

Espejo de madera. Los jóvenes del siglo XXI frente a la Historia Argentina Reciente (1976-2001)

*Julián Sotelo**

RESEÑAS N° 19 2021
[pp. 81 – 100]
Recibido: 30/06/2021
Evaluado: 11/08/2021
ISSN-L N° 1668-8864

Resumen

Los jóvenes del siglo XXI con los cuales venimos trabajando desde hace quince años, tienen una serie de recurrencias como hijos de su época –parafraseando a Marc Bloch–, donde el hacer cotidiano de los adultos con los cuales se vinculan les invita a desembarazarse del pasado y a vivir en un presente constante. Donde los medios de comunicación, las redes sociales y el acceso a los insumos de la tecnología han ido modificando el lenguaje y la percepción en el uso del tiempo. Esta presentación no tiene la pretensión de ser una generalización. Tampoco plantear un horizonte distópico. Es apenas una muestra arbitraria –a partir de trabajo cotidiano en la escuela secundaria con estudiantes de 5° y 6° año–, de los dilemas que atraviesan la tarea docente al momento

* Profesorado en Historia de la Universidad Nacional de Luján (UNLu), Instituto de Formación Superior Emilio Mignone de Luján Universidades Nacionales de Luján y Moreno. Doctorando en Educación del Programa Interuniversitario de Doctorado en Educación (PIDE) Universidades Nacionales de San Martín, Tres de Febrero y Lanús; julianmsotelo@gmail.com

de encarar el tratamiento de los temas que plantea el diseño curricular vinculado a la Historia Argentina Reciente (1976-2001).

Palabras clave: Historia Reciente Argentina - Estudiantes - Memoria - Identidad - Educación

Abstract

The young people of the 21st century with whom we have been working for fifteen years, have a series of recurrences as children of their time –to paraphrase Marc Bloch–, where the daily activities of the adults with whom they are linked invites them to get rid of the past and to live in a constant present. Where the media, social networks and access to technology inputs have been modifying language and perception in the use of time. This presentation is not intended to be a generalization. Nor do you pose a dystopian horizon. It is just an arbitrary sample –from daily work in secondary school with 5th and 6th year students– of the dilemmas that the teaching task goes through when facing the treatment of the issues raised by the curriculum design linked to History Recent Argentina (1976-2001).

Keywords: Recent Argentine History - Students-Memory - Identity - Education

1. Introducción

Los jóvenes del siglo XXI con los cuales venimos trabajando desde hace quince años, tienen una serie de recurrencias como hijos de su época –parafraseando a Marc Bloch–, donde el hacer cotidiano de los adultos con los cuales se vinculan les invita a desembarazarse del pasado y a vivir en un presente constante. Donde los medios de comunicación, las redes sociales y el acceso a los insumos de la tecnología han ido modificando el lenguaje y la precepción en el uso del tiempo.

En ese marco, la tarea en el aula es un desafío complicado –y no por la falta de insumos, más allá de la longevidad de la tiza y el pizarrón–, sino por la impermeabilidad que habita en los jóvenes –en su dimensión grupal–, al momento de plantear los temas de la Historia Argentina Reciente (HAR) y su

interés por conocer, comprender, analizar y reinterpretar en clave generacional el pasado reciente desde su propio presente.

Al indagar en las razones que explican esta práctica, les jóvenes no tienen una única respuesta, más allá de la dimensión del aburrimiento hacia casi todo lo que les propone la escuela en tanto institución educativa. Aprobar las materias aparece como prioridad mucho antes que la dimensión de aprender. En particular, en 6° Año la vorágine de sus intereses urgentes viene desde el final del año anterior: el buzo/campera de egresados, el último primer día (UPD), la bandera, el viaje de egresados –cada vez más difuso–, la batucada, la fiesta de egresados y no hay más allá. La gran mayoría de los estudiantes observados y consultados para este trabajo tienen en su horizonte la formación terciaria/ universitaria. Sin embargo, no tienen la voluntad ni la pretensión de que la escuela sea un espacio propicio de preparación previa para esa nueva etapa que se avecina.

Esta modesta presentación no persigue la pretensión de ser una generalización. Tampoco plantear un horizonte distópico. Es apenas una muestra arbitraria –a partir de trabajo cotidiano en la escuela secundaria con estudiantes de 5° y 6° año–, de los dilemas que atraviesan la tarea docente al momento de encarar el tratamiento de los temas que plantea el diseño curricular vinculado a la Historia Argentina Reciente (1976-2001).

2. La Historia Argentina Reciente en las aulas

2.1. Historia Argentina Reciente (HAR)

Dentro del diseño curricular de la Escuela Secundaria para la provincia de Bs As, –vigente desde hace poco más de una década–, en 5° (en todas las modalidades) y 6° Año (en la modalidad Ciencias Sociales), se prescribe la enseñanza del periodo comprendido por la Historia Argentina Reciente (HAR)². En 5° Año, dentro de una integralidad que incluye al Mundo Contemporáneo desde la óptica occidental –básicamente el siglo XX–. Mientras que en 6° Año, el diseño plantea la profundización de los temas vinculados al pasado reciente de la Argentina incorporando herramientas de la metodología de la investigación científica en Ciencias Sociales. La delimitación en términos de cronología, ancla en la década del 1970 como punto de partida, poniendo a la crisis del año 2001 como punto de llegada.

² Vease el diseño curricular en Historia para la escuela secundaria disponible en www.abc.gob.ar

Dentro del debate académico, para situar el inicio de la HAR como campo específico dentro de la Historia – la “situación traumática” para la sociedad–, fija el inicio de la especialidad en el año 1976 (Vezzetti, 2002 y 2012, Franco y Levin, 2007, Ansaldi y Giordano, 2012) Sin embargo, esa barrera se ha ido moviendo. Por un lado, la reconstrucción de los episodios de 1955 con el bombardeo a la Plaza de Mayo en la ciudad de Bs. As. y los posteriores fusilamientos del año siguiente fueron corriendo los márgenes de la investigación en HAR. Por otro lado, las búsquedas de los “climas de época” y las raíces del genocidio iniciado antes del golpe cívico-eclesiástico- militar de 1976 también corrieron los márgenes de la investigación en Historia Reciente.

Desde la dimensión epistemológica, la HAR también se ve tensionada por los juicios donde la escritura del presente juzga el pasado (Traverso, 2007), especialmente cuando intenta revisar episodios que incluyen procesos de organización popular que fueron construyendo formas de disputa que incluían la lucha armada (Lorenz, 2013). Hay una subestimación de la violencia que propone la sociedad capitalista –desocupación, hambre, marginalidad, desigualdad–, y una sobrevaloración de la ética republicana moderna, donde se espera que la democracia, resuelva las inequidades en el porvenir (Romero, 2013). La Academia y los académicos tienen tiempo –además de la heladera llena–, como para esperar a la democracia. Se banaliza la injusticia social (Dejours, 2006). La teoría de los “Dos Demonios”, acuñada en el año 1984 en el primer prólogo del informe de la Comisión Nacional por la Desaparición de Personas (CONADEP), es el norte que sigue guiando gran parte de la producción académica sobre el periodo 1976-1983, con sus distintos retoques estéticos (Marcos Novaro y Vicente Palermo, 2004; Alicia Servetto, 2010 y Marina Franco, 2012, entre otros autores).

Los intentos de reconstrucción popular de la experiencia de los 60´ y 70´, toman otro camino, ya que persiguen el objetivo de recuperar la experiencia histórica como parte de un proceso de acumulación donde el pasado es una herramienta para transformar el presente. Además de una larga lista de trabajos de investigación y ensayos por parte de investigadores “no historiadores” (Horacio Verbitsky –1985, 1995 y 2010 por citar algunas de sus investigaciones–, Martín Caparrós y Eduardo Anguita en 1998, Isidoro Gilsberg en 2009) junto a las precursoras búsquedas de Germán Gil (1988/2019), Pablo Pozzi (1988/2008) y junto a Alejandro Schneider (2000), en el marco de la rigurosidad que se plantea desde el reconocimiento de los supuestos básicos que impulsan la investigación. Ellos han abierto un camino que intenta tomar el registro de los

años 60´ y 70´ desde una dimensión que corre los márgenes societarios más allá de la democracia en su iconografía burguesa.

2.2. *Situarse: Argentina en el siglo XXI*

Los albores del siglo XXI, encontraron a la Argentina sumida en una profunda recesión económica en el marco de un modelo de acumulación de la riqueza basado en la valorización financiera. La estabilidad monetaria que construyó el gobierno de Carlos Saúl Menem desde el año 1991 estalló una década después. En nuestro país, uno de cada dos habitantes era pobre para el año 2002. Uno de cada tres tenía un trabajo registrado, el otro hacía “changas” y el otro era un marginado de la sociedad (Hopenhayn y Barrios, 2002).

La mística construida por el modelo Neoliberal logró terminar con los lazos populares contruidos a lo largo de un siglo en los grandes centros urbanos. Junto con el genocidio iniciado en 1976, la política del terror generó un relato que rompió las cadenas de solidaridad y también, les arrebató a los sectores populares la posibilidad de tener sus propias palabras y, por lo tanto, su propio relato de lo que le estaba ocurriendo. El pueblo, le da paso a “la gente”. El individualismo caló hondo en las capas populares. Frente al aumento del desempleo y la pobreza, la rabia dio paso a la conveniencia individual, al entorno más íntimo. El trabajo de Gabriel Kessler y María Mercedes Di Virgilio (2008), ilustra esta cuestión donde la pérdida de poder adquisitivo lleva a estrategias individuales, especialmente entre los asalariados de la “clase media” y a la pérdida de una identidad colectiva.

Entre los desocupados, el movimiento piquetero fue una forma de unidad que permitió sobrevivir a los años más difíciles de la crisis económica neoliberal. A partir del año 2004, la recuperación de la oferta del empleo pone a este tipo de organización frente a un dilema, que los lleva en muchos casos a la dispersión (Boyanovsky Bazán, 2010). En otros, como en el caso de la Confederación de Trabajadores de la Economía Popular (CTEP), tomaron la experiencia de muchas cooperativas que surgieron como parte de planes y programas asistenciales del Estado y pugnan por un espacio dentro del campo popular.

Los sindicatos –junto con el término “política”–, han sido los grandes bastardos del período. Si bien hay integrantes de varias cúpulas sindicales que se han enriquecido ilícitamente tomando los aportes de sus afiliados, la organización sindical como herramienta de organización y disputa es vista de manera negativa por amplias capas de “la gente”. Algo similar ocurre con “la

política”. Hay un triunfo de parte del relato Neoliberal al asociarla al “robo y la corrupción” (Svampa, 2006).

La globalización –como significativo vacío–, se naturaliza a través de los hechos más elementales del consumo, desde las cadenas de comidas rápidas, los servicios a través de plataformas digitales, la ropa y el calzado, además del entretenimiento audiovisual (Aleman, 2016, p. 21). En conjunto, hacen difusa la línea entre las fronteras nacionales, poniendo en crisis algunos de los íconos de la idea moderna de integración a partir de la Nación.

El anhelo, en los jóvenes, está puesto en su desarrollo individual. La carrera terciaria u universitaria, está asociada a la idea de progreso en la posibilidad de consumo. Los sueños, no involucran un contexto. En un ejercicio a los jóvenes de 5° y 6° Año a principios del ciclo lectivo se les preguntó:

- 1- ¿Dónde se imaginan en uno, tres y cinco años?
- 2- ¿Qué cosas deben hacer en el plano individual para lograrlas?
- 3- ¿Cómo debe estar el país para que puedan cumplir esos sueños?

La consulta involucró un universo de 50 (cincuenta) jóvenes de dos cursos de 6° Año, de la misma escuela en el mismo turno, de la orientación Ciencias Sociales. Sólo 5 (cinco) estudiantes del total –cuatro mujeres y un varón–, pudieron integrar las tres respuestas con coherencia. En 5° Año, de un total de 18 estudiantes –dentro de la misma escuela en el mismo turno con la misma orientación–, tan solo dos jóvenes lograron hilar una respuesta coherente a partir de los tres interrogantes planteados. Al plantear la noción de “coherencia”, nos referimos a desarrollar cierta lógica al momento de proyectar metas en el tiempo. Es decir, a tomar dimensión del espacio tiempo, de su uso y situar el contexto necesario para lograr la meta. Los problemas de coherencia en las respuestas de los jóvenes eran recurrentes en los interrogantes 2 y 3.

Sin construcción de una identidad de clase, con una confusa y *naturalizada* identificación de las relaciones sociales capitalistas, en el plano individual y colectivo. Atados a su fuerza de voluntad, a sus deseos y expectativas. Así llegan los estudiantes, a los últimos años de la escuela secundaria.

2.3. Herramientas de trabajo en el aula: Ecos del Rock

*Nuestro amo juega al esclavo
De esta tierra que es una herida
Que se abre todos los días
A pura muerte, a todo gramo
Violencia es mentir*

Patricio Rey y sus Redonditos de Ricota

La música, especialmente su lírica, fue utilizada en las tres aulas para intentar “inquietar” a los estudiantes y sacarlos de su zona de confort. Además de los desafíos enunciados más arriba en términos de las subjetividades que atravesaban a los jóvenes, hay otras dos dimensiones problemáticas a tener en cuenta. Por un lado, la distancia temporal con el objeto de estudio. Por otro lado, la distancia empática de los estudiantes del siglo XXI por el género rock.

El siglo XX es hoy en la escuela secundaria, el siglo pasado. Así como para quienes transitamos parte de esa centuria es una referencia insoslayable, para los jóvenes es el siglo de la tiza y el pizarrón. De lo bidimensional. Los estudiantes que llegan a los últimos años de la escuela, nacieron en el inicio del nuevo siglo.

Al plantear dilemas, un obstáculo a vencer en el aula sobre eso que se denomina Historia Reciente y la distancia en la línea del tiempo –ya sea en 1955 o 1976–. Abuelas y abuelos, madres y padres son utilizados en principio como referencia temporal para intentar zanzar las distancias. “Pero si son viejos Profe”, es la respuesta más escuchada. El presente, no aparece como referencia. El grado de conocimiento sobre lo que ocurre en el país es difuso y espasmódico. Son grandes repetidores de aquello que escuchan en sus casas, de esos “viejos”, que no quieren usar como ejemplo. La televisión es un elemento del siglo XX. Los jóvenes consumen redes sociales y servicios de streaming. Es escaso el uso de la web con el fin de informarse sobre cuestiones de contexto regional, nacional e internacional.

Uno de los desafíos de la docencia es reconocer y asimilar *el caos* (Balandier, 1988) que reina en los jóvenes. Y no es necesariamente un caos que se manifiesta desde lo físico. Nos permitimos repetir la definición construida y presentada hace tres años, en las VII Jornadas de la División Historia de la UNLu:

Nosotros partimos de la premisa de que en el aula reina el caos. Y no desde la cuestión física, es decir, de un estudiante que se levanta cada dos minutos, u otro que está casi acostado sobre una mesa en señal de cansancio o hastío.

El caos reina en las mentes de los estudiantes. En su rango de prioridades la escuela, las materias, no ocupan el podio. No hay necesidad de saber, porque está todo inventado y también está Google. La escuela es un lugar de encuentro con otros pares, de socialización y no de formación. Que sea percibido así por los estudiantes es una responsabilidad del universo de los adultos que los rodean. De sus familias y de los docentes con quienes ellos compartieron tiempo hasta llegar a los últimos años de la escuela secundaria (Sotelo, 2018, p. 2).

El segundo desafío, es cómo construir un espacio de *Atención-Tensión*, donde se puedan conocer, comprender, describir y analizar los temas que atraviesan la HAR. La **atención** de los estudiantes debe estar en **tensión** con la propuesta docente. Usamos la música como disparador. El instrumento elaborado y puesto en el aula como estrategia es el análisis de las letras del Rock ubicadas en tiempo y espacio. En días donde la imagen es todo, usamos a las canciones para componer una pintura, una foto, una imagen que permita poder describir las características de los hechos que se pretenden explicar a partir del conocimiento de los mismos.

¿Cómo lograr la atención de un colectivo de estudiantes y que esa atención, sea al mismo tiempo una tensión, es decir, que los estudiantes estén en cuerpo y mente presentes dentro del aula, involucrados con la temática a trabajar? La música, en primer lugar el Rock Argentino, es el medio en función del fin. En el aula, al abordar las características de la Argentina en su pasado reciente, la música nos permite empezar a observar algunas cuestiones sobre los *hábitos y costumbres* (Thompson, 2019, p. 62) que impuso la última dictadura cívico-militar. A situarnos en el clima de la época:

José Mercado (Serú Girán, 1978)

(<https://www.youtube.com/watch?v=qZAJWPs311A>)

José Mercado compra todo importado
Lleva colores, síndrome de Miami.
Alfombras persas y muñequitas de goma
olor a Francia y los digitales.
Hering, Chanel, Disco Show.
José Mercado para ahorrar el pasaje
se fue en un charter del gurú Maharahi.
Volvió con cosas para la oficina
y ni noticias de la luz del día, Hong Kong, Disneyworld.
Pide rebaja antes de ver el prospecto

viaja a Marruecos pero no le hace efecto
José es licenciado en economía
pasa la vida comprando porquerías.
Yo también.
Taiwan, Visa, D.G.I.

Luego de escuchar la canción, nos metemos con la letra partiendo del título, realizando hipótesis sobre el mismo, para luego entrar en el cuerpo del texto, yendo párrafo por párrafo intentando ver la validez de las hipótesis iniciales de lectura –para refrendarlas o refutarlas–, arribando a una comprensión colectiva sobre el mensaje de la canción en clave histórica: ¿cómo se describe a la Argentina?

En la siguiente instancia, se retoma lo visto en la canción y se busca reconocer los puntos de contacto y/o desacuerdo con la segunda parte de la *Carta Abierta de un escritor a la Junta Militar* de Rodolfo Walsh –donde se denuncian las transformaciones económicas ocurridas durante el primer año del gobierno cívico militar–, partiendo de las preguntas que les generó el conocimiento, la comprensión y la descripción del tema de Serú Girán.

El segundo ejercicio sobre el mismo periodo es con la letra de la canción de Armando Tejada Gómez musicalizada por León Gieco “Nosotros nos quedamos”, para indagar sobre el clima que se vivía en la Argentina en el periodo 1976-83:

Nosotros nos quedamos (Tejada Gómez-Gieco, 1982)

(<https://www.youtube.com/watch?v=k3QptHzWuLE>)

Nosotros nos quedamos
y es cierto
que el miedo nos pisaba
los talones muy de a ratos.
Tanta bronca pasamos
y en silencio alentábamos
conspiración
de los rincones.
Pero fue inútil
los chicos traían su rocío
con preguntas.
Toda la furia de punta
de pronto, sin querer

compartimos.
Nosotros nos quedamos
sin caminos, sin barbas,
sin amigos.
Y los prisioneros
buscando a los que pisan
otro país
o en el cielo.
No somos héroes
porque quedamos
ni hay héroes
que regresan de otro lado
solo hombres
y mujeres
que han padecido
la patria afuera
por ese asunto
de las verdes cosas
por fundar la primavera.
Nosotros aquí aguantamos
para que alguien
pudiera abrir la puerta
y encontrar una mano
cuando el dolor volviera
de la ausencia.

El contraste, usando los interrogantes surgidos del conocimiento y la comprensión de la letra de la canción, se realiza con algunos testimonios vertidos en clave de memoria de exilio en el documental *Cazadores de utopías* de David Blaustein (1995) y en el libro *Exilio* de Osvaldo Bayer y Juan Gelman (2006). Las preguntas de los estudiantes: “¿Cómo fue posible?” “¿Por qué se los llevaban?” “¿Cuáles eran las razones?” permiten reconstruir parte del periodo en clave de las opciones a disposición de los perseguidos por la estructura genocida.

El uso de las fuentes –en tanto fuentes primarias–, en el ejercicio de conocer y comprender la misma en primer lugar, para luego avanzar en la tarea comparativa con otras fuentes de saber, habilita la instancia de la interpretación no solo de la fuente en tanto documento, sino de la elaboración

de una mirada más compleja y diversa sobre un periodo pasado que no es tan lejano. La apropiación de las herramientas por parte de los estudiantes, su internalización, suma a la constitución de un sujeto más cuestionador y autónomo. En ese marco, la dinámica en el aula, el proceso de *atención-tensión*, se nutre de diversas fuentes de conocimiento (música, cine, poesía, literatura) y del uso de los insumos tecnológicos que forman parte del acervo cotidiano de los jóvenes; insumos que ahora son incorporados al proceso pedagógico en cierto momento de la actividad colectiva.

La recurrencia del ejercicio va permitiendo que los estudiantes incorporen el método de trabajo con las letras de las canciones –ubicadas en tiempo y espacio–, en tanto disparador de preguntas iniciales de lectura. En una segunda instancia, esas preguntas guían la tarea de conocimiento, comprensión, descripción y explicación de los textos interpretativos del periodo en cuestión. Se busca poder reconocer los conflictos que se plantean en Argentina durante la última década del siglo XX desde el lugar de los sectores populares, frente al proceso de exclusión social que propuso el Neoliberalismo como *hegemonía* (Williams, 2009, p. 143) entre los años 1991 y 2001:

Con el agua en los pies (Los Caballeros de la Quema, 1994)

(<https://www.youtube.com/watch?v=e3F9B676PZM>)

Caras curtidas
rabia de esperar
6 de la tarde estación de Liniers
basura en las vías
hambre en las bocas
un día más de pelarse la piel
colgados de los trenes como mandriles
la sexta mojándose bajo el sobaco
espaldas marcadas por cargar bolsos viejos
un día más de puchero y garrón
vivir siempre rascando la olla
mirándole la cara al dolor
carne de tempestad, los olvidados
con el agua en los pies no es difícil odiar.
Un pibe y su bautismo de poxirrán
noche de brujas en Villa Tesei
las calles goteando olor a navaja

aprender a robar o aprender a correr
la gloria de tinto barato y sin soda
las penas de siempre que aplastan la fe
tranco cansado y lágrimas secas
un día más sin noticias de Dios
vivir siempre rascando la olla
mirándole la cara al dolor
carne de tempestad, los olvidados
con el agua en los pies no es difícil odiar...

Se viene (Bersuit Vergarabat, 1999)

(<https://www.youtube.com/watch?v=ACRVZzKu5h0>)

Se viene el estallido,
se viene el estallido,
de mi guitarra,
de tu gobierno, también.
Se viene el estallido,
se viene el estallido,
de mi guitarra,
de tu gobierno también...
Y si te viene alguna duda
vení agarrala que está dura
si esto no es una dictadura,
qué es? ¿qué es...?
Se viene el estallido,
se viene el estallido,
de mi garganta,
de tu infierno, también
Y ya no hay ninguna duda
se está pudriendo esta basura
fisura ya la dictadura
del rey...!
Volvió la mala fue corta la primavera
cerdos miserables comiendo lo que nos queda
Se llevaron la noche, nuestra única alegría
Gente poniendo huevos
para salir de esta rutina.

Se viene el estallido.

El despliegue del debate, la discusión y la polémica en torno a la pobreza, al desánimo y el hastío popular utiliza como puente estas canciones. Su uso como fuente histórica permite abordar desde las propias inquietudes de los estudiantes los textos de divulgación e interpretación científica sobre la Argentina reciente.

Las preguntas “¿Cómo?” “¿Por qué?” y ¿“Para qué?” guían el proceso de indagación de los estudiantes e ir constituyendo imágenes sobre el tiempo reciente. Con esas preguntas, vamos al texto de clase. Revisamos su título, su autor/a, marcamos subtítulos si los hay y contamos los párrafos, para luego iniciar su lectura. Cada párrafo esconde algún argumento que permite responder a las preguntas elaboradas en conjunto. De esta manera, conocemos con mayor grado de detalle el tema y el posicionamiento de su autor/a frente a los hechos que intenta explicar y analizar. Lograr concentración en el ejercicio comprensivo de la lectura, es el tercer desafío, en días donde una *verdad* se construye con 140 caracteres. Trabajamos con el texto de Susana Torrado (2007) “Modelos de acumulación, regímenes de gobierno y estructura social” en su apartado N°3 (pp. 37-54), donde la investigadora expone su visión sobre el “Modelo Aperturista”, donde se observa el “ajuste en dictadura” y el “ajuste en democracia”. La tarea en espejo entre arte e interpretación científica nos envuelve en el barro de la polémica sobre las nociones de “verdad” frente a los hechos. Las visiones del mundo ponen al colectivo estudiantil frente al dilema de forjarse y reconocer “de qué lado de la mecha se encuentran”. La *ideología*, como cosmovisión del mundo (Williams et al., p. 79), emerge en el aula.

El tercer desafío, es identificar esa presencia de *la ideología*, de la visión del mundo, en las letras de las canciones y en los textos de consulta. Al ser canción –y estar en Youtube–, o ser libro –y estar impreso–, para los jóvenes la verdad que allí aparece tiene casi una dimensión religiosa, por lo tanto, no hay posibilidad de cuestionarla. No estamos sosteniendo que los jóvenes no tienen capacidad de cuestionamiento, sino que el mismo se ve obturado al encontrarse con un soporte en tanto sinónimo de fama o reconocimiento, como el libro o la web. Por lo tanto, los docentes somos cuestionados. Los familiares, amigos y pares también. Mayoritariamente, los estudiantes “no se paran de manos” cuando el discurso aparece en formato papel. Hay una especie de temor y respeto infantil hacia la palabra escrita y publicada. Trabajar en las aulas la discusión de los temas de HAR pone en el horizonte la formación política de los estudiantes: que construyan aprendizajes significativos para el desarrollo de su vida ciudadana, especialmente para los pasos que puedan dar luego de la vida escolar.

Luego de dos trimestres de cursada, volvimos sobre el colectivo estudiantil en 5° y 6° Año, con las mismas preguntas elaboradas a principios del ciclo lectivo. La cantidad de estudiantes disminuyó sensiblemente –en 5° el universo se redujo a 12 estudiantes, mientras que en 6° respondieron 48 jóvenes–. El resultado, luego de seis meses de trabajo con las letras de música como punto de partida para discutir temas de HAR, tuvo escaso impacto cuantitativo, ya que se sumaron 6 (seis) estudiantes a quienes pudieron elaborar respuestas situadas. Al indagar en los grupos sobre las escasas variaciones presentadas con seis meses de diferencia, desde su perspectiva, esto de identificar y reconocer argumentos, poniendo a la *verdad* en un escenario de disputa por el sentido del presente “es un embole” [sic].

3. A modo de cierre: *El pueblo es pueblo cuando empuja*

La frase de Paulo Freire que encabeza esta última sección de la presentación no pretende cerrar el debate sino, al contrario, ser un puntapié para reflexionar sobre las cuestiones urgentes que vivimos como sociedad. Independientemente de la revisión que necesita el instrumento pedagógico y la estrategia didáctica elaborada para abordar los temas de HAR en el aula, en este apartado intentaremos bucear en algunas hipótesis sobre el comportamiento de los jóvenes desde la dimensión vincular con los adultos que los rodean.

El cinismo, la hipocresía, la falsedad y el ventajeo que practican los estudiantes lo han mamado de las actitudes de los adultos que forman parte de su vida cotidiana –y no estamos planteando que el problema sea solo de sus casas–, sino que el problema también es de las “enseñanzas” y las “transmisiones” que toman de la escuela. El mentado *currículum oculto* (Apple, 1986, p. 17) pone de manifiesto la presencia de un sentido común donde los individuos nos hemos convertido en una mercancía descartable. Un obstáculo a superar, o un peldaño a utilizar y descartar, en función de un objetivo que no es otro que el consumo de ciertos bienes y servicios en el marco de las expectativas de realización individual. Mencionamos dos ejemplos:

a) En los años 2017 y 2018, en algunas instituciones educativas de gestión estatal de Luján, esporádicamente, la dirección de varias escuelas repartió en los recreos galletitas y *snacks* que llegan como donaciones de empresas fabricantes y distribuidoras de las mismas. Los jóvenes se abalanzan sobre las cajas y en minutos no queda nada. Se ríen mientras comparten. Sienten que tomaron ventaja, aún al reconocer que el producto que les “regalaron” está

recientemente vencido. En un acto de apertura del ciclo lectivo 2018, a los docentes se nos repartió desde la dirección de una escuela como “bienvenida” una tarjeta con un alfajor vencido en el mes de febrero.

b) Un estudiante de 6° Año le consultó a su profesora de Trabajo y Ciudadanía por qué no se sumaba a los paros docentes en el marco de la discusión paritaria. La docente respondió “Porque no estoy de acuerdos con los paros” En año anterior, la misma profesora en 5° año dictó la asignatura Economía Política al mismo grupo de estudiantes, sin haber adherido a ninguna medida de fuerza por las condiciones de trabajo, entre ellas el salario. El joven le retrucó: *pero el aumento del año pasado lo cobró ¿No? Y este año cuando venga el aumento también lo va a cobrar sin haber hecho nada para recibirlo.*

La tarea educativa en su racionalidad moderna, es decir, en la constitución de argumentos que permitan conocer, comprender, describir y explicar el funcionamiento del capitalismo del siglo XXI desde sus distintas aristas científicas está en crisis. Los rótulos y las etiquetas son más importantes que los relatos. Los debates sobre la Historia –y de HAR en particular–, son parte de esta crisis política –que involucra y excede a la docencia en sí–, donde el espasmo es síntoma y diagnóstico. Donde el relato es *natural*, y no de correlación de argumentos verificables y el pasado es observado en blanco y negro, lejano, inútil e inmóvil. Este es el gran triunfo cultural del Neoliberalismo (Foucault, 2016, p. 35).

Dentro de la investigación científica, la ideología de la mayoría las y los académicos que trabajan los tópicos de la HAR en el ámbito de las Ciencias Sociales, se esconde detrás del velo de la supuesta búsqueda de *la comprensión* de los hechos que intentan conocer y explicar. Tanto Oscar Terán, como Vera Carneovale, Hugo Vezzetti, Luis Alberto Romero, Pilar Calveiro, Claudia Hilb, Alicia Servetto, Florencia Levin y Marina Franco, entre otros académicas y académicos, ven en el pasado reciente una “violencia política” que deja una estela de irracionalidad al comportamiento de las organizaciones políticas sindicales y armadas, lo cual explica –aunque no justifica–, la reacción genocida de la última dictadura cívico-militar en la Argentina. Buscan elaborar, *una memoria justa* (Vezzetti, 2012). En particular, la década del 70 es revisitada intentando dar cuenta de “la violencia política”, como si fuera posible encontrar dentro de la vida en sociedad formas de violencia que no sean “políticas”. Es decir, distorsionando a Aristóteles, que hay formas de violencia que no obedecen al hombre en tanto “animal político”.

Desde las Ciencias Sociales, desaparecieron los intereses de clase, alegando que se puede llegar al conocimiento sin ideología (Thompson, 2021, p. 26). En

ese supuesto, hay que apelar, en el siglo XXI, a la política como “consenso”, donde se acuerda que intereses se perjudica, y cuales se beneficia, detrás de un acuerdo entre partes que beneficia al bien común. Cuando Platón hablaba de bien común –y de formas puras e impuras de gobierno en *La República*–, no estaba pensado en el bienestar de las mayorías, sino en el respeto al *status quo*. Resulta sugestivo, que destacados referentes del mundo académico, desconozcan los límites del republicanismo occidental, y hablen de un país *permanentemente sumiso en la crisis* (Franco y Levin, 2007, p. 63), como si tal afirmación, no fuera una afirmación cargada de ideología.

Dentro de los espacios académicos y áulicos, es necesario cuestionar el término “transmisión”, presente al momento de investigar HAR –y de enseñar– en la escuela secundaria. La noción de “transmitir” es el faro que orienta los dilemas de los estudios científicos. En un trabajo publicado por la Universidad Nacional de General Sarmiento a principios de 2018 sobre HAR, las investigadoras María Paula González y Yésica Billán realizan una presentación sobre las prácticas docentes en temas del pasado reciente. En el cierre de su trabajo sostienen que enseñar e investigar HAR es importante por la “transmisión cultural” a las jóvenes generaciones. Martín Legarralde en su tesis de doctorado presentada en la Universidad Nacional de La Plata (2018) y publicada dos años después, plantea una cuestión similar, al poner el foco de su trabajo en el Programa *Jóvenes y Memoria*. La posibilidad de *transmisión* sin dimensión política, sin militancia, sin ideología –y por lo tanto, sin presente–, nos deja afuera del debate, de la discusión, y por lo tanto, de la posibilidad de la transformación de la realidad. En este marco, se propone incorporar la práctica y la noción de *compartir saberes*, la cual plantea la participación activa de las, les y los sujetos en el espacio del aula quienes desde la parte del saber que ya tienen internalizada –los saberes previos de estudiantes y docentes–, la reparten, la distribuyen de la manera más igualitaria posible con la intención de elaborar un nuevo saber compartido. La noción *compartir saberes* se inscribe dentro de la tradición ética, política y epistemológica que desarrolló Paulo Freire (2016) respecto de la *situación educativa*. Ofrece una alternativa a la dominante noción de “transmisión del saber” en los procesos educativos.

La Historia y la HAR en particular, son temas que sensibilizan, inquietan y movilizan a minorías. La agenda de los grandes temas se constituye de acuerdo con los intereses de las corporaciones de poder que manejan los medios de acceso a la información. Los docentes somos formados como tales en ese universo de sentido común. Pese a los cambios en la normativa de la formación terciaria de todos los niveles educativos y todas las especialidades científicas

en la provincia de Buenos Aires en la última década, son escasas las muestras de una formación que retome el espíritu cuestionador y crítico que enuncian los planes de estudio. Se incorporan y estudian los contenidos con un criterio “bancario”, aun los que pugnan con ese tipo de asimilación del saber. La ideología es una palabra “olvidada” en el arcaico siglo XX. No sorprende en este contexto del mundo adulto, que les jóvenes estén apáticos frente a los temas de HAR y a la realidad de la cual forman parte, ya que maman de los comportamientos cotidianos de docentes, directivos y de los textos –académicos y de divulgación– que estos les presentan, una apatía donde el devenir es *enchufado y conectado* (Aleman, 2016, p. 56).

Las y los docentes del siglo XXI, trabajan predominantemente bajo la lógica formal del siglo pasado, pese a tener acceso a redes sociales y soportes digitales. No hay novedad para los estudiantes al utilizar una película o un documental como instancia de aproximación y/o estudio para los temas de HAR, porque sería una *herejía* (Lorenz, 2003, p. 22). Los trabajos de investigación y divulgación académica remiten a un lenguaje que impide la apropiación del conocimiento de temas y autores consultados desde la percepción de los estudiantes.

A los jóvenes del siglo XXI la escuela le enseña a “zafar” (Dutchatzky y Corea, 2011). Los adultos que compartimos tiempo con ellos en la escuela somos responsables de esa “transmisión”. No le podemos exigir compromiso cuando el compromiso colectivo es lo que escasea. Somos un espejo de madera. No solo no hay identidad como pueblo, tampoco existe la utilitaria identidad en tanto ciudadano-usuario. Apenas existe algún tipo de organicidad en tanto a la dimensión ciudadano-consumidor. Se forma consumidores. Y los consumidores buscan, anhelan en el acceso individual a bienes y servicios. A la satisfacción individual. A la felicidad de que propone el fetiche de la mercancía. Los ciudadanos defienden, pugnan y persiguen derechos.

Para consumir, se necesita empleo. Para conquistar derechos, se necesita rabia organizada.

Bibliografía

Aleman, J. (2016). *Horizontes Neoliberales en la subjetividad*. Grama.

Anguita, E. y Caparros, M. (1998). *La voluntad*. Norma. (Tomos I, II y III)

Ansaldi, W. y Giordano, V. (2012). *Tiempos de Violencias*. Ariel.

- Apple, M. (1986). *Ideología y Currículo*. Akal.
- Balandier, G. (1988). *El desorden. La teoría del caos y las ciencias sociales. Elogio de la fecundidad del movimiento*. Gedisa.
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. FCE.
- Boyanovsky Bazán, C. (2010). *El aluvión*. Sudamericana.
- Carnovale, V. (2011). *Los combatientes. Historia del PRT-ERP*. Siglo XXI
- Dejours, Ch. (2006). *La banalización de la Injusticia social*. Topia Editorial.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2011). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós.
- Franco, M. (2012). *Un enemigo para la nación*. FCE.
- Franco, M. y Levin, F. (comp) (2007). *Historia Reciente. Perspectivas y desafíos de un campo en construcción*. Paidós.
- Foucault, M. (2016). *Nacimiento de la biopolítica*. Akal.
- Freire, P. (2016). *El grito manso*. Siglo XXI.
- Gelman, J. y Bayer, O. (2006). *Exilio*. Planeta.
- Gilberg, I. (2009). *La FEDE, alistándose para la revolución: la Federación Juvenil Comunista, 1921-2005*. Sudamericana.
- Gil, G. (2019). *La izquierda peronista. Transitando los bordes de la revolución*. Prometeo.
- Hopenhayn, B. y Barrios, A. (2002). *Las malas herencias ¿Qué dejan los gobiernos que se van?* FCE.
- Kessler, G. y Di Virgilio, M. (2008). La nueva pobreza urbana: dinámica global, regional y argentina en las últimas dos décadas. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/11250/1/095031050_es.pdf
- Legarralde (2020) *Combates por la memoria en la escuela*. Miño y Dávila.

- Levin, F. (Comp.) (2018). *Tramas del pasado reciente argentino*. Ediciones UNGS.
- Lorenz, F. (2013). *Algo parecido a la felicidad. Una historia de la lucha de la clase trabajadora durante la década del setenta (1973-1978)*. Edhasa.
- Lorenz, F. (2003). *Tómala vos, dámela a mí. La Noche de los Lápices: el deber de recordar y las escuelas*. Recuperado de: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/programaddhhyeducacion/derechossecundario/lorenz.pdf>
- Novaro, M. y Palermo, V. (c) (2004). *La Historia Reciente. Argentina en democracia*. Edhasa.
- Pozzi, P. (2008). *La oposición obrera a la dictadura (1976-1982)*. Imago Mundi.
- Pozzi, P. y Schneider, A. (2000). *Los setentistas*. Eudeba.
- Romero, L. (2013). *La larga crisis argentina. Del siglo XX al siglo XXI*. Siglo XXI.
- Seoane, M. (1991). *Todo o nada. La historia secreta y la historia pública del jefe guerrillero Mario Roberto Santucho*. Planeta.
- Servetto, A. (2010). *73/76. El gobierno peronista contra las "provincias montoneras"*. Siglo XXI.
- Schneider, A. (2006). *Los compañeros*. Imago Mundi.
- Sotelo, J. (2018). *Ecos del Rock. Una aproximación a música como herramienta para la enseñanza de la Historia Argentina Reciente*. [Ponencia] VII Jornadas de la División Historia de la Universidad Nacional de Luján. Mesa 10 ¿Para qué enseñamos Historia?
- Svampa, M. (2006). *La sociedad excluyente*. Taurus.
- Terán, O. (2013). *Nuestros años sesenta*. Siglo XXI.
- Torrado, S. (2007). *Población y bienestar en la Argentina. Del primer al segundo centenario. Una historia social del siglo XX*. Edhasa. Tomo I.
- Thompson, E. (2019). *Costumbres en común*. Capitán Swing.

Thompson, E (2021). *Miseria de la teoría.* EDUVIM.

Traverso, E. (2007). Historia y Memoria: Notas sobre un debate. En Marina Franco y Florencia Levín (comps.). Op. Cit. pp. 67-95.

Verbitsky, H. (1985). *Ezeiza.* Contrapunto.

Verbitsky, H. (1995). *El vuelo.* Planeta.

Verbitsky, H. (2010). *La mano izquierda de Dios. La última dictadura (1976-1983).* Sudamericana.

Vezzetti, H. (2002). *Pasado y Presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina.* Siglo XXI.

Vezzetti, H. (2012). *Sobre la violencia revolucionaria.* Bs. As., Siglo XXI.

Walsh, R. (1977). Carta abierta de un escritor a la Junta Militar. Recuperado de: <https://www.cels.org.ar/common/documentos/CARTAABIERTARODOLFOWALSH.pdf>

Williams, R. (2009). *Marxismo y literatura.* Las cuarenta.

Referencias

Diseño Curricular para 5° y 6° Año de la Dirección General de Educación y Cultura de la provincia de Buenos Aires. Disponible en www.abc.edu.ar