

Profesores de Historia y problemáticas de la historia reciente a partir del caso local de Merlo: concepciones, prácticas e institución escolar

History teachers and problems of recent history from the local case of Merlo: conceptions, practices and school institution

Ignacio Rossi

ignacio.a.rossi@gmail.com

Universidad Nacional de Luján / Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina

Recepción: 17 Septiembre 2019

Aprobación: 14 Abril 2020

Publicación: 01 Diciembre 2020

Cita sugerida: Rossi, I. (2020). Profesores de Historia y problemáticas de la historia reciente a partir del caso local de Merlo: concepciones, prácticas e institución escolar. *Aletheia*, 11(21), e071. <https://doi.org/10.24215/18533701e071>

Resumen: El presente trabajo es un estudio sobre la enseñanza de la historia reciente (HR) que parte del testimonio de un conjunto de profesores de Historia de la localidad de Merlo, Buenos Aires. En las entrevistas, se buscó indagar en las concepciones que tienen los profesores sobre la HR, su enseñanza en las aulas y las conmemoraciones en las escuelas. De esta forma, en una primera parte se analiza el interés por la HR y cómo esta es concebida por los profesores. En la segunda, el examen se centra en las formas de generar interés en los alumnos y los resultados que ello produce en las prácticas educativas. El último apartado corre el eje al espacio escolar en el que se desempeñan los docentes y cómo estos viven, desde su óptica, el desarrollo de las conmemoraciones y sus actividades en torno a la HR. Se ha podido constatar que los profesores comparten una narrativa política que involucra una forma de entender la HR como una herramienta de lucha para el presente y que esta podría tener características originales desarrolladas en torno al contexto sociopolítico de los entrevistados.

Palabras clave: Profesores, Historia reciente, Formación, Narrativas, Escuelas.

Abstract: This work is a study on the teaching of recent history (HR) that starts from the testimony of a group of history teachers from the town of Merlo, Buenos Aires. In the interviews, we sought to investigate the conceptions that teachers have about HR, its teaching in the classrooms and the commemorations in schools. In this way, in the first part the interest in HR and how it is conceived by teachers are analyzed. In the second, the exam focuses on ways to generate interest in students and the results that this generates in educational practices. The last section focuses on the school space in which teachers work and how they experience, from their point of view, the development of commemorations and their activities around HR. It has been found that teachers share a political narrative that involves a way of understanding HR as a tool of struggle for the present and that this could have original characteristics developed around the socio-political context of the interviewees.

Keywords: Teachers, Recent history, Training, Narratives, Schools.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pretende abordar la enseñanza de la HR partiendo de un conjunto de entrevistas realizadas a doce profesores de la localidad de Merlo en el año 2018. En estas, se ha indagado en las concepciones sobre la HR, su enseñanza en las aulas y en las instituciones escolares. La selección geográfica de las entrevistas responde a la localidad donde quien escribe se desempeña como docente que, aprovechando los vínculos desplegados en las escuelas secundarias, recogiera un conjunto de testimonios en diferentes reuniones “entre pasillos” con profesores que enseñan HR o, en su defecto, se preocupan activamente por ella. Las mismas, fueron realizadas de una forma semiestructurada, buscando indagar en las cuestiones señaladas, pero permitiendo la buena predisposición de los profesores en relatar sus experiencias o ampliar sus ejemplos.

La mayoría de los entrevistados, fueron seleccionados en función de responder a un perfil de docentes interesados por la enseñanza de la HR. Naturalmente, todos tienen una formación de grado como profesores de Historia, la mayoría (11 de 12) son egresados de institutos terciarios de la localidad de Merlo, cuentan con una antigüedad que oscila entre los 3 y los 8 años, trabajan en escuelas secundarias y también participan activamente en programas de memoria (dentro y fuera del aula) relacionados con la HR. Además, muchos de ellos también participan de actividades sindicales de afiliación peronista, son activistas y militantes dentro de ese movimiento y cuentan con un especial arraigo en las cuestiones barriales de la localidad, mientras reivindican las medidas progresistas a nivel nacional. Por último, cabe aclarar que todos ellos manifiestan preocupación por que se omita sus nombres, por lo que hemos tenido un especial resguardo al reproducir los testimonios.

Aquí entendemos que la HR es un campo de estudios relativamente nuevo, por lo tanto, se encuentra en una configuración que se define a priori de lo que se hace. Un campo que se encuentra en constante revisión deviene inestable (Franco y Levin, 2007), aunque no creemos que esto sea un problema para el presente análisis, por el contrario, pensamos que habilita espacios para que desde la enseñanza de la historia y el testimonio de los profesores “merlenses” podamos pensar algunas claves de análisis. En la HR los hombres comparten una memoria de los acontecimientos que en el presente configura sus vidas (desde el sistema político y económico hasta los usos y costumbres de nuestra cultura) (Mudrovic, 2005). Así, la HR no es solo una historia vivida por el historiador (Aróstegui, 2004), porque al trascender generacionalmente es caracterizada por un tiempo histórico que provoca que lo vivido en el pasado aún persista en el presente. Como veremos en adelante, lo dicho hasta aquí no solo es válido para los investigadores, sino también para los profesores.

LA HISTORIA RECIENTE COMO HERRAMIENTA POLÍTICA

Todos los docentes sostienen la importancia de la HR en las aulas secundarias, aunque los motivos varían desde la construcción ciudadana y el compromiso democrático hasta la naturaleza de la ciencia histórica. A propósito, dos profesores destacaron que “es muy necesario ya que entender el pasado de nuestra historia reciente es una pieza fundamental para entender nuestro presente y no repetir errores (Testimonio 1)” y que: “conocer y comprender el pasado reciente [es necesario] para encontrar así las respuestas a nuestros interrogantes sobre la realidad, desarrollar las herramientas de análisis de dicha realidad, y más importante aún, contribuir a la construcción de las herramientas para su transformación” (Testimonio 3).

Como ha señalado Raggio (2004), “la historia se justifica en la certeza de que en el pasado se esconden las claves que nos permiten entender nuestro presente” (p.106), aunque debe advertirse que esta aseveración tendría validez siempre que se formulen interrogantes idóneos que favorezcan la comprensión de la HR (Andelique, 2011; Saab, 2013). En los entrevistados, como veremos, no parece operar tanto una lógica historiográfica sino más bien una lógica ciudadana e ideológica.

Así, abordar los contenidos de la HR serviría como un mecanismo para avivar una mirada crítica en los alumnos sobre la coyuntura en la que les toca vivir, es decir, opera la lógica de entender el pasado para comprender el presente. Así lo señalaban dos entrevistados:

-Todos los docentes deberíamos tener responsabilidad social en abordar estos contenidos porque la historia reciente es un espacio para reflexionar sobre el pasado, sobre los crímenes que se cometieron, no solo como los crímenes de derechos humanos sino crímenes económicos como la deuda externa. Y especialmente nos sirve para pensar la actualidad de los jóvenes (Testimonio 1).

-Se trata de una obligación ciudadana y compromiso con la realidad social. No enseñar historia reciente no es solo no enseñar nuestro pasado, sino que es renunciar a comprender y transformar el presente que vivimos (Testimonio 2).

Por otro lado, esto forma parte de la responsabilidad social y el compromiso ético y político que los profesores entienden que portan. Estos factores actúan como un parámetro incuestionable para los entrevistados, entendiendo que forman parte de una vanguardia del presente para evitar el pasado no deseado. Así lo señalaban dos profesores:

-Sí, considero que es importante el estudio de la historia reciente [...] considero que debe ser analizada y trabajada con los estudiantes [...] de nosotros depende defender los derechos humanos y evitar repetir los errores del pasado (Testimonio 1).

-Como profesores de historia tenemos la obligación de mantener viva la memoria y que nunca más se repita el pasado dictatorial (Testimonio 3).

Los profesores se refieren a una responsabilidad social concreta, que aglutina democracia y derechos humanos afirmando que “de nosotros depende que siga vigente la lucha por la memoria y justicia para los 30.000 desaparecidos. Y que se cumpla verdaderamente el Nunca Más” (Testimonio 11). Seguramente esto forma parte de lo que ya ha señalado Silvina Balma (2009) al decir que:

-Lo que juega a favor de la enseñanza del pasado reciente es que el conocimiento de estos acontecimientos promueve el ejercicio de recordarlos no como meros hechos históricos, sino que compromete a los docentes y a los alumnos en el sostenimiento irrestricto del estado de derecho para que nunca más se reiteren las prácticas autoritarias que tanto dañaron a la sociedad (p. 2) (Testimonio 2).

La insignia del Nunca Más –y sus variables– a la que refieren de diferentes formas la mayoría de los profesores funciona como una memoria literal e intransitiva que no problematiza abordajes sobre el pasado reciente, sino que se centra en la discusión pública y política. Esto parece relacionarse, en primer lugar, con lo que dice Silvia Finocchio (2007): “las políticas de memoria lograron sedimentar los sentidos democráticos - y antidictatoriales- del Nunca Más entre los jóvenes [y agreguemos, entre los profesores]” (p. 8). En segundo lugar, Gonzalez (2011) señaló que los profesores mencionan el Nunca Más de forma espontánea cuando describen los temas trabajados en la HR, pero en nuestro caso no se refieren al libro de la CONADEP ni a cómo lo conciben como material de trabajo en el aula, sino que el Nunca Más es una insignia política incuestionable de gran valor para aglutinar posiciones y seguramente para reconocer valores contrarios en las escuelas y en la sociedad en general.

Con un poco más de claridad una de las entrevistadas señaló el problema del uso público de la HR, pero aun así puede entreverse el mecanismo que venimos señalando, es decir, recurrir a la HR para operar en defensa de los derechos humanos y la memoria:

-Veo en las redes sociales o escucho a chicos jóvenes decir que el Holocausto judío no existió, o que los desaparecidos en la última dictadura militar no fueron 30.000, esas cosas asustan y creo que uno como docente de Historia tiene una función ética de impartir enseñanza en cuestión de Derechos Humanos y memoria con el objetivo de concientizar y de que esas situaciones no se vuelvan a repetir (Testimonio 4).

La importancia y la concepción que los entrevistados tienen sobre la HR convierte a la misma en un dispositivo ligado a la cuestión de “no volver a repetir” los crímenes del pasado y operar en el presente dejando de lado la reflexión histórica en las aulas. Probablemente, esta cuestión se relacione con perspectivas que los profesores canalizan en la escuela, relacionadas con los valores democráticos y de derechos humanos, pero también en las adhesiones políticas del presente, razón por la cual le otorgan una vital importancia a las cuestiones ideológicas por las que están atravesados.

De esta manera, los entrevistados asignaron al posicionamiento político del presente la negativa de algunos profesores a tratar los temas de HR:

-En los profes más grandes hay prejuicios ideológicos que consideran que hablar de historia reciente es hacer política y no historia [...] Hay profesores con simpatía política determinada y tratan de no tocar temas con los cuales se identifican políticamente y dicen que es para tener más ‘objetividad’, cuando esto es una utopía, al menos tenerla al 100% (Testimonio 5).

-La influencia ideológica [como problema] si bien ya sabemos que la objetividad es una búsqueda casi infructuosa, el factor político puede ser una gran dificultad para quienes no comparten la lucha por los derechos humanos (Testimonio 1).

-Creo que la primera dificultad se encuentra en que hay muchos docentes que el espacio de la enseñanza de la historia reciente no lo utilizan como un momento para el análisis y reflexión sobre los hechos. Muchos docentes dan una clase convencional en la que el alumno es tan sólo un actor pasivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a veces por cuestiones políticas del presente (Testimonio 3).

Podría pensarse que la falta de acuerdos con otros docentes remite a las simpatías políticas que los profesores mantienen en el presente, se trate de optar por no enseñar HR o por no compartir la lucha por los derechos humanos. En suma, la historia reciente para los profesores parece funcionar más desde el presente que desde el pasado.

Inmediatamente cuando se habla de los problemas de enseñar HR, vuelven a aparecer las cuestiones políticas. Para algunos buscar la objetividad es el problema y para otros defenderse tras sus muros es el verdadero inconveniente. Pero la cuestión de fondo son los desacuerdos de raíz ideológica y política con los profesores que operan según la influencia de los medios de comunicación, así como el desinterés de los gobiernos en la promoción de la memoria y los derechos humanos. Seguramente esto apela a la postura política de los docentes entrevistados, que entendían la elección de Mauricio Macri en 2015 como una ruptura en las políticas de memoria promovidas desde el Estado (Balé, 2018). Al respecto, tres profesores afirmaban:

-Observo que a los directores no les simpatiza demasiado esa temática, y se relaciona íntimamente con el cuerpo directivo y bueno...se termina tratando el tema en el aula. Quizás tenga que ver con los vientos actuales de la política. Si uno observa en los medios de comunicación, muchos comunicadores hoy justifican la dictadura militar y para la gente los medios de comunicación son ‘sagrados’ e inclusive algunos directivos repiten eso (Testimonio 6).

-Es una dificultad cuando estas en una escuela que muchos profesores ajenos a la materia o incluso directores no les interesa el pasado reciente, esto tiene bastante que ver con el gobierno actual y el neoliberalismo (Testimonio 4).

-Lamentablemente hoy retrocedimos de lo logrado en los últimos años, y cuando se enseña historia reciente eso hay que decirlo (Testimonio 7).

Así, la cuestión política es de vital importancia para los profesores y vuelve a aparecer el presente de la HR como un factor clave en el que la adhesión por los Derechos Humanos, la democracia y la ciudadanía se relacionan con las posiciones de la actualidad y seguramente con el impulso del kirchnerismo a los Derechos

Humanos, que sirven como plataforma aglutinante de docentes que dividen las disputas entre quienes están a favor y quienes están en contra.

Cabe una mención respecto a los objetivos de la materialidad de la enseñanza, considerando que la mayoría de los entrevistados alude a los recursos didácticos como imágenes, videos, audios, etc., como importantes. Un profesor refiere: “a mi entender tiene relación con su condición de nativos digitales, por lo tanto, me sirvieron los documentales y películas para trabajar estas temáticas” (Testimonio 9). El problema es que los recursos aludidos quedan disociados de la problematización histórica si solo se entiende, como dijo un profesor, que “los recursos virtuales despiertan el interés de los alumnos, por eso hay que tratar de usar muchos videos y películas, aunque a veces no estén las condiciones” (Testimonio 7).

Quizás esto tenga relación con los problemas de la actualización docente y el hecho de que el conocimiento de la producción académica de la HR por parte de los profesores siga siendo un problema, al menos si nos circunscribimos a ciertos lugares aún hoy distanciados de los centros de formación e investigación. Pueden observarse problemas similares en un trabajo que indaga sobre la enseñanza de la HR en escuelas de Buenos Aires. Gonzalo De Amézola (2008) sostuvo que existía una “deficiente formación de muchos profesores en saberes sustantivos de la disciplina (que) les impide utilizar ciertos criterios relevantes para jerarquizar contenidos” (p.51). Por su parte, Silvana Caso (2013), quien trabaja sobre la formación de docentes en la Universidad Nacional del Sur, hace una observación diferente al puntualizar que debería ser la escuela capaz de “asumir el compromiso de construir una comprensión histórica del pasado” (p.10). Sin embargo, De Amézola (2018) señaló que aún en la escuela persisten visiones poco problematizadas, producto del énfasis que se puso más en los materiales para renovar los contenidos que en los docentes, que abordan los manuales desde sus viejas formas de entender el pasado.

También debería considerarse la distancia entre la producción académica desarrollada en los centros universitarios y la formación terciaria de los entrevistados (Zatti, 2007) como un posible factor que contribuye a una mirada más política que analítica. Boquín (2018) señala que en los últimos años las universidades ampliaron su oferta de ciclos de complementación curricular como un equiparamiento (Sigal y Wentzel, 2005; García y Jacinto, 2010), pero aún los profesores manifiestan problemas para continuar su formación. Al respecto, algunos sostuvieron que “se requiere tiempo y dinero para acceder a la licenciatura” (Testimonio 3); “Si trabajas en varias escuelas o tenés otro trabajo es muy difícil seguir estudiando...” (Testimonio 12), aunque uno reconociera que “no alcanza con lo del profesorado, hay cosas que no llegas a estudiar, hay camadas que ni siquiera vieron la dictadura” (Testimonio 5). Tanto la desactualización como los límites de la escuela, según nuestro punto de vista, operan en esta cuestión. En suma, como dicen Paula Caldo y Elvira Scalone (2011), “la prescripción habilita una práctica que cada docente resuelve con las herramientas intelectuales, biográficas y vivenciales que posee” (p. 241).

Aunque los materiales de enseñanza se han venido renovando y es considerable la producción y recursos elaborados por el Estado, sindicatos, etc., desde el 2005 y durante el ciclo kirchnerista en materia de enseñanza de la historia reciente (Billán, 2018), las políticas de capacitación docente, así como los programas “Jóvenes y Memoria” de la Comisión Provincial de la Memoria y “Educación y Memoria” del Ministerio Nacional de Educación, aún son voluntarios. De esta manera, lo más común para incorporar estos conocimientos continua siendo la formación profesional, aunque la inclusión de la HR en los programas universitarios y terciarios es reciente (De Amézola, 2018). Así, gran parte de la cuestión queda relegada a las narrativas preponderantes que adoptan y forman los docentes según su contexto sociopolítico.

También es necesario tener en cuenta una de las conclusiones de González (2014a), la cual refiere a que los recortes que los profesores manifiestan enseñar no solo tienen que ver con apegos personales o conocimientos historiográficos, sino que también pueden reconocerse otros factores como la influencia de narrativas que se transmiten públicamente y se expresan “en sus palabras como en sus silencios” (p. 116). Quizás esas narrativas son las que, según los testimonios analizados, involucran la defensa de los Derechos Humanos y el Nunca Más; pero también permiten establecer un puente hacia el presente articulando una crítica de carácter política

partidaria. Es posible que esto sea así porque se le da más importancia, como en alguna medida lo muestran en su estudio de caso Zatti y Álvarez (2017), a las memorias en conflicto que circulan a nivel nacional, provincial y, agreguemos, municipal.

En definitiva, como lo sostuviera Raggio (2004), lo que los profesores manifiestan no es solo lo que su apego personal les dicta, sino que, por el contrario, es necesario observar integralmente el marco social en que se inscribe la enseñanza. Así, gran parte de los profesores entrevistados dejan de lado la importancia de la historiografía en la construcción de interpretaciones sobre el pasado reciente, pero recuperan a la HR como dispositivo para no repetir el pasado y, en suma, luchar por su memoria.

HISTORIA RECIENTE O UNA LUCHA EN EL PRESENTE

Como lo señalan todos los profesores entrevistados, la mayoría de los alumnos se muestran bien predispuestos a trabajar los temas de HR. Un profesor sostuvo que “suelen ser los temas que más curiosidad y buena predisposición despiertan. Los sienten más cercanos y están muy interpelados por las historias de vida de esos jóvenes que fueron protagonistas de ese momento histórico” (Testimonio 8). Aun así, aparecen algunas excepciones donde “en algún caso aislado hubo oposición por parte de algún alumno porque tenían familiares militares o de las fuerzas policiales” (Testimonio 11). Estas excepciones probablemente tengan relación con posibles interpelaciones que los profesores pueden recibir por parte de diferentes actores escolares. A propósito, señala Miriam Kriger (2011) que “en el aula aparecen atravesados actores ‘fantasmales’, que pueden ser los padres de alumnos que, en ocasiones, presentan posturas que el docente desconoce y que pueden contradecir la enseñanza” (p. 40.).

A propósito, dos profesoras resaltaron la importancia del círculo familiar en relación a los conocimientos previos de los estudiantes, al decir que:

-La percepción de los estudiantes con respecto a estos temas tiene mucho que ver con el entorno familiar. Si ellos vienen de una familia en la que no se habla de historia, no se habla de política, no se habla tampoco de derechos humanos. En algunos casos ni siquiera sus padres tienen conocimientos de lo que paso en la última dictadura. Vivieron el menemismo, pero no desde un análisis de entender las políticas económicas que se aplicaron y no generan esa inquietud y ese pensamiento crítico (Testimonio 2).

-Una dificultad específica puede ser que algunos alumnos vienen con ideas ya elaboradas y no aceptan escuchar nuevas visiones sobre los temas, a veces entienden que los contenidos dados están en desacuerdo con sus propias visiones que traen de sus experiencias vividas o de sus casas y lo toman como desacuerdos ideológicos con el docente, ya vienen con ideas instaladas y les cuesta ver los temas de historia reciente como un tema más de la historia (Testimonio 8).

Las tradiciones políticas familiares, la política geográfica local, el consumo de los medios masivos de comunicación en el seno familiar y las particulares percepciones socioculturales del pasado reciente son, según la recomendación de nuestros entrevistados, factores a ser considerados por un profesor a la hora de enseñar HR. En este sentido González (2014a) señaló cómo en testimonios de familiares aparecen clásicos calificativos castrenses como “guerra”, “amenaza”, “peligro” y hasta “algo habrán hecho” (p. 37) que funcionan como visiones contrarias a las defendidas por nuestros profesores. En el caso particular de Merlo uno de los entrevistados afirmó que, “algunos tienen miedo, a que los directivos, inspectores, familiares de sus estudiantes, le digan algo, los cuestionen, los aprieten” (Testimonio 1), mientras que otro dijo que “los medios de comunicación que influyen en el pensamiento de los padres y los chicos son determinantes (...) han llegado a decirme ‘mi papa vivió en esa época y nunca le pasó nada’” (Testimonio 2).

Los profesores aseguran que, para combatir con estas diatribas, son un arma potencial para motivar a los alumnos: la empatía por los temas recientes y los horrores reflejados en los testimonios. Al respecto, uno de los entrevistados decía “Hay que aprovechar porque con otros temas no sucede, la historia reciente los sensibiliza y eso genera interés” (Testimonio 6). Parece operar el supuesto controversial de una psicología educativa la cual postula que en un lapso que no exceda la vida sus abuelos y en un espacio que tampoco exceda

la materialidad de los alumnos, los estudiantes jóvenes suelen comprender mejor los contenidos referidos a temas locales en comparación con aquellos de una escala mayor y por eso más lejanos (De Amézola, 2003). De esta manera, una profesora expresó que:

-Los estudiantes reaccionan muy bien y en general se interesan sobre estos temas. En el grupo de jóvenes y memoria ellos mismos se anotan y se inscriben y vienen otro día a la escuela en otro horario a trabajar y a hablar de los derechos humanos. En nuestro caso nosotros trabajamos la historia de los estudiantes desaparecidos de nuestra escuela que por su cercanía los motiva (Testimonio 9).

Otro profesor, de la misma forma, afirmó que “como lo son muchos de los temas de los que se ocupa la historia reciente, los chicos se muestran emotivos, preocupados, curiosos” (Testimonio 10). No obstante, si bien resulta importante motivar a los estudiantes con las realidades locales, la noción esgrimida por los psicólogos educadores debe ser discutida con toda la complejidad de la realidad social (Siede, 2010). No puede dejarse de lado una transmisión polifónica sobre los acontecimientos traumáticos del pasado reciente que, a pesar de su naturaleza, reconozca los términos del Estado de derecho como límite de lo admisible y se proponga menos repudiar o denunciar que entender (Carnovale y Larramendy, 2010).

La importancia otorgada a la cuestión de la sensibilidad de los alumnos nos conduce a otro punto, y es el de la relevancia dada a la dictadura de 1976. Según los testimonios de Zatti (2017) el análisis de los años previos a la dictadura y los posteriores desaparecen entre el repertorio de contenidos de los docentes. Así, la enseñanza de la HR se agota en las violaciones a los Derechos Humanos y los “horrores” de la dictadura. De hecho, en nuestro caso solo un entrevistado afirmó que “los contenidos que trabajo de historia reciente son aquellos que se relacionan con los hechos históricos producidos a partir del auge de masas que genera el Cordobazo en 1969” (Testimonio 2), mientras que otro nos dijo que “los contenidos de Historia reciente que trabajo habitualmente son los que exige el diseño curricular y la normativa vigente respecto a las efemérides, como el 24 de marzo o el 2 de abril” (Testimonio 10), pero ninguno planteó otros abordajes como ejes problemáticos en torno a temas o acontecimientos específicos. Al respecto, Zatti (2007) afirma que:

La historia reciente no se agota en ello (en la última dictadura), sino que esto debe ser el punto de partida para un análisis más complejo y profundo de este periodo, lo que conlleva también, que el docente esté informado y actualizado con lecturas renovadas (p. 7).

Quizás esto nos permita comprender la importancia dada por los profesores a la formulación de entrevistas y al trabajo con testimonios por parte de sus estudiantes. Carnovale y Larramendy (2010) dicen que “uno de los recursos particularmente potentes para trabajar esas temáticas en el aula son los testimonios [porque] suelen ofrecer un conjunto de imágenes, de escenas, de situaciones relativas a la experiencia cotidiana que resultan significativas para los alumnos” (p. 247). También así lo destacaban dos profesores

-A los alumnos les gusta mucho entrevistar a personas que hayan vivido sucesos estudiados por la historia reciente, en ocasiones los hago trabajar en grupos y que elijan un tema, o yo les propongo un tema y tienen que entrevistar personas, a priori pensar una hipótesis y luego sacar conclusiones y defender el video. Esta actividad les gusta mucho, otra situación que les genera mucho interés es convocarlos a una charla en la escuela donde den su palabra ex detenidos en la última dictadura o familiares de desaparecidos, eso les impacta mucho y los inquieta, los moviliza (Testimonio 10).

-Trabajos de historia oral a partir de entrevistas, análisis de fotografías, cartas, poesías, de películas, hacer videos sobre el tema con el celular o con una cámara [...]. Porque permiten llegar a las vidas de esos protagonistas de manera directa, clara y a partir de esa primera aproximación se pueden leer textos con niveles de análisis progresivos. Los estudiantes quedan motivados y sensibilizados para abordar un texto que hable de ese momento de la historia (Testimonio 8).

Más allá de la movilización y el impacto que puede generar en los alumnos es importante tener en cuenta que trabajar con testimonios puede ser un insumo potencialmente beneficioso para fomentar la investigación. Aunque este aspecto no fue señalado por los entrevistados, los testimonios son un recurso potente cuando son contrastados con otros testimonios y fuentes de diferente naturaleza. Aquí subyace el problema de que así como ofrecen experiencias y subjetividades atractivas para los alumnos, también constituyen un límite entre

la visión moral y victimizadora de la historia en contraposición a la formulación de preguntas clave e históricas (Carnovale, y Larramendy, 2010). Así lo advierten Carretero y Borrelli (2008) al destacar que “uno de los problemas más recurrentes al momento de trabajar estas cuestiones en el aula es que al intentar transmitir estos hechos aberrantes de la historia se obstaculice más que se propicie la comprensión histórica (p. 206).

Trabajar con testimonios de quienes vivieron sucesos traumáticos durante la dictadura implica reconocer la pluralidad de narrativas provenientes de diferentes actores sociales contemporáneos o posteriores a los hechos. Las narrativas son variadas en la producción académica y periodística, y aparecen sobreladas en los testimonios como parte de un procesamiento colectivo y público de la historia reciente que condiciona (Krieger, 2011), como afirma Marina Franco (2008), “la posibilidad de hablar, ser escuchado y la selección de lo que es transmisible para los testigos” (p. 14). Existen diferentes terminologías en torno los juicios que se tienen con respecto a los hechos recientes, por ejemplo, la “guerra contra la subversión”, si se considera la postura de los militares, “desaparecidos y violaciones de los Derechos Humanos”, o “el Estado terrorista” si se tiene en cuenta el planteo de sobrevivientes u organismos de Derechos Humanos. En suma,

la incapacidad de estos condicionamientos [que se evidencian en la trasposición didáctica] dificulta enormemente la tarea en el aula. Cada uno de estos planteos esboza una estrechez interpretativa, propia del enfoque, que, si no contamos con una buena preparación conceptual, teórica y metodológica, naufragamos en el intento, puesto que podemos caer en enfoques parciales, reduccionistas, negando otras perspectivas que no deben ser la materia prima para reflexionar sobre las últimas décadas del siglo pasado” (Trinidad, 2015, p. 7).

Sin dudas esto se encuentra relacionado con el uso de expresiones maniqueas que contraponen posturas dejando al margen el reconocimiento de que las sociedades del pasado tuvieron valores, creencias y metas diferentes de las que en el presente pueden imaginarse (Vera y Larramendy, 2010). Estas expresiones fueron formuladas por los entrevistados de diferentes formas, pero quizás compartiendo los mismos valores, aglutinados en una narrativa común a la que se suma el neoliberalismo evidentemente relacionado con el presente:

-Existe esa responsabilidad (en enseñar historia reciente) porque la década neoliberal generó un vacío cultural y en la memoria colectiva de la sociedad donde las nuevas generaciones desconocen lo ocurrido en la última dictadura (Testimonio 7).

-No es lo mismo enseñar Historia cuando el gobierno de turno es neoliberal. Por lo menos de mi parte me siento limitado (por las) ideas que fueron construidas desde un poder neoliberal y la cual entiendo que deben ser deconstruidas (Testimonio 11).

-Repensar la historia reciente debe servirnos para terminar de una vez por todas con el neoliberalismo (Testimonio 12).

Así, la HR parece ser concebida en una relación articulada entre dictadura y neoliberalismo que remite a los problemas de la actualidad. Es decir, para los profesores de Merlo, la HR es entendida como una lucha presente contra el neoliberalismo. Este último, a su vez, es entendido como la oposición a las ideas progresistas relacionadas bajo una narrativa de los Derechos Humanos y el Nunca Más centrada en una victimización frente a la última dictadura. En suma, podría decirse que la HR funciona como una herramienta de lucha en las aulas.

LA ESCUELA O LOS “OTROS” (PROFESORES Y DIRECTIVOS)

Una de las cuestiones que nos han preocupado a la hora de interrogar a los docentes sobre sus experiencias al interior de las escuelas fue la cuestión de las efemérides del 24 de marzo, el 2 de abril y el 16 de septiembre reglamentadas como obligatorias por el calendario escolar porque entendemos que forman parte constitutiva de la memoria escolar y la transmisión de un pasado con fuerte carga moral y valorativa (Pappier, y Morras, 2017). Las “atmósferas de transmisión” que González (2014b) define como los diferentes ambientes en los que se desarrolla la práctica docente nos remiten indefectiblemente a prácticas como omisiones o rutinas construidas por las instituciones y sus actores (González, y Pagès, 2014; González, 2018).

Bajo estos dispositivos sucede que las políticas oficiales de memoria no siempre coinciden con las visiones que el/los docentes y los directivos tienen sobre el pasado reciente. Por ello no resulta extraño que se produzcan rupturas entre el cuerpo docente, los directivos e inclusive los padres de alumnos. Así lo refleja un profesor al señalar que:

-Algunos tienen miedo, a que los directivos, inspectores, familiares de sus estudiantes, le digan algo, los cuestionen, los aprieten. Ese es el principal escollo. Por mi parte siempre, desde 1983 hasta la fecha, me manejé libremente y no creo que haya nacido aún quien pueda violar mi libertad de cátedra (Testimonio 4).

En este sentido Cuesta y Carriga (2008) sostienen que “muchos docentes expresan la necesidad de ‘ser muy cuidadosos en la versión a transmitir’. El miedo se hace presente a pesar de las disposiciones del calendario y de la aparente democratización de discursos y prácticas” (p. 144). Aunque la mayoría afirma que se desarrollan conmemoraciones en la escuela, se destaca que:

-Reaccionan de forma tradicional, un acto conmemorativo y con la realización de afiches o producciones, las cuales exponen en algún lugar de la institución escolar. La cuestión está en que estas producciones solo contienen enumeración de datos, no superan el carácter descriptivo y lejos están de lograr algún tipo de reflexión (Testimonio 12).

-No siempre se desarrollan de manera correcta. En algunas escuelas se realiza un acto en conmemoración y nada más. Y considero que de esa manera no se aprovecha la oportunidad para poder reflexionar sobre la verdadera importancia de esta fecha (Testimonio 2).

Ante estas situaciones los profesores optan por replegarse a las aulas, “no queda otra que trabajar por la cuenta de uno mismo, sino todo queda en una excesiva formalidad y se pierde la crítica” (Testimonio 4) afirmó uno de los entrevistados. En algunas ocasiones, estos organizan actividades pedagógicas en conjunto con otros docentes, pero al margen de la institución e incluso en oposición a la misma:

Nos organizamos con otros profesores y planificamos en conjunto para tratar temas el 2 de abril, por ejemplo, y organizamos pintar un mural en la escuela o buscamos contactos para traer a un ex combatiente, aunque a los directivos y otros profesores no les guste (Testimonio 9).

-Cuando no se hace un acto, siempre se nos pide que lo trabajemos en el aula, y esto a todos los docentes, no importa de qué materia sean, lo cual me parece bastante lógico, por lo que esa fecha no puede pasar desapercibida (Testimonio 5).

En un trabajo de Zatti (2007) se advierte que de no destinar los recursos necesarios para la enseñanza de la HR en las escuelas (mejores condiciones de trabajo y actualización docente, entre otras cosas), esta quedaría sujeta a las pasiones e intereses inmediatos, como el conservadurismo de directivos y las familias contribuyendo a la ritualización de los actos escolares (Morrás, 2017). También señala Federico Lorenz (2006) que “lo opuesto a lo buscado, es entonces una cristalización de imágenes acerca del pasado, una ritualización que puede transformar en irrelevante un valor vital para la sociedad” (p. 273).

Según los entrevistados, la escuela no es capaz de generar actos con visiones críticas de la dictadura y la alternativa es usar el margen de autonomía del que gozan como docentes, es decir, trabajar en las aulas o planificar en conjunto de forma autónoma con sus pares. Cabría destacar un trabajo de Caso (2013), en el que también se recogen testimonios y se advierte que el acto pedagógico sobre los temas de HR tiene dos aristas muy polarizadas: el silenciamiento o “la bajada de línea” (p. 9). A los docentes entrevistados no parece haberles preocupado precisamente esta bipolaridad. Si bien han mencionado la ausencia o el menor grado de énfasis en el tratamiento y conmemoración obligatoria en las escuelas no aparece la “bajada de línea” como un tema que genere controversias.

Por otro lado, los profesores exigen una mirada crítica a las escuelas respecto de las conmemoraciones de actos escolares. Pero esta mirada en verdad se encuentra relacionada con una postura política que apunta a una crítica contra la dictadura y que, a su vez, funciona como una herramienta de combate contra el neoliberalismo. Al respecto, un profesor decía que:

-El neoliberalismo que comenzó con la dictadura hasta hoy sobrevive en el imaginario de muchos en las escuelas, y aunque los partidarios de ese neoliberalismo pro dictadura no lo digan, perjudican a los actos escolares porque se pierde la visión crítica (Testimonio 12).

-La falta de visión crítica es tal que se pierde la denuncia contra los crímenes de la dictadura y los actos se hacen por obligación (Testimonio 1).

Esto podría ser así porque la educación es un campo de lucha hegemónica librada por una disputa intelectual y moral que se entrecruzan (Sáab, 1997), haciendo evidente que tratar la HR genera controversias entre docentes y otros actores escolares y, aunque la institución escolar probablemente se siente más cómoda con el pasado lejano, parece aún ser un desafío pendiente cumplir con una construcción histórica del pasado reciente (Caso, 2013), dado que sobrevive cierto silenciamiento y falta de interés como límites a otras visiones sobre la HR.

Otro punto señalado por los profesores fue la importancia dada a la escuela como ámbito propicio para discutir sobre HR. Así, una de las entrevistadas dijo, “la escuela es un ámbito de reflexión y en especial con estos temas que tienen que ver con cuestiones tan sensibles y muchas veces banalizados por los medios de comunicación” (Testimonio 8). La preocupación por la falta de reflexión en las instituciones escolares y en las conmemoraciones que hacen a la HR es un tema reiterado por los docentes entrevistados, “siempre la escuela debe brindar el espacio para la reflexión sobre estos temas”; “[La escuela] es el ámbito adecuado. Más allá de que en los medios de comunicación se promueva que en la escuela no se deba hablar de política” (Testimonio 3); “considero que la escuela debe tener un rol activo en promover la reflexión desde un plano crítico respecto a estos temas” (Testimonio 6).

Así, la mayoría de los docentes considera que la institución escolar es el ámbito propicio para discutir y formar en estas temáticas a los alumnos, pero también entendiéndola como espacio donde puedan librar sus luchas ideológicas. No obstante, nosotros creemos que en realidad la reivindicación de la escuela aquí funciona más como un móvil para activar el cauce de las posturas políticas afines a los docentes. Así, la mencionada “postura” o “visión crítica” referida al pasado reciente, quizás sea parte de su visión, la cual que involucra intereses políticos específicos, es decir, aquellos que hacen a la reflexión en torno a los crímenes dictatoriales rescatando los Derechos Humanos y, en el presente, la lucha contra el neoliberalismo.

Esto podría verse cuando los entrevistados mencionaran el problema de espacios para trabajar interdisciplinariamente los temas de la HR, “es importante la interdisciplinariedad, que el tema sea abordado desde todas las materias para lograr una amplia comprensión, aunque esto se complica cuando otros compañeros no comparten una visión crítica” (Testimonio 11). Con un sentido similar, otros profesores dijeron “Les sugeriría [a las escuelas] un análisis más profundo de estas temáticas, un trabajo interdisciplinar que invite a actividades más dinámicas, pero con compañeros predispuestos a hablar de los crímenes y los desaparecidos de forma crítica” (Testimonio 9) y “[hay que] conmemorar el día como un acto reflexivo que incluya a las familias, trabajo áulico interdisciplinar y visitas a los lugares que tienen relación con la temática para así despertar la reflexión crítica contra el genocidio” (Testimonio 7).

La interdisciplinariedad y el trabajo en conjunto son recomendaciones que los profesores manifestaron para las instituciones escolares en aras de mejorar el tratamiento de la HR. Sin embargo, detrás de estas recomendaciones o reclamos parece filtrarse la filiación de los entrevistados, que tiene que ver más bien con adoptar su visión de la HR, que, conectada con los problemas del presente, funciona como un mecanismo de crítica contra las escuelas más conservadoras o “silenciosas” que albergan “compañeros” que se niegan a hablar de HR o que, según como se lo mire, no comparten la narrativa de los entrevistados.

REFLEXIONES FINALES

Todos los docentes entrevistados reafirman la importancia de la HR, pero hemos visto que este interés se conecta con las concepciones políticas de su presente. Estas concepciones se enmarcan en una narrativa construida desde la dictadura de 1976, que como una obligación moral de los profesores de historia hace hincapié en los Derechos Humanos contra los crímenes dictatoriales, desde la perspectiva del *Nunca más*. Es posible que haya narrativas que influyan en los entrevistados, sin embargo consideramos que se trata de una narrativa propia y en cierta medida original, caracterizada por operar en una lucha del presente, específicamente contra el neoliberalismo y los agentes escolares, familias, directivos y compañeros, que se niegan a hablar de la HR.

Contra estos últimos los profesores buscan direccionar sus diatribas recurriendo, a su vez, a la sensibilidad de los alumnos para despertar el interés en los crímenes de la última dictadura. Pero también, se encuentra subsumido el objetivo de infundir un rechazo generalizado por la dictadura articulado en torno a la narrativa del Nunca Más y sus concepciones políticas partidarias. Aunque en las conmemoraciones los profesores se repliegan a las aulas, siguen reclamando a la institución escolar desde su obligación de hablar de los dolorosos sucesos de la dictadura. En el lado contrario, los directivos y otros profesores se niegan a discutir “críticamente”, aunque en verdad esto parece ser parte del escenario de lucha bipolar incentivado por los profesores a partir de su entorno sociopolítico. De esta manera, consideramos que la HR, para los profesores de Merlo, parte más de una necesidad del presente y se relaciona con una memoria de los acontecimientos compartida que configura las formas de entender lo coetáneo.

REFERENCIAS

- Andelique, C. (2011). La Didáctica de la Historia y la formación docente: ¿Qué profesor de historia necesitan las escuelas?. *Clío y Asociados*, 15, pp. 256-269. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5025/pr.5025.pdf
- Aróstegui, J. (2004). *La historia vivida. Sobre la historia del presente*. Madrid: Alianza.
- Balé, C. (2018). *Memoria e identidad durante el kirchnerismo: la “reparación” de legajos laborales de empleados estatales desaparecidos*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Balma, S. (2009). Desafiando al olvido. La transmisión del pasado reciente a los alumnos de la escuela media y sus abordajes didácticos. *XII Jornadas Interescuelas/ Departamentos de Historia*. Universidad Nacional del Comahue. Recuperado de <http://cdsa.aacademica.org/000-008/860>
- Billán, Y. (2018). *¿Cómo enseñar la historia reciente argentina?: Lectura, traducción y producción en una escuela del expartido de General Sarmiento*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Boquín, M. (2018). Notas sobre el devenir de la educación terciaria en Argentina. *XV Corredor de las Ideas del Cono Sur-X Coloquio Internacional de Filosofía Política. Nuestra América ante el centenario de la reforma universitaria: Visiones críticas*. Bahía Blanca, 28, 29 y 30 noviembre 2018. Recuperado de: <http://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/4680>
- Caldo, P. y Scalone, E. (2011). De las prescripciones a las prácticas de la enseñanza del tema “última dictadura militar” en las escuelas secundarias. Análisis de casos para pensar la reforma curricular actual. *Clío y Asociados*, 15, pp. 235-255.
- Carretero, M. y Borrelli, M. (2008). Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela?. *Cultura y Educación*, 20(20), 201-215. Recuperado de: <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/carretero-borrelli.pdf>
- Carnovale, V. y Larramendy, A. (2010). Enseñar la Historia reciente en la escuela: problemas y aportes para su abordaje. En I. Siede (Coord.), *Ciencias Sociales en la Escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza* (pp. 237-265). Buenos Aires: Aique.

- Caso, S. (2013). La enseñanza de la Historia reciente: Un replanteamiento de nuestra propia práctica docente. *XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Universidad Nacional de Cuyo. Recuperado de: <http://www.aacademica.org/000-010/1089>
- De Amézola, G. (2003) La historia que no parece historia: la enseñanza escolar de la Historia del tiempo presente en la Argentina. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 7-30. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/652/65200802.pdf>
- De Amézola, G. (2008). Currículo oficial y memoria. El pasado reciente en la escuela argentina. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 7, 47-55. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/254469489_Curriculo_oficial_y_memoria_El_pasado_reciente_en_la_escuela_argentina
- De Amézola, G. (2018). Cambiar la historia. Manuales escolares, currículum y enseñanza de la historia reciente desde la “transformación educativa”. En C. Kaufmann (dir.), *Dictadura y educación (Tomo 3). Los textos escolares en la historia argentina reciente* (pp. 187-227). Salamanca: FahrenHouse.
- Finocchio, S. (2007). Entradas educativas en los lugares de la memoria. En M. Franco y M. Levín (comp.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (pp. 253-277). Buenos Aires: Paidós.
- Franco, M. y Levín, F. (2007). El pasado cercano en clave historiográfica. M. Franco y F. Levín (comp.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (pp. 8-41). Buenos Aires: Paidós.
- Franco, M. (2008). *El exilio. Argentinos en Francia durante la dictadura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García, A. y Jacinto, C. (2010). Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias. *Revista Iberoamericana de educación superior*, 1(1), pp. 58-75.
- González, M. (2011). Saberes y prácticas docentes en Historia: usos y lecturas del Nunca Más. *Revista Escuela de Historia*, 10(2). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5335390>
- González, M. (2014a). *La historia reciente en la escuela. Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura militar en la escuela*. Los Polvorines: UNGS.
- González, M. (2014b). Enseñanza de la Historia en el nivel secundario en Argentina: herencias, rupturas, invenciones e inercias. *Passo Fundo*, 21(2), pp. 251-273. Recuperado de: <http://www.upf.br/seer/index.php/rep>
- González, M. (2018). La historia escolar y los profesores. Una mirada desde el Mercosur. En G. De Amézola y F. Cerri (coord.), *Los jóvenes frente a la historia. Aprendizaje y enseñanza en las escuelas secundarias* (pp. 153-183). La Plata: Edulp. Recuperado de: <https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/106>
- Mudrovic, M. (2005). *Historia, narración y memoria. Los debates actuales en filosofía de la historia*. Madrid: Akal.
- Pappier, V. y Morras, V. (2017). La construcción de la memoria en la escuela. Una mirada a los actores y conflictos que genera la conmemoración del 24 de marzo. *XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Universidad de Tucumán. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/000-108/249>
- Saab, J. (2013). El lugar del presente en la enseñanza de la historia. *Quinto Sol*, 1, pp. 147-167. Recuperado de: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/quisol/v01a06saab.pdf>
- Siede, I. (2010). Ciencias Sociales en la escuela: sentidos de la enseñanza. En I. Siede (coord.), *Ciencias Sociales en la Escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza* (pp. 9-34). Buenos Aires: Aique.
- Sigal, V. y Wentzel, C. (2005). Aspectos de la educación superior no universitaria. La formación técnico-profesional: situación nacional y experiencias internacionales. En V. Sigal, M. Dávila (coord.), *La educación superior no universitaria argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Krieger, M. (2011) La enseñanza de la historia reciente como herramienta clave de la educación política. Narrativas escolares y memorias sociales del pasado dictatorial argentino en las representaciones de jóvenes estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires el conurbano (2010-2011). *Persona y Sociedad*, 25(3), 29-52.
- Lorenz, F. (2006) El pasado reciente en la Argentina: Las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria. En M. Carretero, R. Rivero y M. González (coord.), *Enseñanza de la historia y la memoria colectiva* (pp. 277-296). Buenos Aires: Paidós.

- Morras, V. (2017) Intenciones y tensiones del vínculo entre Historia y ciudadanía en la escuela secundaria básica de la provincia de Buenos Aires. *Clío y Asociados*, 18, pp. 183-198. Recuperado de: <http://www.publicaciones.fahce.unlp.edu.ar>
- Raggio, S. (2004) La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula. *Clío y Asociados*, 8, pp. 96-111. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/32640>
- Zatti, M. (2007) La enseñanza de la Historia Reciente. Implicaciones didácticas. *XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Universidad de Tucumán. Recuperado de: <http://cdsa.aacademica.org/000-108/251.pdf>
- Zatti, M. y Álvarez, L. (2017) La enseñanza de la Historia Reciente, sus vinculaciones con las memorias en conflicto y las categorías temporales. Un estudio de casos sobre profesores de Paraná-Entre Ríos y practicantes de Santa Fe. *Pasado Abierto*, 6, pp. 118-134. Recuperado de: <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/pasadoabierto>

Testimonios

Testimonio 1: Profesora de Historia, Escuela Secundaria N°15, 34 años. Entrevista realizada en 2019.

Testimonio 2: Profesora de Historia, Plan FinEs, 28 años. Entrevista realizada en 2019.

Testimonio 3: Profesor de Historia, Escuela Secundaria N°17, 49 años. Entrevista realizada en 2019.

Testimonio 3: Profesor de Historia, Escuela Secundaria N°27, 32 años. Entrevista realizada en 2019.

Testimonio 4: Profesor de Historia, Escuela Secundaria N°16, 47 años. Entrevista realizada en 2020.

Testimonio 5: Profesor de Historia, Escuela Secundaria N°73, 33 años. Entrevista realizada en 2020.

Testimonio 6: Profesora de Historia, Escuela Secundaria Elvira Sullivan (institución privada), 31 años. Entrevista realizada en 2019.

Testimonio 7: Profesor de Historia, Escuela Secundaria N°10, 44 años. Entrevista realizada en 2019.

Testimonio 8: Profesor de Historia, Escuela Secundaria N°36, 30 años. Entrevista realizada en 2019.

Testimonio 9: Profesor de Historia, Escuela Secundaria N°36, 29 años. Entrevista realizada en 2019.

Testimonio 10: Profesora de Historia, Escuela Secundaria N°27, 37 años. Entrevista realizada en 2020.

Testimonio 11: Profesor de Historia, Escuela Secundaria N°45, 32 años. Entrevista realizada en 2020.

Testimonio 12: Profesor de Historia. Escuela Secundaria N°73, 40 años. Entrevista realizada en 2019.