

EVA N. FERNÁNDEZ | ANTONIO RAMOS RAMÍREZ  
(eds.)

# MEMORIAS

en

# EMERGENCIA

Voces, dispositivos  
y materias





# MEMORIAS EN EMERGENCIA



# MEMORIAS EN EMERGENCIA

*Voces, dispositivos y materias*



EVA N. FERNÁNDEZ  
ANTONIO RAMOS RAMÍREZ  
(eds.)

Ediciones Trea

Esta publicación ha sido sometida a evaluación interna y externa organizada por el Laboratoire d'études romanes de la Université Paris 8 y el Laboratorio de Investigación y Producción Visual de la Facultad de Filosofía de la Universidad Autónoma de Querétaro (Francia-México).



© de los textos: los autores de cada capítulo, 2026

© de esta edición: Ediciones Trea, S. L.  
C/ Gran Capitán, 52  
33213 Gijón · Asturias · España  
Tfno. 985 303 801 · Fax 985 303 712  
trea@trea.es  
www.trea.es

Producción: Patricia Laxague Jordán  
Corrección: Almudena Zapatero  
Maquetación: Almudena Zapatero

Depósito legal: AS 00095-2026  
ISBN: 979-13-88179-14-3

Impreso en España — Printed in Spain

Todos los derechos reservados. No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea éste electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo por escrito de Ediciones Trea, S. L.

La editorial, a los efectos previstos en el artículo 32.1 párrafo segundo del vigente TRLPI, se opone expresamente a que cualquiera de las páginas de esta obra o partes de ella sean utilizadas para la realización de resúmenes de prensa.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra ([www.conlicencia.com](http://www.conlicencia.com); 91 702 19 70 / 93 272 04 47).

# Índice

<b>Prefacio</b> .....	9
VALENTINA SALVI	

<b>Introducción</b> .....	11
---------------------------	----

## VOCES

<b>1. Construcción identitaria y representación social de cuatro salineros en Salinas del Marqués (Oaxaca, México) frente a las obras del Rompeolas Oeste, 2020-2023</b> .....	21
IZTACXOCHITL ADELA ALARCÓN ROMERO	
<b>2. Memorias en espiral: caminos posibles para la comunidad sorda mayor</b> ....	41
GABRIELA ALFONSO NOVOA, LUISA FERNANDA PARADA PABÓN Y JULIANA CATALINA MÉNDEZ ÁLVAREZ	
<b>3. La fuerza domesticadora de lo pequeño. Ideas para integrar otras voces en el discurso permanente del Museo Regional de Querétaro</b> .....	61
PAULINA MACÍAS NÚÑEZ	

## DISPOSITIVOS

<b>4. Memoria, archivo, subversión. El activismo documental y las políticas-estéticas de la memoria</b> .....	89
JOAQUÍN BARRIENDOS	
<b>5. Cuando las veredas hablan: el proyecto «Baldosas blancas de la memoria: hacia una cartografía de la memoria platense»</b> .....	105
AURÉLIA GAFSI	
<b>6. Las Pedagogías de la Memoria en las escuelas secundarias de Río Cuarto</b> ...	127
ROMINA SOLEDAD BADA	

## MATERIAS

7. **Daniel B. Coleman: la transición corporal como política y arte.** ..... 151  
ALBELEY RODRÍGUEZ BENCOMO
8. **Las prácticas comunitarias en la fotografía [no] humanitaria  
como producción contrahegemónica del Chocó colombiano** ..... 177  
CRISTINA GARCÍA MARTÍNEZ
9. **Materias emergentes que devienen memorias. Reelaboraciones,  
ensamblajes y enclaves** ..... 199  
SAMUEL LAGUNAS CERDA | EVA FERNÁNDEZ

# Las Pedagogías de la Memoria en las escuelas secundarias de Río Cuarto<sup>1</sup>

ROMINA SOLEDAD BADA  
*Universidad Nacional de Río Cuarto*

## Introducción

La enseñanza de la historia reciente argentina es un desafío complejo y sensible que requiere una aproximación específica en el ámbito educativo. Más que transmitir eventos y fechas, se trata de comprender la complejidad de los procesos históricos y su impacto en nuestra identidad colectiva.

En el caso de la última dictadura cívico-militar en Argentina, enfrentamos una realidad marcada por el horror y la violación de derechos humanos. Como educadores, tenemos la responsabilidad ética y política de promover una enseñanza que defienda estos derechos y reconozca que los efectos de este período aún repercuten en nuestra sociedad.

Autores como Calveiro (2001, 2006), Adamoli (2020), Franco y Levín (2017), Levín (2017) y González (2014, 2021) han subrayado la relevancia de su estudio continuo, debido a la persistencia de sus efectos en el presente.

En este ensayo se presentan los resultados de mi tesis doctoral (2020-2025)<sup>2</sup>, que analizó cómo los docentes de Ciencias Sociales de 5.º y 6.º año en tres escuelas secundarias de la ciudad de Río Cuarto (Córdoba, Argentina) se apropian y adaptan de los lineamientos curriculares provinciales sobre el pasado reciente. Se utilizó una metodología cualitativa, de casos múltiples, con observaciones participativas y entrevistas semiestructuradas a los docentes. El análisis de contenido permitió, a través de sus percepciones, identificar los factores que inciden en las apropiaciones docentes respecto de lo establecido en los diseños curriculares.

<sup>1</sup> Resultados de una tesis doctoral sobre las prácticas docentes y apropiaciones del pasado reciente

<sup>2</sup> Tesis doctoral dirigida por el Dr. Adrián Carbonetti (CIECS/CONICET/UNC) y la Dra. Viviana Macchiarola (UNRC).

## Prácticas docentes, pasado reciente y Pedagogías de la Memoria

La complejidad del tema, las inquietudes personales y la exploración bibliográfica llevaron a esta investigación a centrarse en un aspecto aún no investigado: las prácticas docentes en el área de Ciencias Sociales de las escuelas secundarias de Río Cuarto (Córdoba, Argentina) en relación con la apropiación y adaptación de los docentes a los lineamientos establecidos por los diseños curriculares respecto a la enseñanza del pasado reciente. Este estudio generará un antecedente importante al visibilizar las prácticas y actividades cotidianas de los docentes del área de Ciencias Sociales (segundo ciclo) de las escuelas secundarias de nuestra ciudad.

Además, este trabajo representó un ejercicio de observación y escucha atenta, buscando acercarse a las prácticas de los docentes relacionados con el pasado reciente, para comprender específicamente los procesos de apropiación, traducción y modificación que realizan en relación con los diseños curriculares de la provincia de Córdoba, considerando las condiciones contextuales que los explican, como las características institucionales, socioeconómicas y las políticas locales en torno a las memorias. Este abordaje permitió vislumbrar, de manera general, las resistencias, permanencias, tensiones y posibilidades de cambio que surgen en las prácticas docentes.

Por otra parte, el estudio se abordó desde un enfoque teórico de las Pedagogías de la Memoria. La originalidad de mirar desde este enfoque radica en una perspectiva específica que plantea una forma particular de comprender la apropiación, adaptación y transmisión del pasado reciente, situando a las escuelas como espacios donde se construyen memorias. El horizonte de las Pedagogías de la Memoria está atravesado por el imperativo del deber de recordar, resignificar y construir memorias. Utilizar esta perspectiva en las prácticas docentes implica que la apropiación, adaptación y transmisión del pasado reciente no se limite a relatar los hechos ocurridos, sino que también impacte «en las subjetividades, en las formas de pensar y actuar» (Raggio, 2005:102) de los estudiantes, quienes, aunque no vivieron esas experiencias, forman parte de las memorias colectivas.

En este sentido, el problema principal que se abordó en esta investigación es conocer cómo los docentes del área de Ciencias Sociales, correspondiente al segundo ciclo, se apropian y adaptan lo establecido en los diseños curriculares en relación a la enseñanza del pasado reciente, en tres escuelas secundarias de la ciudad de Río Cuarto, una de carácter público, otra semi privada y finalmente la tercera de índole privada.

Al profundizar en este proceso, pudimos elucidar el rol que los docentes de Ciencias Sociales otorgaron a las directrices de los diseños curriculares, así como las decisiones que tomaron en relación con este tema, estableciendo conexiones entre los documentos provinciales y sus propias prácticas. Desde este punto de partida, se llevó a cabo un análisis de cómo traducen, reinterpretan, adaptan y se apropian de lo

establecido en dichos documentos en sus prácticas, teniendo en cuenta las diversas realidades escolares y contextos, así como si trabajan desde una Pedagogía de la Memoria. Además, se examinaron las políticas y propuestas locales relacionadas con la temática, así como los vínculos y usos que los docentes establecen con estas políticas en sus prácticas diarias.

Cuando hablamos de Pedagogías de la Memoria, nos referimos al concepto planteado por Dussel (2005) como «la enseñanza de lo in-enseñable», es decir, la enseñanza de contenidos vinculados al dolor social, a situaciones de espanto y horror, a experiencias límites y traumáticas, que las sociedades han sido capaces de producir, vivir y superar. Este concepto se centra en el proceso social de construcción de las memorias (que han experimentado el horror y el dolor social) y las identidades colectivas. Las Pedagogías de la Memoria en las escuelas requieren el rol activo de los sujetos en la arquitectura del saber, el diálogo y la circulación dinámica de la palabra, manifestando específicamente desde qué posicionamientos se atiende al tema conjuntamente con una pedagogía de la pregunta formulada históricamente por Paulo Freire (1985) o bien como dice Todorov (2000: 22) con una «memoria ejemplar» en donde el pasado es un punto de partida para las prácticas cotidianas, utilizando como recurso las significaciones de las memorias con el fin de construir nuevas interpretaciones frente a las demandas presentes.

En este sentido, el objetivo principal de este trabajo fue indagar en las prácticas docentes concretas que se convierten, según Finocchio (2011: 21) en «aquello que es invocado, aunque está ausente, aquello que se supone conocido sin mencionar, y que es justamente la densidad de lo que se hace en la escuela, esto es de la práctica escolar».

El objetivo no radicó en interpretar todas las prácticas escolares en su conjunto, sino más bien en focalizarnos en aquellas donde se aborda específicamente el pasado reciente, ya sea como contenido disciplinar o como eje transversal.

El pasado reciente es un campo de estudio complejo, heterogéneo y en constante construcción. Desde una perspectiva historiográfica, el interés por este tema se refleja en las numerosas investigaciones realizadas en las últimas décadas. Estas investigaciones utilizan diversas denominaciones, tales como historia reciente o pasado reciente (Alonso, 2018; Franco y Levín, 2015, 2017; Sherman et al., 2020), historia contemporánea (Garzón Rogé, 2006), historia vivida (Aróstegui, 2004) e historia actual (Barros, 2002).

La presencia de estas denominaciones nos permite observar las dificultades que acontecen al momento de definir al pasado reciente como objeto de estudio y establecer su especificidad, es decir, intentar acordar el tiempo cronológico que abarca, su propia conceptualización, los aspectos que lo diferencian de otros pasados y más del mismísimo presente, entre otras cuestiones. Observamos que no hay consensos

entre los historiadores e investigadores al momento de definir la propia cronología de este pasado. Pero, como mencionamos anteriormente, este pasado es complejo, por lo tanto, definirlo desde la cronología no alcanzaría a abarcar todas sus particularidades. Por eso, coincidimos con la mirada de Franco y Levín (2007) que sostienen que al momento de establecer la especificidad del pasado reciente:

[...] muchos historiadores concuerdan en que ésta se sustenta más bien en un régimen de historicidad particular basado en diversas formas de coetaneidad entre pasado y presente: la supervivencia de actores y protagonistas del pasado en condiciones de brindar sus testimonios al historiador, la existencia de una memoria social viva sobre ese pasado, la contemporaneidad entre la experiencia vivida por el historiador y ese pasado del cual se ocupa (Franco y Levín, 2007: 33).

En este sentido, observamos que el pasado reciente es un campo muy dinámico, que está en constante movimiento, cuyas periodizaciones son variadas y flexibles, y, además, es un área en proceso de resignificación.

Cabe aclarar que, en esta investigación, al hablar de pasado reciente hacemos referencia a la última dictadura cívico-militar en Argentina, en la medida en que es abordada mediante el diseño de prácticas específicas por los docentes —teniendo en cuenta o no los que establecen los diseños curriculares de la provincia y las políticas locales de la ciudad de Río Cuarto—. Nuestro punto de referencia al especificar el campo es a partir de la postura de Levín (2007: 1) que sostiene que el pasado reciente «se trata de un proceso político y social transcurrido a partir de ‘el Cordobazo’ hasta la transición democrática», es decir, abarcaría fines de los 60 y se extiende durante toda la década del setenta, atravesando los años de la última dictadura militar hasta el momento de la asunción de Raúl Alfonsín, con el retorno de la democracia, que se vivió como el fin de un ciclo y la inauguración de una nueva etapa en la historia nacional.

Analizar hoy cómo se aborda el pasado reciente en las prácticas docentes implica considerarlas como algo dinámico, que se construye y reelabora constantemente, con resistencias, conflictos y disputas entorno a qué se debe enseñar, qué se enseña y para qué se lo enseña.

En cuanto al segundo concepto vertebral de esta investigación, sobre prácticas docentes, retomamos el estudio de Edelstein (2011: 190) donde sostiene que las «prácticas escolares son prácticas sociales complejas que se generan en un espacio y tiempo determinado» y que, para referirse a ellas, recurrentemente, dice la autora, «se alude a la clase y el trabajo en el aula». Por su parte, y aportando al carácter complejo de las prácticas, González (2021:149) expresó que las mismas están constituidas por «un conjunto de saberes, gestos, comportamientos, acciones, sentidos, representaciones, ideas, afectos y emociones» y que, por tales características, para reconstruirlas y analizarlas es necesario observar las prácticas y dar cuenta del aparato comprensivo e

interpretativo propio del investigador, así como los sentidos que los docentes le imprimen a sus decisiones y acciones.

El tercer concepto que articuló este trabajo es la apropiación, crucial al momento de interpretar las traducciones que realizan los docentes de Ciencias Sociales, de los diseños y políticas locales, en sus prácticas. En este punto, acordamos con el concepto planteado por Chartier (1992: 53) en donde define la apropiación como «un proceso de usos e interpretaciones, relacionados con sus determinaciones fundamentales e inscritos en las prácticas específicas que los producen». En este sentido, las prácticas docentes son prácticas de apropiación, que construyen nuevos sentidos a partir de la lectura de las normativas curriculares vigentes y políticas locales, y también inciden el hacer cotidiano de los docentes. Es decir, los docentes leen las normativas, los diseños curriculares, las propuestas pedagógicas y didácticas, y a partir de ello, traducen lo leído, produciendo algo nuevo en las aulas donde desarrollan su tarea de enseñanza.

Según Rockwell (2005), la apropiación se refiere a un proceso dinámico y multifacético que ocurre en los entornos escolares, donde los actores educativos, como estudiantes y docentes, toman y adaptan elementos del conocimiento, las prácticas y los valores presentes en el contexto educativo para hacerlos propios. Esta apropiación no es un proceso pasivo ni lineal, sino que implica una interacción activa y creativa con los contenidos y las dinámicas escolares, donde se negocian y resignifican estos elementos en función de las experiencias, necesidades y contextos específicos de los individuos y grupos involucrados. La apropiación es, por tanto, uno de los múltiples procesos que ocurren en los ámbitos escolares, y se manifiesta en cómo los actores educativos incorporan, modifican y aplican los conocimientos y prácticas que se les presentan, dándoles nuevos sentidos y usos en sus contextos particulares.

Frente a estas referencias, surgieron varios interrogantes que organizaron esta investigación:

- ¿Qué lineamientos establecen los diseños curriculares de la provincia de Córdoba respecto a la enseñanza del pasado reciente?
- ¿Qué distancias pedagógicas y qué diferencias se pueden encontrar entre lo que proponen los diseños curriculares y lo que realmente llevan a la práctica los docentes?
- ¿Cómo inciden las políticas locales vinculadas al pasado reciente al momento de pensar, planificar y llevar adelante las prácticas docentes?
- ¿Tienen los docentes de Ciencias Sociales propuestas pedagógicas que vinculen la escuela con los espacios de memoria de la ciudad?
- ¿Qué características y qué sentidos adoptan los relatos del pasado reciente por parte de los docentes de Ciencias Sociales y son transmitidos en las aulas?  
¿La historia personal y formación profesional de los docentes condicionan

los modos de apropiación, adaptación y transmisión que llevan adelante los docentes en sus prácticas en relación al pasado reciente?

- ¿Qué puntos en común y qué diferencias se evidencian en prácticas escolares de las escuelas seleccionadas?

A partir de allí, planteamos nuestro objetivo principal que fue analizar las apropiaciones los docentes de Ciencias Sociales de 5.º y 6.º año de tres escuelas secundarias de la ciudad de Río Cuarto de lo establecido en los lineamientos curriculares orientados al estudio del pasado reciente. Con este objetivo buscamos comprender las diversas condiciones —internas y externas— que inciden en las prácticas docentes respecto a este tema. Como objetivos secundarios, nos propusimos caracterizar las orientaciones que brindan los diseños curriculares en torno al pasado reciente, examinar las modificaciones y/o recortes que realizan los docentes de los diseños curriculares de la Provincia de Córdoba referidos al pasado reciente, examinar las condiciones subjetivas, institucionales y contextuales que inciden en tales modificaciones, indagar en los lineamientos de la política local municipal en torno a las memorias y en relación directora con el pasado reciente y su implicancia en las prácticas educativas en las escuelas, y comparar los elementos que median en las prácticas docentes en relación al pasado reciente en las instituciones seleccionadas —una pública, una semiprivada y otra privada—. En esta primera aproximación, solo nos centraremos en los hallazgos más importantes en relación al objetivo principal por cuestiones de extensión.

Para cumplir con estos objetivos, empleamos una metodología cualitativa, de casos múltiples. Como instrumento principal de recolección de datos, realizamos observaciones de campo, con un total de 16 observaciones en clases de las asignaturas Historia y Geografía (5.º año) y Ciudadanía y Política, Filosofía, Psicología, Historia y Geografía (6.º año). Estas observaciones, llevadas a cabo entre marzo y diciembre del ciclo lectivo 2023, coincidieron con momentos en los que se abordó la temática de la última dictadura, lo que limitó la posibilidad de analizar un mayor número de clases. Asimismo, utilizamos entrevistas semiestructuradas, entrevistando a 13 docentes de Ciencias Sociales de 5º y 6º año en las tres escuelas seleccionadas, con el objetivo de conocer sus decisiones y percepciones sobre la enseñanza del pasado reciente y la adaptación de los lineamientos curriculares. La mayoría de las entrevistas se llevó a cabo en las instituciones escolares, fueron grabadas y posteriormente transcritas. Las transcripciones se enviaron a los entrevistados para su revisión, con el objetivo de identificar posibles omisiones. En esta instancia, las entrevistas iniciales se enriquecieron y profundizaron, incorporando nuevos aportes y reflexiones.

La selección de los docentes respondió a lo que se conoce como muestra basada en criterios (Merriam, 1988; Newton Sutter, 2006). Los participantes son seleccionados según criterios, bases o estándares establecidos para las unidades que serán

objeto de investigación (Merriam, 1988). De esta manera, se identificaron los casos que cumplen con esos criterios (Newton Sutter, 2006) con el propósito de maximizar el conocimiento adquirido sobre el estudio en cuestión, aunque la muestra carezca de representatividad.

Basándonos en las consideraciones de estos autores, el foco de estudio se centró en instituciones educativas de nivel secundario ubicadas en la ciudad de Río Cuarto. Entre ellas, seleccionamos aquellas que cumplían tres criterios específicos: en primer lugar, debían ser de distintas gestiones —pública, privada, semiprivada anexo—; en segundo lugar, se consideraron aspectos prácticos relacionados con el acceso al campo de estudio, como la proximidad al domicilio y lugar de trabajo en la ciudad de Río Cuarto; y en tercer lugar, se tuvieron en cuenta supuestos sobre las particularidades de la comunidad educativa, la flexibilización curricular, la cultura escolar, entre otros aspectos, de estas instituciones. Esto nos permitió explorar el entramado que se desarrolla al implementar las prácticas docentes relacionadas con la enseñanza del pasado reciente. Además, nos habilitó para comparar contextos, aspectos socioeconómicos, culturales y pedagógicos que inciden directa o indirectamente en las decisiones de los docentes.

### **Prácticas docentes del área de Ciencias Sociales de los cursos de 5.º y 6.º año en relación al pasado reciente. Entrevistas y observaciones**

En el análisis de las prácticas docentes vinculadas con la enseñanza del pasado reciente en las escuelas secundarias seleccionadas, se advierte la convergencia de múltiples elementos que otorgan a dichas prácticas un carácter plural y, a la vez, las sitúan en medio de tensiones cotidianas. Con el propósito de captar esta complejidad, se indagaron las percepciones, interpretaciones y sensaciones de los docentes entrevistados respecto de las condiciones que configuran su quehacer diario. A partir de este proceso, se identificaron siete dimensiones fundamentales que contribuyen a la diversidad en las formas de enseñar el pasado reciente: 1) las percepciones docentes sobre los diseños curriculares provinciales, 2) los recortes, adaptaciones y/o modificaciones que realizan en relación con dichos diseños, 3) los sentidos formativos atribuidos a la enseñanza del pasado reciente, 4) las articulaciones establecidas con políticas locales en torno a los derechos humanos, 5) el contexto escolar, tanto áulico como institucional —la cultura escolar—, 6) la trayectoria personal y la formación profesional de cada docente, 7) las características del estudiantado.

Estas dimensiones permiten comprender las configuraciones prácticas cotidianas y se visibilizan a través de los significados, interpretaciones y percepciones que emergieron en las entrevistas y observaciones realizadas.

Con el objetivo de organizar analíticamente esta diversidad, hemos agrupado las dimensiones en dos conjuntos diferenciados. Las primeras cuatro dimensiones remiten a distintos modos de apropiación del pasado reciente por parte de los docentes, ya sea a través de los marcos curriculares, las decisiones que toman para adaptarlos, los sentidos pedagógicos que orientan su enseñanza o las vinculaciones que establecen con las políticas de derechos humanos a nivel local. En cambio, las tres dimensiones restantes aluden a condiciones que median en esos procesos de apropiación: el contexto institucional, las trayectorias y saberes docentes, y las particularidades de los grupos estudiantiles. Esta distinción analítica permite dar cuenta de cómo las prácticas docentes se constituyen en la intersección entre decisiones pedagógicas y condiciones contextuales, que a su vez inciden en los modos en que el pasado reciente es apropiado y transmitido en el ámbito escolar.

Las voces y percepciones de los docentes, por otro lado, no replican de manera precisa sus prácticas; por lo tanto, en este estudio se les otorgó un uso metodológico. Sin embargo, reconocemos que, a través del lenguaje y su capacidad reflexiva, los docentes desarrollan ciertas lógicas en torno a sus acciones, convirtiendo su rutina diaria en una realidad comprensible. Como ya mencionamos anteriormente, a partir de las entrevistas, los docentes elaboraron relatos particulares en los cuales lograron recuperar, explicitar y otorgar sentido a los conocimientos vinculados con su propia práctica. Estos conocimientos o saberes, según la formulación de Brunner (2003), suelen estar implícitos y se vuelven explícitos a través del relato narrativo de la experiencia, permitiendo su organización y compartición.

#### 1. LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES SOBRE LOS DISEÑOS CURRICULARES DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA

Se les preguntó a los docentes entrevistados sobre su opinión respecto a los diseños curriculares y si los toman en cuenta al planificar sus clases. Las respuestas fueron variadas: «Sí, son necesarios. Nos permiten tener una especie de orientación» (Entrevista a P1, EGP, 2023);<sup>3</sup> «Se tiene en cuenta el diseño, pero no su aplicación literal. Cada docente elige de acuerdo a su formación y cómo percibe la escuela» (Entrevista a P6, EGP, 2023); «Son acordes. Se establecen matrices generales que también se ven en varias instituciones, lo que a veces permite manejar ciertos patrones» (Entrevista a P2, EGPA, 2023).

Los testimonios recopilados evidencian que los docentes, en general, toman a los diseños como guías que existen dentro del sistema educativo de Córdoba y lo adaptan

<sup>3</sup> En esta investigación, los profesores participantes fueron identificados con la letra P seguida de un número (por ejemplo, P1, P2, etc.), con el fin de preservar su anonimato. Las escuelas, por su parte, se identificaron mediante iniciales. La letra E indica Escuela, seguida por una referencia a su tipo de gestión: G para gestión, acompañada de P (pública), PRI (privada) o PRA (privada anexo).

y reinterpretan para ajustarlos a las características específicas de cada escuela. Esto muestra que los diseños curriculares se adaptan y se apropian de acuerdo a las realidades específicas de cada entorno educativo. Además, debido a la limitada cantidad de horas en el sistema educativo secundario y la vasta cantidad de temas que deben cubrir en el área de Ciencias Sociales del Segundo Ciclo, los docentes se ven obligados a recortar ciertos contenidos. Esta situación demostró que el tiempo disponible y la extensión de los contenidos son factores cruciales que afectan la implementación del diseño curricular. Así lo expresa un testimonio: «Van en desmedro de la calidad educativa. Funcionan más como una herramienta que, en lugar de enriquecer la labor docente, la perjudica. En este afán de simplificar el paso por el secundario, se recortan muchísimos contenidos» (Entrevista a P3, EGP, 2023).

Las declaraciones de los docentes revelaron también varias críticas y desacuerdos con respecto a los diseños en sus espacios curriculares. En palabras de los docentes «Me parece que el diseño curricular de la provincia de Córdoba ha quedado un poco obsoleto» (Entrevista a P1, EGPRA, 2023); «Los diseños curriculares tienen muchos espacios curriculares, 14, que hace poco atractivo el secundario para un alumno» (Entrevista a P2, EGPRI, 2023); «El diseño curricular de provincia tiene serios problemas de desfase temporal» (Entrevista a P1, EGPRI, 2023).

Las principales preocupaciones incluyeron la excesiva cantidad de contenidos, inquietudes sobre la calidad educativa y la posible desactualización de los diseños curriculares. Los docentes también criticaron la estructura de los espacios curriculares, describiéndolos como rígidos y poco atractivos para los estudiantes, lo cual puede contribuir al desinterés en el nivel secundario y a las diferencias entre escuelas. Además, mencionaron los desafíos prácticos y metodológicos, señalando que los diseños curriculares dificultan la enseñanza y la condensación de contenidos, complicando la enseñanza.

Estas perspectivas críticas sugirieron la necesidad de revisar y mejorar los diseños curriculares, considerando las preocupaciones y experiencias de los docentes para lograr una implementación más efectiva y una educación de mayor calidad. Los diseños curriculares sirven como orientación para las acciones de los docentes, pero las limitaciones mencionadas subrayan la importancia de ir más allá de las propuestas oficiales al analizar las prácticas docentes relacionadas con la enseñanza del pasado reciente.

Los relatos indicaron que, aunque los diseños guían la práctica docente, no limitan la libertad de los docentes para ajustar sus enfoques. De hecho, el diseño curricular, tal como se menciona en el tomo 1 de encuadre general, reconoce a los docentes como actores clave en la creación de la actividad curricular.

Las tensiones que mostraron los docentes en sus testimonios entre los diseños curriculares, que se presentan como guías para las acciones docentes, y las limitaciones que los docentes perciben en ellos, reflejan la complejidad y la dinámica en la

relación entre las directrices curriculares y la interpretación y adaptación que realizan los docentes al implementar las prácticas educativas.

## 2. LAS PRÁCTICAS DOCENTES: APROPIACIÓN Y ADAPTACIÓN DE LOS CONTENIDOS EN LOS DISEÑOS CURRICULARES SOBRE EL PASADO RECIENTE

El análisis de los relatos docentes reveló que los contenidos relacionados con el pasado reciente se ajustan a las directrices de los diseños curriculares. Sin embargo, las adaptaciones, apropiaciones y recortes realizados por los docentes varían según el contexto del aula, la institución, los intereses de los estudiantes y los enfoques pedagógicos individuales. Como señaló una docente estas adaptaciones «responden a las dinámicas propias institucionales» (Entrevista a P2, EGPRA, 2023), mientras que otro docente expresó que también está «sujeto a lo que piden los programas internacionales» (Entrevista a P1, EGPRI, 2023).

Siguiendo la perspectiva de Certeau (2008), se comprende que los docentes implementaron estrategias que les permitieron utilizar los diseños curriculares de manera creativa y artesanal. Esto significa que los docentes hicieron un uso flexible de los diseños, ajustándolos a sus propias necesidades y objetivos específicos en el aula. Los modos particulares de adaptación y apropiación responden a la noción de apropiación propuesta por Chartier, quien «acentúa los usos plurales y los entendimientos diversos» (Chartier, 1993: 7). Los docentes integraron lo prescrito en los diseños curriculares de diversas maneras, adaptándolos a las condiciones específicas de sus contextos escolares y culturales. En algunos casos, ajustaron sus prácticas de un curso a otro, teniendo en cuenta las características e intereses de los estudiantes. Las dinámicas internas de cada institución resultan ser un factor clave en la configuración de estas prácticas docentes.

Frente a contextos diversos, con tradiciones pedagógicas distintas, docentes de diferentes edades y formaciones, y propuestas educativas variadas, las apropiaciones de los diseños se vuelven, siguiendo a Rockwell (2005) múltiples, relacionales y transformadoras. Los docentes buscan resignificar e interpelar a sus estudiantes al abordar el pasado reciente, adaptando su enseñanza para hacerla relevante y significativa en función de las necesidades y características de sus entornos específicos.

En esta investigación, coincidimos en que las prácticas docentes son situadas, como lo reflejan los testimonios, y están estrechamente vinculadas a las culturas escolares. Al analizar las prácticas docentes desde la concepción de cultura escolar —basándonos en las ideas de Charvel, Viñao y Julia— y desde la Pedagogía de la Memoria —retomando las ideas de Dussel, Domínguez-Acevedo, Kaufman, entre otros—, podemos visibilizar a las escuelas seleccionadas como espacios productivos y creativos, donde los diseños curriculares son solo un elemento más dentro de las experiencias educativas.

Los testimonios de los docentes también revelaron una marcada discrepancia entre la estructura organizativa de los contenidos establecidos por la provincia y las prácticas concretas que se desarrollan en las escuelas. Como expresó el docente «nosotros en educación estamos muy atrasados. Es muy discursivo, pero en la práctica me parece que se está nivelando para abajo» (Entrevista a P2, EGPRI, 2023). Esta discrepancia es un tema recurrente en la investigación educativa, como lo demuestran estudios de Jackson (1991), Cuesta Fernández (1997), Frigerio (2000), González (2011), entre otros.

La divergencia parece estar relacionada con el hecho de que los expertos encargados de diseñar los programas curriculares a menudo tienen poca experiencia directa con el entorno escolar, lo que limita su comprensión de las dinámicas del aula y su capacidad para proponer cambios efectivos en la enseñanza.

Los modos de apropiación y las estrategias seleccionadas para estas culturas escolares particulares hacen que no sea una tarea sencilla «enseñar lo inenseñable», como diría Dussel (2005). Aunque las escuelas son un espacio de encuentro intergeneracional y «una estación obligada de la memoria» (Raggio, 2005: 95), no siempre se logra impactar en las subjetividades de los estudiantes ni generar la conciencia crítica y el compromiso que los docentes desean. Además, la mayoría de los docentes abordaron la temática del pasado reciente desde una perspectiva general, algunos con neutralidad valorativa y otros con una actitud beligerante (Culler, 1996), es decir, no imponen sus puntos de vista a los estudiantes, pero cuando deben dar una opinión o marcar un determinado posicionamiento, lo hacen. Otros docentes particularizaron en algún aspecto del proceso y hubo quienes directamente no dieron el tema. Esta variación radica en que las escuelas —y, por ende, los docentes— deben asumir «el conflicto implícito en el proceso de construcción de su memoria y la constatación, aún más problemática para la institución educativa, de la naturaleza política del conflicto» (Raggio, 2005: 98). Por ello, el tema es mucho más complejo que cualquier otro. Además, hay que tener en cuenta que los docentes tienen sus propias vivencias, su historia formativa y sus grupos de pertenencia, lo que supone diferentes formas de aproximarse al pasado reciente.

### 3. LAS PRÁCTICAS DOCENTES Y LOS SENTIDOS FORMATIVOS DE LA ENSEÑANZA DEL PASADO RECIENTE

En los relatos de los docentes de las tres instituciones, se destaca que, pese a las diversas condiciones que median en sus prácticas, todos subrayaron la importancia de abordar el pasado reciente en el ámbito escolar. Como señaló el docente «Nosotros hoy somos lo que somos por todo esto que pasó antes. Para mí, tiene sentido por eso, para la construcción de la identidad» (Entrevista a P2, EGPRI, 2023). Otros docentes

añadieron: «Me parece muy importante porque es la forma de no repetir los errores; que no quede como algo que pasó y listo, porque no fue así» (Entrevista a P3, EGPRI, 2023) y «El sentido formativo tiene que ver con fortalecer profundamente el sentido democrático» (Entrevista a P2, EGPRA, 2023).

A partir de los testimonios, se identificaron cinco sentidos formativos principales: la importancia de comprender el presente, evitar la repetición de errores, valorar la democracia, enfrentar los desafíos en la transmisión del conocimiento y construir identidad.

Las Pedagogías de la Memoria enfrentan estos desafíos al subrayar la importancia de una educación histórica que no se limite a la simple transmisión de hechos, sino que promueva una comprensión profunda y significativa del pasado. Esto implica enseñar no solo los eventos históricos, sino también explorar sus causas, consecuencias y vínculos con el presente. Además, este enfoque insiste en la necesidad de desarrollar habilidades críticas y reflexivas en los estudiantes, permitiéndoles analizar y cuestionar la información histórica, y construir conexiones significativas entre el pasado, el presente y el futuro.

¿Y por qué sucede esta desconexión? ¿En qué radica esta dificultad?

Algunos teóricos recurren a la importancia de los cambios tecnológicos y las transformaciones culturales que éstos provocaron; otros hablan de las enormes brechas sociales y económicas que se abrieron con el desdibujamiento de los Estados; otros ponen el acento en el constante corrimiento de la responsabilidad adulta en un mundo que, aunque condena a los jóvenes como sujetos concretos, resalta los valores simbólicos «juvenilistas»; y otros señalan que, como ya hemos dicho, la pérdida del valor vital del pasado coloca a la sociedad en un presente permanente, lo que dificulta la posibilidad del diálogo entre el pasado y el presente, es decir entre los jóvenes y los adultos (Rosemberg y Kovacic, 2010:18).

Las autoras mencionan múltiples factores que afectan la transmisión del conocimiento histórico y la comprensión del pasado reciente. Estos factores incluyen cambios tecnológicos, desigualdades socioeconómicas, tensiones en la responsabilidad intergeneracional y la pérdida del valor del pasado.

- Cambios tecnológicos: los avances tecnológicos han alterado radicalmente la forma en que las personas interactúan con la información y se relacionan con su entorno. Aunque la tecnología ha facilitado el acceso a una vasta cantidad de datos, también ha fragmentado la atención y reducido la profundidad del conocimiento, lo que puede afectar la comprensión histórica.
- Desigualdades socioeconómicas: las disparidades en la calidad educativa y en los recursos disponibles en las escuelas contribuyen a la fragmentación del conocimiento histórico. Estas desigualdades limitan el acceso equitativo

a una educación que promueva una comprensión profunda y significativa del pasado.

- Tensiones en la responsabilidad intergeneracional: existe una contradicción en la percepción de los jóvenes: aunque son criticados y responsabilizados por ciertos comportamientos, simultáneamente se promueven ideales de juventud que desvalorizan la experiencia adulta y la sabiduría histórica. Esta dinámica puede dificultar la transmisión de conocimientos y valores de una generación a otra, ya que los adultos pueden sentirse desautorizados para enseñar o guiar a los jóvenes.
- Pérdida del valor del pasado: la pérdida del valor vital del pasado coloca a la sociedad en un presente perpetuo, lo que impide el diálogo significativo entre el pasado y el presente, y entre jóvenes y adultos. Sin un sentido compartido de la historia, los jóvenes pueden carecer de una comprensión adecuada de los eventos pasados y de cómo estos moldean la realidad actual.

Las Pedagogías de la Memoria abordan estos desafíos enfatizando la importancia de una educación histórica que no se limite a la mera transmisión de hechos, sino que promueva una comprensión profunda y significativa del pasado. Esto implica enseñar no solo los eventos históricos, sino también explorar sus causas, consecuencias y conexiones con el presente. Además, desde este enfoque se insiste en la necesidad de desarrollar habilidades críticas y reflexivas en los estudiantes, permitiéndoles analizar y cuestionar la información histórica y construir conexiones significativas entre el pasado, el presente y el futuro.

En la práctica, esto implica que los docentes se enfrentan al desafío de diseñar estrategias educativas que reconozcan y respondan a estos factores para promover una comprensión profunda y significativa del pasado reciente. Los educadores buscan facilitar el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes, ayudándoles a relacionar el conocimiento histórico con su contexto personal y familiar, así como con sus motivaciones y experiencias diversas.

Esta forma de enseñanza no solo contribuye a una comprensión más rica y matizada del pasado, sino que también prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos del presente y del futuro con una conciencia histórica bien fundamentada.

Rol de los estudiantes como agentes de cambio: algunos docentes resaltaron el papel activo que los estudiantes pueden tener en la transmisión y preservación de la historia. Buscan que los estudiantes sean conscientes de su pasado y puedan ser portavoces de la historia en sus comunidades.

Existe una compleja interacción entre lo que los diseños curriculares prescriben y lo que los profesores implementan en el aula. Si bien los diseños son puntos de partida, se someten a una evaluación práctica constante que incluye adaptaciones, selecciones,

ajustes y reinterpretaciones. En otras palabras, las prácticas educativas son diversas, plurales y variadas. Están condicionadas por diversos factores contextuales, como el entorno institucional, las dinámicas en el aula, el interés de los estudiantes, el tiempo disponible. Las acciones de los docentes y sus interpretaciones creativas contribuyen a la configuración de las culturas escolares, y no simplemente reflejan las normativas establecidas. Según González (2011), estas prácticas responden principalmente a lo que los docentes consideran que deben enseñar y lo que es posible en el contexto escolar.

#### 4. LA EXPLORACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES DENTRO DE SUS CONTEXTOS INSTITUCIONALES: UN ENFOQUE EN LAS PECULIARIDADES DE LAS CULTURAS ESCOLARES ELEGIDAS Y SU VINCULACIÓN CON LA ENSEÑANZA DEL PASADO RECIENTE

En las tres escuelas, cada una con sus contextos particulares, se desarrollaron normas, actividades y rutinas que contribuyeron a definir las características únicas de sus culturas escolares. Según Rockwell (2007: 176), estas instituciones son testigos de diversos procesos de «transmisión, reproducción, transformación y apropiación de objetos, saberes y prácticas culturales en contextos diversos, que siempre van más allá de la instrucción formal». En estos entornos se observan prácticas plurales y variadas, arraigadas en la tradición escolar, que perduran en el tiempo y son adoptadas por los docentes como parte integral de la vida escolar en contextos específicos.

La complejidad de los entornos escolares de las tres instituciones seleccionadas nos lleva a entender a las culturas escolares en un sentido plural. En este sentido, Rockwell y Espeleta (1983: 73) afirman que «es imposible encontrar dos escuelas iguales». Aunque los diseños curriculares y la supervisión estatal están presentes, no determinan completamente las relaciones e interacciones entre los docentes ni los significados subyacentes a sus prácticas educativas. Cada escuela es el resultado de una construcción social continua, condicionada por las interacciones entre los actores escolares en un tiempo y lugar determinados. Por ejemplo, la escuela privada se rige por un currículum mixto, con un fuerte peso de programas internacionales, mientras que la escuela semiprivada en un barrio periférico, con baja matrícula, busca «reparar el derecho a la educación, restituir ese derecho vulnerado» (Entrevista D1, EGPA, 2023). Por su parte, la escuela pública, con una larga trayectoria, ofrece dos especializaciones y cuenta con un gran número de estudiantes y docentes.

En estos contextos escolares, convergen múltiples aspectos simbólicos, materiales y cognitivos, lo que hace que las culturas escolares sean dinámicas. Como afirma Rockwell (2009: 164), es crucial enfocarse en cómo estos elementos son «reinterpretados, traducidos y elaborados por maestros y estudiantes», concibiendo las culturas escolares como espacios de creación, negociación y transformación constante.

Otro aspecto destacado en los testimonios de los docentes y directivos es que cada escuela desarrolla su propia manera de llevar a cabo el trabajo pedagógico. Como mencionó un directivo «tenemos un proyecto que abarca los niveles obligatorios, que consiste en recuperar siempre nuestro pasado, desde temáticas que también se abordan a través de las artes» (Entrevista a D1, EGP, 2023). De Certeau (2008), al estudiar las prácticas de los individuos dentro de los sistemas culturales, introduce el concepto de «maneras de hacer» para describir los estilos y formas creativas y artesanales con los que los docentes se apropian de los distintos productos culturales. Las culturas escolares, en este sentido, no solo se viven y transforman, sino que se dinamizan a través de las prácticas cotidianas. Este enfoque nos invita a repensar la estructura escolar en función de los elementos que interactúan en la comunidad, las escuelas y los docentes, colocándose la apropiación en el centro de la reflexión, más allá de la simple reproducción de conocimientos y discursos predominantes.

Las tres escuelas demostraron diferentes formas de abordar el pasado reciente, lo que refleja las particularidades de sus culturas escolares y los modos específicos en que los docentes se apropian del tema. Estas apropiaciones están condicionadas por las biografías de los docentes, cuyas perspectivas «no siempre están explicitadas ni se ponen en juego en los marcos interpretativos al planificar, pero a menudo emergen en la misma clase» (Garriga y Pappier, 2013: 20). Además, las prácticas educativas están mediadas por el porqué, el para qué y el cómo de la enseñanza del pasado reciente en las aulas. Esto, como señalan Garriga y Pappier (2013: 20), «convive con el objetivo de enseñar para la democracia, generando tensiones y contradicciones que merecen seguir siendo objeto de reflexión». Sin embargo, ya sea con mayor o menor profundidad y compromiso, a través de una efeméride o mediante un enfoque más sostenido, el pasado reciente sigue siendo un tema complejo de abordar en el ámbito escolar.

##### 5. EXPERIENCIAS PERSONALES Y FORMACIÓN DOCENTE EN RELACIÓN A LA ÚLTIMA DICTADURA CÍVICO-MILITAR EN ARGENTINA

En los testimonios analizados, destacan varios aspectos clave. En primer lugar, todos los docentes de las tres escuelas coincidieron en que sus vivencias personales en relación con la última dictadura están directamente vinculadas a sus prácticas en el aula. En contraste, lo aprendido —o no— durante su formación docente sobre este tema tuvo una incidencia mínima en la forma en que se apropian y abordan la enseñanza en la escuela.

En segundo lugar, varios docentes subrayaron la importancia de reconocer su propia subjetividad al enseñar sobre el pasado reciente. No obstante, también manifestaron un esfuerzo por mantener una postura objetiva, lo que implica evitar tomar posiciones y presentar diversas perspectivas históricas, permitiendo que los estudiantes

comprendan los eventos en su totalidad y formulen sus propias conclusiones. Como expresó una docente: «Sí, yo creo que la propia subjetividad siempre está, pero la historia tiene su propia realidad. Entonces, trato de ser, dentro de la subjetividad, lo más objetiva posible y enseñar las dos caras de la moneda, para que los chicos entiendan bien qué pasó, cómo pasó» (Entrevista a P1, EGP, 2023). Otro docente añadió: «Sí, uno es producto de todas las cosas que hemos vivido» (Entrevista a P7, EGP, 2023).

En tercer lugar, varios docentes destacaron la importancia de inculcar valores como el respeto por la diversidad, el pensamiento crítico y el valor de la democracia. Utilizan el pasado reciente como una herramienta para fomentar la reflexión y el entendimiento de la sociedad actual.

En las observaciones de campo, se notó que, en todas las clases donde se abordó el tema de la última dictadura cívico-militar en Argentina, los docentes lo hicieron de manera general, procurando exponer el proceso completo y minimizar la expresión de sus propias subjetividades u opiniones personales. La búsqueda de objetividad, entendida como neutralidad, fue una constante, y aquellos que vivieron durante esa época solo compartieron algunas experiencias personales a modo de ejemplo, sin profundizar en ellas.

En concreto, podemos decir que las vivencias personales y los recuerdos de los docentes, combinados con su formación profesional, interactúan de manera compleja para moldear sus prácticas pedagógicas. Estos dos elementos impactan en la manera en que los docentes perciben su rol, abordan los desafíos educativos y fomentan el desarrollo integral de sus estudiantes. Asimismo, median en la promoción de valores como la libertad de expresión, el respeto por la diversidad, la solidaridad y la empatía. Además, los docentes toman conciencia de la importancia del pasado en el presente y de su rol como agentes de transformación social.

## 6. LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN RELACIÓN A LAS CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN ESTUDIANTIL

La población estudiantil impacta de manera significativa en las prácticas docentes. «Vos cuando estás en clase te das cuenta los que te siguen, los que no te siguen» (Entrevista a P2, EGPRI, 2023). Las particularidades de cada comunidad escolar condicionan en gran medida las decisiones pedagógicas que toman los docentes. Por ejemplo, en la EGP y EGPRA las características de los estudiantes obligan a los docentes a ser flexibles y creativos al enseñar sobre el pasado reciente. Además, la cultura escolar de ambas instituciones fomenta este tipo de adaptaciones y decisiones. Como señala un docente: «Creo que es la creatividad docente, la posibilidad de adaptarse a también a las inquietudes de los jóvenes, a los imponderables y a las mismas dinámicas propias de las instituciones» (Entrevista a P2, EGPRA, 2023). En cambio, en la EGPRI, las

prácticas están fuertemente vinculadas a programas internacionales, lo que obliga a los docentes a seguir los lineamientos y criterios establecidos por estos. Aunque la población estudiantil es un elemento que media en las prácticas docentes en general, su impacto es más limitado cuando se trata de la enseñanza del pasado reciente. En este contexto, los docentes responden principalmente al marco institucional y a las directrices de los programas internacionales, lo que restringe su capacidad para adaptar los contenidos, como el de la última dictadura, a las particularidades del alumnado.

A partir de lo expuesto, se puede reconocer que las características de la población estudiantil, su relación con los docentes, la cultura escolar, el sentido práctico, la intuición y los saberes contingentes configuran los elementos derivados de la experiencia docente. Estos constituyen aspectos fundamentales en las prácticas pedagógicas. Según Edelstein (2011), estudiar estos saberes y prácticas cotidianas es esencial para desnaturalizar las rutinas habituales y comprenderlas como un recurso indispensable para la construcción de conocimientos sobre la realidad en el aula.

En este sentido, dilucidar lo que sucede puertas adentro de las aulas implica poner en primer plano los saberes docentes, con el fin de construir un entendimiento genuino de las condiciones y los elementos que conforman las prácticas, así como de las variables que moldean sus características. Estos saberes docentes, que surgen de la experiencia diaria y de la interacción con los estudiantes, son cruciales para comprender la dinámica educativa y los desafíos que enfrentan los educadores día a día.

Para profundizar en estos aspectos, es necesario trabajar conjuntamente con los docentes, quienes son los motores fundamentales del cambio educativo. Involucrarlos en el proceso de investigación y valorización de sus saberes y acciones permite no solo reconocer su importancia, sino también empoderarlos como agentes activos en la mejora de la educación.

## 7. LAS PRÁCTICAS DOCENTES Y SU VINCULACIÓN CON LAS PROPUESTAS O POLÍTICAS LOCALES EN RELACIÓN A LAS MEMORIAS

Este análisis se centró en examinar si las iniciativas locales sobre memorias condicionan las prácticas docentes vinculadas a la enseñanza del pasado reciente. Para ello, se consultó a los docentes sobre la relación entre estas políticas y sus enfoques educativos.

En la EGPRI, los docentes señalaron que la institución está mayormente orientada hacia programas internacionales, lo que restringe su participación en iniciativas locales relacionadas con el pasado reciente. «No, lo que pasa que por los programas no se toca mucho lo de historia actual en particular [...] no, lamentablemente, porque este colegio en ese sentido, es demasiado autónomo hasta para eso» (Entrevista a P1, EGPRI, 2023). En contraste, en la EGPRA y EGP, los docentes mantienen una relación

más estrecha con las políticas locales debido al compromiso institucional, y en el caso del anexo, también por la génesis de la propia institución.

La vinculación entre las prácticas docentes y las políticas locales varía según múltiples factores, como el contexto institucional, las decisiones individuales de los docentes, los recursos disponibles y el interés de los estudiantes. En la EGPR, los docentes participan activamente en actividades locales relacionadas con la memoria histórica y los derechos humanos. Por otro lado, en la EGP, la participación es más moderada: «En relación a nivel local, sí hemos trabajado con la Subsecretaría de Educación, con la Casa de la Memoria, con actividades que organiza el Municipio, con la Subsecretaría de Derechos Humanos; nos hemos sumado, por ejemplo, a las actividades propuestas por el Municipio para el 24 de marzo» (Entrevista a P3, EGPR, 2023).

Los testimonios revelaron una disparidad en el grado de implicación de las escuelas en iniciativas locales respecto a las memorias y en la enseñanza del pasado reciente. Esto resalta la importancia de considerar el contexto institucional y los recursos disponibles al diseñar estrategias educativas en esta área. Asimismo, se subrayó la necesidad de un mayor compromiso y apoyo por parte de las autoridades gubernamentales para garantizar un acceso equitativo a estas oportunidades educativas.

## Conclusiones

A lo largo de este ensayo, hemos identificado diversas condiciones que inciden, en mayor o menor medida, en las prácticas docentes del área de Ciencias Sociales en tres escuelas de la ciudad de Río Cuarto. Estas condiciones han impactado en cómo los docentes han adoptado y adaptado los contenidos y conocimientos propuestos por los diseños curriculares de la provincia de Córdoba, así como en la forma en que estos se implementan en las aulas. Es evidente que estas condiciones varían significativamente entre docentes y entre escuelas. Además, hemos destacado otros factores emergentes que también juegan un papel mediador en la educación.

Nuestro análisis revela que las condiciones institucionales, la disponibilidad de recursos, las características particulares de los estudiantes, las experiencias formativas del pasado reciente, las vivencias personales de los docentes respecto a la última dictadura, y su relación con las políticas educativas locales son aspectos determinantes en el desarrollo de las prácticas pedagógicas. Cada docente enfrenta desafíos y oportunidades únicas, lo que se traduce en una diversidad de modos de apropiación y métodos de enseñanza. Por ejemplo, la infraestructura y el acceso a materiales didácticos pueden facilitar o limitar la implementación de los contenidos curriculares en algunas escuelas. En otras, las políticas locales y el respaldo institucional son cruciales para la capacidad de los docentes de innovar y ajustar sus prácticas según las necesidades

de los estudiantes. Además, la formación y experiencia de los docentes, así como su disposición para reflexionar sobre su práctica, son elementos clave que inciden en la calidad y efectividad de la enseñanza.

Hemos identificado que, además de las condiciones mencionadas, existen factores emergentes que también median en las prácticas educativas, como la integración de nuevas tecnologías, las demandas de la sociedad contemporánea y los cambios en las dinámicas familiares y comunitarias. Aunque estos aspectos no siempre se contemplan en los diseños curriculares, tienen un impacto significativo en cómo los docentes abordan los contenidos y en la forma en que los estudiantes los asimilan y procesan.

Este escenario diverso nos invita a reflexionar sobre la variedad de prácticas docentes, especialmente en relación con la apropiación y adaptación de los contenidos relacionados con el pasado reciente en las aulas. Asimismo, nos desafía a considerar los retos futuros que enfrentarán los educadores. Esperamos que esta investigación proporcione herramientas reflexivas a los docentes, teniendo en cuenta los elementos discutidos aquí: la dinámica de las culturas escolares, los contextos institucionales, los objetivos formativos en relación con el pasado reciente, la conexión con las políticas locales y la diversidad de los estudiantes. Estos son aspectos con los que el «saber hacer cotidiano» (Chartier, 2002) debe dialogar de manera continua. Es crucial reconocer que cada docente se enfrenta a circunstancias y desafíos únicos que median en su práctica educativa. La diversidad de culturas escolares y dinámicas institucionales implica que no existe un enfoque único ni una solución universal para la enseñanza del pasado reciente. Los docentes tienen el desafío de ser flexibles y adaptarse a las necesidades específicas de sus estudiantes, lo que requiere reflexión constante y disposición para innovar y experimentar con diversos métodos y enfoques pedagógicos.

Además, la diversidad de experiencias y antecedentes de los estudiantes enriquece el proceso educativo, pero también exige mayor sensibilidad y comprensión por parte de los docentes. La enseñanza del pasado reciente no se reduce a la transmisión de hechos históricos; también implica la promoción de valores y el fomento de una conciencia crítica sobre los eventos que han moldeado la sociedad actual. Esto requiere un diálogo continuo y la creación de conexiones entre el conocimiento histórico y las experiencias cotidianas de los estudiantes.

Finalmente, es fundamental que las políticas educativas y los recursos disponibles apoyen a los docentes en esta labor. La formación continua, el acceso a materiales didácticos adecuados y el respaldo institucional son esenciales para que los educadores puedan desarrollar prácticas pedagógicas efectivas y significativas. Solo a través de un compromiso colectivo y una colaboración activa entre todos los actores del sistema educativo se puede asegurar que la enseñanza del pasado reciente contribuya a la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con la construcción de un futuro más justo y equitativo.

## Bibliografía

- ADAMOLI, María Celeste (2020). *Pedagogía de la memoria: la transmisión del pasado reciente a las nuevas generaciones a través del análisis de materiales educativos elaborados por el Programa Educación y Memoria del Ministerio de Educación de la Nación (2005-2015)* [Tesis de maestría], FLACSO. Disponible en línea en <<http://hdl.handle.net/10469/17221>>.
- ALONSO, Luis (2018). «La “Historia reciente” argentina como forma de Historia actual: Emergencias, logros, ¿bloqueos?», *Revista Historiografías*, 15 (enero-junio), pp. 72-92. Disponible en línea en <[https://doi.org/10.26754/ojs\\_historiografias/hrht.2018152891](https://doi.org/10.26754/ojs_historiografias/hrht.2018152891)>.
- ARÓSTEGUI, Julio (2004). *La historia vivida. Sobre la Historia del presente*. Alianza Ensayos.
- BARROS, Carlos (2002). «¿Es posible una historia inmediata?». Ponencia dictada en el II Seminario Internacional *Nuestro Patrimonio Común*, Cádiz, 23 de abril. Asociación de Historia Actual.
- BRUNER, Jerome (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica.
- CALVEIRO, Pilar (2006). «Puentes de la memoria: terrorismo de Estado, sociedad y militancia», *Revista Lucha Armada en la Argentina*, 1(1), pp. 71-77.
- CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*, Barcelona: Pomares-Corredor [versión electrónica 2009].
- CHARTIER, Anne-Marie (2000). «Fazeres ordinarios da classe: uma aposta à pesquisa e para formação», *Educação e Pesquisa*, 26(1), pp. 157-168. Disponible en línea en <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022000000200011>>.
- CHARTIER, Roger (1992). *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*, Gedisa.
- DE CERTEAU, Michel (2008). *La invención de lo cotidiano 1: artes de hacer*, Universidad Iberoamericana.
- DUSSEL, Inés (2005). «Enseñar lo in-enseñable. Reflexiones a propósito del Museo del Holocausto de Estados Unidos», *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, Cuaderno n.º 1 (III), pp. 1-30.
- EDELSTEIN, Gloria (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*, Buenos Aires: Paidós.
- (2023). «Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes», *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, pp. 71-89. Disponible en línea en <<https://doi.org/10.35362/rie330911>>.
- ESCOLANO BENITO, Agustín (2016). «Las culturas de la escuela en España. Tres cortes historiográficos», *Pro-Posições*, 16(1), pp. 41-63. Disponible en línea en <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643754>>.
- FINOCCHIO, Silvia (2011). «La historia inventada por los docentes (o de cómo la cultura escolar recrea la enseñanza de la historia en un contexto de transformaciones intensas)»,

- Revista Práxis*, 2, pp. 21-30. Disponible en línea en <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=525554886005>>.
- FRANCO, Marina y LEVÍN, Florencia (2007). «El pasado cercano en clave historiográfica», en M. Franco y F. Levín (comps.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (pp. 1-18). UNTREF Virtual.
- FRIGERIO, Graciela (2000). «¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?», en *Seminario sobre Prospectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe*. Chile: Mimeo.
- GARRIGA, Mariana y Viviana PAPPÍER (2013). «Las prácticas de la conmemoración. Los relatos del 24 de marzo en el nivel inicial y primario». Ponencia presentada en XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
- GARZÓN ROGÉ, Mariana (2006). «Historia de la Argentina contemporánea: de Perón a Kirchner», *Estudios de filosofía práctica e historia de las ideas*, 8, pp. 173-175.
- GONZÁLEZ, María Paula (2014). *La historia reciente en la escuela. Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*, Universidad Nacional de General Sarmiento. Disponible en línea en <<http://hdl.handle.net/11336/186655>>.
- (2021). «Las prácticas docentes en la enseñanza de la historia. Una propuesta de análisis desde un estudio de caso», *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, pp. 141-155. Disponible en línea en <<https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.14>>.
- JACKSON, Philip (1991). *La vida en las aulas*, Morata.
- MERRIAM, Sharan (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education* (2.ª ed.), Jossey-Bass Inc.
- NEWTON SUTTER, William (2006). *Introduction to Educational Research*, Sage Publications.
- RAGGIO, Sandra (2005). «La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula», *Clío & Asociados, La Historia enseñada* 1(8), pp. 95-111. Disponible en línea en <<https://doi.org/10.14409/cya.vii8.1594>>.
- ROCKWELL, Elsie (2005). «La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares», en *Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Memoria, conocimiento y utopía*, pp. 28-38. Disponible en línea en <<https://doi.org/10.29351/mcyu>>.
- (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- ROCKWELL, Elsie y Justa EZPELETA (1983). «La escuela: relato de un proceso de construcción teórica», *Revista Colombiana de Educación*, 12. Disponible en línea en <<https://doi.org/10.17227/01203916.5093>>.
- ROSEMBERG, Julia y Verónica KOVACIC (2010). *Educación, memoria y derechos humanos: orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza*, Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires. Disponible en línea en <<https://www.educ.ar/recursos/150894/educacion-memoria-y-derechos-humanos-orientaciones-pedagogicas-para-su-enseanza>>.

SCHERMAN y otros (2020). «Historia reciente. Reflexiones epistemológicas y metodológicas para una historia crítica de la psicología en Argentina», *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, IV Congreso Internacional y VII Congreso Nacional de Psicología. *Ciencia y Profesión*, 5(9), pp. 164-178. Disponible en línea en <<http://hdl.handle.net/11086/22094>>.

TODOROV, Tzvetan (2000). *Los abusos de la memoria*, Paidós.



¿Por qué sigue siendo tan importante repensar las memorias en la contemporaneidad? ¿Qué implicaciones efectivas se pueden establecer con la emergencia de memorias que disloquen e irrumpen en distintos espacios en los que se debate la historia presente? En los últimos años asistimos a una efervescencia en torno a los modos de construir, pensar y practicar las memorias en distintos territorios atravesados por problemáticas, urgencias y coyunturalidades, en aras de visibilizar las necesidades ciudadanas, políticas, culturales y artísticas en la actualidad. Este libro propone un diálogo interdisciplinario a partir de tres ejes que articulan las voces, los dispositivos y las materias como dimensiones que expanden los discursos que, generalmente, evidencian procesos de acumulación de registros de la memoria que hoy son insuficientes.

En el apartado «Voces» se recuperan algunos temas que recogen urgencias disruptivas que tienen que ver con el territorio como sitios que materializan representaciones e identidades, con comunidades con diversidades corporales que insisten en la escucha como práctica participativa y con instituciones como los museos que generan experiencias desde la curaduría y la producción de una funcionalidad del espacio que democratiza la resonancia de las voces. En el apartado «Dispositivos» el énfasis está puesto en las intersecciones entre el arte y la política pensando los archivos y los documentos como interfaces para subvertir los discursos sobre las memorias. Se proponen las escuelas y los espacios públicos como las veredas y otros enclaves transitables que reinscriben las historias y las cartografías en clave pedagógica y ciudadana. En el apartado «Materias» se presenta a los cuerpos como moldeables y plásticos cuestionando las prácticas de clausura y extrañamiento en una actualidad que a partir del activismo detona reflexiones críticas acuciantes en torno a la colonialidad, al biopoder y a las liminalidades. También se abordan las imágenes, especialmente las fotográficas, como materias que pueden inaugurar discursos heterogéneos apoyados en la comunicación visual; además, se abreva sobre las obras de arte ensambladas que, a partir de la materialidad como huella de acontecimientos violentos, traumáticos e históricos, pueden agenciarse el espacio, estableciendo un diálogo transhistórico y transgeográfico que crea memorias que hermanan a comunidades desde una memoria compartida.