

***ENTRE EL PENSAR, EL DECIR Y EL HACER... REPRESENTACIONES DE
LOS DOCENTES DE CIENCIAS SOCIALES SOBRE EL PASADO RECIENTE
Y SU POSIBILIDAD DIDÁCTICA EN EL SEGUNDO CICLO DEL NIVEL
PRIMARIO***

Celma Bertola

Fabiana Brarda

Daniel Bricca

Eduardo A. Escudero

María Araceli Vogler *

Resumen

El presente trabajo exploratorio se interesó en conocer las nociones y representaciones de los educadores situados en la región sur de la provincia, con epicentro en la localidad de Alcira, en relación a la enseñanza de la historia reciente sobre la última dictadura militar.

La propuesta consistió en un estudio sobre la negatividad o positividad de su habilitación en el nivel primario, indagando a docentes de Ciencias Sociales en el segundo ciclo de centros educativos del área de influencia del ISFD.

La educación a partir del golpe de estado (1976) atraviesa reformas condicionantes con internalización de patrones de conductas para asegurar la continuidad de valores tradicionales y evitar conflictos en las instituciones, con intervención en el control ideológico y la promoción de cierto orden de aprendizaje como el nacionalismo fundado en la idea de la defensa nacional que provocó un vaciamiento de contenido.

La investigación se centró en documentar las concepciones que forman parte de las representaciones sociales de los docentes informantes para poder describir creencias, valores, opiniones y sus elementos culturales e ideológicos constitutivos. Seguido por la indagación de conocer la doxa que se le ha dado a la temática, especialmente a partir de

*Equipo de Investigación del ISFD – Escuela Normal Superior “José Manuel Estrada” – Alcira Gigena (Cba.) – Email: escnormalsuperior@hotmail.com

su reciente habilitación oficial y terminar en el análisis del nivel de esas representaciones del colectivo docente.

Partiendo de que las representaciones sociales son una sumatoria de experiencias vividas, de la comunicación interpersonal, los modos de pensamiento, las tradiciones y la educación formal y no formal de los diversos actores, ¿cómo transformar en propuesta didáctica algo que se nos escapa, se niega o aparece en tono íntimo?

Palabras clave

Representaciones – pasado reciente – enseñanza – última dictadura militar – actores educativos

Abstract

This research work explored on the notions and representations that teachers in Alcira Gigena have respect to the teaching of the recent history about the last military dictatorship.

The proposal consisted in a study of the negative and positive aspects of its implementation at primary school, working with teachers of Social Science in the second cycle of schools near the area of influence of ISFD.

Since the military coup (1976) the education has suffered conditioning reforms with internalization of behavioral patterns to ensure the continuation of traditional values and to avoid institutional conflicts, with the intervention of ideological control.

The research focused on recording the conceptions that are part of the teachers' social representations to be able to describe believes, values, opinions and their cultural and ideological elements that constitute them. Followed by the inquiry to know the doxa that was given to the topic, especially since its recent official implementation and to finish in the analysis of the level of the teachers' representations.

Starting from the idea that social representations are the sum of vivid experiences, of the interpersonal communication, the ways of thinking, the traditions and formal or informal education of different actors, How to change into an educational proposal something that escapes from us, or is denied or appears in an intimate tone?

Keywords

Representations – recent past – teaching – last military dictatorship – educational actors

Palabras preliminares

Hablar del pasado reciente en la escuela implica muchas veces y según consideramos, dar rienda suelta a una inacabada amalgama de excusas y afonías que impiden la factibilidad. Parece ser el “no” de una pedagogía del silencio, dispuesta a vencer el rival de la política. Florencia Levín lo indica: se trata de un pasado radicalmente incompatible con la neutralidad, de un pasado que suele evocar miradas mitificadas, plagadas de juicios valorativos y posturas maniqueas que pretenden señalar dónde radica el "mal", quiénes son los responsables, dónde yace el territorio de los justos. (Cf. Levín, 2008: 1). El fragmento temporal de los años setenta fue escrutado por la justicia y por los científicos sociales, entre otros. A partir de ello, los diversos sectores de la sociedad asumieron múltiples miradas y crearon y recrearon diversas representaciones en relación al terrorismo de Estado. Como plantean Carnovale y Larramendy (2010), el espacio de la memoria social sobre el pasado reciente en la Argentina se revela como particularmente conflictivo y habitado por múltiples valoraciones, situación ésta que fue permeando las políticas educativas que desde la última transición democrática, tienen como eje privilegiado la formación para “la democracia”.

A nivel educativo el estado militar ejerció un control pleno sobre el sistema, la vida cotidiana de las escuelas sufrió el impacto de la represión, los secuestros y desapariciones, desde el inicio mismo de la dictadura. A la desaparición y secuestro de estudiantes y profesores, la acompañó la expulsión de docentes, el control de los contenidos, la supresión de materias, la prohibición de libros, el control de la actividad de los alumnos, padres, y la regulación de los comportamientos visibles, como la ropa, el corte de pelo, la prohibición del uso de barba, de vestir jeans, etc. (Legarralde, 2009). Las diferentes gestiones educativas de la dictadura buscaron la internalización de patrones de conducta que aseguraran la continuidad de valores tradicionalistas y que evitaran la eclosión del conflicto en las instituciones, interviniendo en pos del control ideológico y en la promoción de cierto orden de aprendizajes que generó un vaciamiento de contenidos educativos socialmente significativos, en tanto los docentes debían dedicarse exclusivamente a la elaboración de actividades de enseñanza, su

ejecución y evaluación. Siguiendo en este sentido a Legarralde confirma que: “El *curriculum* de los distintos niveles y modalidades fue reorientado en función de una concepción esencialista de los valores, una imagen excluyente de la familia, y un giro hacia el nacionalismo fundado en la idea de la defensa nacional. Asimismo el concepto de democracia dejó de ser mencionado en los distintos documentos curriculares. La formación del ciudadano se definía en términos de obediencia y subordinación...” (Legarralde, 2009:49).

La solución aparente fue instalar la idea de la “profesionalización” docente, para la intervención curricular de la dictadura. La generación de una identidad profesional de carácter “tecnocrático” era un resguardo, a modo de pretexto, contra la supuesta “contaminación” ideológica de los maestros; el saber docente fue burocratizado y la actividad docente sometida a una racionalidad administrativa, sin duda se buscaba la neutralidad del docente: “Es en la educación donde hay que actuar con claridad y energía, para arrancar la raíz de la subversión, demostrando a los estudiantes la falsedad de las concepciones y doctrinas que durante años en mayor o menor grado, les fueron inculcando. (...) Vale decir que, a los educadores, les cabe el calificativo de “custodios de nuestra soberanía ideológica””. (Ministerio de Cultura y Educación, 1978: 59-60).

La localidad del sur cordobés Alcira (Gigena) no escapó a hechos vinculados con el terrorismo de Estado, tres casos documentados y presentes en la memoria local pueden citarse: el allanamiento de la casa de la familia de la docente Francisca Amione; la desaparición de dos personas oriundas de la localidad, los hijos de Perla Morcillo incluidos en el informe de la CONADEP “Nunca Más”; y la aparición de Gladys Comba, muerta y semicalcinada en el camino que conduce al cementerio local. (Municipalidad de Alcira, 2006; Bricca, Castellino y Valinotti, 2010).

Sin contar con otros antecedentes más que los señalados, en este trabajo de indagación exploratoria nos interesó, desde una perspectiva local, conocer las nociones y representaciones de los educadores situados en esta espacialidad del sur cordobés, próxima al INSPD Escuela Normal Superior “José Manuel Estrada”, en relación a la enseñanza de la historia reciente. La misma, signada por los cuadros sociales de una memoria entramada a partir de múltiples sentidos, se nutrió de un estudio que identificó, a partir de las voces de sus actores, la negatividad o la positividad de su habilitación. En

tanto, nos propusimos identificar las concepciones y representaciones sociales de los docentes de Ciencias Sociales, del Segundo Ciclo de la Educación Primaria de las escuelas del área de influencia del ISFD de la localidad, sobre el pasado reciente de la Argentina y su enseñanza y aprendizaje.

Esta tarea implicó a su vez documentar, mediante entrevistas y dinámicas de trabajo en grupo, las concepciones que forman parte de las representaciones sociales de los docentes informantes, para poder describir las creencias, valores, opiniones y sus elementos culturales e ideológicos constitutivos. Como primer procedimiento de iniciación a la problemática, la vía al campo tuvo como principal interés acceder a las nociones que los docentes expresaron verbalmente sobre lo que se denominó “la última dictadura militar”, a la vez que se buscó conocer la *doxa* acerca del tratamiento que en los últimos años se ha dado a la temática, especialmente, desde el despliegue de una política de memoria orientada a la habilitación de determinados discursos e imágenes del pasado. Finalmente, la investigación se orientó de lleno al análisis del nivel representacional de la problemática indagada.

Algunos de los aportes teóricos y metodológicos que orientaron la investigación

Como ha señalado Florencia Levín, el pasado reciente tiene una naturaleza aún inacabada, abierto a las pasiones y las luchas simbólicas (y no tan simbólicas) de diversos actores que pugnan por capturar y edificar sus sentidos: “Se trata de un pasado abierto e inconcluso, cuyos efectos en los procesos individuales y colectivos interpelan nuestro presente. De un pasado que entreteje la trama de lo más íntimo y privado con la trama de lo público y lo colectivo. De un pasado que, a diferencia de otros pasados, no está hecho únicamente de representaciones y discursos socialmente construidos y transmitidos, sino que, además, está alimentado de vivencias y recuerdos personales, rememorados en primera persona. (...) De un pasado que convoca actores y espacios muy diversos y que concita el interés y la atención del grueso de la sociedad que demanda, no sólo explicaciones, sino también reparación y justicia. De un pasado cuya politicidad penetra nuestro presente fuertemente” (Levín, 2008: 1).

Esta “politicidad” aludida por la autora se hace presente en todo momento de la acción social, frente o no a las estructuras. En materia de educación, la enseñanza de las ciencias sociales plantea un interesante desafío: ¿cómo transformar en propuesta didáctica algo que se nos escapa, que se niega, o que aparece en tono íntimo? Ante tales retos, los docentes pueden o no hacer evidente la politicidad de su praxis profesional. En todo caso, su voz permite entrar a un universo complejo de sentidos, a la puesta en sociedad de lo connotado por los cuadros de su memoria colectiva y a la nervadura de sus recuerdos personales. En esta propuesta se hace lugar a ambas nociones, aquella que señala la efectiva existencia de una memoria social de carácter colectivo y la otra que pone su mirada en las construcciones más bien individuales del recuerdo. Como ha dicho Jelin (2001), la memoria, que puede considerarse tanto “facultad psíquica con la que se recuerda” o la “capacidad, mayor o menor, para recordar”, ha intrigado desde siempre a la humanidad: “...lo que más preocupa es no recordar, no retener en la memoria. En lo individual y en el plano de la interacción cotidiana, el enigma de por qué olvidamos un nombre o una cita, o la cantidad y variedad de recuerdos “inútiles” o de memorias que nos asaltan fuera de lugar o de tiempo, nos acompaña permanentemente. ¡Ni qué hablar de los temores a la pérdida de memoria ligada a la vejez! En el plano grupal o comunitario, o aún social o nacional, los enigmas no son menos. La pregunta sobre cómo se recuerda o se olvida surge de la ansiedad y aún la angustia que genera la posibilidad del olvido. En el mundo occidental contemporáneo, el olvido es temido, su presencia amenaza la identidad...” (Jelin, 2002: 18-19).

Esta noción estructurante de memoria, es caracterizada por Jelin como construcción social narrativa que implica el estudio de las propiedades de quien narra, de la institución que le otorga o niega poder y lo/a autoriza a pronunciar las palabras, ya que, tomando a Bourdieu la autora señala que “...la eficacia del discurso performativo es proporcional a la autoridad de quien lo enuncia”, lo que implica también prestar atención a los procesos de construcción del reconocimiento legítimo, otorgado socialmente por el grupo al cual se dirige. Estos procesos se enlazan con los flujos simbólicos que hacen de la memoria un recurso indispensable de la construcción de identidades. La escuela, sigue siendo el espacio social en el cual memorias e identidades convergen en la práctica cotidiana de los diversos actores educativos. Reyes Mate

explicita que el sistema educativo moderno tiene sus condicionantes sociales, porque debe servir a la cohesión social, a la socialización de valores comunes, a la incorporación profesional, etc., pero que es cierto igualmente que dentro de él cabe la libertad crítica. Por ello, el autor sostiene que es posible una pedagogía de la ciudadanía sin que eso signifique manipulación de las conciencias: "...aunque cada vez sea más difícil mantenerlo, todavía pensamos que la escuela debe ser un lugar de educación y de instrucción. Es allí donde se puede hablar de responsabilidad, de tolerancia, de paz, de ciudadanía, de una forma tal que el alumno pueda mirar el mundo en el que vive de una forma crítica, inconformista y creativa. Lo que no se puede pedir a la escuela es que supla la resignación general. En la sociedad hay otras instancias educativas (la familia, las iglesias, la empresa, los medios de comunicación, etc.) que han abandonado la tarea o la interpretan ideológicamente; y otras instituciones "especializadas" en los cambios sociales (los partidos de izquierda o sindicatos). Hay una dimisión general y se espera de la escuela que salve al mundo." (Reyes Mate, 2009: 119).

La tarea de investigación propuesta, orientada a explorar y documentar los valores, creencias y supuestos que integran las representaciones de los docentes de ciencias sociales del segundo ciclo de la Educación Primaria del área de influencia del INSPD "José Manuel Estrada" del Alcira Gigena, sobre el tema de la historia reciente (1976-1983) y sus intervenciones didácticas, considera las representaciones sociales como el producto de la interacción de varias representaciones individuales y como más que la mera suma de las mismas, lo que se completa con lo propuesto por Vasilachis al afirmar que : "esos sujetos crean para interpretar el mundo, para reflexionar sobre su propia situación y la de los demás" (Vasilachis, 1997: 301). Los criterios propuestos por Moscovici permiten la identificación de las mismas esgrimiendo un criterio cuantitativo: una representación es social si se encuentra extendida en la comunidad, un criterio de producción: una representación es social si es engendrada colectivamente, un criterio funcional: una representación es social si contribuye al proceso de formación y orientación de las conductas y comunicaciones sociales (Moscovici, 1979: 51-52).

En este sentido, las representaciones de los docentes, registradas a través de los actos de habla y escritura, gestos y movimientos y producciones culturales, están plagadas de valores, ideas, creencias y supuestos, todos entre ellos imbricados. Estos

valores e ideas, presentes en las representaciones, variarán de acuerdo a la posición social de los sujetos, dada por la distribución del capital económico, cultural y social (Bourdieu, 1990). Las representaciones sociales se conforman, entonces, a partir de las experiencias humanas, la comunicación interpersonal, los modos de pensamiento, las tradiciones y la formación escolar formal y no formal. Es decir, se trata de “un conocimiento socialmente elaborado y compartido” (Jodelet, 1984: 473).

Como ha inscripto a raíz de sus investigaciones Karina Kaplan, estas representaciones no son totalmente conscientes para los sujetos, dado que funcionan a un nivel implícito y son interiorizadas por los sujetos en los contextos en los que actúan e interactúan: “Es preciso, por tanto, rastrear el conocimiento de los maestros y sus visiones en dos niveles de análisis: sus definiciones e ideas concientes, sistemáticas y explícitas, y sus concepciones de sentido común (...)”. (Kaplan, 2007: 40).

Para resolver nuestro problema de investigación, desarrollamos estrategias metodológicas de tipo cualitativas, teniendo como universo una totalidad de seis escuelas rurales y tres urbanas del ámbito de influencia de ISFD “José Manuel Estrada” de Alcira Gigena. La población se correspondió con el total de las docentes que dictan clases de Ciencias Sociales en el Segundo Ciclo del nivel primario de esas escuelas. En primer lugar se llevó a cabo una serie de entrevistas personales conformadas por dos preguntas abiertas, de carácter exploratorio. En la primera de ellas se solicitó una reflexión personal acerca de la última dictadura militar, mientras que en la segunda, se requirió la emisión de una opinión sobre el tratamiento que en los últimos años se ha dado a la misma temática. Cabe señalar que entre las dificultades que se presentaron, podemos destacar cierta reticencia ante la dificultad política de la temática indagada, y el uso de instrumentos de grabación para el registro de la información aportada por Las docentes.

Luego de esta primera instancia de relevamiento de datos, el equipo planificó una segunda actividad que consistió en encuentros grupales en los que se implementó la modalidad de “taller”. En el primero de ellos, tras la presentación general, se implementó la técnica de “Autobiografía” y, posteriormente, la puesta en marcha de una dinámica con la técnica “del rumor”, para la cual se presentaron dos textos, el 1° comunicado de la Junta Militar el '76 y un relato breve sobre la vida cotidiana

contextualizada en la época de la dictadura. A modo de cierre del encuentro, se efectuó un intercambio coloquial a partir del cual se registraron posturas, creencias, supuestos, afirmaciones/negaciones, referidas a la temática. Un segundo Taller se llevó a cabo con la utilización de un instrumento llamado “Cuestionario *Q-sort*”, que permitió obtener información jerarquizada sobre los temas centrales a investigar; con una escala gradual que posibilitó determinar valoraciones que van desde el “muy de acuerdo” al “muy en desacuerdo”, teniendo asimismo opciones intermedias.¹

A partir de los registros de ambas actividades se procedió a transcribir y a fijar documentalmente los resultados. Con este *corpus*, se formalizó la etapa analítica que, como indican, tanto Desnise Jodelet (2003) como Ana Lía Kornblit (2007), describe los elementos que constituyen la representación, es decir, informaciones, creencias, valores, opiniones, elementos culturales, ideológicos, etc.² Del trabajo junto a los docentes, fue posible construir el análisis que a continuación se presenta.

Develando representaciones sobre el ‘difícil’ pasado reciente

a) “Un antes y un después”, pero depende...:

El proceso histórico abierto por el golpe de Estado cívico-militar de marzo de 1976 y cerrado por la transición democrática de 1983 aparece representado por las

¹ La *Q. Technique* o el *Q. Método* fue propuesta en 1935 por W. Stephenson, estadista americano, que buscaba una técnica de investigación sobre la personalidad de los individuos. *Q* es la abreviación de *Quality*, término inglés que significa *cualitativos*; *Sort* aporta el significado de elección, *selección de opciones*. La técnica consiste en la selección, por parte de un grupo de personas, de enunciados cualitativos en torno a una situación y/o un hecho objeto de evaluación: “La técnica *Q. Sort* tiene por objetivo analizar las representaciones de cada persona y la representación media del grupo global en torno a las cuestiones planteadas” (Oliver, 1998: 343).

² La teoría de las representaciones sociales ha tenido importante influencia desde que Serge Moscovici abrió una brecha para investigar el conocimiento social de sentido común: la teoría de las representaciones sociales. Esta noción heredada de Émile Durkheim, se vio en manos de Moscovici nutrida de otras teorías contemporáneas como la etnometodología, el interaccionismo simbólico y la psicología ingenua. Analiza Kornblit (2007) que en Moscovici se resaltan tres cuestiones básicas en relación a las representaciones sociales: su carácter productor y no sólo reproductor del conocimiento de la vida cotidiana; la naturaleza social del conocimiento, que se genera a partir de la comunicación y la interacción entre individuos, grupos e instituciones y la importancia del lenguaje y de la comunicación como mecanismos en los que se transmite y se crea realidad, y además como marco en el que la realidad adquiere sentido.

entrevistadas como *“un período en la historia del país que marcó un antes y un después...”* (Marcela), *“como un sinónimo de abuso de poder; por supuesto, bueno que eso implica la violación de los derechos humanos”* (Rosana). Claudia añade algunas impresiones valorativas más intensas: *“como algo... muy feo, muy doloroso, muy ehh “terrorífico” diría yo... de de pensar de que una persona, un grupo de personas haya sido capaz de llegar a todo lo que llegaron, me parece que es como para, para analizarlo y muy profundamente... qué pasó? en esa época?, en esas mentes qué... qué fue lo que llegó a hacer semejantes atrocidades diría... no sé si es el término... pero... como que... me parece que ha sido algo muy, muy fuerte y que marcó mucho, es más por eso aún ahora estamos pagando consecuencias...”*. Marta, anunciando ser más breve declara: *“para mí personalmente me marcó una experiencia negativa donde me limitó la expresión donde tuve que tomar las ideas de otros y transmitirlas esa... época marcó resultados muy negativos”*. En su relación pasado-presente advierte cómo *“hoy se viven las consecuencias marca también yo creo los grandes errores de los adultos de hoy en cuanto a no defender posturas no animarse a hablar ehhh... bueno realmente muy caótico en las estrategias que se utilizaron para la libertad de expresión en contra de la constitución, creo que fue una forma de organizarnos que nos quitó todo, nos encadenó”*. Gabriela sostiene que es *“un hecho muy importante en la Argentina que marcó un poco a los argentinos”* y que no está *“para nada de acuerdo con todo lo que pasó (...) se le quitó mucho derechos a la persona porque los derechos de expresión y todo eso se vieron limitados (...) y se está descubriendo ahora todo lo que hicieron. En esa misma posición se encuentra Alicia al considerar las “secuelas que todavía hoy continúan”*. Aunque inmediatamente advierte que: *“Si tratamos de hacer un análisis más pormenorizado de los hechos es donde empiezan las contradicciones y donde si empezás a indagar en la sociedad vas a encontrar los que están a favor y los que están en contra. Los que siguen justificando el accionar militar y cuestionando el accionar civil. Los otros que sostienen que esto fue una verdadera guerra entre dos convicciones diferentes con el pueblo en medio y en muchos de los casos van a decir que lo que desencadenó esa violencia fue el pueblo en realidad, pero los militares asumieron con el apoyo del pueblo, los adultos no podemos olvidar eso el pueblo apoyó esa asunción”*.

Yanina asume que *“Estábamos acostumbrados a la dictadura, en realidad no lo vivíamos como algo malo”*. Su valoración personal de la experiencia aparece cuando considera la actualidad como “descontrol”: *“con crímenes, robos, todo eso... y mucha gente mayor te dice: si estuvieran los militares, esto no pasaría. En general, yo que era chica, adolescente no lo veía como algo malo, al no estar involucrada en algo, ¿Te das cuenta? ¿Cómo te explico?-, involucrada en lo que era el terrorismo, algo de eso, no se... No sé si estábamos acostumbrados a esa forma de gobierno, en realidad era así, más o menos”*.

Esta conflictividad de sentidos contrapuestos es asumida también por Ana, quien advierte: *“Depende del lado que se escuche”*: *“Se escucha del lado de los abuelos, de los papás -.¡Ah! Que vuelvan los militares-”*. La relación pasado-presente ingresa con una finalidad explicativa cuando se afirma: *“Por una simple razón, están cansados de vivir como se vive ahora, porque hay democracia, entre comillas y están muy inseguros... ¿Sí? Ahora si lo escuchás desde otro punto de vista, dicen que no, que lo que hicieron los militares estuvo mal, que hubo desaparecidos, que hubo represión”*. Rosana acude, como otras, a los relatos familiares y a la vida cotidiana: *“bueeeno en mi casa no se hablaba del tema: lo poco que a lo mejor escuchaba era... “algo habrán hecho”... “tienen que poner orden”, y aclara: “A mí me consolaba pensar, eeee en que si no hacía nada... que si me portaba bien... o nos portábamos bien , no nos iba a pasar nada; bueno, a lo mejor a ellos como adultos también... eeee, creo que la mayoría, a todos ,bueno, los paralizó el miedo ...y que antes ...¡ante tanto poder! De abusoo... eee ...bueno, sintieron impotencia... se resignaban...”*. Olga, por su parte recuerda: *“no yo en esa época era muy chica, tenía alrededor de seis , siete años yyy... tengo recuerdos... eee ...donde mis padres... eee... no nos dejaban salir prácticamente a la calle, tipo seis y media siete de la tarde todo el mundo ya estaba encerrado en su casa... eeee mi papá tenía mucho miedo porque tenía que viajar -a su trabajo-, siempre le recomendaba a mi hermano -que era adolescente (tenía entre dieciséis y diecisiete años), que saliera con documentooos... que se cuidara... no recuerdo de haber ido a fiestas en esa época... eee, no, no había reuniones... eee... ya cuando se veían tres o cuatro personas reunidos... eee... se cuestionaba el por qué... eeee... no, no salíamos por la nocheeee... en ningún momento”*. En varias de las informantes, el supuesto

desconocimiento de la etapa histórica en cuestión reposa en el grupo etario del que formaron parte la durante “la dictadura”: *“Bueno, durante la última dictadura militar yo eraaaa bastante niña, entonces por ahí eee... Imágenes puntuales de ese tiempo no tengo... (Lorena). Romina arriesga: “fue una época complicada por lo que uno escuchó, no me tocó... no había nacido”.*

b) “Me parece que están haciendo hincapié constantemente...en ¡semejante tema!”

Las actuales decisiones de Estado, aparecidas a partir del tiempo político de Néstor Kirchner, han resultado en la preeminencia de un giro memorial de caracteres particulares. La habilitación del pasado reciente, como fragmento preeminente que define el presente, se tradujo asimismo en políticas del recuerdo que llegan a la escuela. Como nota Mariana: *“Me parece que están haciendo hincapié constantemente... no queda como algo olvidado... Pero mucho no conozco, mucho más no conozco”.* Varias de las docentes consideran que se reciben *“bajadas por ejemplo a nivel institucional y quizá escolares, del gobierno al ministerio y del ministerio... ehhhh... bueno finalmente a las instituciones escolares.... Ehyyyy opuntualmente quizás desde los municipios quizás... también esas bajadas fuertes comoque hay que hacer... que hay que hacer ehyyyy lo que ellos pretenden...”* (Mariana). Ana también considera que *“se muestra lo que se quiere mostrar”,* que se *“Muestra la parte rosa de la historia. ¿Viste? Cuentan... Mirá, pasó ésto, hubo desaparecidos y faltan los nietos, falta ésto... , pero en ningún momento te cuentan, a lo mejor... si es que tuvieron, ...porque yo tenía un año cuando pasó, ...entonces, no me acuerdo. No te cuentan, a lo mejor lo bueno que pudo haber tenido, porque yo creo que todo tiene su parte fea y tiene algo bueno... y no me estoy refiriendo a los desaparecidos necesariamente, pero por lo menos se podía salir a la calle aquellos que deberían haber tenido la conciencia tranquila o no estaban en contra del gobierno podían salir tranquilos. ¿Sí? Y si vos trabajabas, ganabas, comías y te mantenías. Y si no lo hacías, nadie te lo regalaba, que es lo que estoy en contra ahora”.* Marta resignifica este mismo mensaje concluyendo que *“(...) a nivel estado que ehh se están utilizando herramientas y discursos que ehh conllevan ideas políticas y una intención muy marcada para influenciar en la sociedad. Creo que hay gente que es*

utilizada para transmitir un determinado mensaje que se quiere dar de la dictadura y es oportunista. El estado en este momento me parece que es oportunista”. Otras voces informantes, como la de Alicia, dan cuenta de una profunda ambigüedad a la hora de considerar la positividad o negatividad de las políticas actuales respecto del pasado reciente: *“La política de memoria me parece necesaria, útil, fundamental, porque no es sobre el olvido que se construyen las realidades sino sobre el conocimiento y la memoria PEEERRROOO también considero que también no valga la pena tantos juicios sin sentido y... que... en realidad yo no sé si sirven para cerrar heridas o las abren aún más. Porque juzgar a una persona que está al borde del final de sus días por los hechos que en realidad no van a enmendar nada, no sé si sirve. Es perder el tiempo, mucho dinero que hace falta para otras cosas que son de la vida, esto es una regresión hacia malos tiempos que no está mal si es memoria si es reconocimiento de los hechos, si es para que no vuelva a pasar, pero si simplemente lo que hace es ocupar a la opinión pública, llenar a la opinión pública con ésto, mientras se van escondiendo realidad que están pasando de muertes de secuestro que decimos pero estamos en democracia y es verdad y es el mejor estilo de vida y lo mejor que existe hasta el momento es el sistema democrático”.*

En esa misma línea comprensiva, Yanina cree que no está bien que *“vivamos eternamente en algo que estuvo mal. Yo personalmente no estoy de acuerdo con que todos los días recordemos, que todos los días... Creo que el país tiene que mirar hacia adelante, buscar un futuro. No olvidarse lo que pasa estuvo mal no hubo democracia, digamos pero yo no insistiría tanto en volver siempre a lo mismo, volver sobre lo mismo. (...) Busquemos otros horizontes, otras cosas. Me parece que no hay que recaer sobre lo mismo...”.* Cuando se alude al tratamiento del pasado reciente en las escuelas, Olga afirma que le parece bien que se dé *“como una parte histórica de nuestra Argentina; queeee... que los chicos también puedan opinar y comparar los diferentes procesos, los diferentes gobiernos que tuvo la Argentina, sin dar ...eee...mucho... eee... sin mostrarle a los chicos por ahí vivencias (...)”.* Lorena considera que es muy importante poder *“conocer, de poder saber, de poder enterarnos”, para “poder transmitirlo de manera objetiva”.* La retórica de la objetividad aparece en varias de las entrevistadas.

Romina señala que *“cuando uno tiene que trabajar en el aula se complica”* y que *“por ahí se conjugan muchas cosas. Los chicos cuentan lo que traen de la casa, lo que uno le puede contar, que en sí,... tampoco... no tenemos mucho material como para defender, justificar o responder a los alumnos y llega un momento que se hace algo muy subjetivo”*. La informante remarca que se trata de un tema muy subjetivo, muy complejo y muy resistente a la posibilidad de un ejercicio cognoscitivo valedero. A ésto se suman algunas ideas relacionadas con la carencia en la formación docente para afrontar este: *“¡semejante tema!”*. Como dice Marcela: *“en la formación es como que no te hablaron de ésto... entonces cuando apareció esta conmemoración del día de la Memoria, la Verdad y la Justicia, es como que uno no está preparado, ni siquiera está claro...”*. La misma informante arriesga una interpretación acerca de que *“no todo el mundo está con la misma predisposición”*: *“no todo el mundo está dispuesto a hablar del tema. Más vale callarme, no meterme... viste, todavía queda esta cuestión de no me meto... o... O bueno... o... sea... como una falta de conocimiento... no???... esto se transmite después... en, en lo que uno ve... y en los chicos, vos cuando hablás, no,... como que no existe ésto, ni saben lo que es... ni, ni tampoco a nivel de medios de comunicación... por ejemplo”*. Para esta docente uno de los problemas centrales es que no se trata de temas adecuados a *“los niveles”*, se refiere fundamentalmente al nivel primario.

Claudia, en tanto, también coincide en que *“hay muchas cosas para ver, hay muchas dudas...”*. También sume que la dificultad central está en la falta de un tratamiento especializado: *“me parece, como que nunca se trató bien... por lo menos yo... no he asistido así a lugares.- sí a cursos... por ejemplo, charlas pero yo te digo, todo así muy superficial, muy por encima, nunca ir al fondo de la cuestión, de la temática... que es lo que, por ahí, a mí me gustaría. Conocer más... Más allá de lo que uno lee, por su cuenta, pero trabajarlo más, tratando más profundamente, creo que se lo merece, “semejante tema”*.

II) Taller I: Explorando las trayectorias de vida y poniendo a prueba la invariabilidad de los mensajes sociales

En el desarrollo de la investigación se procuró la reunión de las informantes a través de diversas estrategias de taller, para el desarrollo de dinámicas grupales e individuales que resultaran estimulantes para la comunicación de sus concepciones. En ese sentido, en el Taller I, a diferencia del primer encuentro para la realización de las entrevistas, se observó una mayor apertura por parte de las informantes, para expresar y comunicar individualmente, en la autobiografía, eventos, éxitos y fracasos de su trayectoria de vida que han tenido incidencia en su actual condición profesional. Cabe señalar que el promedio general de edad de las entrevistadas, ronda los 40 (cuarenta) años de vida y 15 (quince) años de antigüedad en el ejercicio de la docencia. En su mayoría, las docentes-informantes refieren como personas con mayor nivel de influencia a quienes fueron sus docentes tanto del Nivel Secundario como del Profesorado; en este punto la valoración de ese influjo es tanto positiva como negativa, en especial cuando se hace referencia al docente del Profesorado. Resulta notable que en uno de los casos, la educación ha sido considerada “una forma de progresar”, y a los docentes como “modelos” (ejemplos). En lo que refiere a la época aproximada, la mayoría señala, en general, los momentos de la niñez y adolescencia para destacar las personas que han tenido incidencia en su vida y formación profesional.

A partir del interrogante planteado en la autobiografía, sobre los intereses principales durante la etapa de formación, pueden reunirse las respuestas en torno a tres grandes núcleos: el poseer una profesión, que de algún modo contempla la función social del educador; la salida laboral que el título docente aseguraría, para proyectar un “progreso” y un sustento, sobre todo, económico; y por último, aparecen referencias sobre el interés básicamente pedagógico de “estar en contacto con los niños” y de “compartir experiencias con ellos”.

Al referirse a los acontecimientos decisivos que han forjado lo que cada entrevistado es hoy como un ciudadano, sólo algunas, adjudican el tránsito por diferentes contextos socio-político y culturales como experiencias que determinaron sus posicionamientos como sujetos de derechos. Al referirse a los éxitos y fracasos de la

vida profesional, las informantes valoran el hecho de haberse graduado y ejercer su profesión incluso, en algunos casos, con postitulación. En el mismo sentido, las docentes dicen sentirse satisfechas en los casos en que sus estudiantes alcanzan la terminalidad en el Ciclo Primario y en los demás niveles del sistema educativo. En relación a lo último, sienten fracaso al comprobar la falta de aprendizaje de los estudiantes a su cargo.

En la mayoría de los casos, y al examinar sus propias trayectorias profesionales, los docentes no dan cuenta de experiencias “poco significativas”. Caso contrario, se da cuando hacen referencia a “decisiones significativas”, primando aquellas que tienen que ver con la elección del lugar de trabajo y la posibilidad de establecerse en el mismo, logrando así cierta estabilidad. En menor grado, surgen también como decisiones significativas, el hecho de “capacitarse” y “profesionalizarse”. Con el objetivo de vivenciar cómo la información se distorsiona a partir de la interpretación que cada sujeto le otorga, en la segunda parte del taller y mediante la técnica del “rumor”, se logró que las informantes se desinhibieran. A partir de ello, el clima generado desembocó en un alto grado de participación en el debate referido específicamente a la temática que ocupa esta investigación. Se obtuvo con ello una serie de relatos espontáneos cargados de sentido.

En los mismos, se visualizan algunas de sus ideas, valores y creencias, cuando la voz de los otros resignifica las posturas asumidas. En esta instancia, se hicieron evidentes las relaciones que las participantes establecieron entre su presente y el pasado que se evoca. A su vez, aparecieron posicionamientos relativos a los intereses del contexto socioeconómico y cultural que condiciona a estos sujetos y su acción social. A modo de ejemplo, se observaron afirmaciones del tipo: “ahora éstos [los Kirchner] nos obligan a dar ésto [enseñar la historia reciente]”, “es el retorno de los Montoneros” [se refieren a la “publicitada” procedencia política de los Kirchner y algunos de sus funcionarios].

Las docentes allegadas al ámbito rural, en tanto, se hicieron eco de la posición “del campo” frente a las políticas estatales, reproduciendo discursos establecidos por grupos hegemónicos de su contexto próximo. De este modo, surgieron posicionamientos antagónicos cuando se planteó la didáctica de la historia reciente, en

la escuela primaria. En efecto, mientras algunas voces daban cuenta de que era factible acercar estos contenidos a los estudiantes de Nivel Primario y que, además, alcanzaban significatividad más allá de la prescripción curricular, otras, en cambio, expresaban con convencimiento su negativa de enseñar, aduciendo el alto nivel de complejidad de la temática y la falta de herramientas para efectuar la transposición didáctica. A esta segunda opción se sumó como argumento, la priorización de otros temas a enseñar, todos remitentes a la historia tradicional de corte liberal y nacionalista. Esta cuestión, genera en sí misma la “falta de tiempo” para el desarrollo de otros temas considerados “menos relevantes”, en este caso, los relativos a la agenda de la historia reciente e inmediata.

El debate permitió observar que a la mayoría de las docentes les resulta más cómodo enseñar “el *pasado pasado*”, adhiriendo a determinada concepción de la Historia, aquella que la define por su posicionamiento temporal en lejanía.

III) Taller II: Identificando las concepciones subyacentes de los docentes sobre el pasado reciente de la Argentina y su enseñanza en el Nivel Primario

El segundo Taller se inició presentando la modalidad de trabajo, estructurada, como fuera ya mencionada en las decisiones metodológicas, a partir de la utilización de instrumento llamado “Cuestionario *Q-sort*”, que permitió obtener información jerarquizada sobre los tres ejes centrales que dan sentido a la presente investigación; con una escala gradual que posibilita determinar valoraciones que van desde el “muy de acuerdo” al “muy en desacuerdo”, teniendo asimismo opciones intermedias. La aplicación del cuestionario se llevó a cabo en tres fases: la primera, de carácter individual, implicó la lectura y reflexión de los enunciados propuestos para completar la grilla de respuestas; en segundo término se procedió a la conformación de pequeños grupos al azar, de no más de cinco integrantes, para socializar y poner en común los resultados individuales, completando con ello una nueva grilla, de síntesis.

Por último, se pusieron en común los resultados de los pequeños grupos para luego analizarlos e interpretarlos y volcarlos en una parrilla de resultados finales. En el

análisis que sigue se tienen en cuenta las coincidencias y diferencias extremas entre los grupos que han expresado su parecer, buscando interpretar cuáles son las concepciones que priman en tal sentido. A continuación, ante cada interrogante del cuestionario Q-sort aplicado, se propone las siguientes interpretaciones:

1. ¿Por qué como docentes deberíamos conocer y/o ampliar el conocimiento del pasado reciente de nuestro país?

Ante este interrogante, aparece como acuerdo, en las docentes, que el conocimiento del pasado reciente “posibilita la participación en debates actuales” y “la explicación del presente”. De este punto, se puede inferir que los docentes privilegian la relación pasado-presente, sin tener en cuenta el horizonte del futuro como componente de la configuración temporal de la modernidad. Se hace evidente el *presentismo*, como fruto de la formación docente tras los años de la recuperación de la democracia en la Argentina de los '80 y '90 y enmarcada en un contexto neoliberal.

La mayoría de las docentes, no tiene en cuenta que el pasado es un componente que permite también el abordaje proyectivo del futuro. Sostienen que el pasado explica el presente clausurando la visión del hombre en sociedad como sujeto político. En referencia al mismo interrogante, los docentes coinciden en una serie de dudas y no logran posicionamiento alguno, cuando se explicitan las siguientes tres proposiciones: “Marca un eterno y abusivo retorno al pasado”; “Complica su transmisión a los niños”; “Construye un mundo mejor para los estudiantes”.

En relación a lo anterior, más allá de que en otras instancias muchos de los entrevistados señalan que la política de memoria llevada adelante por los últimos gobiernos direccionan y sesgan la presencia del pasado reciente en las escuelas, lo hacen desde el material bibliográfico aportado por los propios Ministerios y desde la imposición normativa. Debemos señalar aquí que, desde el año 2006, se incluye como acto protocolar (forma 1) el 24 de marzo en nombre de el “Día de la Memoria, por la Verdad y la Justicia”. Son esos mismos docentes los que no están ni de acuerdo, ni en desacuerdo con respecto a que conocer el pasado reciente, “conlleve un eterno y abusivo retorno”. Del mismo modo, no hay posicionamiento por parte de las maestras

informantes, sobre la complejidad del acto de transmitir a los estudiantes de escuelas primarias ese mismo pasado.

Desde los inicios de las actividades de investigación, se ha observado como constante, la reticencia de las maestras cuando plantean la supuesta dificultad de los “niños” para aprehender acerca del pasado reciente. En el mismo sentido, no pueden marcar posición ante la consideración de que el conocimiento del pasado reciente aporte a la construcción de un mundo mejor para los estudiantes. Nuevamente desaparece el futuro y emerge el prejuicio encubierto por la duda. Siguiendo con el primer interrogante y apuntando a la proposición en la que no hubo ningún tipo de coincidencia, resulta significativo que las docentes pongan en tela de juicio la posibilidad del *nunca más*. De una u otra manera, no hubo acuerdo al considerar que la experiencia del pasado reciente, vista en perspectiva, asegure la definitiva vigencia de la democracia y una dinámica social desafectada de la censura, la represión y la violación de los derechos humanos.

Sea por la recuperación positiva, reivindicatoria del “proceso”, o por la desconfianza ante el sistema republicano y democrático vigente en la Argentina, las docentes consideran que ahondar en el conocimiento del pasado dictatorial no garantiza, necesariamente, aprendizaje político ni el consenso civil para un *nunca más*.

2. Como docente ¿cómo debe proponerse la relación entre el pasado y el presente?

Ante este segundo interrogante, las docentes coinciden en la negativa de enfocar los vínculos entre pasado y presente desde una mirada política y militante; parece haber un consenso en comprender que las vistas hacia el pasado no deben ser resueltas con una implicancia política allegada a alguna identidad ideológica, asimismo, tampoco deben proponerse, según su parecer, desde la propia memoria individual y familiar, ni desde el conocimiento construido y validado por la comunidad de historiadores y demás científicos sociales. De esta manera, se hace evidente como supuesto básico subyacente, la desconfianza de las diversas fuentes que encarnan la relación pasado-presente. La mencionada “desconfianza” también se enlaza con la imposibilidad de visibilizar una relación objetiva entre el pasado y el presente, lo cual se expresa en la no coincidencia de los docentes entrevistados acerca del vínculo entre estas dos dimensiones del tiempo.

En síntesis, podemos afirmar que las maestras no logran identificar núcleos duros desde donde apoyarse para enseñar la relación entre pasado reciente y presente.

3. *¿Cómo considerás que sería necesario enseñar el pasado reciente de nuestro país en la escuela primaria?*

Ante este interrogante, las docentes coinciden, desde el desacuerdo, en no considerar al pasado reciente como “un contenido más” y tampoco están de acuerdo en enseñarlo sólo porque sea un “tema de moda”. En el primer taller, sin embargo, las mismas docentes consideraban que la política de memoria del Estado conducía a cierta “imposición” curricular.

Con lo anterior, se advierte una contradicción dado los términos expresados: no admiten que el tema sea poco importante, pero al mismo tiempo “sospechan” de la prescripción curricular resuelta, en tanto expresión de una evidente política de la historia. En otro plano, las entrevistadas dan cuenta de una coincidencia total respecto a la necesidad de enseñar el pasado reciente de nuestro país como “un nuevo desafío para renovar la enseñanza de las Ciencias Sociales”. Este desafío, en tanto, tendría como principal soporte la actividad investigativa. Esto conlleva a sostener la idea vertida sobre la necesidad que tienen las docentes de validar el conocimiento del pasado reciente a partir de indagaciones de las que ellas puedan formar parte. De este modo, y tal cual aparece en los resultados de las parrillas de respuestas, sería posible trascender las propuestas didácticas de las revistas de 1° y 2° Ciclo, que hasta la fecha circulan como herramienta del trabajo; dichas publicaciones, son de uso corriente y respaldan al docente desde sus decisiones y prácticas ante los demás miembros de la comunidad educativa. Es de destacar que en los grupos de discusión y ante este último interrogante, no existió acuerdo para calificar la siguiente proposición: sería necesario enseñar el pasado reciente como... “problemática socio-cultural, política y económica”.

Las docentes no logran considerar al pasado reciente en sus múltiples dimensiones; ya sea por desconocimiento y/o por falta de una visión global de las dinámicas sociales, se observa una tendencia a seleccionar episodios recortados del proceso histórico, descontextualizados de dimensiones analíticas antedichas. Al no recuperar, por ejemplo, las variables económicas y sociales inherentes al pasado

reciente, no llegan a precisar la multicausalidad y la multiperspectividad necesaria para su abordaje. De las dieciséis proposiciones planteadas para este último interrogante, en un solo caso se observa la no coincidencia extrema que va desde el acuerdo al desacuerdo. La proposición es aquella en la que se considera enseñar el pasado reciente en la escuela primaria como “resolución de un pasado que no pasa”. Esta no coincidencia da cuenta, una vez más, de la negación de la omnipresencia del pasado reciente.

Negando los vínculos con el trauma social de la dictadura, las docentes no admiten la posibilidad de considerar ese horizonte de experiencia porque querrían, en general, cerrarlo.

A modo de cierre

En el conocimiento de las nociones que forman parte del sentido común de los maestros de ciencias sociales sobre lo que se enuncia como “la última dictadura militar”, se observó a primera vista un conjunto de significados y entramados de ideas, situaciones y creencias, sin duda complejo. Las docentes manifiestan explícitamente que el pasado reciente de la Argentina supone ser “un tema delicado”, cuya sensibilidad importa tanto que puede ser causal de negaciones, dudas y sensaciones encontradas. Estos docentes, sujetos políticos ante toda acción social de que participen, a menudo se muestran dubitativos e interpelados negativamente ante la sola enunciación de un tema que ha ingresado plenamente en la currícula y en la vida de las escuelas.

De acuerdo a lo antedicho, cómo se resolvería el interrogante ya expuesto por Florencia Levín, aquel que decía: ¿cómo transformar en propuesta didáctica algo que se nos escapa, que se niega, o que aparece en tono íntimo? Las voces recogidas en esta investigación posibilitan acceder a un universo complejo de sentidos y a dos nociones, aquella que señala la efectiva existencia de una memoria social de carácter colectivo y la otra que pone su mirada en las construcciones más bien individuales del recuerdo. Lo expuesto por las informantes no son nociones totalmente conscientes ya que funcionan a un nivel implícito. Las mismas han sido exteriorizadas en los contextos en los que actúan e interactúan a saber, los marcos sociales de la memoria que se reconstruye y

reacomoda cotidianamente. Algunos aspectos sobresalen en la exploración de esas nociones aparecidas muchas veces con temor o resistencia.

El grupo de docentes que colaboró en esta investigación admite que el proceso histórico abierto por el golpe de Estado cívico-militar de marzo de 1976 y cerrado por la transición democrática de 1983, es “un período en la historia del país que marcó un antes y un después”. Dicho período, se connota asimismo como una experiencia negativa que ha dejado secuelas que todavía continúan. Las mismas informantes advierten la existencia de múltiples enfrentamientos en torno del tema por los sentidos contrapuestos que el mismo implica y acuden frecuentemente a los relatos familiares, a las impresiones de la vida cotidiana y a los medios de comunicación para dar respuesta cuando se les requiere dar cuenta del pasado reciente. De igual modo, sostienen y consideran que en la actualidad “se muestra lo que se quiere mostrar” y que la política de memoria del presente busca transmitir un determinado mensaje, denunciando un oportunismo por parte del Estado.

Otras voces, también, resaltan una profunda ambigüedad a la hora de considerar la positividad o negatividad de las políticas actuales respecto del pasado reciente. La retórica de la objetividad aparece en varias de las entrevistadas al punto que, la alta subjetividad y complejidad que ese pasado reciente les genera, anula la posibilidad de un ejercicio cognoscitivo factible en las escuelas y la carencia en la formación docente para afrontar este “semejante tema” resultan en la desconfianza, en la incertidumbre y, por fin, en la negativa de su posibilidad didáctica.

Al cuestionar el saber, por falta de información, las docentes no se plantean la posibilidad de generar aquella intervención áulica que pudiera movilizar las representaciones sobre el pasado reciente. Esta investigación muestra que las docentes no logran identificar núcleos duros que permitan ser soporte para el tratamiento del tema. Por el contrario, prima la negativa, reafirmando una vez más el lugar que se le otorgó y otorga a las Ciencias Sociales en la propuesta curricular de los docentes de enseñanza primaria.

A pesar de las últimas prescripciones curriculares en los diseños del área, el currículo nulo se hace presente. En varios casos, ante temáticas como estas, se escucha a las docentes fundamentar su “no acción” aludiendo a la imposibilidad de los estudiantes

de nivel primario de aprehender saberes de tal complejidad. En el transcurso de la investigación se ha avanzado en el reconocimiento de los valores, ideas, creencias, supuestos y representaciones imbricados en la trama que integra el docente frente a la memoria social e individual de su entorno. Esta mirada sobre las nociones y representaciones posibilitan repensar los interrogantes y desafíos que cotidianamente pueblan las aulas y las escuelas cuando del pasado reciente se habla, o se calla. Voces y silencios que se anudan en “un pasado radicalmente incompatible con la neutralidad. (...) que suele evocar miradas mitificadas, plagadas de juicios valorativos y posturas maniqueas que pretenden señalar dónde radical el "mal", quiénes son los responsables, dónde yace el territorio de los justos” (Levín, 2010: 1).

Como equipo que investiga pero que, fundamentalmente, se considera formador de formadores, asumimos la responsabilidad y el desafío de cumplir con las demandas de los docentes colaboradores. Los mismos han hablado y callado ante nuestra convocatoria. El compromiso es, por tanto, dar continuidad a la formación a través de propuestas que nos interpeleen y enriquezcan a todos.

Documentos consultados

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN: *Subversión en el ámbito Educativo. Conozcamos a nuestro enemigo*. Buenos Aires, 1978.

Bibliografía

BOURDIEU, P. (1990). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

CARNOVALE, V. y LARRAMENDY, M . (2010). “Enseñar historia reciente en la escuela: problemas y aportes para su abordaje”. En: SIEDE, Isabelino (Coord.): *Ciencias sociales en la escuela*. Buenos Aires: Aique.

FARR, R. (1988). “Las representaciones sociales”. En: MOSCOVICI, Serge [1984]: *Psicología social. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.

- GONZALEZ REY, F. (2008). “Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales”. En: *Revista Diversitas. Perspectivas en psicología*. Vol. 4, N° 2, pp.225-243.
- JODELET, D. (1988). “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”. En: MOSCOVICI, Serge: *Psicología social. Pensamiento y vida social*. Psicología social y problemas sociales. Barcelona: Paidós.
- JELIN, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- KAPLAN, K. (2007): *La inteligencia escolarizada. Representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- KORNBLIT, A (Coord.) (2007). *Metodologías Cualitativas en Ciencias Sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Biblos.
- LEVÍN, F. (2008). “El pasado reciente, entre la historia y la memoria”. Material didáctico del curso de posgrado “La historia reciente como desafío a la investigación y el pensamiento en Ciencias Sociales”, bajo la dirección de M. Kriger y la coordinación de M. Borrelli, CAICYT Conicet.
- MORA, M. (2002). “La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici”. En: *Athenea Digital*. N° 2, otoño de 2002.
- OLIVER, M. (1998). “La atención a la diversidad desde los agrupamientos flexibles de alumnos”. Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona.
- POPOVICH, R. (2004). “Vigencia de las representaciones sociales y su incidencia en las prácticas profesionales”. Entrevista a Denise Jodelet. “educ.ar”, Buenos Aires. En: <http://portal.educ.ar/noticias/entrevistas/dra-denise-jodelet-vigencia-de.php>. Consultado el día 05/05/2012.
- REYES MATE, J. (2009): “Para una Filosofía de la memoria. Entrevista al profesor Reyes Mate”. En: *Con Ciencia Social*, N° 12, Barcelona.
- VASILACHIS DE GIALDINO, I. (1993). *Métodos cualitativos I*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.