sobre el pasado de su país, así como los usos que hacen de él para interpretar el presente y actuar en la esfera pública.

Este trabajo parte de la tesis de maestría que hice sobre la enseñanza de la historia reciente en escuelas de Buenos Aires y busca profundizar las reflexiones expuestas en ella, a partir de la recolección de nuevos datos y la comparación con otra capital de la América del Sur. La investigación se basa en un trabajo de campo de orientación etnográfica en tres escuelas públicas de cada ciudad, el cual incluye observaciones en las instituciones, actividades en aula y entrevistas a profundidad con docentes y estudiantes pertenecientes al último año de secundaria. Los antecedentes y directrices de la enseñanza de la historia en cada país, esenciales para entender el contexto de las prácticas educativas analizadas, son caracterizados con base en la bibliografía disponible. Escogí Bogotá para la comparación por razones metodológicas –allí tengo facilidades para el trabajo de campo y conocimiento acumulado sobre el contexto- e inquietudes teóricas, dado que las comparaciones sobre la enseñanza de la historia reciente suelen establecerse entre los países del Cono Sur, que comparten procesos similares, y no con otros países del continente que presentan importantes diferencias. Una comparación en este sentido busca examinar el heterogéneo panorama de la región, sacarla de la perspectiva que tiende a homogeneizarla y describir en términos específicos qué aspectos comparten en este tema dos sistemas educativos en contextos disímiles.

Siguiendo los lineamientos de estas jornadas, en este escrito expondré un balance de mi trabajo. Inicio con un panorama muy general de la bibliografía y discusiones sobre la enseñanza de la historia en los dos países para luego comentar el estado del trabajo de campo. Dedicaré menor espacio a las escuelas de Bogotá pues allí la recolección y análisis de la información se encuentra en proceso. Debo señalar que muchos aspectos quedarán apenas mencionados y buena parte de lo

¹ Antropólogo Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación FLACSO-Buenos Aires. Doctorando en Ciencias Sociales Universidad de Buenos Aires. Becario CONICET. E-mail: diegohig@yahoo.es.

expuesto emergerá sin mayores articulaciones teóricas, algo que no considero problemático dado el estado de la investigación y, en especial, debido a las dificultades derivadas del análisis simultáneo de contextos distintos. El reto consiste en formular una interpretación que tienda puentes analíticos superadores de la escueta enunciación de diferencias, una labor que adelanto con paciencia desde el continuo 'ensamblaje' de lo social, como aconseja Bruno Latour (2008).

La historia, su enseñanza y la comparación entre países

En el primer momento de esta investigación me he abocado a rastrear, compilar y reseñar la bibliografía necesaria para establecer una comparación entre las tradiciones curriculares y de enseñanza de la historia en Argentina y Colombia. Esta tarea implicó una revisión de la conformación de los estados nacionales y su desarrollo institucional, especialmente enfocada hacia el sistema educativo y el campo intelectual. La redacción de un documento comparativo ha expuesto un mapa que permite rastrear las tradiciones de la enseñanza de la historia para cada país. En dicho mapa se exploran las razones por las cuales, en Argentina, la historia ocupa un lugar de mayor relevancia en el campo intelectual y educativo mientras que en Colombia hace parte del área de ciencias sociales. Además se rastrean los cambios y continuidades de los discursos históricos hegemónicos sobre la nación a nivel social, político y del sistema educativo. Así mismo, se exploran las condiciones sociopolíticas que permitieron la emergencia de diversas políticas de la memoria en Argentina, las cuales, generan una notable dinámica en torno a la enseñanza del pasado reciente, que en Colombia transcurre en circuitos políticos e intelectuales limitados que involucran un problemático abordaje del tema en espacios públicos, entre ellos la escuela.

Con respecto al caso colombiano, es importante destacar que a mediados de los ochenta del siglo pasado, se generó una fuerte polémica alrededor de unos manuales escolares escritos por científicos sociales e historiadores con base en las más recientes investigaciones universitarias. Los integrantes más connotados de la Academia Colombiana de Historia criticaron con dureza a los autores de los manuales, los acusaron soterradamente de comunistas y apátridas que mancillaban las más arraigadas tradiciones nacionales corrompiendo la figura de los mártires de la Independencia y la democracia; en últimas, los miembros de la Academia estaban defendiendo la conocida 'historia de bronce' que fue común en varios países de América Latina. El desarrollo de esta polémica develó algunos ejes de la narrativa nacional y las encendidas argumentaciones evidenciaron el enfrentamiento, que se

había gestado desde los años sesenta, entre la perspectiva de los investigadores universitarios y la Academia Colombiana de Historia, fundada a comienzos del siglo XX e integrada por miembros eruditos de las élites.

Con todo, a comienzos de los años noventa, la bibliografía disponible mostraba que la enseñanza de la historia no había sido tomada como un objeto de estudio por alguna disciplina y lo que se sabía hasta el momento era producto de pocos estudios de historiadores, asesorías al Ministerio de Educación y la UNESCO, breves ensayos y argumentaciones esgrimidas en acotados debates. A finales de los años noventa, la enseñanza tradicional de la historia no sólo era criticada por su carácter episódico, militarista, heroico y mítico; además, ensayistas y pequeñas investigaciones mostraron que invisibilizaba el papel de actores colectivos, grupos indígenas y afros desde una perspectiva elitista y eurocéntrica. Los aportes más significativos hasta ese momento fueron las tesis de Roux (1985) y Colmenares (1997), con escasos aportes de los trabajos escritos por Vega (1998) y Betancourt et al. (1998). Una línea de trabajo sobre el tema comenzó a mediados de los noventa por iniciativa de organismos internacionales e intergubernamentales con resultados significativos (CAB 1999, CAN 2006, Medina 2007). En los últimos diez años, la investigación ha crecido debido a los trabajos de investigadores de la Universidad Pedagógica (Herrera et. al. 2003, Pinilla 2003, Álvarez 2007), del Atlántico (Alarcón y Conde 2003) y la Facultad de Historia de la Universidad Industrial de Santander (Rocha 2008, Samacá 2009). Existen algunos análisis sobre los actuales Lineamientos Curriculares del Ministerio de Educación Nacional (Saldarriaga 2005), pero las investigaciones respecto a lo que ocurre en las aulas, las narrativas de los jóvenes y la enseñanza de la historia son poco menos que escasas (Rodríguez 2006, Castro 2004, Vega 1998); así mismo, el pasado reciente es un tema prácticamente inexplorado (Peñaralda 2009).

En el caso de la Argentina, las discusiones sobre la historia han involucrado altas esferas de poder desde el surgimiento Estado nacional con las actividades de Bartolomé Mitre (Amézola 2006). Los enconados debates revisionistas del siglo XX y la importancia de los intelectuales interesados en el tema le han otorgado un lugar diferente a la historia con respecto a Colombia, donde este saber no ha tenido la misma relevancia. En la Ciudad de Buenos Aires la historia se ha mantenido como un área de estudio separada de las otras áreas del conocimiento social, mientras en Bogotá se presentó un temprano proyecto de integración por influencia del escolanovismo en los años treinta, perspectiva que se consolidaría en los años noventa durante las reformas del sistema educativo –comunes a la región- según estándares internacionales. En Argentina se han editado desde comienzos de los años noventa estudios sobre la enseñanza de la historia inspirados en la línea de investigación desarrollada por el Instituto Alemán Georg Eckert, el cual, se ha ocupado

de analizar el papel de la enseñanza de la historia y los manuales escolares en la conformación de nacionalismos bélicos sustentados en representaciones negativas de otras nacionalidades y etnias (Braslavsky 1992). Las investigaciones también se ampliaron a los libros de texto y aspectos didácticos (Finocchio 1993), así como la relación entre educación e historiografía (Amézola 2004, 2006; Romero 2004). Las investigaciones sobre historia reciente en la escuela se han diversificado en los últimos años (entre otros: Jelin y Lorenz 2004, Coria 2008, Pereyra 2007, González 2008, Friedrich 2010) e incluyen trabajos comparativos con otros países del Cono Sur (Amézola y Cerri 2008).

El trabajo de campo en la Ciudad de Buenos Aires

En el trabajo de maestría, sostuve que el lugar de la escuela en las narrativas de los jóvenes sobre el pasado reciente ocupaba un lugar importante de acuerdo con las características de la institución, los perfiles docentes y el interés de las directivas en el tema. Cuando la escuela tenía un lugar relevante en las narraciones de los estudiantes, su perspectiva sobre el pasado reciente habilitaba una vinculación de los significados sobre el pasado con esquemas explicativos más amplios, desde los que se interpretaba el presente y se discutía sobre asuntos de la esfera pública. Esta tesis la sostuve empíricamente a partir de la comparación entre dos casos, la escuela Normal y la Nacional². En la primera, el pasado reciente no tenía demasiada importancia, entre otras cosas, por el tamaño de la institución, los intereses de los docentes, la relevancia que las directivas le otorgaban al tema y el nivel de participación y organización de los alumnos. Los actos escolares pueden ser un buen ejemplo del cruce de estas dimensiones: el rector favorecía el tratamiento del pasado reciente e impulsó la organización de actividades a propósito de fechas clave como el 24 de marzo. Sin embargo, las iniciativas no tenían la misma relevancia y continuidad en los distintos años, la organización no siempre permitía que la mayor parte de los alumnos participara de las actividades o lograra interesarse por ellas. No todos los profesores se encontraban interesados y el tema no alcanzó un peso que derivara en un tratamiento continuo que le ofreciera a los chicos elementos para complejizar sus relatos acerca del pasado reciente o generarles inquietudes y nuevas preguntas, más allá del relato convencional que los chicos habían interiorizando durante su proceso de socialización. Varios entrevistados se refirieron al tema como eso “que lamentablemente sabemos todos”, es decir, a un conjunto de significados que han

² Modifiqué los nombres de las instituciones para resguardar la privacidad de las personas mencionadas, pero utilizaré nombres relacionados con los originales para dinamizar la lectura y evocar rasgos característicos que le serán familiares a los conocedores de los temas educativos de la Argentina.

interiorizado en distintos ámbitos durante su proceso de socialización, que ubican en el universo de lo evidente y consideran parte de aquello compartido por el sujeto colectivo al que pertenecen. Dadas las características de ese núcleo de significados, lo identifiqué bajo el concepto sentido común³. Éste subyace a la mayor parte de los relatos expuestos por los entrevistados mientras que los significados provenientes de otros discursos, que justificaron la dictadura o la impunidad de sus crímenes, eran marginales. La conformación de este sentido común, indica el predominio de algunos recuerdos que sirvieron a los organismos de derechos humanos para confrontar los discursos de impunidad durante la transición democrática dentro del proceso de construcción de la memoria colectiva. Su eje fue la condena hacia los ejecutores de los crímenes de Estado, por lo que el sentido común tiende a interpretar el pasado desde un plano moral que restringe los actores de la dinámica social y política en una división entre 'los malos' y 'las víctimas' (Higuera 2010).

Para esta investigación busqué nuevas escuelas, contacté y entrevisté docentes de distintas instituciones y, al mismo tiempo, visité las dos escuelas donde había estado entre 2004 y 2005. Decidí volver, detengámonos en las razones.

En la escuela Normal desde el 2006 se hizo cargo de la dirección una antigua profesora perteneciente al área de ciencias sociales, acompañada de una vicedirectora de la misma área con la que compartían intereses y perspectivas. Una inquietud fundamental para ellas era el tema del pasado reciente, su enseñanza y promoción, en un momento favorecido desde las políticas públicas del Estado Nacional. Esta perspectiva se concretó en varios proyectos: en 2007 la escuela se inscribió en el "Programa Memoria Joven" y la rectora convocó a un grupo de docentes de distintas áreas y chicos de varios cursos para trabajar en él. Desde el Proyecto se brindó capacitación y se produjo un corto documental en el que se contrastaba la escuela del presente con la de la dictadura. El video fue compartido en un encuentro organizado por la Comisión por la Memoria de la Provincia de Buenos Aires y el año siguiente obtuvo una mención en un festival.

En mayo 2008, durante el acto de conmemoración del centenario de la escuela, la rectora homenajeó en su discurso a seis ex alumnas de la escuela desaparecidas durante la última dictadura. Esto ocurrió por voluntad de la rectora y un largo trabajo de un grupo de ex alumnas; una de ellas, que se desempeña como bibliotecaria de la escuela, le hizo llegar esos nombres. Al término del acto, una colega le comentó a la

³ Retomo, en parte, la definición propuesta por Geertz. Este autor considera que el sentido común es un sistema de significados que posee una lógica particular dentro de cada cultura y es empleado por sus miembros para comprender, explicar y actuar frente a diversos fenómenos y situaciones. Se caracteriza, entre otras cosas, por su accesibilidad, sencillez y asistematicidad (Geertz 1984: 114).

rectora sobre las “Baldosas por la memoria”. Gracias a este contacto, en septiembre la escuela hizo la actividad de elaboración de las baldosas e instalación donde figuran los nombres de dos profesores y catorce ex alumnas. Al año siguiente la rectora fue pensionada y la vicedirectora continuó con el trabajo.

Desde esa época, el pasado reciente ha tomado gran relevancia en la escuela, articulándose con otras dinámicas. Por ejemplo, con la reactivación del Centro de Estudiantes, el cual ha participado en la conmemoración del 24 de marzo, la Noche de los Lápices y ahora tiene una comisión de derechos humanos. Dicha reactivación también vinculó las conmemoraciones con reivindicaciones actuales, como ocurrió durante la toma de la escuela en el año 2010 donde se demandaron mejoras edilicias. Ese año, durante la conmemoración por la Noche de los Lápices, los centros de estudiantes de la ciudad organizaron una marcha multitudinaria.

A fines de 2010 la rectora convocó a unas profesoras del terciario con experticia en la didáctica de historia para organizar una “biblioteca de la memoria” junto con otras docentes del secundario. Desde ese grupo se gestó el proyecto “Educación y memoria”, que ha venido realizando varias actividades entre las que se destaca la organización de una “semana por la memoria”, en marzo de 2011, que comprendió, entre otras cosas, lectura de cuentos, debates, conferencias, la proyección del corto realizado en 2007 y una presentación del *Teatro por la identidad*. En el mes de septiembre -en asocio con el grupo de memoria del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad- se realizó un gran acto con la participación de delegaciones de otras reconocidas escuelas medias, donde se invitó a Estela de Carlotto, Victoria Montenegro y los padres de una ex alumna desaparecida de la escuela.

En 2011 la escuela volvió a participar del proyecto Jóvenes y memoria, luego de la suspensión de esta actividad en las escuelas de la ciudad. Una joven docente de historia asumió en solitario el liderazgo del proyecto, pues no hubo más interesados y quienes lo interés sabían que el trabajo era dispendioso y no pago. La mezcla de inexperiencia e interés de la docente tuvo respuesta en un grupo de chicos que se vincularon desde “lo político” (del Centro de Estudiantes) y otros, desde lo “académico”. En esta ocasión el grupo de trabajo decidió hacer un corto que relacionara la militancia de hoy con la de las exalumnas de la escuela. Se entrevistaron familiares y compañeras de las desaparecidas, así mismo hablaron con chicos de la escuela con el fin de preguntarles qué significaba la militancia para ellos. Finalmente, el video se editó centrándose en los testimonios de los adultos sobre la

militancia pero trayendo al final testimonios de los chicos que reivindican la militancia del pasado y mostrando sus reclamos en el presente.

Durante las visitas a la escuela logré documentar estos procesos con entrevistas y observaciones. Además, volví a las clases y hablé con estudiantes de quinto año “externos” a las dinámicas reseñadas. Sobre el primer aspecto hay varios elementos para trabajar. En principio la complejización del tema en la escuela hace parte de una articulación entre dinámicas propias y un ‘clima’ político de época. Es decir, la introducción del pasado reciente como un tema relevante la generan nuevos actores en la escuela junto a otros que ya estaban en ella. Me refiero a personas como la bibliotecaria, docentes jóvenes, alumnos políticamente activos, las rectoras y la vinculación de profesoras del terciario que estaban en la escuela pero no se habían involucrado en estos procesos, o maestras con quienes trabajé la primera vez que estuve en la escuela. Esto se presenta en un contexto donde las políticas públicas impulsan el tema en las escuelas y en el debate público en general (en principio desde el Gobierno de la Ciudad, con una marcada caída desde las administraciones de M. Macri y a partir del 2004 por parte del Gobierno Nacional).

Ahora, los actores mencionados tienen distintas perspectivas sobre el tema, generan tensiones y se vinculan con él desde distintas posiciones. Por ejemplo, la bibliotecaria participa de los procesos de la escuela pero considera que existe una suerte de oficialización de la memoria y los derechos humanos, “se morfaron los derechos humanos y bajaron las banderas”, dice. Su divergencia es en buena medida política, se identifica de izquierda y cuando critica ciertas posturas de las directivas o profesoras, las califica de “kirchneristas” o “progres”. A su discurso están cercanas las profesoras más jóvenes entre quienes también se presentan otros matices. Ahora, esto no quiere decir que las directivas u otras docentes agencien una simplificación del discurso del “oficial”, simplemente pretendo señalar algunas de las distinciones que establecen los actores escolares.

Entre los chicos que participan del Centro de Estudiantes y los proyectos mencionados, también se manifiestan diferentes puntos de vista. Algunos consideran que la escuela “te dice lo justo, lo políticamente correcto”, sin mayores conexiones con el presente y otros consideran importante los discursos escolares, con pocas críticas. Entre uno y otro extremo hay distintos posicionamientos sin que ello desmotive la participación y el interés. De hecho, la mayor parte de los estudiantes consideran que su participación debe orientarse hacia las acciones que le “muevan la cabeza” a los chicos que consideran apolíticos o apáticos, este es un elemento común así como la crítica hacia el intendente de la ciudad, mientras otros asuntos como la postura sobre

el gobierno nacional es heterogénea. Incluso se presentan casos con diferencias radicales en ciertos aspectos que no impiden la participación a alguien. En este sentido, un ejemplo muy especial, es una chica que participó en el proyecto de Jóvenes y memoria, a pesar de las reticencias de su madre, por su interés hacia temas vinculados con el holocausto y las dictaduras. Ella hace parte de un grupo católico de acción social y colaboró en campañas del PRO. Lo interesante de este caso, es la capacidad de “convivencia” que se presentó con sus compañeros y las situaciones que se generaron en varias actividades durante el Proyecto. Buena parte de ellas muestran de la dinámica abierta y participativa dentro de los espacios escolares, consecuente con una dinámica asamblearia del Centro de Estudiantes que habilita la participación de cualquier estudiante independientemente de su grado de compromiso y las actividades que quiera realizar, lo cual ha generado mayor participación. Estas diversas relaciones y disposiciones de los chicos, aparentemente contradictorias, son de especial interés para entender las dinámicas de participación, intereses y acciones políticas de los chicos, entendiéndolos como “actores plurales” (Lahire 2004).

Sobre las clases y entrevistas en los quintos, hay ciertas novedades respecto a lo visto en 2004. En esta escuela había encontrado una predominancia de los relatos apegados al sentido común sobre la dictadura con yuxtaposiciones de significados que sostuvieron en el pasado discursos autoritarios. Hoy día este fenómeno persiste pero en menor medida y los relatos de los chicos alcanzan mayor complejidad. Los entrevistados establecen distintos vínculos entre las problemáticas del pasado y las del presente, incluso, la escuela empieza a ocupar un lugar más importante en la construcción de sus relatos. También encuentro que el paso del tiempo ha implicado una menor presencia de las memorias adultas. En el 2004 los chicos hacían referencia a diversos silencios en los adultos o anécdotas sobre el pasado reciente; ahora, algunos entrevistados comentan que sus padres no vivieron ese momento por lo que no ellos no identifican en ellos la fuente de sus relatos. Con todo, la curiosidad de los chicos permanece intacta así como la demanda hacia lo que pueda ofrecerles la escuela sobre un pasado disputado en el mundo adulto.

En 2004 era muy recurrente la desconfianza ante el sistema político e institucional y las perspectivas muy negativas con respecto a la historia del país. Estos elementos se mantienen, aunque las posturas “catastrofistas” y las exposiciones radicalmente negativas no son tan recurrentes; cuando las hay, están acompañadas de explicaciones o referencias a temas concretos, más no a la fórmula abstracta que documenté en mi primer trabajo según la cual, la corrupción y el manejo de los asuntos públicos no eran susceptibles de intervención por parte de las personas

comunes. Este tema, una vez más, se relaciona con la coyuntura política, la lejanía del 2001 y las construcciones históricas generacionales, las cuales, constituyen dimensiones fundamentales a tener cuenta en un análisis más amplio.

Con respecto a las clases, la linealidad en la enseñanza de la historia y las dinámicas de los tiempos escolares, siguen relegando el abordaje de la historia reciente. Sin embargo, las docentes intentan tratar los temas, por lo menos de forma rápida a través de exposiciones de los estudiantes. En uno de los cursos la respuesta de los chicos fue positiva dado el interés que tiene para ellos estos temas. La docente que propuso las exposiciones no lo hacía cuando estuve antes y considero que se vincula con su formación y experiencia de los últimos años, en los que participó de la realización del primer corto. En otras clases, en especial las de docentes jóvenes, las referencias al pasado reciente son numerosas y se formulan a través de comparaciones entre distintos períodos y en exposiciones teóricas sobre nociones de democracia, represión, participación, etc.

A escuela Nacional volví por la dinámica organizacional y participación de los chicos, la cual, según las docentes, no se presentaba desde los años ochenta. Antes de las vacaciones de invierno un grupo de chicos se tomó la escuela en solidaridad con las otras instituciones tomadas en la ciudad. Las acciones las lideraron un grupo de chicos con inquietudes políticas pero, a diferencia del Normal, sin mayores antecedentes de militancia en agrupaciones o partidos. Las posturas y balances con respecto a la toma son diversos y logré documentarlos desde las miradas de los chicos que hicieron la toma, sus compañeros y algunos docentes. Aunque este no es el centro de mi trabajo, la articulación entre la participación de los chicos y el pasado reciente es directa. A diferencia de mi primera visita, el Centro de Estudiantes tuvo una participación muy activa en los actos escolares que en el caso de la conmemoración de *La Noche de los Lápices* implicó cambiar la forma del acto y proponer actividades distintas a la formación, las palabras alusivas y los cantos; incluyendo la invitación a la marcha a Plaza de Mayo. El Centro no está muy “encuadrado” en discursos políticos institucionalizados, durante la toma de la escuela vinieron ex alumnos que están militando en varios grupos - La Cámpora o el PO- con fines de cooptación que fueron rechazados pues los estudiantes consideraron que debía respetarse la dinámica propia del proceso que adelantaban, evitando trabajar para alguien y cuidando el grado de apertura para atraer a todos aquellos chicos que por diversas razones son “apolíticos” y sienten desconfianza ante las organizaciones formales o los partidos.

Este Centro de Estudiantes, de forma semejante al del Normal, también generó una dinámica asamblearia y vivió un crecimiento inusitado por diversas motivaciones

de los chicos. Allí se producen fenómenos de resignificación de aquello que es un Centro de Estudiantes, uno de los chicos comentaba: “yo creía que el Centro era para arreglar los espejos, pintar la escuela y esas boludeces, que está bien.... pero eso no me interesaba, a mí me gusta discutir, hacer cosas políticas....”. La nueva dinámica no restringió las actividades a cuestiones “políticas”, también incluyó mejoras de la escuela y eventos para recaudar fondos bajo una lógica regida por la horizontalidad y el bien común.

En cuanto a las clases y entrevistas, la situación resulta semejante a lo encontrado en el primer trabajo de campo. Las condiciones de enseñanza de la historia no se han modificado y en los discursos de los chicos, la escuela ocupa un lugar relevante. Sin embargo, es importante señalar algunos cambios. La tendencia hacia la complejización de los relatos documentada antes, se suma una mayor presencia y reflexión sobre la guerra de Malvinas. También se acentúa la presencia de inquietudes acerca de violaciones a los derechos humanos en el presente, en especial, en temas de “gatillo fácil” y desapariciones en democracia. Las críticas de los chicos registradas frente a los límites que la forma escolar le impone a los actos escolares sobre el pasado reciente no se han modificado y, debido a la nueva dinámica del Centro de Estudiantes, se traduce en acciones concretas que buscan modificarlos⁴. Esto es valorado incluso por quienes no simpatizan con los integrantes del Centro de Estudiantes. El Nacional y el Normal comparten esta dinámica con respecto a los actos, así como algunas novedades en los relatos de los chicos: menor presencia de las memorias de los padres y sus silencios, perspectivas históricas del país menos “catastróficas”.

En el primer trabajo de campo logré observar la lectura en clase del libro *Nunca más* y rastrear aquello que generaba en los chicos. Esta vez se dio la primera visita de la escuela al predio de la ExESMA a mediados de año. La actividad fue promovida por las docentes que han instalado el tema en la escuela.

Incluí otra escuela ubicada en una zona periférica de la ciudad con el fin de ampliar la mirada en términos del sector social, pues las otras instituciones atienden sectores medios heterogéneos y esta escuela recibe en su mayoría a chicos de sectores populares. Hace unos cuarenta años la escuela era conocida porque acogía a chicos expulsados de otras instituciones; en los últimos años, la salida de los sectores medios de la escuela pública, los cambios en la población de este sector de la ciudad y la llegada de chicos de otros barrios modificaron el perfil de la escuela: han llegado chicos de familias inmigrantes de países limítrofes y otros de barrios

⁴ En otro lugar exploro la situación que encontré con respecto a los actos escolares (Higuera 2010).

populares. Esta escuela presenta, entonces, otras heterogeneidades. Trabajé en esta escuela pensando en la comparación con Bogotá pues allí, las escuelas públicas atienden en su mayoría a chicos de sectores populares.

Esta escuela ofrece una tradicional orientación en perito comercial y bachillerato clásico, al que se le sumó desde hace diez años la de comunicación. Allí trabajé con tres cursos, dos docentes de historia y la profesora de periodismo quien ha dirigido varios proyectos relacionados con el pasado reciente. En esta escuela la situación obedece a las dinámicas señaladas: algunos profesores se encuentran interesados en el tema del pasado reciente y se dedican a organizar los actos escolares y buscan posicionar el tema en sus clases, mientras otros no. Las directivas dejan actuar a los docentes pero no existe un interés especial. En las clases observadas se repite el patrón de tiempos institucionales, linealidad de enseñanza de la historia y densidad de los temas que relegan el pasado reciente de las clases. No obstante, la docente a cargo suele usar comparaciones entre el pasado y el presente con el fin de explicar ciertos procesos o fenómenos del pasado. Responde a las preguntas que surgen de los estudiantes pese a que no estén relacionadas con el tema y que, generalmente, se refieren a procesos y acontecimientos recientes. Además, esta docente organizó junto a la profesora de comunicación, una salida la ExESMA con los chicos de cuarto y quinto año.

En cuanto a las entrevistas de los chicos, el panorama es diverso. Una parte conoce muy poco, otros formulan algunas asociaciones, que en buena medida aprendieron durante la salida organizada a la ExESMA. En esa visita la dinámica fue distinta a la que registré en la escuela Nacional, pues los chicos no formularon mayores debates y preguntas. Las pocas referencias de los chicos también obedecen a la corta edad de sus padres y otros no en vivían Argentina durante esos años. Otro grupo mayoritario expone un relato más 'clásico', apegado al sentido común sobre el pasado dictatorial derivado de sus procesos de socialización en ámbitos familiares, mediáticos y, en menor medida, escolares. La poca relevancia de la escuela en los relatos de los chicos se debe a que el tema no es el centro de las clases y los actos escolares no son obligatorios pues el patio no tiene dimensiones suficientes para alojar a todos los estudiantes. En comparación con las otras escuelas, se registra entre los chicos menos relatos con elementos explicativos.

El Centro de Estudiantes tuvo poca actividad el año anterior, aunque en otros momentos tuvo relevancia y su participación en la organización de los actos escolares fue significativa. El grupo dirigido por la docente de comunicación ha sido uno de los más activos en ese sentido: en 2007 lograron rastrear los nombres de ocho alumnos

desaparecidos de la escuela con ayuda de la Comisión Barrial por la Memoria. Esta docente ha liderado la participación de la escuela en el proyecto de Memoria Joven durante los años 2006, 2007 y 2011.

El trabajo de campo en escuelas de Bogotá

En este apartado, más corto, comentaré la situación del sistema educativo de la ciudad y la selección de las escuelas que hice. Como otras ciudades de América Latina, Bogotá ha crecido de manera exponencial desde mediados del siglo XX por la migración rural. La ciudad no tenía un amplio sistema educativo y su crecimiento se presentó según las capacidades económicas de las familias junto con una prestación pública que se incrementó desde los años sesenta bajo el modelo desarrollista. No puedo resumir los diversos matices históricos constitutivos de este sistema educativo pero, al igual que otras cosas en Colombia, desde su conformación y expansión, se ha caracterizado por su fragmentación con una gran autonomía, poder y diversificación de las escuelas privadas y un sector público dedicado a cubrir la demanda de quienes no podían costear su educación. Las instituciones públicas no eran mayoría, ni la más prestigiosas, pero durante las tres últimas décadas su crecimiento ha sido notable, atendiendo al 63% de la población en edad escolar. Este crecimiento no indica una inclusión de todas las clases o estratos sociales⁵, puesto que hoy día la mayor parte de la población de la ciudad pertenece a sectores bajos o medio-bajos (alrededor del 84,7%).

De cierta manera, el proceso de fragmentación del sistema educativo argentino y de la ciudad de Buenos Aires ha generado similitudes con la capital colombiana; sin embargo, en Bogotá es más difícil encontrar escuelas públicas con heterogeneidad socioeconómica. Gracias a varias gestiones logré encontrar dos escuelas con estas características -es decir extraordinarias- y una escuela más cercana al “promedio”. La primera de ellas se ubica al norte de la ciudad en medio de conjuntos cerrados de estratos 5 y 6, dos grandes avenidas y cerca de un importante núcleo comercial. La infraestructura de la institución era de la Iglesia Católica y por varios sucesos, terminó en manos del gobierno de la ciudad quien finalmente fundó allí un Colegio. Los estudiantes no son los vecinos de la institución, provienen de barrios del norte de

⁵ A finales los años sesenta, la tarifa de los servicios públicos e impuestos se fijó de forma diferencial según la capacidad económica de las personas determinada por criterios de los gobiernos locales. Desde 1991 el Estado Nacional ha venido implementando una metodología única, basada en la clasificación de los inmuebles de residencia con base en sus características físicas y entorno. Los hogares se clasifican en 6 categorías para efectuar un cobro diferenciado y la planificación de políticas focalizadas. En Bogotá el 64,4% de los chicos matriculados pertenece a los estratos 1 y 2, el 23,6% son del 3, mientras el 4 representa el 1,1%; el 5 y 6 no alcanzan ni medio punto porcentual (0,2%).

menores estratos. Los pocos vecinos, son hijos de familias que viven allí porque sus padres trabajan de forma permanente para un propietario del sector. El colegio tiene cierto prestigio porque sus egresados obtienen altos puntajes en las pruebas Saber. Estas pruebas (implementadas desde los años setenta) es obligatoria para recibir el título de bachiller y un buen puntaje habilita el ingreso a carreras y universidades prestigiosas del sector privado; ahora, para acceder a las universidades públicas un puntaje alto es imprescindible. De hecho, el slogan y precio de los colegios privados corresponde a su nivel en estas pruebas.

Dado que en Buenos Aires trabajo con una escuela de tradición Normalista, busqué una en Bogotá. Encontré una con cierto nivel de heterogeneidad, ubicada en una zona céntrica de la ciudad con buena disposición de los profesores para realizar el trabajo. La tercera institución tiene una población más homogénea y se encuentra ubicada en un populoso sector del occidente de la ciudad.

Sobre el trabajo de campo en esta ciudad me gustaría mencionar algunos temas relacionados con la organización de las clases. Como dije, desde los “Lineamientos curriculares” del Ministerio de Educación Nacional se propone la integración del área de ciencias sociales desde una perspectiva novedosa y abierta. Sin embargo, esos lineamientos formulados por intelectuales y funcionarios gubernamentales, son difíciles de llevar a la práctica. En buena medida los docentes trabajan por semestres intercalando geografía con historia. En el caso de la última disciplina, también se enseña de forma lineal desde las civilizaciones antiguas, las distintas “edades” para terminar en la historia del país en noveno (tercer año de secundaria). Los dos últimos años de la secundaria no tienen sociales sino economía política⁶. Dado que en Buenos Aires visité cursos del último año decidí trabajar con novenos y onces para recolectar suficiente información.

Ahora, las formas de incluir el pasado reciente en los colegios es distinto: la historia del siglo XX no tiene actos escolares y en algunos cursos no logra tratarse dada la linealidad de la materia; otros abordan rápidamente el tema por medio de exposiciones, el debate de noticias y proyectos de historia oral.

Un elemento importante para la comparación tiene que ver con la definición de “historia reciente”, que para el caso de la Argentina está vinculada con los temas relacionados con la dictadura y la transición a la democracia, mientras en Colombia ese universo no presenta una clara delimitación dado que los procesos de violencia política no están “cerrados”. Esto requerirá entrar en las discusiones acerca de la

⁶ En Colombia la primaria se realiza en cinco años y la secundaria en seis, en total, un año menos que el sistema argentino.

definición de "historia reciente" (o, como también se la denomina, historia del tiempo presente, historia inmediata o historia actual. Ver: Alonso 2004, Soto 2004).

Como dije, presenté de forma sintética la marcha del proceso de investigación, el cual demanda la revisión y ensamblaje de muchos datos, el debate y discusión de varios aspectos metodológicos y teóricos. Espero que la lectura de esta presentación contribuya en esa tarea.

Referencias

Amézola, G., (2004) "La reforma educativa argentina, la enseñanza de la historia y la formación de ciudadanos democráticos" en Muñoz, V., M. Isabel y D. Pérez (Comp.), *Formación de la ciudadanía y las TIC's: situación y perspectivas*. Alicante, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

----- (2006) "Autoritarismo e historia escolar. Apuntes sobre el caso de Argentina" en *Práxis educativa*. Ponta Grossa. Año 1, Número 1, 35-44.

Amézola, G y L. Cerri. (2008) "La historia del tiempo presente en las escuelas de Argentina y Brasil" en *Revista HISTEDBR*. Número 32, 4-16.

Alonso, L., (2007) "Sobre la existencia de la historia reciente como disciplina académica" en *Prohistoria*, 11, 191-204.

Álvarez, A., (2007) *Las ciencias sociales en el currículo escolar: Colombia 1930-1960*. Tesis de doctorado en Educación. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Betancourt, D., et al., (1998) "La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia" en *Educación y Cultura*. Año Número 47, 5-10.

Braslavsky, C., (1992) *Los usos de la historia en la educación argentina*. Buenos Aires, FLACSO.

Castro, F., (2004) *Historia Oral: historias de vida e historias barriales*. Bogotá, IED Manuelita Sáenz, el Colectivo de Historia Oral, Asociación Aspectos Siglo XX.

Comunidad Andina de Naciones., (2006) *Enseñanza de Integración en los países andinos*. Lima, CAN.

Convenio Andrés Bello (1999) *Así se enseña la historia*. Bogotá, Convenio Andrés Bello.

Colmenares, G., (1997) *Las convenciones contra la cultura*. Bogotá, Siglo XXI Editores.

Coria, J., (2008) *La historia reciente en la escuela: los libros de texto como emprendimientos de memoria*. Buenos Aires, Mimeo.

Finocchio, S (Coord.) (1993) *Qué enseñamos cuando enseñamos ciencias sociales*. Buenos Aires, Troquel.

Finocchio, S., (1999) "Cambios en la enseñanza de la historia: la transformación argentina" en *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Nro. 22, 17-30.

Friedrich, Daniel S., (2010) *Creating a Past in the Present. Memory, Identity and Teaching in Post-Dictatorship Argentina*. PhD. Wisconsin, University of Wisconsin, Madison

González, M., (2008) "Los profesores y la transmisión de la historia argentina reciente: entre el currículum y el contexto" en *Práxis educativa*. Año 3, Nro. 1, 17-28.

Higuera, D., (2010) *La escuela ante el pasado reciente argentino: sentidos comunes, dilemas de la representación y los desafíos del presente*. Buenos Aires. FLACSO-Libros libres. Disponible en: <http://libroslibres.flacso.org.ar/sites/default/files/la-escuela-ante-la-transmisi%C3%B3n-del-pasado-reciente-argentino-sentidos-comunes-di>

-----, (2010) "El declive de la escuela moderna y sus rituales. ¿Hay lugar para la memoria del pasado reciente argentino?" en *Práxis educativa*. Año 5, Nro. 2, 149-160.

Jelin, E. y F. Lorenz. (2004) *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Lahire, B., (2004) "El actor plural" en *El hombre plural*. Barcelona, Edicions Bellaterra.

Latour, B (2008) *Reensamblando lo social: una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.

Medina, M., (2006) *Historia común. Memoria fragmentada. La enseñanza de la historia en América Latina. Experiencias y reflexiones 2003–2005*. Bogotá, Convenio Andrés Bello.

Peñaralda, D., (2009) *Desde la escuela: construcción de memorias sobre la violencia en Colombia (1948 - 2008)*. Proyecto COLCIENCIAS, Bogotá, mimeo.

Pereyra, A. L., (2007) *La relación de los adolescentes con la historia reciente de Argentina: un estudio exploratorio de la conciencia histórica entre estudiantes de escuelas medias públicas de la Ciudad de Buenos Aires*. Doctorado en Ciencias Sociales. Buenos Aires-FLACSO.

Pinilla, A., (2003) "El Compendio de historia de Colombia de Henao y Arrubla y la difusión del imaginario nacional a comienzos del siglo XX" en *Revista Colombiana de Educación*. Nro. 25, 78-90.

Rocha, S. J., (2008) *La escritura de los manuales escolares de historia en Colombia durante la segunda mitad del siglo XIX*. Licenciatura en Historia. Bucaramanga, UIS.

Romero, L (Coord.) (2004) *La Argentina en la escuela*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Rodríguez, J. G., (2004) *Rutas pedagógicas de la historia en la educación de Bogotá*. Bogotá Universidad Nacional de Colombia. Programa RED e IDEP.

Roux de, R., (1985) "Una historia de bronce" en *Educación y Cultura*. Nro. 6, 38-42.

Samacá, G., (2009) *El Proyecto Educativo Integrador y la construcción de las ciencias Sociales entre 1974-1996: el inacabado intento por la interiorización de la democracia y el desarrollo*. Licenciatura en Historia. Bucaramanga, UIS.

Saldarriaga, O., (2005) "Lineamientos curriculares en ciencias sociales": análisis semántico de sus sistemas de sentido. Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, Mimeo.

Soto, A., (2004) Historia del presente: estado de la cuestión y conceptualización en *Historia Actual Online*. Nro. 3, 101-116.

Vega Cantor, R., (1998) *Historia: Conocimiento y enseñanza*. Bogotá, Ediciones Antropos.