



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Tesis de Doctorado

Título: COMBATES POR LA MEMORIA EN LA ESCUELA
La transmisión de la última dictadura militar en las escuelas
secundarias de la provincia de Buenos Aires (2008 - 2013)

Autor: Mg. Martín R. Legarralde

Tesis para optar por el grado de Doctor en Ciencias de la Educación

Directora: Dra. Myriam Southwell

Fecha de presentación: 10 de noviembre de 2017

Resumen:

Esta tesis aborda el tema de la transmisión escolar de memorias sobre la última dictadura militar en la Argentina. Algunos aspectos de esta transmisión son objeto de un estudio especializado en el marco de las investigaciones sobre la enseñanza de la Historia. Existen estudios e investigaciones del campo de la didáctica de la Historia e investigaciones sobre el curriculum, la enseñanza y los libros de texto que abordan el tema. También es posible reconocer investigaciones que siguen la saga de asignaturas que tienen por función la formación ciudadana. Además, forman parte de este campo, las investigaciones sobre la introducción en el calendario escolar de conmemoraciones referidas a acontecimientos ocurridos durante la dictadura y su tratamiento en efemérides y actos escolares.

La transmisión de memorias sobre la dictadura es actualmente una misión general del sistema educativo argentino establecida en 2006 por la Ley Nacional de Educación en su artículo 92, inciso c. Esta transmisión tiene lugar en las escuelas (sobre todo secundarias) en tanto instituciones que generan intercambios entre jóvenes y adultos. En este último plano, la transmisión excede las prescripciones normativas y la intencionalidad de la enseñanza.

El tema de esta tesis se refiere al conjunto complejo de modos de transmisión de memorias sobre la última dictadura militar que tienen lugar (y adquieren especificidad) en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires. Se centra en producir conocimiento sobre la incidencia de las políticas y las situaciones de transmisión en los sentidos atribuidos a los acontecimientos del pasado dictatorial por los actores escolares.

El marco teórico en el que se ubica esta tesis corresponde a las intersecciones entre los estudios sobre las memorias de acontecimientos históricos traumáticos – y en particular, a los estudios sobre las memorias de las dictaduras en América Latina – y las investigaciones sobre los procesos de transmisión intergeneracional.

El desarrollo de la tesis puede dividirse en dos partes. En la primera parte, se aborda una caracterización y análisis de las políticas educativas desde el golpe de Estado de 1976 que tuvieron por finalidad instalar determinadas representaciones acerca del golpe militar, la represión y el “Proceso”, tratando de dar cuenta de la historicidad de las políticas de memoria que tienen impacto en el ámbito educativo. En la segunda parte, se presentan los resultados de un trabajo de campo desarrollado entre 2008 y

2013 con estudiantes y profesores de escuelas de la provincia de Buenos Aires, incluyendo especialmente a escuelas que participaron del Programa “Jóvenes y Memoria” organizado por la Comisión Provincial por la Memoria. En este trabajo de campo se trató de caracterizar por una parte, las representaciones que tanto estudiantes como profesores sostienen acerca de distintas dimensiones del pasado dictatorial, y cómo las estructuran en relatos en las circunstancias presentes. Por otra parte, se presenta una caracterización de distintas situaciones de transmisión que tienen lugar en las escuelas o en ámbitos propiciados por las escuelas (tales como actos escolares, clases, visitas a sitios de memoria, etc.)

En las conclusiones, esta tesis expone el argumento de la historicidad de los modos de transmisión y propone una tipología que busca enfatizar la diversidad de situaciones de transmisión de las memorias de la dictadura que tienen lugar en las escuelas secundarias.

Palabras clave: Memoria – transmisión – escuela secundaria – dictadura

Keywords: Memory - transmission - secondary school - dictatorship

Índice

	Pag.
AGRADECIMIENTOS	4
INTRODUCCIÓN: ¿QUÉ HACER CON EL PASADO TRAUMÁTICO EN LA ESCUELA?	6
Simulacros y reivindicaciones	6
Precisiones sobre el tema y el problema	11
Una hipótesis para arriesgar la interpretación	16
Metodología	17
Reflexividad y posición ético-política	22
Estructura de la tesis	23
CAPÍTULO 1: PROBLEMAS Y TENSIONES DEL CAMPO DE ESTUDIOS SOBRE LA MEMORIA	27
Introducción	27
La memoria como fenómeno social	29
Enfoques que enfatizan en el carácter traumático de las memorias	37
Comunidades afectivas y espacio público	43
Políticas de memoria y usos de las memorias	49
Memorias, narrativas y relatos	55
CAPÍTULO 2: CURRÍCULUM, TRANSMISIÓN Y MEMORIA	58
Introducción	58
Transmisión, enseñanza, reproducción	59
Currículum y memoria	62
Transmisión de las memorias y enseñanza	65
La enseñanza de la historia reciente	67
Vectores y fuentes: manuales de historia, libros y películas	70
Efemérides y actos escolares	75
Estudios sobre los sujetos de la transmisión escolar: alumnos y docentes	77
Memoria y transmisión: un esquema conceptual de conjunto	79
CAPÍTULO 3. MEMORIAS DE LA DICTADURA EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS (1976 – 2000)	83
Introducción	83
Los “años previos”	85

Relatos del golpe de Estado y la “guerra antisubversiva” en las políticas educativas del “Proceso de Reorganización Nacional” (1976 – 1982)	88
La memoria de Malvinas en la política educativa durante la guerra (1982-1983)	101
La eclosión de nuevos relatos sobre la dictadura (1983 – 1985)	104
Las controversias del Congreso Pedagógico Nacional (1986 – 1988)	115
“La Noche de los Lápices”, el 16 de septiembre y la “primavera democrática” en las escuelas secundarias	118
Impunidad, reconciliación y resistencia. Memorias de la dictadura y reforma educativa (1989 – 1999)	123
Las memorias en la Ley Federal de Educación y los CBC	124
El punto de inflexión: los 20 años del golpe (1995-1996)	132
Un panorama del período	137
CAPÍTULO 4. MEMORIAS DE LA DICTADURA EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS (2000 - 2013)	143
Introducción	143
La fractura de la impunidad: los Juicios por la Verdad	144
Los aniversarios del golpe y los programas educativos (2001 / 2006)	149
El Programa Jóvenes y Memoria (a partir de 2002)	156
Las memorias en Ley de Educación Nacional y la Ley Provincial de Educación (2006 - 2007)	160
Los nuevos Diseños Curriculares de Educación Secundaria en la provincia de Buenos Aires (a partir de 2007)	168
La segunda desaparición de Julio López y sus impactos en la transmisión de las memorias (2006)	178
Un panorama de conjunto	181
CAPÍTULO 5. DE LAS NARRATIVAS A LAS REPRESENTACIONES SOBRE LA DICTADURA EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS	184
Introducción	184
Algunas características del Programa Jóvenes y Memoria	186
¿Qué dicen los alumnos sobre la dictadura?	188
Los años previos	191
El contexto internacional: la Guerra Fría	191
La censura	192
La guerra de Malvinas	193
Los desaparecidos	195
¿Qué dicen los docentes sobre la dictadura?	200
Otras voces le hablan a los jóvenes sobre la dictadura: una visita guiada al sitio de memoria del ex CCDTyE “Olimpó”	208

Cambios y continuidades	221
Una discusión sobre las “narrativas” en la escuela	223
CAPÍTULO 6. LA TRANSMISIÓN DE LA MEMORIA COMO PRÁCTICA	229
Introducción	229
Las situaciones escolares como contextos de transmisión: clases, actos y vínculos	230
Las clases	238
Los actos	246
Un proyecto en el Programa Jóvenes y Memoria	259
La memoria como conocimiento y la memoria como práctica	262
CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES	266
Introducción	266
Curriculum prescripto y memorias de la dictadura	267
El lugar de las narrativas en la escuela	276
Sobre el proceso de transmisión	279
BIBLIOGRAFÍA	290

AGRADECIMIENTOS

Comencé a investigar sobre el tema de esta tesis en el año 2006, a partir de la oportunidad que me brindaron los compañeros y compañeras de la Comisión Provincial por la Memoria. A ellos y ellas dirijo mi primer agradecimiento, porque esta tesis no hubiera sido posible sin la Comisión, en muchos sentidos. Me aportaron un campo temático, me sumaron preguntas, y produjeron gran parte del material que aquí se analiza. Agradezco entonces a Diego Díaz, Samanta Salvatori, Macarena Ordenavía, y en su nombre, a muchos otros compañeros y compañeras de la CPM que aportaron trabajo, ideas y confianza para que esta tesis fuera posible. Por otra parte, la referencia a la Comisión ha sido un permanente “abre puertas” en todo el proceso de investigación, por la legitimidad que ha construido a lo largo de tantos años de trabajo cuidadoso y sistemático de ejercicio de la memoria con los jóvenes de la provincia de Buenos Aires y del país. En este marco, debo agradecer también especialmente a Sandra Raggio, quien me insistió en muchas oportunidades para que este tema se convirtiera en un tema de tesis, y que muchas veces me hizo volver a pensar lo que estaba investigando.

Agradezco también a mis compañeros y compañeras de la gestión educativa provincial. En el período 2008 – 2014 me tocó desempeñar distintos roles y funciones en los que conocí y compartí trabajo, inquietudes pero también esperanzas y proyectos con valiosas personas. A todas ellas les agradezco porque me enseñaron a conocer la educación de la provincia de Buenos Aires, y en especial, la escuela secundaria, con una mirada atenta a lo que sucede más allá de nuestros prejuicios. Con ellos y ellas volví a aprender acerca de la profunda politicidad del hecho educativo. En este caso, agradezco especialmente a mis compañeras y compañeros de la Dirección Provincial de Planeamiento, Aldana Ponce de León, Andrea Iotti y Ezequiel “Quili” Reginato, y a mis compañeras y compañeros de la Dirección Provincial de Educación Secundaria Claudia Bracchi, María José Draghi, Inés Gabbai, Gabriela Tolosa, Agustina Quiroga y Marcelo Hernández, y en su nombre, a toda la gente que trabaja cotidianamente para que los y las jóvenes de la provincia de Buenos Aires puedan ejercer su derecho a la educación.

Por otra parte, quiero agradecer a mis compañeros y compañeras de la cátedra de

Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana en la FaHCE, con quienes compartimos la pasión por enseñar desde hace tantos años: Myriam Southwell, Magdalena Lanteri, Alejandro Vassiliades, María José Draghi, Fernanda Volonté, y más recientemente Paula Román y Esteban Bravo. La oportunidad de pensar y repensar la enseñanza en la Universidad, las múltiples conexiones entre el pasado y el presente, y el lugar de la conciencia histórica en la formación de futuros docentes son temas que nos ocupan desde hace mucho tiempo y que funcionan como telón de fondo de esta tesis. En el mismo sentido, quiero agradecer a mis compañeras y compañeros de la gestión de la Facultad, quienes me dieron la oportunidad de trabajar sobre los vínculos y relaciones entre la Universidad y la escuela secundaria. Agradezco a Aníbal Viguera, Ana Julia Ramírez, Hernán Sorgentini, Mariela Cotignola y Juan Cruz Margueliche porque, quizás sin saberlo, alimentaron el tramo final de esta tesis con reflexiones y nuevas inquietudes.

Un lugar especial en mis agradecimientos merece mi directora y amiga Myriam Southwell. Con ella compartimos desde hace casi treinta años la convicción sobre el carácter emancipatorio de la educación, una convicción que a pesar de los reveses, no hemos abandonado. A ella le agradezco por todo lo que me ha enseñado, por su guía atenta y cuidadosa, y por tantos años de amistad.

Finalmente, quiero agradecer a mis afectos personales y familiares. Una tesis que me llevó tantos años no hubiera sido posible sin su acompañamiento, su paciencia y su aliento. A mis hijos Fermín y Abril, Malena y Rocío, a mis viejos Silvia y Roberto, a mis hermanos Juan Augusto y María Marta, y a mi compañera María Elena les agradezco mucho más allá de lo que puedo explicar aquí.

INTRODUCCIÓN: ¿QUÉ HACER CON EL PASADO TRAUMÁTICO EN LA ESCUELA?

“La exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas en la educación. Hasta tal punto precede a cualquier otra que no creo deber ni poder fundamentarla. No acierto a entender que se le haya dedicado tan poca atención hasta hoy. Fundamentarla tendría algo de monstruoso ante la monstruosidad de lo sucedido. Pero el que se haya tomado tan escasa conciencia de esa exigencia, así como de los interrogantes que plantea, muestra que lo monstruoso no ha penetrado lo bastante en los hombres, síntoma de que la posibilidad de repetición persiste en lo que atañe al estado de conciencia e inconsciencia de éstos.”

Theodor Adorno (2002) La educación después de Auschwitz.

Simulacros y reivindicaciones

El día 16 de septiembre tiene un significado particular en la ciudad de La Plata. Desde 1984 se producen en la ciudad, movilizaciones estudiantiles en conmemoración de “La Noche de los Lápices”¹. En 2015, ese día coincidieron dos hechos: en un acto en el Teatro Argentino, el gobernador de la provincia de Buenos Aires anunció que impulsaría una Ley de Boleto Educativo, y la presentó como una medida que venía a cumplir con el objetivo por el que luchaban los jóvenes desaparecidos en el operativo de la “Noche de los Lápices”². Ese mismo día, en una escuela secundaria platense, el equipo directivo llevó adelante un “simulacro” de golpe de Estado, anunciando a los alumnos en el patio de la escuela, una serie de medidas que recordaban las intervenciones autoritarias de la última dictadura militar³.

Ambos hechos son una muestra de lo compleja que resulta la circulación de las memorias sobre la dictadura que tiene lugar en nuestras escuelas secundarias, y de lo

1 Como veremos a lo largo de la tesis, entre 1984 y 1988 el gobierno provincial concedió asueto a las escuelas secundarias para que los estudiantes pudieran participar de las marchas, y desde 1988 la Legislatura provincial estableció por ley un día en el calendario escolar en el que se recuerda la “Noche de los Lápices”.

2 “Este día de reivindicación de la lucha de estudiantes desaparecidos en la Noche de los Lápices, se convierte en este nuevo derecho presente y que tenemos que ampliar hacia el futuro”, dijo el candidato, acompañado por su compañero de fórmula, Carlos Zanini. (Diario La Nación, 16 de septiembre de 2015. Véase: <http://www.lanacion.com.ar/1828393-daniel-scioli-prometio-boleto-estudiantil-gratuito-en-todo-el-pais>)

3 El detalle del episodio y una filmación del mismo se encuentra documentado en muchos medios gráficos y portales de internet. Puede consultarse en: <http://www.minutouno.com/notas/1291734-video-polemico-simulacro-un-golpe-estado-un-colegio-la-plata>

activas que son las controversias que la atraviesan. Si nos aproximamos a ambos acontecimientos, veremos que existe una trama de disputas, confrontaciones, sentidos y modos de transmisión que se ponen en juego desde las macro-políticas estatales hasta las micro-políticas del aula. En esta tesis, me propongo producir conocimiento sobre esta trama compleja, tanto desde la historia de las políticas educativas y su abordaje de los temas referidos a la dictadura, como desde el análisis de las políticas recientes y un conjunto de situaciones de transmisión que han sido estudiadas entre 2008 y 2013.

¿De dónde viene el interés de actores tan distintos por abordar el tema? ¿Cómo es que el tema de la dictadura provoca acciones y discursos tan dispares casi cuatro décadas más tarde? ¿Qué explica que ese interés tome como escenario privilegiado el sistema educativo y las escuelas secundarias?

Theodor Adorno sostenía que la educación debía asumir como tarea principal desactivar los factores subjetivos que habían hecho posible los campos de concentración. La idea de Adorno era que los campos de concentración del nazismo habían sido el resultado tanto de factores objetivos (tales como el desarrollo del modo de producción capitalista) como de factores subjetivos que impulsaron la pasividad, la tolerancia o la negación del pueblo alemán frente al Holocausto. Por lo tanto, reclamaba que la educación sistemática cumpliera un rol protagónico para que no se reiterara el genocidio, aunque su visión era pesimista ya que veía aún en funcionamiento los factores objetivos que habían desembocado en los campos de exterminio.

¿Se debe formular el mismo imperativo ético-político para el sistema educativo argentino después de la última dictadura militar? Diversos estudios han mostrado el papel que cumplió la educación sistemática en la formación de la identidad nacional y los sujetos políticos en la Argentina (Pereyra, 2007; Cucuzza, 2007; Escudé, 1990; De Amézola, 2006; Dussel, 1997; Cattaruzza, 2007, entre otros). Estos trabajos coinciden en afirmar que la enseñanza de la Historia cumplió un papel fundamental para cargar esas identidades con concepciones del pasado nacional, siguiendo el modelo historiográfico y el sentido político formulado por Bartolomé Mitre durante la segunda mitad del siglo XIX⁴.

4. Se trata de un modelo que busca construir una historia argentina del siglo XIX fundada en los principios del liberalismo porteño. Una de las características de esa construcción se encuentra en la exposición de un relato maniqueo que exalta la figura de los líderes del movimiento de

Si bien cada gobierno intentó, con suerte diversa, construir una imagen del pasado para legitimar sus posiciones en el presente, la última dictadura militar marcó un punto de inflexión en este aspecto. En la Argentina de las últimas décadas se ha debatido el papel de la educación en la formación de una ciudadanía democrática y se depositaron sobre la educación formal expectativas sobre el apuntalamiento de la democracia recuperada que, entre otras cosas, debía apoyarse en imágenes, interpretaciones y tomas de posición sobre el pasado dictatorial (Southwell, 2001).

La Ley Federal de Educación de 1993, los Contenidos Básicos Comunes para la Educación Básica y Polimodal y los diseños curriculares provinciales formulados durante la década de 1990, especificaron el rol de las escuelas en la formación de los ciudadanos e introdujeron contenidos curriculares relacionados con la historia reciente tanto en las materias de Historia (De Amézola, 2006: 245 y ss.) como en Formación Ética y Ciudadana (Siede, 2013).

Simultáneamente, desde 1988 se establecieron en el calendario escolar, fechas de conmemoración referidas a acontecimientos ocurridos durante la dictadura. Ese año la Legislatura de la provincia de Buenos Aires dispuso que el 16 de septiembre fuera recordado como el *“Día de la afirmación de los derechos del estudiante secundario”*, en relación con los sucesos de la *“Noche de los Lápices”*. Medidas similares se adoptaron con relación al 24 de marzo como recordatorio del golpe de Estado de 1976, y con el 2 de abril en relación con el desembarco de tropas argentinas en las Islas Malvinas en 1982⁵.

A partir de 2001 las políticas institucionales de memoria –especialmente las políticas educativas– cobraron mayor sistematicidad e intensidad, impulsadas por las

independencia (particularmente San Martín y Belgrano) y califica a Rosas como un tirano. La simplificación del relato tuvo el sentido de funcionar como fundamento moral y político para la formación de los sectores dirigentes que debía producirse en los Colegios Nacionales a partir de 1863 (Tedesco, 2009; Dussel, 1997; Quattrocchi Woisson, 1995; De Amézola, 2006; Cattaruzza, 2007)

5 A lo largo de esta tesis se ofrecerán detalles sobre las definiciones legales de estas conmemoraciones y los debates que las acompañaron. En el caso del 2 de abril, su definición como conmemoración oficial se produjo a partir de una iniciativa del propio gobierno militar en 1983 y estuvo en el centro de las disputas de los siguientes gobiernos democráticos. El gobierno radical dispuso en 1984 que la fecha se trasladase al 10 de junio, recuperando una conmemoración por la soberanía sobre las Islas Malvinas que había sido establecida en 1973. Durante el menemismo, se volvió a establecer el 2 de abril como fecha conmemorativa, esta vez en reconocimiento de los veteranos. Más recientemente, en 2006, el 2 de abril fue confirmado como instancia de conmemoración al ser establecido como feriado nacional inamovible.

En cuanto al 24 de marzo, si bien resultó una fecha que convocó a organizaciones políticas y sociales desde muy temprano, recibió sanción oficial recién en 2002 por una ley del Congreso Nacional. En 2006, esa misma fecha fue transformada en feriado nacional.

demandas y luchas por la verdad y la justicia de distintos organismos de derechos humanos⁶, y se multiplicaron más allá de las definiciones curriculares.

En el marco de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) y la Ley de Educación Provincial N° 13.688 (2007) se reformularon los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires, lo que significó un reposicionamiento de la formación de la ciudadanía en las escuelas y del lugar de los sentidos sobre el pasado reciente en dicha formación.

Este rápido inventario de las políticas adoptadas a partir de 1983 muestra una preocupación permanente de gobiernos nacionales y provinciales de distinto signo político por la formación de sujetos políticos en la que ha tenido un papel destacado el abordaje de temas y contenidos relacionados con la última dictadura militar.

Junto con ello, es posible identificar en el amplio campo de las políticas de memoria, la intervención de otros actores que, con mayor o menor autonomía respecto del Estado, también pusieron en marcha iniciativas que tuvieron como eje la transmisión escolar de las memorias. Desde 1984 distintos organismos de derechos humanos se dedicaron a realizar actividades de capacitación docente así como a la producción de materiales de divulgación. A partir de 2001, la Comisión Provincial de la Memoria, un organismo creado en 1999 por iniciativa parlamentaria en la provincia de Buenos Aires, puso en marcha el Programa Jóvenes y Memoria, que tuvo un impacto continuo y creciente desde ese año, implicando a cientos de escuelas secundarias estatales y privadas de toda la provincia, en el tratamiento de estas temáticas.

Una investigación acerca de la transmisión escolar de concepciones, representaciones y sentidos sobre el pasado reciente como la que propone esta tesis se justifica entonces, en varios planos. En primer lugar, la preocupación de Theodor Adorno debe ser atendida como un imperativo del presente en la Argentina y en América Latina. Aún no está claro cómo impactan las políticas educativas implementadas en la región sobre las condiciones subjetivas que hicieron posible el terrorismo de Estado. Las crisis políticas que sufren periódicamente las democracias latinoamericanas muestran que la formación de sujetos políticos democráticos es una tarea que exige continua revisión y que no puede considerarse lograda de una vez y para siempre.

⁶ Entre estas políticas, se puede mencionar el programa especial implementado por el Ministerio de Educación de la Nación en 2001 al cumplirse 25 años del golpe de Estado, y en 2006 con la puesta en marcha del proyecto "A 30 años". A partir de allí, también, la implementación del Programa de Educación y Memoria en el ámbito del Ministerio Nacional de Educación y la conformación de una red de Educación y Memoria con la participación de los equipos provinciales que trabajan en la temática.

En segundo lugar la reflexión pedagógica y el campo de la política curricular han abordado el lugar de los sentidos y representaciones sobre el pasado reciente en la formación de la ciudadanía política pero predominantemente en el marco de espacios curriculares específicos, materias o disciplinas (especialmente, en relación con la enseñanza de la Historia y la formación ciudadana). Se ha estudiado la presencia de estos temas en los libros de texto y las propuestas editoriales, y en el marco de políticas específicas (tales como la implementación de programas especiales o la adopción de distintas fechas conmemorativas en el calendario escolar). Con menos frecuencia, se han estudiado otras formas de transmisión de representaciones y sentidos sobre la última dictadura militar que ocurren en las escuelas y que tienen incidencia en la formación de sujetos políticos, y sobre todo, resultan escasas las lecturas de conjunto sobre estos procesos de transmisión.

La transmisión de las memorias sobre la dictadura encuentra en la educación formal un ámbito propicio, que incluye pero excede las clases de Historia y los actos escolares. Sin embargo, el estudio y reflexión sobre estos otros espacios no ocupa un lugar central en la formación y capacitación de los docentes, ni en el desarrollo curricular⁷. Por eso esta tesis adquiere relevancia como un modo de exponer las apropiaciones pedagógicas y específicamente escolares de los procesos de transmisión de memorias sobre la dictadura.

Finalmente, esta tesis se justifica porque un estudio empírico sobre las modalidades de transmisión escolar de un tema conflictivo y que involucra la producción de identidades colectivas puede contribuir con el conocimiento de las características de los vínculos pedagógicos en el contexto actual de la educación secundaria en la Argentina.

Precisiones sobre el tema y el problema

Como ha sido dicho, esta tesis aborda el tema de la transmisión escolar de memorias sobre la última dictadura militar en la Argentina. Algunos aspectos de esta transmisión

⁷ Dentro de las políticas estatales, una excepción reciente ha sido la puesta en marcha del programa Educación y Memoria en el ámbito del Ministerio de Educación de la Nación, que ha producido materiales, capacitación y ha generado distintos productos de desarrollo curricular sobre la temática. También en el marco del Instituto Nacional de Formación Docente se puso en marcha un programa similar que estuvo en vigencia hasta 2016.

han sido objeto de un estudio especializado en el marco de investigaciones sobre la enseñanza de la Historia. Existe gran cantidad de trabajos académicos del campo de la didáctica de la Historia e investigaciones sobre el curriculum, la enseñanza y los libros de texto que abordan el tema (entre otros: Born, 2010; Carretero, Rosa y González, 2006; De Amézola, 2006; De Amézola, Carlos y Geoghegan, 2006; Demasi, 2004; Reyes Jedlicki, 2004; Carvalho, Lorenz, Marchesi y Mombello, 2004; Finocchio, 2007; Alonso, 2006). Menos frecuentes son los estudios que siguen la saga de asignaturas que tienen por función la formación ciudadana (Quintero y De Privitello, 2007; Siede, 2013). También existen investigaciones sobre la introducción en el calendario escolar de conmemoraciones referidas a acontecimientos ocurridos durante la dictadura y su tratamiento en efemérides y actos escolares (Lorenz, 2002; Lorenz, 2004; De Amézola, 2006; Higuera Rubio, 2010; Haedo, 2014)

La transmisión de memorias sobre la dictadura es una misión general del sistema educativo argentino (en principio, no confinada a una materia) establecida en 2006 por la Ley Nacional de Educación en su artículo 92, inciso c⁸. En la provincia de Buenos Aires, esta misión está prescrita por la Ley de Educación Provincial de 2007 en su artículo 107, inciso c⁹.

Finalmente, la transmisión de memorias sobre la dictadura tiene lugar en las escuelas (sobre todo de nivel secundario) en tanto instituciones que generan intercambios entre jóvenes y adultos (Southwell, 2012). En este último plano, la transmisión excede las prescripciones normativas y la intencionalidad de la enseñanza.

El tema de esta tesis se refiere al conjunto complejo de modos de transmisión de

8 "Artículo 92°: Formarán parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones:

c) El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los/las alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos, en concordancia con lo dispuesto por la Ley N.º 25.633"

9 "Artículo 107°: La Dirección General de Cultura y Educación considerará en los Diseños Curriculares los contenidos comunes establecidos por la Ley de Educación Nacional, los acuerdos establecidos por el Consejo Federal de Educación en el marco de la legislación vigente, así como los que emanen de la presente Ley.

En forma particular, deberán formar parte de los contenidos curriculares en todas las escuelas del Sistema Educativo Provincial:

c. El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos, en concordancia con lo dispuesto por la Ley N.º 25.633."

memorias sobre la última dictadura militar que tienen lugar (y adquieren especificidad) en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires. Se centra en producir conocimiento sobre la incidencia de las políticas y las situaciones de transmisión en los sentidos atribuidos a los acontecimientos del pasado dictatorial por los actores escolares.

El objetivo de esta tesis es analizar estas situaciones de transmisión. Para ello parto de caracterizar las distintas políticas educativas que se pusieron en marcha desde el golpe de Estado de 1976 para transmitir representaciones sobre la dictadura. Me detengo especialmente en un análisis de las prescripciones vigentes en el momento en que se realizó el trabajo de campo de esta tesis (tanto prescripciones curriculares como institucionales y en las políticas específicamente destinadas a producir o encuadrar la transmisión de memorias sobre la dictadura). Luego, trato de estudiar distintas situaciones de transmisión de las memorias; caracterizo los sujetos, prácticas y contenidos de dicha transmisión y analizo la incidencia de factores específicamente educativos en la transmisión de memorias sobre la dictadura.

La transmisión de estas memorias se produce en las escuelas por las funciones que les son atribuidas, centradas en la enseñanza, pero también porque allí tiene lugar la producción y circulación de relatos y narrativas sobre los acontecimientos del pasado en el vínculo entre generaciones.

En la Argentina, ya desde 1976, el Estado ha puesto en marcha un conjunto de políticas de memoria sobre la última dictadura militar (Jelin, 2009; Jelin, 2002) muchas de las cuales involucran a las escuelas. Los sentidos asignados al período dictatorial también son foco de disputas entre actores que tuvieron distintos papeles en los acontecimientos, y que confrontan a partir de sus identidades políticas presentes (Jelin, 2000) poniendo en juego no solo diversas interpretaciones sobre el pasado sino también sobre la naturaleza de los acontecimientos mismos. Por eso la transmisión de estas memorias no es la transmisión de cualquier "relato" sino que tiene una complejidad política agregada.

Disponemos de conocimientos parciales y fragmentados sobre esta transmisión. La didáctica y las investigaciones sobre la enseñanza de la Historia y la formación ciudadana han producido conocimiento sobre los aspectos prescriptivos, sobre la trama política de la construcción del curriculum y sobre aspectos disciplinares que llevan al terreno de las reflexiones sobre las relaciones entre historia y memoria

(Carretero, Rosa y González, 2006)¹⁰.

Por otro lado, se han investigado los relatos y representaciones sobre la dictadura que portan profesores y estudiantes de escuelas secundarias en distintas jurisdicciones (Dussel y Pereyra, 2009; Pereyra, 2007; Meschiany, 2005) y se han elaborado conclusiones como resultado de su comparación. Se trata, sin embargo, de investigaciones que no tienen como objetivo abordar los procesos de transmisión¹¹ aunque aportan marcos de interpretación e indagación acerca de las relaciones que presentan las concepciones sobre el pasado que sostienen las distintas generaciones. El problema de esta tesis consiste en estudiar cómo se produce esta transmisión de memorias sobre la dictadura, en la trama compleja de disputas por los sentidos del pasado y atendiendo al peso que pueden tener las características de las escuelas secundarias y el sistema educativo en las distintas formas y situaciones de transmisión.

Elegí referirme a estos procesos utilizando el concepto de “transmisión”, que alude a procesos de pasaje de un conjunto de contenidos de la cultura (idea que desarrollo en el capítulo 2 de esta tesis). No empleo el concepto de “enseñanza”, porque lo reservo para designar los procesos de la transmisión que se producen a través de acciones intencionales, más o menos planificadas y orientadas por las prescripciones curriculares y los saberes docentes, y que es objeto de estudio de la didáctica¹².

El concepto de “transmisión” abre un campo de problemas relacionados con las expectativas y representaciones de quienes participan en la transmisión sobre aquello

10 Una excepción en este sentido es la tesis de Isabelino Siede (2013) *Los derechos humanos en las escuelas argentinas: una genealogía curricular*, que justamente problematiza el ingreso de la temática de los derechos humanos en el curriculum tanto prescripto como en acto. En ese marco, el abordaje de los sentidos asignados a la última dictadura militar es tenido en cuenta en la medida en que son referidos como parte de los temas que corresponden al contenido más general de los “derechos humanos”.

11 Una excepción es la tesis de Trinidad Haedo (2014) *¿El pasado ya pasó? Transmisión y construcción de la memoria colectiva acerca del pasado reciente en dos escuelas secundarias*. En este caso, la investigación se interesa especialmente por la escuela como espacio de transmisión/construcción de sentidos sobre el pasado reciente.

12 Esta distinción no procede de un consenso instalado en el campo de estudios de la didáctica y la pedagogía. Sin embargo, en el marco de esta tesis se hace necesario disponer de conceptos que permitan diferenciar las acciones intencionales, enmarcadas en prescripciones y reguladas por saberes específicos, como un tipo específico de proceso de pasaje de elementos de la cultura. Este pasaje, considerado en términos más generales (incluyendo la enseñanza, pero no limitándose a ese tipo de acciones) es lo que en esta tesis, se designa con el término “transmisión”. Una distinción de este tipo puede verse en Terigi, F. (2004) “La enseñanza como problema político”, en: Diker, Gabriela y Frigerio, Graciela (comps.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de educación en acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

que se intenta transmitir y sobre las recepciones de aquello que se transmite. Esas representaciones no siempre coinciden con las apropiaciones efectivas de los elementos de la cultura que son puestos en la transmisión (Frigerio y Diker, 2004). Se ha sostenido incluso que este desfasaje entre las expectativas, representaciones e imaginarios de quienes participan en la transmisión es inevitable y necesario para la constitución subjetiva (Frigerio, 2004)¹³.

Por su parte, el concepto de “reproducción”, que también podría servir para aludir a estos procesos, ha sido utilizado para señalar que la transmisión porta siempre asimetrías de poder (Bernstein, 1990) y por lo tanto, enfatiza más en las relaciones sociales en las que se produce la transmisión que en sus contenidos (o bien, en el modo en que los contenidos “reproducen” la desigualdad en las relaciones sociales). Las “teorías de la Reproducción” pusieron el acento en los mecanismos de conservación de la estructura social desigual del poder. Esta mirada lleva a prestar atención destacada a las continuidades y las regularidades mucho más que a las particularidades y las diferencias entre distintas formas de transmisión.

En esta tesis parto del supuesto de que el contenido de la transmisión –en este caso, las memorias sobre la dictadura– aporta características y matices específicos al propio proceso de transmisión y a la inversa, las memorias sobre la dictadura incorporan atributos y características particulares en distintas situaciones de transmisión. En esa relación de mutua influencia, los actores que participan de la transmisión (en este caso, profesores y estudiantes, pero también actores no escolares, funcionarios, familias, organizaciones sociales y políticas) movilizan expectativas y representaciones sobre el lugar que ocupan esos contenidos en la experiencia vital de los otros¹⁴. Por

13 Generalmente, el término “transmisión” se relaciona con procesos de pasaje entre generaciones, de ciertos contenidos de la cultura. Frigerio (2004) sostiene que, si en ese pasaje intergeneracional, los que “reciben” (es decir, las generaciones jóvenes) se identificaran plenamente con las expectativas de quienes “transmiten” (es decir, las generaciones adultas) no habría lugar para que se constituyan como sujetos autónomos. En un sentido semejante, indica Jacques Hassoun:

“Un paso más me permitirá afirmar algo paradójico: una transmisión lograda ofrece a quien la recibe un espacio de libertad y una base que le permite abandonar (el pasado) para (mejor) reencontrarlo.” (Hassoun, 1994:70)

14 Para graficar estas expectativas sobre las experiencias de los otros que participan en los procesos de transmisión podemos volver sobre el episodio mencionado al comienzo de esta introducción: el 16 de septiembre de 2015 en la Escuela Normal N.º 1 de La Plata, se realizó un “simulacro” de golpe de Estado, sin que los estudiantes supieran que se trataba de una dramatización. Sobre esta representación dijo el diario El Día: *“Cabe recordar que la recreación fue idea del Centro de Estudiantes del colegio. Ayer, Nazareno, su secretario, en diálogo con EL DIA dijo: Nosotros buscamos eso, que los chicos sintieran, en alguna medida, lo que sus padres, tíos o conocidos sintieron hace 39 años”, y agregó: “Buscamos un impacto para tomar conciencia, a sabiendas de que a algunos podía gustarles y a otros no”.* (El Día, 17 de

eso el concepto de "transmisión" incluye la puesta en juego de contenidos de la cultura que sirven para crear nuevos sentidos y no se circunscriben a la repetición de lo que ha sido heredado.

En ese marco, la tesis responde a tres preguntas principales: ¿cuáles son las formas que adopta la transmisión de memorias sobre la dictadura en las escuelas secundarias? (qué actores intervienen, qué prácticas se desarrollan, cuáles son los contenidos de esas memorias, qué relaciones se presentan entre estos elementos, cuáles son sus regularidades, cuáles son las particularidades propias de cada institución); ¿existen diferencias entre los procesos de transmisión escolar de las memorias sobre la dictadura y otros procesos no escolares de transmisión de estas memorias?; y ¿cómo inciden las políticas (educativas y de memoria) en estos procesos de transmisión?

Una hipótesis para arriesgar la interpretación¹⁵

La investigación llevada a cabo muestra que el ámbito educativo aporta condiciones para que la transmisión de memorias sobre la dictadura adquiera formas específicas. Entre estas condiciones se pueden reconocer factores escolares que los diferencian de otros procesos de transmisión (por ejemplo: la transmisión familiar, la que ocurre a través de los medios de comunicación o la que ocurre en el seno de organizaciones políticas, sociales y culturales).

Además, estos procesos de transmisión se producen en situaciones diversas: en el marco de acciones intencionales (la enseñanza de la Historia y otras materias que incluyen la transmisión de conceptos y representaciones sobre el pasado reciente, los actos escolares, la participación de grupos de alumnos en proyectos especiales) pero también en el marco de los intercambios informales entre actores institucionales (entre profesores y estudiantes, entre estudiantes, entre padres y estudiantes, etc.)

La hipótesis que sostengo en esta tesis es que las memorias sobre la dictadura militar

septiembre de 2015).

¹⁵ Tomo aquí el título de un capítulo del libro *El espíritu sociológico* de Bernard Lahire (2005). Allí, Lahire argumenta acerca de algunas condiciones que debe cumplir el trabajo interpretativo en el campo de las ciencias sociales: 1) apoyarse en evidencias empíricas, 2) dar cuenta de los principios de selección y producción de dichas evidencias, 3) designar con claridad los contextos situados de la producción del material y 4) dar cuenta de los modos de fabricación de resultados de la investigación a partir del material empírico.

que construyen los estudiantes de las escuelas secundarias están marcadas por este complejo conjunto de modos y situaciones de transmisión. Es decir que los modos en que se produce la transmisión de esas memorias inciden en su contenido.

Esta hipótesis abre un campo de interpretación a partir de la descripción de las políticas y las situaciones de transmisión de las memorias sobre la última dictadura militar en las escuelas secundarias. Descripción que debe dar cuenta de las particularidades de esas situaciones de transmisión frente a las que ocurren en otros contextos.

La hipótesis así formulada permite organizar las decisiones metodológicas que se exponen a continuación.

Metodología

Para responder a las preguntas del problema de investigación, esta tesis combina un abordaje histórico de las políticas de memoria que tuvieron repercusión o buscaron producir efectos en el sistema educativo, con un abordaje de investigación cualitativa para dar cuenta de las prácticas de transmisión de las memorias en el ámbito escolar y los sentidos que los actores le atribuyen a esas prácticas.

En cuanto al primer aspecto, la preocupación principal que orientó las decisiones metodológicas fue tratar de caracterizar y explicar los rasgos centrales que se derivaban para las situaciones de transmisión, del marco establecido por las prescripciones de las políticas estatales de memoria. Dado que se trata de prescripciones ellas mismas condicionadas históricamente, un plano de la investigación consistió en la conformación de una selección de fuentes documentales primarias compuesta por normativas oficiales del Estado nacional y provincial, que tuvieran incidencia en el ámbito educativo (aún cuando no emanaran de las autoridades educativas) y que estableciera contenidos, enfoques o prácticas referidas a la transmisión de memorias sobre el período 1976-1983.

El análisis de estos documentos indicó que su producción era el resultado de confrontaciones, negociaciones o acuerdos entre actores, y que estos actores buscaron concretar sus propias iniciativas de transmisión de las memorias más allá del marco establecido por estas políticas. Es decir, las políticas otorgaban a distintos

actores estatales y no estatales (partidos políticos, organismos de derechos humanos, sindicatos, etc.) la legitimidad para que sus propuestas fueran trasladadas a las escuelas, y en algunos casos (más excepcionales) para que dispusieran de recursos específicos para su concreción. Pero si esta sanción oficial de las propias expectativas no encontraba cauce, eso no impidió que estos actores buscaran llegar a las escuelas con sus propuestas¹⁶. De este modo, junto con el corpus central de fuentes documentales referidas a las políticas estatales, se han incorporado otras fuentes que dan cuenta de las propuestas, actividades y posiciones de actores no estatales que tuvieron como destinatarias a las escuelas o a los actores educativos y que buscaban promover la transmisión de memorias sobre la dictadura¹⁷.

En cuanto al período en que produjo esta reconstrucción, abarca desde el momento mismo de inicio el gobierno militar hasta las prescripciones político-educativas de 2013, año en que se finalizó el trabajo de campo realizado con los actores escolares. La decisión de abarcar en la recolección de fuentes, a las producidas desde el año 1976 tiene que ver con que desde el momento mismo del golpe (e incluso desde el período previo de preparación del golpe) se generaron memorias y políticas de memoria sobre el golpe y las acciones que lo siguieron (Jelin, 2017: 42).

Podría hacerse en este punto, una distinción conceptual que desarrollo en el capítulo 1. De acuerdo con las reflexiones de Paul Ricoeur (2004), lo que distingue a la memoria en el conjunto de problemas filosóficos sobre las formas de representación es que la memoria “*es del pasado*”. Esto quiere decir que las memorias son sentidos o representaciones construidos y enunciados en el presente sobre acontecimientos del pasado y eso las diferencia de otras formas de representación. Tal definición podría llevar a excluir del análisis que proponemos, las políticas públicas generadas por el propio gobierno militar que buscaron producir y transmitir representaciones sobre el golpe de Estado, la dictadura o la represión, en la medida en que se trataba de producir y transmitir sentidos sobre lo que estaba ocurriendo en ese mismo momento,

16 Incluso, en ocasiones la legitimidad de las iniciativas de estos actores sociales para promover la transmisión escolar de una memoria en particular, se buscó justamente *en contra* de las políticas oficiales de memoria, por ejemplo, en el caso de la posición de sindicatos docentes y organismos de derechos humanos frente a las políticas de impunidad del menemismo.

17 En este último aspecto, el relevamiento no fue exhaustivo, y esto se debe a que la complejidad, diversidad y tamaño del sistema educativo bonaerense hubiera hecho imposible en los marcos de esta tesis, un relevamiento de la totalidad de las acciones desarrolladas por distintos grupos y actores para transmitir memorias específicas sobre la dictadura. Teniendo en cuenta esto, sí se seleccionaron fuentes referidas a casos especialmente significativos, sobre todo por las diferencias que presentan en relación con las políticas oficiales de memoria.

es decir, sobre acontecimientos del presente. Sin embargo, sostengo que esas políticas que se formularon y se pusieron en marcha desde los primeros días del gobierno militar, tuvieron entre otros objetivos, el de instalar los modos en que serían recordados en el futuro los acontecimientos que caracterizaron a la dictadura, y por lo tanto, esto habilita a contarlos como parte de las políticas de memoria.

Este recorrido permitió retomar los trabajos que analizan la historia de las memorias, que reconocen una sucesión de narrativas emblemáticas sostenidas por distintos agentes, que van construyendo un mapa de disputas a medida que nuevas narrativas tratan de desplazar a las anteriores de su lugar de explicación legítima, válida o hegemónica sobre el pasado. Sin embargo, el foco de esta tesis está puesto en la *transmisión* de las memorias, de manera que esa historización fue puesta en diálogo con una identificación de las condiciones para la transmisión escolar que se derivaban de las disputas por las memorias.

En el relevamiento de estas políticas tuvo un lugar destacado el conjunto de prescripciones curriculares que incluían algún abordaje sobre las memorias de la dictadura. Adopto, para su análisis, una perspectiva que problematiza la estructuración disciplinar del curriculum. Siguiendo el enfoque propuesto por Ivor Goodson (2002) y que desarrollo en el capítulo 2, trato de analizar el abordaje disciplinar de la temática en la materia Historia como el resultado de disputas disciplinares y no como el producto de una pertinencia temática esencial. Por ello, también considero que el conjunto de prescripciones curriculares contenidas en las materias de formación ciudadana podían ofrecer un marco para la transmisión de memorias sobre la dictadura¹⁸.

Junto con este análisis histórico de las políticas de transmisión de memorias sobre la dictadura, analizo distintas situaciones de transmisión ocurridas entre 2008 y 2013. En este caso, adopté un enfoque de investigación cualitativa que permitiera estudiar tanto las prácticas y contenidos de la transmisión como los sentidos que los actores le asignan a dichas prácticas y contenidos. Para ello, la selección de casos estuvo centrada en escuelas que participaron en el Programa Jóvenes y Memoria de la Comisión Provincial por la Memoria (cuyas características detallo en el capítulo 4 pero también comento en otros capítulos), porque me interesó estudiar situaciones

18 Este argumento se encuentra también en la tesis de Siede (2013) y en otros trabajos que analizan las materias del curriculum de educación secundaria destinadas a la formación ciudadana. Sin embargo, las investigaciones que abordan la enseñanza de la dictadura, tienden a enfocarse en la enseñanza de la materia Historia, como su contexto disciplinar “natural”.

escolares en las que era posible suponer que se producía un tratamiento intensivo de la temática.

Esta parte de la investigación se basó en un estudio sobre la base de encuestas realizadas entre 2008 y 2013 a 2.538 estudiantes de escuelas secundarias de toda la provincia de Buenos Aires¹⁹. También se encuestaron a 118 profesores²⁰ y se realizaron entrevistas en profundidad a 13 estudiantes y 10 profesores de escuelas secundarias de distintas localidades de la provincia²¹.

La reconstrucción de situaciones de transmisión en contextos escolares y no escolares llevó a la realización de observaciones en escuelas secundarias²², observaciones a visitas guiadas a sitios de memoria y al análisis de trabajos realizados por estudiantes y docentes en el marco del Programa Jóvenes y Memoria.

Un constructo teórico clave en la definición de esta parte de la metodología es la noción de “situaciones de transmisión”. Con esta categoría designamos un conjunto de situaciones que tienen por rasgo común el hecho de que allí se producen intercambios en los que se trata de transmitir información sobre acontecimientos del pasado junto con interpretaciones, explicaciones y valoraciones sobre dichos acontecimientos. La denominación “situaciones” alude a que la transmisión se produce en contextos situados, es decir, en intersecciones contingentes entre diversas condiciones: las historias y experiencias personales de los actores de la transmisión, las historias y reglas institucionales, su eficacia para configurar el comportamiento de los actores, la legitimidad atribuida por los actores a los distintos sentidos sobre el pasado, el tipo de

19 En 2008 la encuesta se administró a 2.049 alumnos. Se trata de una encuesta breve y autoadministrada, de preguntas cerradas, cuyo objetivo era tener un panorama general del tipo de información de que disponían los alumnos y cuáles eran las situaciones y prácticas habituales de transmisión que reconocían. Una encuesta similar fue aplicada en 2012 (con algunas correcciones en preguntas que se consideró que debían ajustarse) a 126 alumnos. En 2013 se aplicó otra encuesta, a 363 alumnos, con algunas preguntas similares, con el objetivo de analizar posibles cambios en las respuestas a medida que se producía la implementación de nuevos contenidos curriculares.

20 En 2008 se aplicó una encuesta a 118 profesores de nivel secundario que tenían a su cargo actividades vinculadas con la transmisión de la memoria en la coordinación de grupos de estudiantes en el marco del Programa Jóvenes y Memoria. También se trató de una encuesta autoadministrada y breve, con algunas preguntas similares a las que formaban parte de la encuesta a los estudiantes. En este caso, el objetivo era contrastar las miradas e impresiones de alumnos y profesores sobre las mismas temáticas.

21 Las entrevistas se realizaron entre los años 2008 y 2009 a 13 estudiantes y a 10 profesores de distintas escuelas secundarias de la provincia. Se trató de contar con entrevistas de alumnos y profesores de escuelas del interior y del Conurbano de la provincia, así como de docentes experimentados y docentes noveles.

22 Se realizaron observaciones de actos y actividades especiales en tres escuelas secundarias. También se analizaron registros y producciones de grupos de estudiantes de 6 escuelas de distintos distritos de la provincia.

prácticas de transmisión que resultan admisibles para los actores. Estas condiciones, sin embargo, no actúan como factores agregados que sería posible descomponer como variables que producen un determinado resultado, sino que se componen en una trama de relaciones recíprocas en las que refuerzan su incidencia, la atenúan o la anulan.

Parto de la identificación de situaciones “escolares” de transmisión, reconociendo que son las escuelas (y en especial, las escuelas secundarias) las instituciones estatales (o reguladas por el Estado) que concentran la función asignada de transmitir memorias sobre la dictadura. Esto hace que en la investigación abordemos un conjunto diverso de situaciones de transmisión pero con un énfasis particular en las situaciones escolares.

El hecho de que el trabajo de campo se haya realizado durante un tiempo prolongado (2008 – 2013) se explica en parte por condiciones materiales para la realización de la investigación, pero también por las decisiones de profundización en el trabajo de campo. Además, esa característica ha sido considerada en el análisis de las encuestas, entrevistas y observaciones. A partir de esa extensión temporal ha sido posible estudiar la transmisión de las memorias en contextos históricos y político-educativos diferentes²³.

Una dificultad de la investigación que la metodología sólo atendió parcialmente fue la posibilidad de acceder a los modos de transmisión en tanto prácticas sociales. El acceso a estas prácticas, aún cuando se realizaron observaciones directas, está en general, mediado por el sentido atribuido a las mismas por los actores. Para estudiar estos sentidos se ha dado una considerable importancia en esta tesis a las entrevistas y las encuestas, con las limitaciones que presentan estas herramientas.

Puede decirse que, en este plano, enfrentamos la dificultad que Pierre Bourdieu describe en el prefacio de *El Sentido Práctico*: los esquemas explicativos que le resulta posible construir al investigador no son los principios reales que organizan la acción social para los actores. Los principios que el investigador identifica y logra definir como lógica explicativa de las prácticas mantienen su validez siempre que no se los tome como principios eficaces de dichas prácticas (Bourdieu, 2013: 25).

23 En el capítulo 4 se detallan los cambios en el contexto histórico y político-educativo que enmarcan los procesos de transmisión de las memorias entre 2008 y 2013, pero se puede adelantar que entre el inicio y el final del trabajo de campo se produjo, en la provincia de Buenos Aires, la implementación de la escuela secundaria obligatoria de seis años de duración, con nuevos diseños curriculares, planteando cambios relevantes sobre las definiciones de aquello que se debía transmitir en las escuelas.

En los casos seleccionados se realizaron entrevistas en profundidad centradas en los modos en que los actores construyeron sus representaciones sobre la dictadura, sus fuentes y la estructura argumental con la que atribuyen sentidos a los acontecimientos. Se indagó acerca del lugar de las memorias en las experiencias de escolarización y las disputas por instalar con mayor legitimidad determinados relatos.

Se analizaron también las referencias de los jóvenes a los procesos de transmisión de memorias sobre la dictadura que se producen en ámbitos no escolares (familias, organizaciones sociales y políticas y medios de comunicación). Si bien no se aplicaron en estos otros contextos instrumentos de investigación específicos, se trató de establecer a partir de las entrevistas con los estudiantes, hipótesis sobre las particularidades de la transmisión escolar y sus diferencias con otras formas de transmisión. También se realizó un contraste con los estudios que se centran en la transmisión familiar de relatos sobre acontecimientos traumáticos (Jelin y Kaufman, 2006).

Reflexividad y posición ético-política

Un aspecto central de esta investigación ha sido el trabajo sobre los sentidos que el pasado dictatorial adquiere para los actores, cómo estos sentidos pasan de unos actores a otros y cómo, en esas construcciones y pasajes, unos sentidos se vuelven legítimos mientras que otros son considerados por los mismos actores como falsos o ilegítimos.

En el proceso de investigación, el investigador ocupa una posición que debe ser revisada de manera permanente. En tanto parte del mismo espacio social que se dispone a investigar, el investigador es portador de concepciones sobre el pasado, así como de valoraciones diferenciales sobre los sentidos atribuidos a ese pasado y las prácticas sociales que llevan a la construcción, a la sanción oficial, y a la transmisión de ciertas representaciones sobre el pasado.

Sin embargo, dado que lo que es objeto de investigación son las prácticas de transmisión de sentidos sobre el pasado y los modos en que dichas prácticas se vuelven más o menos legítimas, un aspecto central de la investigación ha sido el permanente control reflexivo sobre el carácter normativo que pueden adquirir las propias concepciones del investigador en el trabajo de investigación.

No se trata de abogar por la neutralidad o la objetividad como condiciones en sí mismas valiosas y posibles, sino de identificar en qué medida el léxico, las actitudes, la

mayor familiaridad o extrañeza del investigador frente a determinadas situaciones y prácticas inciden en la capacidad explicativa o constituyen límites a la comprensión de las situaciones de transmisión. Siempre que ha sido posible, a lo largo de la investigación, este control reflexivo se ha hecho explícito.

Por otra parte, la reflexividad no remite solo al lugar individual del investigador que es autor de la tesis sino también a devolver interrogantes sobre el conjunto de investigaciones que han abordado el mismo tema o temas similares, acerca de lo que dicen las categorías empleadas y el modo de utilizarlas, sobre el imaginario social y científico²⁴ del que participamos los propios investigadores.

Estructura de la tesis

La tesis presenta en esta introducción el tema y el problema y adelanta una hipótesis que consiste en que es posible identificar factores específicamente educativos en la transmisión de las memorias sobre la última dictadura militar argentina. Para abordar esta hipótesis, se llevó a cabo un estudio sobre las políticas de memoria en educación, y se indagó acerca de diversas situaciones de transmisión a través de entrevistas, encuestas y observaciones.

En el capítulo 1 se presenta un análisis de las teorías sobre la memoria como fenómeno social y sus derivaciones en distintos campos de problemas, entre ellos el de sus tensiones con la disciplina histórica. En este capítulo me interesa responder una serie de interrogantes que organizan el desarrollo de la tesis: ¿qué es la memoria? ¿Cuáles son sus relaciones con la historia? ¿Qué concepciones sobre la memoria son las más difundidas en relación con la última dictadura militar en la Argentina? El capítulo trata de mostrar que, a lo largo del siglo XX, el concepto de “memoria” inicialmente definido por Maurice Halbwachs como un fenómeno social, adquirió atributos específicos, en la medida en que aludía a acontecimientos históricos traumáticos. De este desarrollo he señalado dos énfasis en los estudios sobre la memoria (que pueden pensarse como complementarios, aunque los acentos se pongan en uno u otro lado en cada contexto regional): por una parte, estudios de la

²⁴ Retomo, con esta expresión, la observación de Howard Becker acerca de los imaginarios que configuran nuestra mirada como investigadores (Becker, 2009) y también las reflexiones de Pierre Bourdieu acerca de la necesidad de “objetivar la objetivación” (Bourdieu, 2013)

memoria que han enfatizado en las consecuencias subjetivas de las experiencias históricas traumáticas (especialmente, un amplio conjunto de trabajos, ensayos e investigaciones relacionadas con el Holocausto); por otra parte, estudios de la memoria que enfatizan la trama política de las disputas en el presente (pienso que esta línea es la que se ha enfatizado en América Latina). Si bien, a lo largo de la tesis, reconozco que ambos desarrollos son útiles para comprender e interpretar lo que sucede en el ámbito educativo, el marco específico de análisis de las memorias como objetos de disputas políticas en el presente es el que orienta más claramente esta investigación.

En el capítulo 2, trato de situar algunas especificidades conceptuales del ámbito educativo. Desarrollo algunas formulaciones teóricas sobre historia del curriculum que permiten comprender su trama disciplinar, y por lo tanto, el hecho de que temas como las memorias de la dictadura se vean tensionados por distintas materias y disciplinas. En relación con esto, me interesa explicar el concepto de "transmisión", y sus diferencias con otros conceptos relacionados, como el de "reproducción" y el de "enseñanza". En este capítulo trato de mapear cuáles son las reglas propias del ámbito educativo que reorganizan, al menos desde ciertos modelos teóricos, el abordaje de temáticas conflictivas como las memorias sobre el pasado reciente. Una parte de este capítulo lo dedico a exponer antecedentes de investigación sobre la temática, de manera de explorar algunas de las hipótesis que han sido elaboradas para explicar estos procesos de transmisión o para abordar el lugar que ocupan las memorias de la dictadura en el ámbito escolar.

En el capítulo 3 analizo las políticas de memoria implementadas en el sistema educativo nacional y en la provincia de Buenos Aires desde el inicio de la dictadura en 1976 hasta la reforma educativa de la década de 1990. Incluyo referencias a las efemérides consignadas en el calendario escolar, las prescripciones curriculares referidas a la última dictadura militar, la producción de materiales de enseñanza específicos y la realización de capacitaciones. En este capítulo pretendo mostrar de qué manera, la construcción de memorias sobre la dictadura y su introducción en el sistema educativo comenzó en los días inmediatamente posteriores al golpe de Estado. Asimismo, contrasto el tipo de intervenciones educativas que produjo el gobierno militar, con la eclosión de una multiplicidad de memorias habilitadas para su circulación en el espacio público a partir de la recuperación democrática, y el tipo de regulaciones curriculares e institucionales que operaron para su tratamiento en el

ámbito educativo.

En el capítulo 4 abordo el tratamiento de las memorias de la dictadura en el contexto de las políticas educativas a partir del año 2000 y sus continuidades y rupturas en relación con las políticas educativas recientes, en particular, los cambios curriculares operados a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (2006) y la Ley Provincial de Educación (2007). Si bien las prescripciones contenidas en las políticas oficiales no implican su concreción automática en las prácticas y las representaciones de los actores, entrañan mensajes de legitimación de ciertos sentidos y obligan, mediante su sanción normativa y los dispositivos de regulación y control del sistema educativo, a que los actores institucionales lleven a cabo determinadas prácticas, y por lo tanto constituyen una información importante para comprender los procesos concretos de transmisión que se producen en las instituciones.

En el capítulo 5 abordo las representaciones, concepciones y sentidos construidos por los estudiantes, los profesores y otros actores educativos sobre la última dictadura militar. Con relación a estas construcciones, distintas investigaciones mostraron la persistencia de ciertos relatos o narrativas²⁵ como los sentidos de mayor circulación entre los jóvenes y los profesores de las escuelas secundarias (Lorenz, 2004; Pereyra, 2007). A partir de estos antecedentes, este capítulo se interroga acerca de la organización de los sentidos construidos en relatos, es decir, acerca de si es posible organizar la complejidad de las representaciones sobre la dictadura que enuncian los actores escolares, en un conjunto de "narrativas" o "relatos" sobre los acontecimientos. Existe una coherencia que estructura las narrativas emblemáticas (Crenzel, 2008; Raggio, 2011) y que une una descripción de los acontecimientos con un relato sobre sus causas y los motivos de los actores que protagonizaron dichos acontecimientos. En este capítulo trato de responder al interrogante de si es posible encontrar la misma estructura en los sentidos sobre el pasado dictatorial que portan docentes y estudiantes.

En el capítulo 6 presento y analizo las perspectivas de los actores sobre las políticas de memoria y situaciones escolares de transmisión: la enseñanza de contenidos curriculares, programas y proyectos especiales (aún cuando algunos de ellos tienen una historia prolongada, se mantienen fuera de las prescripciones curriculares), actos escolares y actividades alusivas, trabajo de profesores interesados en abordar el tema, situaciones de intercambio informal en las escuelas. En este caso, me interesa dar

²⁵ El concepto de "narrativas" será discutido especialmente en el capítulo 1.

cuenta de las disputas por las memorias en el contexto específico de la transmisión. En el capítulo 7 desarrollo las conclusiones, integrando los hallazgos de los capítulos anteriores en una caracterización de las disputas en los modos de transmisión de memorias sobre la dictadura. La historización sobre los modos de transmisión resultante, parte de la idea de que la transmisión de memorias reúne: (a) un escenario compuesto por las políticas de memoria, las memorias oficiales y las relaciones asimétricas de poder que legitiman o deslegitiman ciertas memorias y a los actores que las sostienen; (b) unas situaciones, una trama de interacciones reales que tiene lugar en las escuelas (lo que significa que están en diálogo con normas explícitas e implícitas) atravesadas por las posiciones actuales de los actores dentro de esas instituciones; y (c) unos contenidos de esas memorias, como sentidos y representaciones del pasado con consecuencias identitarias, cognitivas, éticas y políticas para los estudiantes y los docentes.

CAPÍTULO 1: PROBLEMAS Y TENSIONES DEL CAMPO DE ESTUDIOS SOBRE LA MEMORIA

“Los primeros domingos, Maurice Halbwachs todavía hablaba. Se preocupaba por la marcha de los acontecimientos, por las noticias de la guerra. Me preguntaba – postrar afán pedagógico del profesor del que yo había sido estudiante en la Sorbona – si había ya optado por una vía, si había encontrado mi vocación. Le contestaba que me interesaba la historia. Asentía con la cabeza, ¿por qué no? Tal vez fuera eso lo que motivó que Halbwachs me hablara entonces de Marc Bloch, de cuando se conocieron en la Universidad de Estrasburgo, después de la primera guerra mundial. Pero pronto empezaron a faltarle las fuerzas para pronunciar siquiera una palabra. Ya sólo podía escucharme, y eso a costa de un esfuerzo sobrehumano. Lo que por cierto constituye lo propio del hombre.”

Jorge Semprún (1995) La escritura o la vida

Introducción

El concepto “memoria” ha tenido importantes desarrollos a lo largo del siglo XX a partir de la obra de Maurice Halbwachs, y más tarde cuando pasó a designar un campo de estudios en relación con la memoria de los acontecimientos traumáticos que tuvieron como paradigma el Holocausto.

Es difícil ofrecer precisiones sobre el concepto “memoria” en el contexto actual, caracterizado por un “culto a la memoria” (Huyssen, 2007; Sarlo, 2005) en el marco del cual proliferan abordajes diversos y contradictorios. Además, las discusiones y críticas sobre los “usos de la memoria” han adquirido centralidad política en todo el mundo (Todorov, 2008), y en particular en América Latina (Jelin, 2002).

Dado este contexto, en este capítulo ofrezco algunas precisiones que tienen que ver con el concepto de “memoria” como categoría teórica que sirve para designar el conjunto de sentidos (articulados como relatos, narrativas y prácticas de significación) asignados en el presente (y por lo tanto, atravesados por las condiciones de enunciación del presente) a acontecimientos del pasado (que, para algunos actores, constituyen la base de experiencias traumáticas).

No pretendo hacer un inventario exhaustivo sobre todas las discusiones que se han producido en torno al concepto de “memoria”, sus implicancias políticas, sociológicas, historiográficas y subjetivas. En cambio, me interesa seleccionar algunas de las discusiones que se derivan de una tensión entre el peso asignado en el estudio de la memoria colectiva a la naturaleza traumática de los acontecimientos, por una parte, y por la otra, al peso asignado a las condiciones de enunciación en el presente, es decir, a la cuestión del “uso” de las memorias (uso de naturaleza fundamentalmente política e identitaria).

No se trata de una tensión entre polos que se excluyen, pero sí marca un énfasis en las posiciones teóricas y en los conceptos y categorías a los que se recurre para conducir investigaciones de base empírica.

He optado por ubicar en esta tensión también las producciones de los historiadores. Sobre las relaciones entre historia y memoria se ha escrito mucho. No es mi intención realizar sobre este punto una revisión completa sino que me interesa situar la producción historiográfica sobre la última dictadura militar como un subconjunto especial de enunciaciones sobre el pasado reciente, algunas de los cuales llegan a tener circulación en las escuelas. Sin dudas, se trata de un tipo específico de discurso, con rasgos epistemológicos que lo diferencian del campo de las memorias en general; pero me interesa mostrar que, para la transmisión concreta, no presenta los privilegios frente a otros enunciados sobre el pasado reciente, que se suponen desde los textos curriculares²⁶.

Esto no quiere decir que los enunciados que provienen de la producción historiográfica tengan una existencia indiferenciada dentro del espacio escolar, sino que sus diferencias no se relacionan con los fundamentos epistemológicos o con su función crítica sino con la posición de actores especializados y lugares de enunciación preservados dentro de la organización escolar²⁷.

26 Trataré de mostrar este aspecto en los capítulos 5 y 6 de esta tesis.

27 Entre estos atributos que marcan la diferencia concreta en el tratamiento del pasado que propone la Historia frente a distintas narrativas en circulación, es posible señalar el tiempo de enseñanza asignado al tratamiento de la materia Historia en los diseños curriculares, así como el conjunto de rasgos propios de su abordaje curricular (la evaluación, la existencia de materiales especialmente producidos para su enseñanza, la formación de los docentes, etc.)

La memoria como fenómeno social

El concepto “memoria” designa un campo amplio de fenómenos y problemas. Ha sido abordado por la filosofía clásica con implicaciones epistemológicas, ontológicas y políticas (Ricoeur, 2004); mientras que la sociología francesa de la primera mitad del siglo XX inscribió la reflexión sobre la memoria en el marco del estudio de los fenómenos sociales. El concepto “memoria” atravesó distintas tensiones entre las que se destaca la tensión entre la memoria individual o personal y la memoria colectiva o social.

En su libro *Los marcos sociales de la memoria*, publicado en 1927, Maurice Halbwachs presenta la idea de que la memoria es un fenómeno social, afirmación que tiene consecuencias metodológicas y ontológicas. Define los “marcos sociales” como *“el resultado, la suma, la combinación de los recuerdos individuales de muchos miembros de una misma sociedad”* (Halbwachs, 2004a: 10).

La primera parte de aquel libro está consagrada a probar que aún en casos extremos (como el sueño, la afasia o el aislamiento del sujeto) nuestros recuerdos son producto de nuestras relaciones sociales. Argumenta que el estudio de la memoria excede el marco de la psicología individual y corresponde a enfoques sociológicos en los que se estudia la memoria de los grupos.

Pero además, considera que estos ejemplos muestran que la memoria es colectiva también en términos ontológicos:

“Estos marcos colectivos de la memoria no son simples formas vacías donde los recuerdos que vienen de otras partes se encajarían como en un ajuste de piezas; todo lo contrario, estos marcos son – precisamente – los instrumentos que la memoria colectiva utiliza para reconstruir una imagen del pasado acorde con cada época y en sintonía con los pensamientos dominantes de la sociedad.” (Halbwachs, 2004a: 10)

La concepción de Halbwachs de la memoria colectiva como un proceso de reconstrucción significa un distanciamiento de las concepciones de Durkheim y Bergson acerca de la memoria como una especie de depósito donde cualquier recuerdo podría ser convocado mediante un esfuerzo de evocación. Para Halbwachs, en cambio, no hay una persistencia inconsciente de los recuerdos que accederían a la

consciencia en función de estímulos específicos, sino que cada recuerdo es, en realidad, una reconstrucción realizada en el presente con elementos que provienen de los marcos sociales en los que el sujeto se desenvuelve.

Por eso, Halbwachs también está en contra de la idea de una atenuación progresiva de los recuerdos en la conciencia a medida que pasa el tiempo. Contra lo que sugieren las representaciones del sentido común, los recuerdos no son más o menos intensos en proporción al tiempo transcurrido sino que resultan más o menos completos según la complejidad y densidad de los marcos sociales en los que se conserven (Halbwachs, 2004a: 28).

La aparente conservación o continuidad subconsciente de los recuerdos responde, en realidad, a la relativa estabilidad de los marcos sociales en los que se produjeron:

“Si tenemos el sentimiento (quizás ilusorio) de que nuestros recuerdos (y entiendo estos últimos como aquellos que se relacionan con la vida consciente del estado de vigilia) están dispuestos en un orden inmutable en el fondo de nuestra memoria, si la secuencia de imágenes del pasado nos parece, al respecto, tan objetiva como la secuencia de esas imágenes actuales o virtuales que llamamos los objetos del mundo exterior, es porque ellas se sitúan en efecto en marcos inmóviles que no son de nuestro resorte exclusivo y que se imponen a nosotros desde fuera.” (Halbwachs, 2004a: 35)

Esta definición indica que los recuerdos individuales son en realidad la reconstrucción de recuerdos en una trama colectiva de evocaciones recíprocas. Como se verá más adelante, esta idea permite argumentar que las fallas de la memoria colectiva, tales como el olvido o la deformación de los recuerdos, son en sentido estricto, problemas de comunicación, como lo señaló Marc Bloch (Bloch, 1925).

Halbwachs opone el “recuerdo - reconstrucción” al “recuerdo - vivencia” para mostrar que el fundamento del acto de recordar es una operación racional y no un *pathos* emocional:

“Es posible, entonces, escoger además entre dos concepciones, para explicar por qué, cómo se pasa de un recuerdo a otro. Si, cuando recordamos, revivimos los acontecimientos pasados, tendríamos que admitir que nos transportamos efectivamente a la época en la cual tuvieron lugar, y

comprenderíamos pues que las mismas razones que han determinado antes la sucesión de esos momentos, la aparición de uno consecutivo a otro, pudieron ser invocadas para explicar la reaparición, en el mismo orden, de los mismos estados. Puesto que no examinaríamos esos estados desde fuera, puesto que estaríamos en ellos, no tendríamos más que abandonar al libre juego la espontaneidad interna que hace emerger unos de otros, y que no supone, en efecto, mientras no se trate de reflexiones o de razonamientos antiguos y que se reproduciría una actividad racional y de las representaciones generales. Pero si no revivimos el pasado, si no nos obstinamos en reconstruirlo, se requiere explicar lo que es ya no una reproducción de la existencia, sino una representación. Ahora bien, para que una reproducción de acontecimientos distintos y sucesivos tengan lugar en un orden determinado, se necesita que tengamos siempre en la mente la idea de ese orden, en circunstancias que vamos en búsqueda de las representaciones que se configuran.” (Halbwachs, 2004a: 50)

Halbwachs también reconoce una relación entre la memoria y la identidad. La repetición periódica de ciertos recuerdos es constitutiva de la identidad personal: *“De cada época de nuestra vida, guardamos algunos recuerdos, sin cesar reproducidos, y a través de los cuales se perpetúa, como por efecto de una filiación continua, el sentimiento de nuestra identidad”* (Halbwachs, 2004a: 111). Esos recuerdos van cambiando de forma, en la medida que en cada época de nuestra vida son conducidos a sistemas de nociones diferentes, aunque para algunos sujetos pueden convertirse en puntos fijos, invariantes que organizan las memorias (Jelin, 2002: 25).

Los marcos sociales no son solo escenarios de los procesos de evocación y recuerdo, sino que son constitutivos de estos recuerdos a través de procesos de reconstrucción:

“Podemos formular en efecto dos hipótesis. O bien, entre el marco y los acontecimientos que se desarrollan no habría más que una relación de contacto, pero uno y otro no estarían hechos de una misma sustancia, del mismo modo que el cuadro de una pintura, y la tela allí contenida. Se pensará en el lecho de un río, en donde las riberas ven pasar el torrente sin proyectar nada más que un reflejo superficial. O bien, entre el marco y los acontecimientos habría identidad de naturaleza: los acontecimientos son

recuerdos, pero el marco también estaría conformado de recuerdos. Entre unos y otros existiría la diferencia en que estos últimos serían más estables, que dependería de nosotros a cada instante apercibirlos, y que nos serviríamos de ellos para reencontrar y reconstruir los primeros. Es a esta segunda hipótesis que nos unimos.” (Halbwachs, 2004a: 122)

Esta idea es importante porque permite comprender la naturaleza ontológica de la hipótesis de Halbwachs. La memoria es un producto de la reconstrucción realizada en el presente y en determinados marcos sociales, y no solo es la atribución de sentido a vivencias y evocaciones en el marco de un conjunto de relaciones sociales²⁸.

El concepto de “*marco de la memoria*”, entonces, queda definido como la fuente de procesos de reconstrucción racional de recuerdos:

“Entendemos por marco de la memoria, no solamente el conjunto de las nociones que podemos percibir en cada momento, puesto que ellas se encuentran menos en el campo de nuestra conciencia, sino todas aquellas en que se alcanza partiendo de éstas por una operación del espíritu análoga al simple razonamiento. Dependiendo de que se trate del período más reciente que venimos de recorrer, o de un tiempo más lejano, el número de hechos que se puede reencontrar de esta manera varía bastante. Existen, en otras palabras, marcos cuyos eslabones se encuentran más o menos cerrados, sea porque nos aproximemos o nos alejemos de la época actual”. (Halbwachs, 2004a: 156)

En ese libro, Halbwachs analiza tres grupos sociales diferentes para probar sus tesis: la familia, la religión y la clase social. Adopta la perspectiva del propio grupo, más que considerar a cada uno de estos como un marco social específico. Esto significa que Halbwachs analiza la existencia de recuerdos del grupo, es decir, de una memoria colectiva en sentido estricto.

²⁸ Podrían mostrarse muchos ejemplos para argumentar a favor de esta hipótesis. Alessandro Portelli (2002) ha mostrado, por ejemplo, las construcciones míticas de recuerdos en torno a un acontecimiento (la masacre de las Fosas Ardeatinas, en Italia en 1944). Frente a un hecho documentado, proliferaron en los recuerdos “de la gente común”, relatos deformados de lo sucedido, que tendieron a justificar valoraciones acerca de los actores (los partisanos, los alemanes, la población de Roma).

La familia, por ejemplo, es concebida como algo más que la suma de conciencias individuales. Este plus del grupo está dado por “*reglas y costumbres que no dependen de nosotros y que existían mucho antes que nosotros...*” (Halbwachs, 2004a: 177). El sistema estructural de normas, costumbres, tradiciones y posiciones, define la existencia de un grupo más allá de los individuos que lo componen. También permitiría que ese grupo tenga existencia continuada más allá de la renovación de sus miembros.

En la medida en que Halbwachs adopta el punto de vista de los grupos sociales, el concepto “memoria” incluye el conjunto de problemas de la transmisión de los recuerdos. Si la memoria es la reconstrucción de recuerdos a escala individual a partir de los elementos aportados por un marco social de referencia, esta transmisión es, básicamente, un proceso de comunicación, y no existe memoria sin transmisión. En cambio, si es posible concebir la existencia de recuerdos colectivos, la transmisión sería algo distinto de la mera comunicación y tendría que ver con la continuidad y la resignificación de los recuerdos en momentos históricos específicos de los marcos sociales de referencia.

Para completar este panorama, la obra póstuma de Halbwachs publicada en 1950, *La memoria colectiva*, introduce el papel del testimonio como el soporte de la reconstrucción de recuerdos en el marco de la memoria de un grupo. Los testimonios que los demás nos ofrecen, nos permiten completar y confirmar nuestros recuerdos parciales o dudosos (Halbwachs, 2004b: 29).

Además, como sostiene que no queda un fondo de recuerdos en la memoria individual sino que la memoria es reconstrucción, confirma la idea de que el olvido es resultado de la interrupción de la continuidad de un grupo, y a la inversa, la memoria es una función que garantiza dicha continuidad (Halbwachs, 2004b: 33-34).

Como en *Los marcos sociales de la memoria*, también en *La memoria colectiva* sostiene que la memoria colectiva se apoya en experiencias comunes de los miembros del grupo. Acentúa aquí la noción de “experiencia” como el soporte de recuerdos compartidos. Incluso llega a afirmar que la intensidad de los recuerdos es proporcional a la cantidad de miembros del grupo que haya tenido una experiencia directa de un determinado hecho o acontecimiento (Halbwachs, 2004b: 45).

Ahora bien, Halbwachs desarrolla la idea de que la memoria colectiva es un fenómeno social que no niega la memoria individual sino que la explica:

“Por lo demás, si la memoria colectiva obtiene su fuerza y duración al apoyarse en un conjunto de hombres, son los individuos los que la recuerdan, como miembros del grupo. De este amasijo de recuerdos comunes, que se basan unos en otros, no todos tendrán la misma intensidad en cada uno de ellos. Cabe decir que cada memoria individual es un punto de vista sobre la memoria colectiva, que este punto de vista cambia según el lugar que ocupa en ella, y que este mismo lugar cambia según las relaciones que mantengo con otros entornos.” (Halbwachs, 2004b: 50)

Es decir que la memoria individual es el resultado de la existencia de una memoria colectiva de la que cada individuo forma parte, pero además, obtiene su especificidad de la particular intersección de grupos de los que forma parte cada individuo. En sociedades complejas, la cantidad y diversidad de grupos en los que participa cada individuo aumenta, y por eso las memorias se vuelven cada vez más personales.

Esta duplicidad de la memoria individual y la memoria colectiva permite incluso aplicar la noción de “memoria” a los recuerdos de acontecimientos que los individuos no experimentaron directamente²⁹ (Halbwachs, 2004b: 54-55). Sin embargo, Halbwachs parece reservar la noción de “memoria colectiva” al recuerdo experimentado al menos por los miembros vivos más viejos de un grupo social, lo que significaría un obstáculo conceptual para denominar “memoria” a los procesos de transmisión intergeneracional de mediano plazo (aquellos en los que ya no quedan miembros vivos de la generación que experimentó el acontecimiento que se recuerda³⁰).

Entonces, para Halbwachs, la memoria colectiva se puede referir a acontecimientos vividos por una comunidad nacional, con independencia de que estos acontecimientos hayan sido experimentados de manera directa por cada uno de sus miembros. Sin embargo, no podría aplicarse a la narración de hechos ocurridos más allá del período vital de los miembros vivos de un grupo.

29 A partir de esta idea, por ejemplo, resulta posible hablar de unas memorias de la dictadura que portan incluso quienes no llegaron a “vivir” el acontecimiento, como las personas nacidas después de 1983.

30 Esta precisión conceptual es importante para esta tesis ya que, como se verá en el capítulo 5, cada vez es más frecuente que los procesos de transmisión de memorias sobre la dictadura en las escuelas, se produzca entre sujetos que no tuvieron una experiencia directa del acontecimiento. Tanto alumnos como profesores, cada vez en mayor proporción, cuentan con nociones indirectas, relatos recibidos, pero no con experiencias directas de acontecimientos ocurridos entre 1976 y 1983.

Esta memoria colectiva de acontecimientos que marcan a toda una sociedad es denominada por Halbwachs como “memoria histórica”. La modalidad de los recuerdos que corresponde a la memoria histórica no siempre se apoya en la experiencia directa de todos sus miembros. Algunos (o muchos) de ellos podrán tener recuerdos de un hecho (una guerra, una catástrofe, etc.) sin haberlo experimentado.

“Así pues, cabría distinguir dos memorias, que podemos denominar, por ejemplo, una memoria interior o interna y otra exterior, o bien una memoria personal y otra memoria social. Podríamos decir aún con más precisión: memoria autobiográfica y memoria histórica. La primera se apoyaría en la segunda, ya que al fin y al cabo la historia de nuestra vida forma parte de la historia en general. Pero la segunda sería, naturalmente, mucho más amplia que la primera. Por otra parte, sólo nos representaría el pasado de forma resumida y esquemática, mientras que la memoria de nuestra vida nos ofrecería una representación mucho más continua y densa.” (Halbwachs, 2004b: 55)

La memoria histórica sería el telón de fondo en el que se inscriben las memorias autobiográficas de cada uno de los miembros de esa sociedad.

A través de esta distinción, Halbwachs presenta una imagen de la historia como un relato empobrecido, fundamentalmente porque no adopta el punto de vista de ningún grupo en particular, y por lo tanto, no puede apoyarse en recuerdos (Halbwachs, 2004b: 55).

Este argumento de Halbwachs, que opone la historia “muerta” a la memoria “viva” sirvió de base para una polémica con los historiadores (iniciada por Marc Bloch y desarrollada luego en distintas oportunidades) en la que, más allá de la posición que se adopte, queda claro que no es posible ni reducir la memoria a la historia, ni reducir la historia a la memoria³¹.

La distancia que presentan los miembros de un grupo con el acontecimiento sobre el que se produjo un recuerdo de la memoria histórica también es importante porque permite distinguir diferentes niveles de relación entre la memoria biográfica y la memoria histórica. Sólo aquellos acontecimientos que impactaron en la vida cotidiana

31 Más adelante en este capítulo se desarrollan algunas implicancias de esta polémica para el tema de esta tesis.

de la mayoría de los miembros de una comunidad nacional forman parte también de las memorias biográficas. En cambio, aquellos hechos históricos que sólo inciden indirectamente, pueden ser parte de la biografía de los protagonistas históricos, pero no de la mayoría de los miembros de una sociedad (Halbwachs, 2004b: 78). Esto permite también introducir la idea de que existen “marcos cercanos” y “marcos lejanos” para la reconstrucción de memorias³².

Otra de las oposiciones que desarrolla Halbwachs tiene que ver con la duración. La memoria colectiva, en la medida en que se refiere a los recuerdos de los miembros de un grupo, se remite al pasado reciente, de las generaciones vivas, mientras que la historia, como puede prescindir de esta limitación, prefiere referirse al pasado remoto, aquél que sólo puede ser reconstruido a través de documentos y otras fuentes (Halbwachs, 2004b: 80).

En síntesis, la obra de Halbwachs construyó a la memoria como un objeto legítimo de la investigación sociológica, es decir, la presentó como un fenómeno social. En tanto tal, la memoria es parte del cemento que mantiene unidos a los individuos en grupos sociales específicos, es decir, es productora de cohesión e identidad de los individuos con relación a determinados grupos sociales. Recíprocamente, la memoria se alimenta de esta identidad y esta pertenencia, es decir que los recuerdos comunes se refuerzan en la medida en que son ejercitados en el seno de un grupo, en la trama de relaciones sociales y afectivas que constituyen ese grupo.

A pesar de que desarrolló su obra en la primera mitad del siglo XX, Halbwachs no abordó los problemas derivados de la memoria de acontecimientos traumáticos³³. En sus libros no se encuentran referencias explícitas a estas situaciones. Sin embargo, una parte de los debates sobre la memoria como fenómeno social que se desarrollaron tras el Holocausto, se apoya en algunas de sus ideas.

32 En nuestro caso, permitiría abrir distinciones entre quienes vivieron la dictadura a partir de experimentar algunas de sus consecuencias directas, como por ejemplo, haber sido víctimas de la represión o haber sido convocados para la guerra de Malvinas (de acuerdo con Dominick LaCapra, esto además marca una posición de sujeto como “víctima” o “sobreviviente” del acontecimiento traumático), o simplemente haber vivido la época accediendo a la información que la sociedad en general tenía sobre lo que ocurría (lo que podría configurar la posición de sujeto del “testigo”). Véase: LaCapra, 2005.

33 Paradójicamente, Halbwachs que no llegó a considerar la especificidad de la memoria de acontecimientos traumáticos murió en el campo de concentración de Buchenwald. El párrafo del libro de Jorge Semprún que incluyo al comienzo del capítulo, relata los últimos días de Halbwachs en el campo de concentración.

Enfoques que enfatizan en el carácter traumático de las memorias

Como fue señalado, la noción de “memoria colectiva” desarrollada por Halbwachs remite a grupos que han atravesado por experiencias comunes pero también plantea la posibilidad de disponer de una memoria colectiva que involucre a quienes no atravesaron por dichas experiencias. Esta conceptualización exige precisiones acerca de las diferencias entre “memoria” y “experiencia”.

El concepto “experiencia” tuvo, a lo largo del siglo XX, un recorrido diferente que el concepto “memoria”. Uno de sus focos de revitalización se produjo en el seno de la filosofía, a partir de los ensayos de Walter Benjamin³⁴. Posiblemente toda la obra de Benjamin esté atravesada por el concepto “experiencia”. En su trabajo muchas veces citado de 1933, *“Experiencia y pobreza”*, Benjamin postula la imposibilidad de la experiencia en la modernidad como resultado de la desproporción creciente entre el cuerpo humano (y el hombre) con relación a la técnica; desproporción que se hace evidente en el retorno de las tropas del frente de batalla durante la Primera Guerra Mundial:

“La cosa está clara: la cotización de la experiencia ha bajado y precisamente en una generación que de 1914 a 1918 ha tenido una de las experiencias más atroces de la historia universal. Lo cual no es quizás tan raro como parece. Entonces se pudo constatar que las gentes volvían mudas del campo de batalla. No enriquecidas, sino más pobres en cuanto a experiencia comunicable. Y lo que diez años después se derramó en la avalancha de libros sobre la guerra era todo menos experiencia que mana de boca a oído. No, raro no era. Porque jamás ha habido experiencias, tan desmentidas como las estratégicas por la guerra de trincheras, las económicas por la inflación, las corporales por el hambre, las morales por el tirano. Una generación que había ido a la escuela en tranvía tirado

34 En su ensayo *Cantos de Experiencia*, Martin Jay dedica un capítulo a las obras de Benjamin y Adorno, a las que considera lamentos por la caída de la experiencia. En las reflexiones de estos autores, y en especial en la de Benjamin, se anticipan algunas dimensiones de lo que se ha denominado “experiencia extrema”, y que tiene que ver con los acontecimientos traumáticos. Véase: Jay, 2009: 365 y ss.

por caballos, se encontró indefensa en un paisaje en el que todo menos las nubes había cambiado, y en cuyo centro, en un campo de fuerzas de explosiones y corrientes destructoras estaba el mínimo, quebradizo cuerpo humano.” (Benjamin, 1933)

En aquel ensayo, el empobrecimiento de la experiencia estaba asociado a una larga saga de transformaciones que habían vuelto inexperimentable la realidad contemporánea. Mucho más recientemente Giorgio Agamben insistió en esa idea, señalando que la omnipresente mediación técnica entre el hombre y la realidad es también un modo de expropiación de la experiencia (Agamben, 2004: 7 y ss.)

En su monumental estado del arte sobre el concepto de “experiencia”, Martin Jay reseña esta saga de reflexiones filosóficas desencantadas, que lamentan la imposibilidad de experiencias genuinas en la modernidad, pero agrega campos de complejidad para el concepto (Jay, 2009). De acuerdo con este estudio, “experiencia” designa realidades muchas veces contrapuestas. En alemán, los términos *Erfahrung* y *Erlebnis* sirven para distinguir dos significados de la experiencia que enfatizan aspectos contradictorios. La *Erlebnis* podría traducirse como la experiencia-vivencia, que acentúa el *pathos*, aquella experiencia que se impone al sujeto y lo marca, incluso contra su voluntad. *Erfahrung*, en cambio, designa una forma de experiencia como tránsito, como recorrido, al final del cual se ha producido en el sujeto una modificación, un aprendizaje. En este último caso se enfatiza el carácter activo del sujeto en la producción de la experiencia; la experiencia puede ser descrita como una búsqueda o una construcción.

Más allá del postulado de Benjamin acerca de la imposibilidad de la experiencia, sus ensayos permiten ver el carácter histórico de la misma, es decir, abrir un campo de interrogación acerca de las condiciones históricas para el surgimiento de experiencias comunicables e incluso acerca de las distintas modalidades de la experiencia.

En relación con los acontecimientos traumáticos, Dominick LaCapra propone una noción de experiencia restrictiva:

“Considero esencial tomar en cuenta el proceso de ‘pasar por algo’ para cualquier definición aceptable de experiencia, proceso que implicaría una respuesta afectiva –y no sólo acotadamente cognitiva– donde la emocionalidad estaría significativamente relacionada con el intento (cauteloso,

constitutivamente limitado, no nivelador, imperfecto y en ocasiones fallido) de comprender al otro que a veces puede ser opaco o indiferente en los aspectos más cruciales). Este proceso también es fundamental para entender la relación entre quien ha tenido la experiencia directa, los efectos demorados de ciertas experiencias (sobre todo traumáticas) en etapas posteriores de la vida, y la respuesta a la experiencia de terceros diversos, entre otros, los que nacieron después (tema que plantea el conflicto entre posiciones subordinadas e identidades).” (LaCapra, 2006: 68)

Este concepto restrictivo de la experiencia (que puede remitir a la noción de *Erlebnis*) se refiere a las experiencias traumáticas. La noción de “haber pasado por algo” como definición del concepto de experiencia permite un juego de diferencias conceptuales entre acontecimiento traumático y experiencia traumática, y es central para el concepto de “elaboración” que proviene del psicoanálisis.

Las posiciones de sujeto³⁵ a que da lugar la experiencia se modifican históricamente: por ejemplo, quienes ocuparon el lugar de víctimas pueden, en otras circunstancias históricas, constituirse como sobrevivientes o como testigos (Traverso, 2007: 71), lo que, además, puede ser resultado de un trabajo de elaboración del trauma.

Las “posiciones de sujeto” serían entonces identidades precarias, provisorias, que solo se convierten en plenas en situaciones patológicas como el *acting out*, en el que se genera una identificación de otros sujetos con la posición de víctima³⁶. También existen posiciones radicales de identidad como en el caso de las víctimas o victimarios, en los que la repetición puede ser un intento de construir un yo más allá de la posición de víctima (LaCapra, 2008: 28).

35 La noción de “posiciones de sujeto” se apoya en la desesencialización del concepto mismo de “sujeto”. Se trata de adoptar un punto de vista crítico respecto de las concepciones que consideran a sujetos esencialmente determinados por su pertenencia de clase, su lugar dentro de una institución, su formación o algún otro factor determinante. En cambio, la “posición de sujeto” alude a que los posicionamientos frente al acontecimiento resultan contingentes y no pueden deducirse de la pertenencia de un sujeto a una generación, un género, una clase u otra condición.

En términos concretos, no es posible deducir la “posición de sujeto” frente a una experiencia traumática (como la represión durante la dictadura, por ejemplo) de la pertenencia a una generación o a un grupo social. Jóvenes hijos de desaparecidos o militantes de organismos de derechos humanos pueden contar con una posición de sujeto más marcada por el carácter traumático de la experiencia que adultos contemporáneos a los acontecimientos represivos pero que se mantuvieron ajenos a sus efectos traumáticos.

36 LaCapra describe el carácter patológico del *acting out* como un tipo de identificación sobreactuada, en la que quienes no han vivido el acontecimiento traumático “reviven” el sufrimiento de las víctimas desde su lugar de testigos.

Atendiendo a la asociación que presenta Halbwachs entre experiencia y memoria, es posible indicar un campo de problemas en esta relación. Como recuerda Paul Ricoeur, Aristóteles sostuvo que *“la memoria es del pasado”*, indicando que el marcador temporal es lo que diferencia a la memoria respecto de otras formas de representación (Ricoeur, 2004). Si bien esta afirmación parece aclarar las cosas (la experiencia sería una vivencia presente que es recuperada a través del recuerdo, bajo la forma de una o varias memorias), en la medida en que tanto “experiencia” como “memoria” se expresan a través de representaciones de acontecimientos, comparten el conjunto de problemas referido a las narrativas³⁷, es decir a los modos de narrar o comunicar esas representaciones³⁸.

Es allí donde se plantean, por una parte, los límites a lo que puede o no decirse como resultado de la experiencia límite, es decir los límites de la representación, y a la vez constituirse en silencios en la transmisión entre generaciones, o entre las víctimas y quienes no vivieron el acontecimiento (Kaufman, 2006: 56-57).

“Las experiencias de quienes fueron actores plenos de un tiempo histórico dado son fuente de relatos y de discursos que se transmiten a través de múltiples canales que se manifiestan y filtran sentidos y mitos sobre el pasado. A su vez, las generaciones jóvenes se preguntan acerca de las determinaciones que reciben de sus antecesores y plantean, en la perspectiva del presente y futuro sus propias lecturas, dilemas y demandas vitales, ideológicas y éticas. Los procesos de transmisión y de reinterpretación no se organizan mecánicamente ni remiten a ningún orden 'natural'. Tampoco son

37 Más adelante en este capítulo, vuelvo sobre la noción de “narrativas” tratando de precisar sus usos en el marco de esta tesis.

38 Esta relación entre experiencia y memoria, puede ser identificada más allá del carácter traumático de la experiencia. En este sentido advierte Janaina Amado (1995):

“Embora relacionadas entre si, vivência e memória possuem naturezas distintas, devendo, assim, ser conceituadas, analisadas e trabalhadas como categorias diferentes, dotadas de especificidade. O vivido remete à ação, à concretude, às experiências de um individuo ou grupo social. A prática constitui o substrato da memória; esta, por meio de mecanismos variados, seleciona e reelabora componentes da experiência.”

“(…) Historia e memória, entretanto, mantêm tantas relações entre si, que é até difícil pensá-las separadamente: ‘recordar e viver’, como ensinava o antigo samba. A memória torna as experiências inteligíveis, conferindo-lhes significados. Ao trazer o passado até o presente, recria o passado, ao mesmo tempo em que o projeta no futuro; graças a essa capacidade da memória de transitar livremente entre os diversos tempos, é que o passado se torna verdadeiramente passado, e o futuro, futuro, isto é: dessa capacidade da memória brota a consciência que nós, humanos, temos do tempo.” (Amado, 1995: 131-132)

determinados por el deseo de perpetuación de tradiciones o saberes, sino que, en tanto proceso móvil, están sujetos a sus propias dinámicas y a múltiples interferencias.” (Jelin y Kaufman, 2006: 10)

Por esta vía, la memoria de acontecimientos traumáticos está atravesada de silencios que pueden transformarse en olvidos entre quienes pasaron por las experiencias traumáticas y quienes no lo hicieron. Yosef Yerushalmi plantea que, en los procesos de transmisión es posible que se produzcan olvidos colectivos entre generaciones, cuando la generación que porta una memoria sobre un acontecimiento no está dispuesta a narrar todo lo vivido, o cuando la generación que recibe no está dispuesta a escucharlo todo y asumir la responsabilidad de pasar esa narración a la siguiente generación. Si se da alguna de estas condiciones, es posible que un acontecimiento vivido por un grupo quede en el olvido de las siguientes generaciones (Yerushalmi, 2002).

En relación con la experiencia, Dominick LaCapra indica que es necesario distinguir entre una memoria primaria y una memoria secundaria:

“La primaria es la de una persona que ha pasado por acontecimientos y los recuerda de una determinada manera. La memoria implica casi invariablemente lapsus que se relacionan con formas de negación, represión, supresión y evasión, pero que posee también una inmediatez y poder que puede ser impresionante. La memoria secundaria es resultado de un trabajo crítico con la memoria primaria, ya sea a cargo de la persona que pasó por las experiencias relevantes o, lo que es más habitual por un analista, observador o testigo secundario como el historiador.” (LaCapra, 2009: 35)

De este modo, las dos formas o etapas de la memoria se diferencian por su relación con la experiencia. Sin embargo, advierte LaCapra, es necesario reconocer que la experiencia traumática siempre da lugar a la memoria secundaria:

“Además, resulta obvio pero importante señalar que ningún recuerdo es puramente primario. Está afectado por elementos que no derivan de la experiencia misma. En la medida en que un acontecimiento resulta traumático, genera una brecha o un hueco en la experiencia. Es procesado de otro modo –

y afectado por este proceso – y es experimentado a través de formas, tipos, arquetipos y estereotipos que fueron asimilados o elaborados en el curso de una vida. Con respecto al trauma, la memoria es siempre secundaria dado que lo que sucede no está integrado a la experiencia ni es recordado directamente y el acontecimiento debe ser reconstruido a partir de sus efectos o marcas.”
(LaCapra, 2009:35)

LaCapra plantea que la historización (es decir, el uso de las herramientas y las reglas disciplinares del discurso historiográfico) puede funcionar a escala de los grupos sociales del mismo modo en que el trabajo de elaboración --estudiado por el psicoanálisis-- funciona a escala de los individuos en el abordaje de las experiencias traumáticas (LaCapra, 2006: 110). En el mismo sentido, se expresa Kaufman:

“Historizar la experiencia límite en ese contexto coloca al sujeto en una perspectiva menos cautiva del tiempo anterior. La posibilidad de formular una nueva narrativa, reconstruir la historia, articularla con la realidad y transferirla a un otro fuera de sí mismo, permiten externalizar la experiencia y volver a incorporarla de manera menos demonizada.” (Kaufman, 2006: 61)

Por esta vía, tanto LaCapra como Kaufman abogan por un papel crítico de la historia (como disciplina) respecto de la memoria, no como corrección, pero sí en términos de coadyuvar a un proceso de elaboración que ponga en cuestión los silencios, los olvidos, las omisiones, los recuerdos falsos o erróneos, e impulse nuevas elaboraciones de las memorias.

Si se comparte este rol de la historia frente a la memoria, es posible asumir que la historia es un tipo de discurso especializado que se posiciona en relación con las memorias, no desde una posición de superioridad o subordinación, sino desde una tensión. En parte, este posicionamiento se concreta o se realiza en el ámbito educativo³⁹.

En términos del análisis de casos empíricos, Lechner y Güell analizan la transmisión de la experiencia de la década de 1970 en Chile entre la generación de los protagonistas y la generación siguiente, e ilustran el tipo de problemas que se

39.Desarrollamos esta idea más adelante en este mismo capítulo, y en el capítulo 2 en relación con la noción de “currículum”.

presentan en el tránsito de la experiencia a la memoria y de la memoria a la transmisión:

“Los jóvenes suelen pensar que el futuro esperado no trajo cambios para ellos, que la democracia no cumplió sus promesas. En consecuencia, una alta proporción de ellos ni siquiera se inscribe en los registros electorales. Sus aspiraciones se concentran en el ámbito personal y, por lo demás, acarician fantasías de fuga. Prevalece, en suma, un desencanto, más resignado que rebelde. Cabe suponer que este desencanto nace no sólo de la experiencia vivida sino también de la memoria transmitida por los padres.

Un modo de escapar al vértigo de un presente avasallador es dar un paso atrás; buscar en el tiempo pasado, más que en el futuro, los criterios para evaluar el presente. En tal retrospectiva, los padres son objeto de sentimientos encontrados. Por un lado, objeto de envidia: ellos pudieron tener sueños, ellos participaron de proyectos colectivos. Por el otro, bronca: nos entregaron un país dañado y un futuro imposible. Parece haber una conciencia desgarrada: los jóvenes no pueden olvidar ni quieren revivir el pasado. ¿Qué hacer con él?”
(Lechner y Güell, 2006: 40)

De este modo, las generaciones que están en posición de recibir las memorias de experiencias traumáticas enfrentan sus propios dilemas éticos, como en el caso de quienes ponen esas experiencias en la transmisión. En cierto sentido, la descripción precedente del caso chileno recuerda el reclamo de Benjamin en 1913, cuando en su condición de joven alemán protestaba contra la confiscación de la experiencia, que recibía como una totalidad muerta de manos de los adultos (Benjamin, 1993: 94).

En el caso de esta tesis, la cuestión de la experiencia es abordada cuando se indagan sobre las fuentes y factores que inciden en los procesos de transmisión, sobre todo atendiendo a los recorridos biográficos de los docentes.

Comunidades afectivas y espacio público

De acuerdo con Maurice Halbwachs, las memorias comunes tienen un papel fundamental en la conformación de los grupos sociales. Pero los grupos en el seno de

los que se producen y circulan ciertas memorias no solo se constituyen en base a experiencias pasadas comunes, sino también en virtud de lazos afectivos del presente. De ese modo, el apego a un grupo determinado está relacionado con el fortalecimiento de memorias comunes, así como el desapego en alguna instancia en particular puede dar lugar a (o ser producto de) memorias que ya no se comparten.

En su investigación sobre la construcción y circulación de memorias en comunidades de sobrevivientes y familiares de víctimas de la dictadura, Ludmila Da Silva Catela ha mostrado la importancia que tienen para esas memorias, las comunidades afectivas (Da Silva Catela, 2002). En su investigación, la noción de “comunidad afectiva” tiene un papel metodológico central ya que le ha permitido a la investigadora, reconstruir una red de lazos de confianza y referencias interpersonales que hicieron posibles entrevistas en profundidad, así como orientar detalles de las técnicas de la entrevista, como la devolución de las transcripciones a los entrevistados para realizar con ellos una edición de las mismas. Además, la noción de “comunidad afectiva” funcionó como concepto explicativo de la forma y el contenido de las memorias que circulan por esas redes, ya que el control establecido por los entrevistados acerca de los detalles de lo dicho en las entrevistas es revelador de aquello que puede y no puede decirse dentro de una comunidad afectiva de pertenencia.

Una serie de decisiones metodológicas permiten ver que la noción de “comunidad afectiva” se relaciona fuertemente con el espacio privado. La penetración del investigador en dicha comunidad le permite acceder a información que no circula abiertamente en el espacio público.

Sobre este punto es posible formular un interrogante central para esta tesis: ¿en qué medida se ven afectadas estas comunidades afectivas por la circulación de las memorias en el espacio público? Dado que me interesa dar cuenta del factor institucional escolar en las formas de transmisión de las memorias, esta pregunta cobra relevancia en la medida en que las escuelas puedan ser consideradas a la vez como comunidades afectivas y como parte del espacio público.

Con relación a este tránsito entre lo privado y lo público, las entrevistas que realizó Da Silva Catela con hijos de desaparecidos muestran que las escuelas fueron vividas como instituciones de control social, por lo que forzaban la producción de un relato ficticio que los entonces niños debieron sostener durante la dictadura, para ocultar su condición de hijos de víctimas de la represión. Esta referencia es valiosa para comprender el corte entre el espacio privado, en el que podía tener lugar el relato

“verdadero”, frente al relato “controlado” (y en ocasiones, “ficticio”) que era necesario exponer en el espacio público. Podemos preguntarnos si en otros casos⁴⁰ las posibles tensiones y contradicciones entre los discursos que circulan en el ámbito familiar y los discursos que circulan en las escuelas sobre la dictadura, por ejemplo, pueden dar lugar a esta duplicidad. ¿En qué medida los alumnos viven estas tensiones como la posibilidad de expresar sus “verdaderas” posiciones fuera del ámbito escolar, mientras que asumen una posición “ficticia” o “controlada” en el espacio escolar? ¿En qué medida la familia y la escuela funcionan como comunidades afectivas o como parte del espacio público o como una intersección entre ambos espacios?

Otra clave de análisis que proviene de la consideración de los grupos reside en relativizar la definición *a priori* de esos grupos. Es decir, la investigación de Da Silva Catela permite ver cómo la conformación del grupo en el que se realizan las entrevistas, fue definida por la trama de relaciones que aparecía en cada una de las entrevistas y que no necesariamente se correspondía con clivajes generacionales, de género o de pertenencia a determinadas organizaciones, aunque todos estos tendían a reforzar la inclusión en una comunidad afectiva delimitada.

Las comunidades afectivas relatadas en la investigación son producto, en principio, de haber vivido experiencias traumáticas comunes o similares (por ejemplo, la de haber presenciado el secuestro de algún familiar, o la búsqueda posterior sin respuesta de algún familiar desaparecido), al tiempo que no se encuentra en las comunidades afectivas preexistentes (por ejemplo, el ámbito laboral, la comunidad religiosa, los vecinos) un ámbito en el cual producir colectivamente y hacer circular relatos sobre esa experiencia (el caso paradigmático es la ruptura con la comunidad religiosa católica que relatan muchos de los familiares de las víctimas de la represión).

La comunidad afectiva no es necesariamente preexistente a la producción y circulación de memorias, sobre todo cuando éstas se refieren a experiencias traumáticas. La imposibilidad de recurrir a los grupos de pertenencia previos para situar los relatos sobre el trauma provoca una rápida transformación de las relaciones con ese grupo, genera desapego y finalmente desemboca en una reestructuración de las identidades de los sujetos.

Tras este proceso, los nuevos grupos pueden tener una vía de institucionalización, aunque esto no sucede necesariamente (así como se formó la Asociación Madres de

40 Nos referimos en particular, a los alumnos y profesores, y al modo en que tramitan las posibles tensiones entre narrativas sobre la dictadura que circulan en el espacio familiar y las que circulan en la escuela.

Plaza de Mayo, las entrevistas de la investigación de Da Silva Catela muestran lazos de solidaridad y memorias compartidas con quienes no pertenecieron a la organización).

En el mismo sentido, si bien las instituciones educativas estructuran posiciones relativamente estables (alumnos, profesores, directivos, padres) con relación a la propia institución, los procesos de producción y circulación de las memorias no necesariamente siguen esta trama de posiciones, sino que las mismas pueden ser reconfiguradas en relación con otra estructura de relaciones interpersonales (subgrupos entre los estudiantes, profesores pertenecientes a distintas disciplinas, las identidades políticas, etc.)⁴¹.

Acerca de la superposición de la transmisión generacional dentro de las familias como comunidades afectivas y las memorias que circulan en el espacio público en el caso chileno, advierten Lechner y Güell:

“La socialización familiar ofrece un 'puente' al desgarramiento del presente mediante una reinterpretación del pasado. Estudios exploratorios dan la impresión de que muchos padres tienden a desmentir la imagen dorada del pasado. Recuerdan, por el contrario, su experiencia como un engaño. Transmiten un mensaje desengañado: en nombre de una causa ilusoria y abstracta, fueron usados (abusados) por otros y despojados de lo que realmente importa, su vida propia, sus vínculos y sus lenguajes. Esta 'memoria del engaño' transmite una visión dualista, que opone el 'nosotros' de la familia y los amigos, el país real que quiere trabajar en tranquilidad, a los 'otros', los que introducen la ilusión y la división, los políticos. El mensaje tácito es: hijos, no se metan en política. El círculo se cierra cuando los jóvenes expresan la frustración de sus deseos mediante la retracción de la política. La memoria desencantada de los jóvenes se entrelaza con la memoria desengañada de los viejos.” (Lechner y Güell, 2006: 40)

41 En este sentido, veremos a lo largo de esta investigación que la participación activa en proyectos y actividades vinculadas con las memorias de la dictadura pueden tender a redefinir el mapa de relaciones que tiene lugar dentro de una comunidad escolar. De ese modo, más allá de que se trate de “alumnos”, “profesores” o “directivos”, la trama vincular se reestructura para definir identidades del tipo “los que les interesa” y los que no, “los que quieren recordar” y los que no.

En el caso chileno, esta tensión tiene que ver con un espacio público en el que se construyó una memoria con importantes silencios, fundados en el argumento de la reconciliación (algo similar informa Ricard Vinyes para el caso de España durante la transición pos-franquista y, como se verá en el capítulo 3, formó parte de la posición oficial de la primera presidencia de Carlos Menem en nuestro país). El relato familiar se contrapone al espacio público, como una memoria privada frente a un desencanto de la política.

En otros casos, las memorias que circulan en el espacio público parecen provenir de las comunidades afectivas que las desarrollaron primero como memorias de circulación restringida, confinadas a circular en el conjunto de relaciones delimitadas por los lazos afectivos. Kaufman (2006) designa estos momentos como dos líneas diferenciadas de transmisión:

“Al menos dos líneas pueden ser mencionadas. Una, la línea de transmisión – con debates, desacuerdos y posturas diversas– que liga a las distintas generaciones dentro del movimiento de derechos humanos. Aquí, las tres generaciones –la de los padres y madres de desaparecidos y militantes, la de los propios militantes y sobrevivientes, la de los hijos– generan narrativas, interpretaciones, pero también silencios y huecos, sobre el pasado. La otra línea es la de la expansión social de esas narrativas, las apropiaciones por otros sectores sociales, que exceden las tramas familiares, para proyectarse en la construcción de la memoria social y en debates políticos más amplios.”
(Kaufman, 2006: 67)

Las familias como comunidades afectivas tienen características particulares porque allí se constituyen elementos fundamentales de la subjetividad. Las memorias familiares son parte del cemento intersubjetivo del grupo familiar (Kaufman, 2006: 47). El psicoanálisis acuñó la expresión *“novela familiar”* para referirse a esta estructura narrativa que adopta la historia de una comunidad afectiva familiar (Kaufman, 2006: 48-49).

Ahora bien, así como la construcción de ese relato familiar tiene un papel fundamental en la conformación y sostenimiento de la comunidad afectiva familiar, los lazos afectivos son reguladores de los procesos de transmisión. *“Dentro de la familia, cuidar puede ser callar, cuidar puede ser compartir. Contar puede ser el deseo y callar la*

única posibilidad de sobrevivencia. En todos los casos la transmisión está presente, en forma de memoria reconocida o ausente” (Kaufman, 2006: 50).

Otro marco que puede definir agrupamientos dentro y entre comunidades afectivas es la generación. Las familias están marcadas por las divisiones generacionales sobre todo cuando algunos de sus miembros atravesaron experiencias traumáticas. Éstas establecen una constelación de posiciones en la que la distancia relativa a la experiencia constituye una marca generacional (se establecen diferencias entre quienes pasaron por la experiencia traumática, la generación de los contemporáneos a dicha experiencia, y la generación de los que “heredan” el trauma) (LaCapra, 2006).

A su vez, esta estructura de diferencias generacionales predispone a la configuración de una línea de transmisión entre los que atravesaron la experiencia traumática y los otros, y entre los contemporáneos de quienes vivieron el trauma y las generaciones que siguen. Para el caso argentino, este esquema de transmisión es descrito por Kaufman en relación con la comunidad de miembros de los organismos de derechos humanos (sobre todo aquellos definidos por vínculos familiares con las víctimas – abuelas, madres, hijos) y el resto de la sociedad (Kaufman, 2006).

En este esquema quedan planteados algunos problemas centrales para la transmisión de las memorias, en particular, aquellos que tienen que ver con la resignificación de los relatos recibidos.

“Cada generación construye sus relatos. La apropiación de sentidos plantea una distancia y una pérdida de la experiencia sólo como propia y del deseo de quien transmite, para tomar nuevas formas. Lo singular de una generación, al ser legado a otra, se ajena en parte y queda sujeto a cambios, cuyo devenir traerá nuevas versiones en la que retazos de la historia y nuevas significaciones se combinan.” (Kaufman, 2006: 51)

Como en el caso de los lazos familiares, en la definición de los marcos generacionales queda abierta la pregunta acerca de si la generación es preexistente a una particular posición en el proceso de transmisión de las memorias o si se constituye por esta distancia relativa respecto de la experiencia traumática. Por otro lado, en la cita de Kaufman queda planteada una advertencia: la experiencia “propia” es también, de alguna manera, un atributo identitario de una generación, que se ve interpelado por el proceso de transmisión.

Políticas de memoria y usos de las memorias

Las políticas de memoria se refieren a la acción de agentes estatales y de otros agentes sociales para la producción y circulación sistemática de la memoria colectiva de ciertos acontecimientos. Se trata del plano en el que las memorias son producto de la agencia, de la voluntad de los actores políticos y sus encuadres institucionales (Jelin, 2002: 39).

En la medida en que se trata de la acción de los agentes estatales, que hacen uso del marco institucional del Estado para dar sanción oficial a ciertas narrativas sobre el pasado (con sus recuerdos, olvidos, omisiones y silencios), se trata de una “memoria oficial” (Jelin, 2002: 40). Su objetivo típico ha sido la producción de cohesión social e identidad nacional como una de las condiciones inherentes al proceso de formación y consolidación de los Estados nacionales. En la construcción de estas memorias oficiales los historiadores profesionales han tenido un papel central (Jelin, 2002: 41), aunque los debates historiográficos también pueden otorgar una renovada presencia en el espacio público a las memorias subterráneas (Pollak, 2006) o clandestinas⁴².

Estas políticas de memoria suponen un campo móvil e históricamente constituido de controversias. La primera se refiere a la propia actividad de recordar como función de un orden político. Frente a acontecimientos traumáticos, una de las disputas fundamentales se produce entre quienes consideran necesario recordar (e incluso postulan el “deber de memoria”) y quienes creen que la reconciliación, la paz y el buen gobierno se deben apoyar en un olvido del pasado traumático (Lira, en Vinyes, 2009: 24). La construcción de la estabilidad política sobre la base del olvido, el silencio o la negación del pasado entraña una debilidad constitutiva para las instituciones y la ciudadanía democrática (Vinyes, 2009: 25). Aún en esta controversia, los Estados que desarrollan políticas sistemáticas de olvido, legalmente fundado, también llevan adelante una política de memoria (Vinyes, 2009: 26; Jelin, 2002: 29-30).

Pero básicamente, el campo de las políticas de memoria moviliza y tramita un conjunto de demandas al Estado. Es decir, para algunos grupos se trata de determinar qué es

42 *“La frontera entre lo decible y lo indecible, lo confesable y lo inconfesable, separa, en nuestros ejemplos, una memoria colectiva subterránea de la sociedad civil dominada o de grupos específicos, de una memoria colectiva organizada que resume la imagen que una sociedad mayoritaria o el Estado desean transmitir e imponer.”* (Pollak, 2006: 24)

lo que se espera que el Estado haga con el pasado. Cuando las demandas de distintos actores sociales se concentran en pedir que el Estado implemente políticas de memoria, no quiere decir que sin el Estado la memoria no se ejercitaría, sino que se espera que los agentes estatales brinden aquello que el Estado puede aportar específicamente, por ejemplo, el reconocimiento oficial de los crímenes, la acción de la justicia o la legitimación de los procesos de transmisión. Ricard Vinyes plantea con claridad la coexistencia, divergencia y conflicto entre estos dos planos (el de las prácticas sociales de memoria y el de las políticas públicas de memoria) para el caso de la España pos-franquista (Vinyes, 2009).

Otra controversia que atraviesa las demandas al Estado se centra en la dimensión veritativa de la memoria. La confrontación entre memorias también es una confrontación acerca de la “verdad” en la interpretación del pasado (Jelin, 2002: 43). Esa lucha por distintas concepciones de la verdad sobre los acontecimientos tiene consecuencias políticas, éticas y legales en el presente. En estas disputas, la intervención del Estado⁴³ es clave porque los distintos grupos que confrontan le reclaman que reconozca una verdad oficial como modo de legitimar sus posiciones.

De acuerdo con Todorov, el caso extremo se presenta con los regímenes totalitarios que se dedican a la anulación de la memoria ya que, a diferencia de otros regímenes políticos que ejercen control sobre la memoria oficial, los totalitarismos pretenden controlar las memorias en todos los ámbitos. Los mecanismos para este control total de la memoria colectiva son fundamentalmente dos: o bien se suprimen elementos de la memoria (en este caso, solo conocemos los borramientos fallidos e incompletos puesto que los exitosos, por definición, se nos ocultan), o bien se transforma el sentido del pasado (Todorov, 2008). En el caso de los Estados totalitarios, entonces, el campo de las políticas públicas de memoria busca invadir, regular y hegemonizar las prácticas sociales de memoria.

Como contraparte, el combate o la resistencia contra los regímenes políticos totalitarios impulsa a otros actores sociales a la conservación de la memoria de sus actos atroces, por lo que los opositores a esos regímenes concentran su acción en el

43 Las referencias al Estado en el caso de las políticas públicas de memoria remite al amplio problema de las concepciones sobre el Estado. En el caso de esta tesis, las referencias al Estado no lo conciben como un actor sino como un conjunto de actores (que genéricamente denominaremos “agentes estatales”) con capacidad para dar sanción oficial a sus decisiones y posiciones, a diferencia de los actores no estatales. Entre los propios agentes estatales puede haber diferentes posiciones, intereses y por lo tanto, disputas, al momento de definir y concretar políticas de memoria.

conocimiento de aquello que se quiere ocultar. También la información tiene un papel preventivo para evitar su repetición (Todorov, 2008). En estas capacidades reside el prestigio de la memoria entre quienes buscan combatir a los totalitarismos. En la actualidad, se acusa de obstaculizar la memoria también a las democracias, e incluso a los cambios culturales y tecnológicos. La memoria estaría amenazada no tanto por la falta de información sino por su sobreabundancia. Este modo de empobrecimiento de la memoria sería menos brutal que el de los Estados totalitarios, pero más eficaz.

Más allá de la pretensión de las políticas de los gobiernos totalitarios, la memoria no se opone al olvido, ya que éste es supresión o conservación de recuerdos y la memoria es la capacidad que reúne a ambos. La memoria sin selección sería imposible y espantosa⁴⁴. Lo cuestionable de los regímenes totalitarios no es que actúen selectivamente sobre los recuerdos (ya que cualquier memoria es selectiva), sino que buscan imponer esa selección a toda la sociedad.

En todo caso, las políticas de memoria forman parte de un conjunto más amplio de prácticas sociales de memoria, que tienen como rasgo particular el hecho de que son promovidas, ejecutadas o avaladas por agentes estatales. Estos agentes, por su parte, pueden construir alianzas, negociaciones o confrontaciones con actores no estatales (por ejemplo, con organismos de derechos humanos, agrupaciones políticas, confesiones religiosas, organismos no gubernamentales, medios de comunicación, poderes económicos, etc.) y también pueden construir alianzas o disputar entre sí.

Uno de los argumentos que se pone en juego en la implementación de políticas de memoria es el “deber de memoria” que asume el Estado. Este “deber de memoria” se realiza habitualmente en el plano de la transmisión y divulgación de una memoria oficial. El “deber de memoria” es presentado como un deber de transmisión a quienes no vivieron las experiencias traumáticas (Jelin, 2002: 33). Sin embargo, en ocasiones, el argumento del “deber de memoria” tiende a ubicar las políticas de memoria en un plano moral y no político, ocluyendo el juego de intereses, alianzas y confrontaciones que orienta las políticas de memoria (Vinyes, 2009: 54-55).

En cuanto a los objetivos de las políticas de memoria, Todorov señala que corresponde distinguir entre la recuperación de elementos del pasado y su posterior utilización. Cada paso tiene su lógica específica y no hay ninguna conexión automática entre ambos. De acuerdo con Todorov, nada debe impedir la recuperación de la

44 En su cuento “*Funes el memorioso*”, Jorge Luis Borges expuso los horrores y la parálisis que produce una memoria total.

memoria. Incluso, cuando se trata de acontecimientos traumáticos, esta recuperación se transforma en un deber. Sin embargo, Vinyes cuestiona la idea de que esa recuperación esté reservada al trabajo de los historiadores. Existen muchos actores sociales que pueden aportar a esa construcción de memorias, y de esa multiplicidad deriva también la pluralidad de dichas memorias.

Además de la distinción que hemos enunciado entre agentes estatales y no estatales, el campo de disputas por las políticas de memoria es protagonizado y promovido por quienes han sido denominados como “emprendedores de la memoria” (Pollak, 2006: 26; Jelin, 2009: 123)⁴⁵. Se trata de agentes sociales que llaman la atención sobre los asuntos que son objeto de controversia, impulsan una revisión o reconsideración de los relatos consagrados y movilizan voluntades colectivas más o menos extensas para el sostenimiento de nuevas narrativas. La continuidad y persistencia necesarias para que estos procesos ocurran es atribuible a la acción de estos emprendedores. En América Latina, los actores con mayor presencia en estas disputas han sido los organismos de derechos humanos, y en casos como el argentino, grupos de sobrevivientes, víctimas y familiares (Jelin, 2002: 49 – 50).

El campo de las políticas de memoria está marcado, entonces, por actos voluntarios, por manipulaciones intencionales de los sentidos sobre el pasado que responden a los intereses, objetivos e identidades políticas de distintos grupos y actores⁴⁶.

¿Cuáles son los límites de esas manipulaciones? Para Todorov, el pasado no puede ser negado por el sujeto (sea éste individual o colectivo) pero sí puede ser “*puesto entre paréntesis*” y evitar que domine el presente. Si el pasado domina el presente y además se lo manipula para que resalte ciertos aspectos en particular y oculte otros, el resultado puede ser nefasto (Todorov, 2008).

45 De acuerdo con lo señalado por Ludmila Da Silva Catela, en la versión francesa de su texto “*Memoria, olvido, silencio*” Michel Pollak utiliza el concepto de “emprendedores” que es tomado del libro *Outsiders*, de Howard Becker. Pollak distingue entre los emprendedores que “generan referencias comunes”, y los emprendedores que conservan o guardan dichas referencias. Con relación a esta distinción caben dos preguntas que son útiles para el desarrollo de este tesis: por una parte, ¿es posible concebir esta distinción analítica como un criterio clasificatorio de los agentes o se trata más bien de una distinción de funciones con relación a la memoria (es decir una función de producción, diferenciada de una función de conservación)? Por otra parte, ¿no correspondería distinguir una tercera función / agente que se relacione con la “transmisión” de memorias?

46 Este sentido, cuando hablamos de memorias en las políticas de memoria, es más frecuente que aludamos a un sentido de memoria como relato intencional y no tanto como elaboración de una afectación traumática, más allá de que el acontecimiento al que se refieran haya dado lugar a experiencias traumáticas. Se trata menos de un *pathos* que del producto y el objeto de la agencia de múltiples actores.

Todorov se pregunta si hay alguna manera racional de decidir entre los buenos y los malos usos de la memoria, o entre los adecuados criterios de selección de los acontecimientos que deben ser recordados. Propone salir de esta aporía con una distinción entre dos formas del recuerdo: el recuerdo “literal” (aquel en el que se reconoce la singularidad, las causas, las consecuencias y la situación del acontecimiento) y el recuerdo “ejemplar” (aquel en el que el acontecimiento es considerado como una parte de un conjunto más amplio de acontecimientos comparables). En el segundo caso es posible extraer una lección aplicable a otras situaciones (Jelin, 2002: 50).

El recuerdo literal es portador de riesgos, puesto que no puede ser evaluado, dado que no puede ser comparado con otros acontecimientos. El uso literal convierte en insuperable el acontecimiento. En cambio, el recuerdo ejemplar es un principio regulador de la acción. Por ejemplo, cuando en el caso argentino se dice que es necesario recordar la dictadura para que no se repita, se está concibiendo esa memoria como un recuerdo ejemplar. Es claro que el contenido literal de la última dictadura militar argentina es irrepetible. Las circunstancias que dieron lugar al golpe de Estado, la implementación del plan sistemático de represión y desaparición de personas, la política de destrucción económica, la censura cultural o la guerra de Malvinas, son acontecimientos irrepetibles tal como sucedieron. Sin embargo, la idea de que es necesario “recordar para que no se repita”, alude a la necesidad de aprender de lo sucedido para no volver a dar lugar a una experiencia histórica traumática.

La memoria singular tiene un peso distinto a escala de los individuos y a escala de los grupos. En la experiencia individual, todo acontecimiento (y en especial los acontecimientos traumáticos) son necesariamente singulares. Desde el punto de vista de la memoria colectiva, el hecho de que un acontecimiento sea comparable con otros lleva necesariamente a la determinación de semejanzas y diferencias, y esto es necesario para aprender del acontecimiento.

Por otra parte, la noción de “usos” del pasado, restablece la dimensión política de las políticas de memoria. ¿Para qué y quiénes usan el pasado? La intención de usar el pasado puede deberse a la identidad colectiva de grupos que se apoyan en un pasado común. En ese caso, ejercitar la memoria sobre ese pasado es una forma de producir cohesión en el presente. Para algunos grupos, por otra parte, la toma de posición sobre el pasado puede permitir ejercer una “buena conciencia” sin necesidad de actuar

en el presente. Por eso se da la actitud paradójica de quienes no quieren *ser* víctimas pero quieren *haber sido* víctimas: haber sido víctimas otorga derechos a reclamar y ofrece una posición de legitimidad⁴⁷ frente a las demandas de otros actores sociales.

Como telón de fondo de esta disputa de agentes especializados en el campo de las políticas de memoria, encontramos climas sociales sobre la cuestión. En este plano, el olvido y la negación pueden ser reacciones que buscan la evasión respecto de recuerdos que hacen daño. Frente a la represión como política de memoria, una reacción de diversos grupos sociales es el silencio. Los silencios pueden ser impuestos como parte de las políticas de memoria, y en esos casos los recuerdos sobreviven de manera clandestina, esperando las circunstancias históricas en las que puedan manifestarse como memorias públicas (Jelin, 2002: 31).

Además de sus objetivos explícitos, las políticas de memoria pueden presentar efectos adversos. Uno de esos efectos, con consecuencias en el ámbito educativo, puede ser la “saturación”, que termine por afectar los procesos de transmisión (Jelin, 2002: 51).

El resultado de la saturación puede ser el olvido colectivo, en términos de la interrupción de la transmisión por la falta de voluntad o deseo de las nuevas generaciones de recrear sentidos sobre el pasado (Yerushalmi, 2002). También puede suceder que las memorias puestas a disposición en el proceso de transmisión terminen por cristalizar una interpretación del pasado que obture una apropiación por parte de las nuevas generaciones (Kaufman, 2006: 68)⁴⁸.

Finalmente, es importante tener en cuenta que en las políticas de memoria se pone en juego el poder. En la confrontación entre memorias se expresan relaciones asimétricas de poder, que dan como resultado una jerarquía de las presencias de las memorias en

47 Por ejemplo, esta paradoja está en la base de las disputas entre distintos grupos relacionados con la guerra de Malvinas. Por una parte, los ex-combatientes (el grupo que ha conquistado históricamente mayor legitimidad) reúne en general a conscriptos que fueron conducidos al frente de batalla, que participaron de las acciones bélicas y que en muchos casos fueron víctimas de torturas y vejaciones por parte de la oficialidad de las fuerzas armadas. Otro grupo son los “veteranos”, militares profesionales que participaron de las acciones de combate (varios de los cuales también han sido partícipes del plan represivo y responsables de las torturas y vejaciones ocurridas durante la guerra que tuvieron como víctimas a conscriptos). Recientemente, se sumaron a las disputas por las políticas de memoria (y reparación y justicia) sobre la guerra, los “movilizados”, que fueron aquellos conscriptos o soldados que fueron convocados y trasladados al sur argentino pero que no entraron en combate ni fueron llevados a las islas. En las disputas por las políticas de memoria sobre Malvinas, todos buscan ocupar la posición de *haber sido* “víctimas” de la guerra.

48 Aquí los riesgos que se pueden ver en el ámbito educativo son coincidentes con los que pueden experimentarse en el espacio social más amplio, sobre todo a través de la ritualización como práctica de rememoración pública.

el espacio público. Dado que esas relaciones de poder son históricas y cambian a través del tiempo, también cambia el peso relativo de las memorias en conflicto.

Memorias, narrativas y relatos

En el campo de estudios que estamos analizando, es frecuente encontrar en uso múltiples términos para referirse a las memorias. En principio, la noción de “memorias” como fenómeno social no necesariamente remite a las memorias de acontecimientos traumáticos, este ha sido un sesgo fuerte que ha tenido este campo de producciones desde la segunda mitad del siglo XX. De manera que en esta tesis, cuando se habla de “memorias”, se hace referencia a recuerdos del pasado reciente, típicamente de acontecimientos históricos traumáticos.

Otro rasgo del campo es la consideración de que, en tanto fenómeno social, la memoria de acontecimientos traumáticos no es única, sino múltiple. Un proceso o hecho histórico traumático admite muchos puntos de vista. Sin embargo, estos puntos de vista generalmente no son tratados como meras opiniones, sino que se asume que portan componentes identitarios y posicionamientos políticos en el presente, de actores (individuales o colectivos). Por eso, es habitual que se hable de “memorias” en plural, y que se enfatice en su carácter conflictivo (se ha escrito sobre las “memorias en conflicto” (Jelin, 2000).

Como hemos visto, además, estas disputas o confrontaciones no permiten delimitar con claridad hasta dónde las “memorias” ponen en juego puntos de vista sobre un acontecimiento histórico, y en qué momento disputan por la naturaleza misma del acontecimiento.

En la medida en que van cobrando fuerza y estabilidad, estas confrontaciones por las “memorias” permiten identificar un conjunto de “narrativas”, es decir, construcciones discursivas emblemáticas sobre el acontecimiento, que, más allá de las variaciones que puedan tener sus distintas enunciaciones, comparten ciertos rasgos comunes.

En el caso de los estudios sobre las memorias de la dictadura argentina, no encontramos claras definiciones conceptuales de qué es lo que se denomina “narrativas”, pero en general el término se utiliza para hacer alusión a enunciaciones que responden a un guión común: la “narrativa de la guerra”, la “narrativa de la víctima inocente”, la “narrativa de la teoría de los dos demonios”. Cada una de ellas, y otras

más que podrían mencionarse, reúnen un conjunto de rasgos típicos que se repiten más allá de que los agentes y los contextos de enunciación puedan variar. La narrativa de la “víctima inocente” por ejemplo, ha sido identificada por los investigadores en los estrados judiciales, en los medios de comunicación, en filmes y libros, y en los discursos de la militancia estudiantil. Esta lógica de las “narrativas” (rasgos comunes de diversos enunciados) hacen también que se puedan historizar los cambios y las continuidades de las narrativas⁴⁹.

Si bien hay cierto consenso en emplear la noción de “narrativas” en este sentido (es decir, referirse al conjunto de enunciados que cumplen con las características de un relato emblemático sobre la dictadura), en ocasiones el concepto es utilizado en un sentido más amplio. En ese caso, se designa como “narrativa” a cualquier relato del pasado.

Dado que en esta tesis me propongo poner en discusión algunas ideas instaladas acerca de la circulación de narrativas de la dictadura en las escuelas, empleo el término en un sentido restringido: me refiero a “narrativas” para nombrar al conjunto de enunciados y relatos (en distintos soportes, a cargo de distintos agentes y en distintos contextos de enunciación) pero que mantienen una serie de rasgos estables. Por esa razón, las “narrativas” de la dictadura son varias, pero no son infinitas: son aquellas que han logrado transformarse en relatos relativamente permanentes en las disputas por las memorias de la dictadura.

En este mismo sentido, tomo un tema que ha sido objeto de infinidad de trabajos, análisis, ensayos e investigaciones: las relaciones entre historia y memoria. He preferido en esta tesis, no suponer *a priori* un privilegio epistemológico a la Historia por sobre la memoria (en la medida en que la literatura disponible y los marcos institucionales marcados por una matriz disciplinar nos permiten desembarazarnos de esos privilegios). He optado por esta posición porque quiero mostrar cómo y en qué medida se construye una posición de privilegio y autoridad en el campo curricular por parte de la disciplina histórica en el abordaje de un tema que es objeto de controversia entre distintos actores sociales (y no solo entre los historiadores profesionales)⁵⁰.

No quiero desconocer con esto que hay una serie de aspectos que permiten

49 El artículo de Marina Franco (2015) “La ‘Teoría de los Dos Demonios’ en la primera posdictadura” es un ejemplo de este tipo de historización.

50 Contribuye con este posicionamiento, el hecho de que en esta tesis no me interesa determinar la validez de las distintas narrativas, enunciaciones o relatos, su “verdad” o su adecuación a los acontecimientos, sino analizar sus rasgos principales y cómo afectan a los procesos de transmisión.

diferenciar el abordaje del pasado que propone la Historia como disciplina, de las memorias sociales en circulación sobre ese mismo pasado. Pero sucede con mucha frecuencia que se acuerda que esta diferencia (en muchos casos, a favor de la Historia) está implicada en el hecho de que un determinado texto haya sido producido por un historiador profesional. Esto es particularmente importante al momento de cotejar los ejes del debate historiográfico sobre la última dictadura militar y los contenidos curriculares que los historiadores han propuesto para abordar el tema.

En esta tesis, entonces, abordo las memorias de la última dictadura militar en el ámbito educativo, entendidas éstas como fenómeno social, plural y en disputa. En el período que va desde el inicio mismo de la dictadura hasta la actualidad, esas memorias han ido reforzando ciertos relatos emblemáticos sobre el pasado que denominamos “narrativas”.

La consideración de estas memorias y narrativas me conduce a poner en primer plano una perspectiva de análisis de las memorias en disputa en el campo político. Por eso, me intereso particularmente por los usos de esas memorias y narrativas en el campo de la transmisión escolar. Esto no implica desconocer otras dimensiones que tiene el análisis de las memorias, como el hecho de que pivoteen sobre experiencias de acontecimientos históricos traumáticos, pero tomo los conceptos derivados de ese abordaje en la medida en que permiten comprender, interpretar y explicar las disputas de orden político.

CAPÍTULO 2: CURRÍCULUM, TRANSMISIÓN Y MEMORIA

*“A orillas de otro mar, otro alfarero se retira en sus años tardíos.
Se le nublan los ojos, las manos le tiemblan, ha llegado la hora del
adiós. Entonces ocurre la ceremonia de la iniciación: el alfarero viejo
ofrece al alfarero joven su pieza mejor. Así manda la tradición, entre
los indios del noroeste de América: el artista que se va entrega su
obra maestra al artista que se inicia.
Y el alfarero joven no guarda esa vasija perfecta para contemplarla y
admirarla, sino que la estrella contra el suelo, la rompe en mil
pedacitos, recoge los pedacitos y los incorpora a su arcilla.”*

Eduardo Galeano (1993) Las palabras andantes

Introducción

Si las memorias son el “qué”, me interesa también exponer algunas discusiones conceptuales acerca del “cómo” de la transmisión. Por ello, en este capítulo presento distintas concepciones teóricas sobre el concepto de “transmisión” y su relación con los enfoques acerca de las “memorias”. Parto de la idea de que la producción de sentidos sobre el pasado es inescindible de su circulación, sobre todo cuando nos referimos a la presencia de esos sentidos en el espacio público y a su peso en la construcción de identidades.

Teniendo en cuenta esto, en este capítulo me interesa enfatizar en el concepto de “transmisión” y las diferencias que presenta con otros conceptos, como los de “enseñanza” y “reproducción”, que podrían designar procesos semejantes pero que muestran diferentes matices sobre la cuestión.

Por otra parte, me interesa mostrar que el concepto de “transmisión” puede aludir tanto a procesos de orden macro (por ejemplo, las definiciones de políticas educativas y curriculares) como a procesos de orden micro (tales como los vínculos pedagógicos que se producen en el aula o en un acto escolar). La diferencia entre ambos no es solo de escala, sino que se convierte en una diferencia cualitativa en la medida en que en uno u otro plano se movilizan distintos actores, en el marco de distintas reglas y

condicionamientos institucionales.

En este capítulo, presto particular atención a un enfoque histórico de la teoría curricular que justamente busca desnaturalizar la matriz disciplinar del curriculum escolar moderno abriendo interrogantes sobre las fuentes de la autoridad que detentan las disciplinas para fijar los contenidos del curriculum⁵¹. Este enfoque me interesa especialmente, para abrir interrogantes sobre si en las situaciones concretas de transmisión, las concepciones elaboradas y formuladas en el campo de la disciplina histórica tienen preeminencia sobre otras representaciones y sentidos sobre el pasado dictatorial, y en caso de que sea así, para quiénes y cómo la construyen.

Finalmente, en diálogo con el capítulo 1, me interesa construir un marco conceptual de conjunto, en el que pueda mostrar cuáles son las preguntas que surgen al analizar los procesos de transmisión, a la luz de los enfoques políticos sobre las memorias en disputa.

Transmisión, enseñanza, reproducción

En el campo de la pedagogía, el concepto “transmisión” ha sido empleado para referirse a distintas dimensiones de los procesos de reproducción de la cultura (Frigerio y Diker, 2004; Bárcena, 2012). En este campo de reflexiones se ha señalado que la transmisión se diferencia de la comunicación porque introduce la temporalidad y la finitud que caracteriza a los sujetos, y por lo tanto, la transmisión involucra la preocupación por la herencia (Cornú, 2004: 28). La transmisión se caracteriza por un pasaje impulsado por la conciencia de la finitud de las generaciones adultas, que sienten que deben entregar a las generaciones jóvenes una parte de la herencia cultural, que a su vez, han recibido y ampliado.

A partir de allí es posible exponer los problemas de una ética de la transmisión (Hassoun, 1994). En este sentido, la noción de transmisión presenta una afinidad conceptual notable con el campo de trabajos sobre las memorias ya que la especificidad del concepto “transmisión” (y lo que lo diferencia de otros modos de circulación de sentidos, como la “comunicación”) sería el hecho de que entre los

51 En este sentido, retomo lo afirmado al final del capítulo anterior acerca de la adopción de una perspectiva que abra interrogantes acerca de los modos en que se construye el poder disciplinar en la organización del proceso de transmisión de contenidos de naturaleza socialmente controversial.

sujetos que intervienen en la transmisión existe una diferencia temporal: quien “pone” ciertos contenidos en la transmisión, lo hace porque es consciente de su finitud, y por lo tanto, pone a disposición un legado para quien recibe. Ese legado es una responsabilidad, un deber. Existe un deber de enriquecer el legado (lo que no solo debe ser entendido en el sentido de su desarrollo y expansión, sino también en términos de la crítica, negación o resignificación del legado cultural recibido), y también existe un deber de “pasar” ese legado a la generación siguiente, así como fue pasado en su momento a la generación que media ese pasaje. Aquí, la noción de “transmisión” es convergente con la idea del “deber de memoria” que ha sido mencionada en el capítulo anterior.

Así definido, el concepto “transmisión” parece rescatar un proceso de pasaje sin conflicto. Sin embargo, el conflicto es una condición inmanente tanto a la relación entre generaciones como a la estructuración de los propios grupos generacionales. Por su parte, el concepto de “reproducción” ha enfatizado el hecho de que la transmisión se inscribe en una trama de relaciones de poder simbólico asimétrico (Bernstein, 1990; Bourdieu y Passeron, 1996). La noción de “reproducción” acentúa el hecho de que los contenidos de la transmisión (sistemática e institucionalizada) son producto de una selección arbitraria dentro del amplio conjunto de contenidos de la cultura, que se corresponde con los intereses de quienes ocupan posiciones de poder.

La mirada dirigida a la trama de relaciones de poder en el espacio social ha conducido a los “teóricos de la Reproducción” a producir modelos teóricos que explican la fuerte estabilidad de las relaciones de desigualdad a través del tiempo, incluso contradiciendo las expectativas emancipatorias o igualitarias cifradas en la expansión de la educación sistemática o en pedagogías anti-autoritarias.

Sin embargo, los modelos teóricos de la reproducción han sido criticados porque dejan poco espacio conceptual para comprender la creación y resignificación de elementos de la cultura por parte de las nuevas generaciones⁵², y eventualmente el desafío, la transformación y la superación de las relaciones desiguales de poder. ¿Cómo se explica el cambio social y cultural si solo es posible pensar la transmisión como

52. El conjunto de trabajos que han sido denominados “teorías de la Reproducción”, reúne investigaciones y enfoques diversos. En una fase relativamente temprana de su producción, algunas de estas teorías fueron criticadas porque no permitían visibilizar los actos de resistencia a la dominación. También se les cuestionó que no permitieran explicar los procesos por los cuales los sectores subalternos producen y transmiten sus propias pautas y bienes culturales. Dentro del conjunto de las teorías de la reproducción se fueron generando nuevos desarrollos que incluyeron respuestas a estas críticas.

reproducción?

En otro sentido, el concepto “enseñanza” ha tenido un uso más típicamente enmarcado en el campo de la didáctica y la pedagogía, y designa un conjunto de prácticas y saberes intencionalmente desarrollados para que se produzcan determinados aprendizajes (Carretero y Castorina, 2010)⁵³. Puede apoyarse aquí una diferenciación entre los conceptos de “enseñanza” y “transmisión”. Basándome en algunos de sus usos, empleo a esta última para designar cualquier proceso de pasaje de elementos de la cultura, con un énfasis en la finitud de los sujetos que participan de ese proceso, mientras que la “enseñanza” pone el acento en el carácter intencional, y por lo tanto, informado con unos saberes específicos sobre el proceso de transmisión del que se derivarían conocimientos que provienen del campo de la didáctica, la planificación y la teoría curricular, entre otros. Por esto mismo, la “enseñanza” está relacionada además con una profesionalización de la actividad que designa⁵⁴.

En esta tesis me interesa centrar el análisis en los procesos de transmisión en sentido amplio, es decir, en el pasaje de memorias sobre la última dictadura militar argentina que se producen en el ámbito de las escuelas, en sus múltiples formas. Algunos de esos procesos de transmisión adoptan la forma de la “enseñanza”, es decir que responden a acciones y prácticas planificadas, intencionales, apoyadas en saberes específicos, para transmitir ciertas memorias, generalmente prescriptas en los diseños curriculares y a cargo de profesionales de la enseñanza (aunque puede haber docentes que enseñen contenidos que no están establecidos por los diseños curriculares o incluso que los contradigan).

En relación con la enseñanza, existe un amplio campo de estudios e investigaciones que se relacionan con la temática de esta tesis, en la medida en que abordan la enseñanza de la historia reciente, y exploran sus intersecciones y conexiones con los procesos de transmisión de las memorias. Dichos estudios serán reseñados más

53. Excede las posibilidades de esta tesis reseñar exhaustivamente el campo de concepciones y definiciones sobre la enseñanza. Sin embargo, me interesa remarcar que, en muchos casos, el concepto está asociado a la intencionalidad y la sistematicidad en la promoción de los aprendizajes: “... la enseñanza (...) es la promoción sistemática del aprendizaje mediante diversos medios” (Stenhouse, 1991:53, citado en Gvirtz y Palamidessi, 2006:136)

“... la enseñanza es una actividad práctica que se propone gobernar los intercambios educativos para orientar en un sentido determinado los influjos que ejercen sobre las nuevas generaciones.” (Pérez Gómez, 1997:95, citado en Gvirtz y Palamidessi, 2006:136)

54. El concepto de “transmisión” no remite a un campo profesional específico. Puede evocar asociaciones con diferencias generacionales, roles familiares o escolares. En cambio, “enseñanza” conduce específicamente a la profesión docente en la medida en que los sistemas educativos modernos reservan el ejercicio de esa función a un cuerpo especializado de agentes: maestras/os y profesoras/es.

adelante en este mismo capítulo.

Entonces, el marco conceptual de esta tesis remite al estudio de los procesos de transmisión, entre los cuales se aborda el caso de la enseñanza, como una forma especial de transmisión. Tanto el concepto más amplio (y difuso) de transmisión, como el de enseñanza, se encuentran en tensión con la noción de reproducción, que enfatiza en el hecho de que el pasaje de elementos de la cultura (o la enseñanza de contenidos curriculares) se estructura sobre la base de relaciones desiguales de poder.

Curriculum y memoria

Las concepciones sobre el curriculum que se han desarrollado desde comienzos del siglo XX hasta el presente, pueden ser caracterizadas siguiendo a la advertencia indicada por Tomaz Tadeu da Silva: constituyen aquello que definen (Da Silva, 2005:11). De esta manera, las definiciones sobre el curriculum son en sí mismas performativas, son formas de dotar de existencia al curriculum⁵⁵.

En esta tesis me interesa explorar estas definiciones en la medida en que nos permiten contar con herramientas conceptuales para analizar el lugar que ocupan las memorias de la dictadura en el curriculum. Esas definiciones tienen consecuencias conceptuales y teóricas, pero también metodológicas.

En sus formulaciones más recientes, los diseños curriculares de la Provincia de Buenos Aires, adoptan la definición propuesta por Alicia de Alba, quien concibe al curriculum como una *“síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa”* (DGCyE, 2007:15). En ese sentido, el curriculum comprendería no solo los documentos curriculares (que son lo que habitualmente se entiende como curriculum en las investigaciones sobre la enseñanza de la Historia y del pasado reciente) sino también las luchas (más o menos documentadas) entre distintos grupos y actores sociales por definir qué elementos de la cultura son los que formarán parte de la

⁵⁵ Da Silva señala que los enfoques pos-estructuralistas enfatizan en el hecho de que las “teorías del curriculum” suponen que nombran realidades que las preexisten, cuando, en rigor, constituyen la realidad que designan. Por eso, la opción pos-estructuralista suele ser hablar de discurso curricular o texto curricular más que teoría curricular. Da Silva opta por mantener el uso del concepto de “teoría curricular” dado que se trata de un concepto instalado, a condición de que se recuerde este carácter performativo (Da Silva, 2005: 11 y ss.)

síntesis cuya transmisión obtiene sanción oficial a través de distintas instancias del sistema educativo.

Situarnos en la perspectiva de los estudios sobre el curriculum implica destacar el carácter específico de los procesos de transmisión que se producen en el ámbito de la educación formal, ya que no existe un curriculum de los procesos de transmisión que se producen en otros ámbitos (como la familia, las organizaciones políticas o los medios de comunicación) aún cuando puedan ser analizados con las herramientas de la teoría curricular.

Ivor Goodson comparte la idea de que el curriculum debe ser entendido como resultado (y también como campo) de luchas entre actores, pero dirige su mirada específicamente a un rasgo del curriculum que tiene que ver con su organización disciplinar y sus jerarquías internas. En este sentido, podría decirse que la concepción de Goodson repara en las lógicas propias de los sistemas educativos como reglas que organizan esas luchas sociales en un nivel más específico (Goodson, 2002; Goodson, 2013).

La cuestión de la organización disciplinar del curriculum resulta de particular interés para esta tesis. Me interesa estudiar, en la perspectiva de Goodson, cuáles son los procesos que están ocurriendo a partir de la introducción de temas referidos al pasado reciente y a la última dictadura militar en el sistema educativo, en relación con la estructura disciplinar del curriculum de la escuela secundaria.

En este sentido, Goodson señala que gran parte del debate curricular puede ser interpretado en términos de disputas entre materias y disciplinas, por el estatus relativo de las mismas, los recursos y el territorio. El análisis histórico sobre la conformación de las materias y disciplinas curriculares permite iluminar, desde su perspectiva, las disputas entre los grupos académicos y profesionales por la selección curricular que va a dar lugar a la definición de una materia o disciplina en el curriculum (Goodson, 2013: 33). En su libro *School subjects and curriculum change*, Goodson ordena estas ideas en torno de tres hipótesis:

“... firstly, that subjects are not monolithic entities but shifting amalgamations of sub-groups and traditions. These groups within the subject influence and change boundaries and priorities. Secondly, that in the process of establishing a school subject (and associated university discipline) base subject groups tend to move from promoting pedagogic and utilitarian traditions towards the academic tradition.

The need for the subject to be viewed as a scholarly discipline will impinge on both the promotional rhetoric and the process of subject definition, most crucially during the passage to subject and discipline establishment. Thirdly, that, in the cases studied, much of the curriculum debate can be interpreted in terms of conflict between subjects over status, resources and territory.” (Goodson, 2013: 33)

En el mismo sentido, Goodson parte de la idea de que el nivel del curriculum y la escolarización no puede ser visto como un simple reflejo de las estructuras sociales sino que pone en juego una serie de resignificaciones específicas, que son las que explican cómo se traducen en los contenidos y disciplinas curriculares (Goodson, 2013: 34). En todo caso, los cambios en el nivel macro, pueden ser vistos como oportunidades y nuevos contextos para el posicionamiento de los grupos en el nivel micro de las disputas disciplinares por el curriculum. *“Changes at macro level are viewed as presenting a range of new choices to subject factions, associations and communities”* (Goodson, 2013: 34).

Esta perspectiva puede resultar sumamente valiosa para analizar los procesos por los cuales las disputas de distintos actores sociales por las memorias de la última dictadura militar se resignifican en el campo de las disputas curriculares, y en qué medida son absorbidas por una trama de disciplinas y tradiciones curriculares.

Por ejemplo, entre los historiadores que analizan la producción historiográfica sobre la dictadura se suele describir un proceso por el cual la investigación y los trabajos académicos sobre este período fueron producidos primero en otros contextos disciplinares (por sociólogos, politólogos, antropólogos) y solo más tarde (quizás más decididamente desde mediados de la década de 1990) por los historiadores. Esta apreciación es reveladora de una matriz disciplinar de las disputas en el campo de la producción académica de estudios sobre la última dictadura militar (Franco y Levín, 2009: 56).

En esta tesis, analizo históricamente la evolución en las disputas curriculares por la introducción de esta temática en las escuelas secundarias desde 1984 hasta el presente, y trato de mostrar que la dictadura nunca fue un tema de abordaje exclusivo por parte de la materia Historia, sino que permaneció en una zona gris, compartida con la serie de materias que abordan la formación ciudadana y política (Siede, 2013).

Esto le da a la temática una característica particular, ya que no resulta territorio exclusivo de los profesores de Historia, pero éstos hacen valer los fundamentos

académicos de su pertinencia para el abordaje del tema (por ejemplo, reclaman la potestad sobre una “mirada crítica” sobre el pasado reciente)⁵⁶.

Por otra parte, en esta tesis, el conjunto de aspectos a considerar en relación con el estudio del curriculum no solo abarca el plano de los documentos curriculares, sino que incluye las políticas educativas que tratan de incidir (prescribir o recomendar) sobre las decisiones de enseñanza y las formas de organización que las instituciones disponen para que ocurra dicha enseñanza⁵⁷.

En ese sentido, el abordaje curricular de la dictadura militar comprendería tanto los textos curriculares en los que aparecen delimitados los temas y enfoques para el tratamiento de la cuestión, otras definiciones político-educativas sobre el tratamiento y abordaje de los temas relacionados con la dictadura militar (actos escolares, actividades especiales, materiales, capacitaciones) como lo que los docentes hacen con ello.

Transmisión de las memorias y enseñanza

En los estudios sobre las memorias, el concepto de “transmisión” también ha sido utilizado para designar los procesos de pasaje, generalmente entre miembros de distintas generaciones, de memorias sobre acontecimientos traumáticos (Jelin, 2002: 117). Esta transmisión se ha estudiado frecuentemente como un fenómeno que ocurre en el seno de comunidades afectivas tal como hemos indicado en el capítulo anterior (la familia, una colectividad, los miembros de una misma organización).

Así entendido, el concepto de “transmisión” es asociado a un campo de problemas que pueden obstaculizar, interrumpir o desplazar el pasaje de las memorias. Dentro de este campo de preocupaciones, se destacan los interrogantes acerca de los procesos de re-significación que se producen (o que es esperable que se produzcan) en la transmisión de memorias (Jelin, 2002: 126; Hassoun, 1996: 17; Oberti, 2006: 74). También se ha analizado el olvido colectivo como el resultado de las interrupciones en

56 En este mismo capítulo, reseño algunas de las reflexiones que presentan sobre esta cuestión, quienes abordan las tensiones sobre la enseñanza del pasado reciente.

57 Sigo aquí las precisiones que aporta José Gimeno Sacristán sobre la complejidad y diversidad de planos comprendidos por el currículum (Sacristán, 1991). En un sentido similar, Siede distingue el currículum como prescripción del currículum en acto, como dos grandes campos cuyo estudio es necesario diferenciar (Siede, 2013).

los procesos de transmisión (Yerushalmi, 2002: Connerton, 1993)⁵⁸.

Otra cuestión a atender en el campo de los estudios sobre la transmisión de memorias es la pluralidad y conflictividad de éstas. Las memorias en conflicto (Jelin, 2002: 39) que se derivan del uso en el presente de los relatos sobre el pasado, inciden en los procesos de transmisión y plantean el problema de cómo se intersectan estas memorias en conflicto con los procesos de resignificación del pasado por parte de las nuevas generaciones (Kaufman, 2006: 51)

En cuanto a los estudios enfocados en la enseñanza de la Historia, éstos se refieren a las prácticas y saberes intencionalmente organizados y puestos en acto para que los alumnos aprendan un conjunto de conocimientos, mientras que las investigaciones que tratan sobre la transmisión de las memorias aluden a los procesos de pasaje de concepciones del pasado guiadas por su uso en el presente, que típicamente se producen entre generaciones (aunque no se reducen a una relación intergeneracional). Así entendidas, es posible establecer diferencias entre la “enseñanza de la Historia” y la “transmisión de la memoria”, pero también intersecciones y relaciones.

Una de estas intersecciones se produce en relación con la enseñanza de la historia reciente. Hasta la reforma educativa de la década de 1990, los programas de “Historia Argentina” de los planes de estudio de las escuelas secundarias incluían contenidos que abarcaban hasta la primera mitad del siglo XX⁵⁹. En el contexto de la reforma curricular y la formulación de Contenidos Básicos Comunes (1995) se realizaron consultas con especialistas que impulsaron la introducción de contenidos que abarcan

58 “Con respecto a la memoria social en particular, podemos notar que las imágenes del pasado comúnmente legitiman un orden social presente. Es una regla implícita que los participantes de todo orden social deben presuponer una memoria compartida. Al límite que sus memorias del pasado de una sociedad divergen, al grado que sus miembros pueden no compartir experiencias ni supuestos. El efecto es visto quizás más obviamente cuando la comunicación a través de las generaciones es impedida por diferentes sets de memorias. A través de las generaciones, diferentes memorias, frecuentemente en el marco de narrativas implícitas, se encontrarán con otras; tanto que, aunque físicamente presentes en un conjunto particular, las diferentes generaciones pueden permanecer mental y emocionalmente aisladas, (cuando) las memorias de una generación se cerraron irrecuperablemente, en los cerebros y cuerpos de aquella generación.” (Connerton, 1993)

59 No es objeto central de esta tesis un análisis de los programas de Historia Argentina en general, sino una lectura de los abordajes de los temas relacionados con la dictadura. Sin embargo, es importante no perder de vista algunas características de estos programas, como su organización típicamente cronológica. Por otra parte, una generalización como la señalada, no implica desconocer que el campo curricular, y en particular, los programas de Historia Argentina, fueron el resultado de cambiantes equilibrios y cristalizaciones de relaciones de fuerza entre distintos actores sociales, políticos y pedagógicos, así como de corrientes académicas especializadas.

la segunda mitad del siglo XX e incluyeron el tratamiento de la última dictadura militar (De Amézola, 2006)⁶⁰.

Un componente adicional en el análisis de este tema reside en que, más intensamente que otros períodos de la historia, el tratamiento de la historia reciente porta exigencias jurídicas, éticas y políticas (Franco y Levín, 2007: 17) que se expresan en la enseñanza de la historia reciente, de manera que actualizan algunos de los temas y problemas relativos a la transmisión de las memorias. Como se verá en el siguiente capítulo, esto hace que los contenidos referidos a la historia reciente (incluyendo especialmente los referidos a la última dictadura militar) se diferencien del resto de los contenidos de Historia, sobre todo en la medida en que son objeto de un abordaje compartido por varias materias y entran en tensión con otras actividades prescriptas para las escuelas (como las efemérides a través de los actos escolares).

En la medida en que los problemas de la transmisión inciden necesariamente en los contenidos de las memorias que se transmiten, sólo analíticamente pueden distinguirse las operaciones de producción y transmisión de sentidos sobre el pasado.

La enseñanza de la historia reciente

Distintas investigaciones analizan la enseñanza de la Historia como un vehículo para la transmisión de las memorias sobre el pasado reciente (Carretero, Rosa y González, 2006; Demasi, 2004; De Amézola, 2006; De Amézola, Carlos y Geoghegan, 2006). Parten de reconocer la especificidad de la historia escolar como un registro diferenciado de la historia académica (Carretero, Rosa y González, 2006: 20). De acuerdo con estas investigaciones, la historia escolar se introdujo en el curriculum con el objetivo de producir y transmitir una imagen de la nación y sus orígenes que respondía a los intereses de las élites políticas. A partir de entonces la historia escolar transmite valoraciones en torno a representaciones consagradas de acontecimientos del pasado.

Por su parte, la historia académica se diferenció paulatinamente de la historia escolar tanto por sus contenidos como por sus principales problemas. Entre los debates que estuvieron presentes en el ámbito profesional de los historiadores y que lo distanciaron de la historia escolar durante gran parte del siglo XX, se puede subrayar la búsqueda

60. Analizo con detalle estas políticas educativas en el capítulo 3.

de objetividad y cierto control metodológico sobre el tratamiento de las fuentes y documentos para limitar la incidencia de la subjetividad del historiador (LaCapra, 2006: 16).

De acuerdo con Carretero y Kriger, la enseñanza de la Historia en las escuelas ha perseguido dos tipos de objetivos que denominan “cognitivos” e “identitarios”. Los objetivos cognitivos responden a una tradición ilustrada y se proponen que los alumnos aprendan un conocimiento crítico y reflexivo del pasado. Se trata de un tipo de objetivos que se identifican con una imagen de la historia profesional como aquella que, mediante métodos e instancias institucionalizadas de debate y reflexión, permite producir y acumular “conocimiento histórico”.

Los objetivos identitarios, en cambio, provienen de la tradición romántica, y buscan generar sentimientos de pertenencia a una comunidad nacional. Estos objetivos – que están presentes desde la conformación de la historia nacional como disciplina escolar en la segunda mitad del siglo XIX –, presentan una tensión creciente entre sí, hacia fines del siglo XX, a medida que se fortalecen enfoques que enfatizan el papel de la Historia como comprensión crítica del pasado (Carretero y Kriger, 2006: 174).

Esta diferenciación podría hacer suponer que los objetivos de tipo cognitivo están exentos de intencionalidad política, es decir, que responden a una matriz de neutralidad derivada de la disciplina académica; sin embargo Alberto Rosa advierte que los objetivos cognitivos se inscriben en un programa emancipatorio de formación de ciudadanos democráticos y por lo tanto, también implican adoptar una posición política. Una perspectiva crítica sobre el pasado como la que persiguen los objetivos disciplinares cognitivos sería necesaria para la formación de ciudadanos que participen activamente de la vida política de sus sociedades, y por lo tanto involucran posicionamientos políticos y movilizan actitudes y valoraciones (Rosa, 2006: 50).

Sin embargo, no todos acuerdan con que la historia académica presente atributos positivos frente a la historia escolar. Contra la idea de que la “historia de los historiadores” portaría como ventajas la búsqueda de objetividad y el rigor metodológico, Izquierdo Martín sostiene que, a partir de la segunda mitad del siglo XX, los historiadores profesionales se resistieron a los procesos de apertura y renovación del campo historiográfico, producidos tanto por la crítica posestructuralista como por la vulgarización de la Historia. De ese modo, los historiadores permanecieron abroquelados tras una serie de supuestos metodológicos cristalizados. Esta resistencia tuvo consecuencias para la enseñanza de la Historia, fijándola en una

concepción de la formación de ciudadanos según el patrón del liberalismo del siglo XIX, haciendo escaso lugar a la alteridad y la contingencia (Izquierdo, 2006: 68).

De acuerdo con estas posiciones, la historia escolar en tanto contenido y la enseñanza de la Historia en tanto que prácticas y principios que orientan esas prácticas, están tensionadas por objetivos contrapuestos de tipo cognitivo y de tipo identitario, pero ninguno de los dos está exento de componentes valorativos, intencionalidades políticas o marcos ideológicos.

En este encuadre de la historia escolar y la enseñanza de la Historia, el abordaje de los temas que se refieren a las memorias de acontecimientos traumáticos como la última dictadura militar acentúa el peso de las disputas políticas y los trabajos subjetivos (Carretero, Rosa y González, 2006: 22) ya que los actos del recuerdo que entrañan, están al servicio del presente – sea bajo la forma de una persistencia inconsciente, sea en función de su uso estratégico en el presente (Lavabre, 2007).

Sin embargo, en la dinámica cotidiana de las instituciones educativas, estos objetivos de tipo cognitivo y de tipo identitario no se presentan como un antagonismo excluyente. En la práctica, tanto la historia escolar como contenido, cuanto la enseñanza de la Historia, expresan combinaciones tensas e irresueltas entre ambos objetivos.

Los análisis sobre la enseñanza de la Historia abarcan el estudio de las prescripciones curriculares y también abordan el modo en que el pensamiento de los profesores influye en su enseñanza, confirmando que las definiciones curriculares no se trasladan automáticamente a las prácticas, sino que se producen interpretaciones, resignificaciones y desplazamientos de sentidos (González, 2008: 19).

A esto debe agregarse que, desde la transición a la democracia, los profesores de Historia tuvieron el trabajo de transmitir concepciones sobre los acontecimientos traumáticos de la dictadura. Estas concepciones estuvieron enmarcadas por políticas de memoria, narrativas públicas y experiencias personales de los docentes, además de los cambios mencionados en la historia escolar establecidos por el curriculum.

Muchos docentes que, después de 1983 enfrentaron la tarea de enseñar la historia de la dictadura, vivieron la experiencia social compartida del miedo o la negación (Lorenz, 2006: 279). Es posible encontrar en las escuelas, docentes con distintas posiciones en relación con los acontecimientos traumáticos: los que “pasaron por” el trauma como víctimas directas, los que compartieron generacionalmente el acontecimiento traumático (cuya experiencia podría ser la del “testigo”), y los que construyeron

concepciones sobre la última dictadura militar sin haberla “vivido”. En este sentido, debe recordarse lo señalado en el capítulo 1 respecto de la multiplicidad de posiciones de sujeto que se derivan de las distintas situaciones con relación a los acontecimientos traumáticos, tal como señala Dominick LaCapra (2006).

Para Federico Lorenz, la enseñanza de la historia reciente es una tarea conflictiva para los docentes, entre otras razones, porque sus representaciones pueden discrepar de las políticas oficiales de memoria. El mapa de divergencias posibles se amplía si se considera la visión de otros docentes, las familias o los alumnos. Dado que las concepciones y actitudes sobre el pasado reciente frecuentemente adoptan la forma de mandatos sociales, las disidencias de los docentes pueden convertirse en transgresiones o resistencias (Lorenz, 2006: 282). Así como las memorias sociales son memorias en conflicto, las memorias que portan y transmiten los docentes (y en general los actores escolares) también presentan configuraciones conflictivas.

En síntesis, la enseñanza de la Historia como vehículo para la transmisión de memorias de la última dictadura militar se presenta como un fenómeno complejo. La historia escolar se construyó persiguiendo objetivos contrapuestos, pero atravesada en cualquier caso por proyectos políticos. Dichos proyectos, a su vez, constituyen puntos de referencia para el posicionamiento de los docentes, cuyas coincidencias o disidencias movilizan en grados variables sus propias experiencias de los acontecimientos traumáticos.

Vectores y fuentes: manuales de historia, libros y películas

Entre las investigaciones sobre las memorias de acontecimientos traumáticos y su circulación en el espacio social, corresponde en esta tesis detenernos en las que abordan los distintos soportes y medios en los que esas memorias se depositan. Uno de los conceptos acuñados en este campo es el de “vectores de la memoria”. Los “vectores de la memoria” han sido definidos como aquellos objetos culturales depositarios de sentidos sobre acontecimientos del pasado que funcionan como marcas situacionales cristalizadas de los acontecimientos (Rousso, 2012)⁶¹. Un vector

61. “... hice hincapié en las modalidades y contenidos de ciertos ‘vectores de memoria’ (las conmemoraciones, las obras filmicas, los escritos históricos) o sea, indicadores que ofrecían todos de manera explícita o implícita (para mi mirada de observador) representaciones singulares, claramente fechadas en el tiempo y bien ubicadas en el espacio.” (Rousso, 2012)

no garantiza que los sentidos asignados a esos acontecimientos por quienes reciben esos relatos coincidan con lo que piensan quienes produjeron esos objetos culturales, pero un rasgo distintivo de los vectores es que se trata de objetos culturales que han tenido un rol decisivo en la producción y transmisión de específicas representaciones sobre el pasado⁶².

Distintos estudios consideran que los manuales de Historia son uno de los soportes privilegiados para abordar las temáticas referidas al pasado reciente en las escuelas (Romero, 2004; De Amézola, 2006; Born, 2010). En general, estos estudios comparan los debates entre distintas corrientes historiográficas, la evolución de las propuestas editoriales y las políticas educativas.

En la Argentina, durante la primera mitad del siglo XX las corrientes de historiadores liberales, la Nueva Escuela Histórica y las distintas tendencias del revisionismo histórico se preocuparon por un uso de la Historia que le diera significado a la nación (Svampa, 1994; Quatrocchi Woisson, 1995; Cattaruzza, 2007; Finnochio, 2007). Durante el mismo período, la Historia enseñada en las escuelas se distanció paulatinamente de los debates historiográficos. Sin embargo, fue allí donde se produjo la transmisión de una idea de la nación argentina que contribuyó al disciplinamiento de los inmigrantes y los sectores populares (Escudé, 1990).

Luis Alberto Romero señala una convergencia entre esta centralidad de los orígenes de la nación en el debate historiográfico y en la historia escolar (Romero, 2004: 45). Paradójicamente, los manuales de Historia que tuvieron difusión hasta la década de 1980 presentaron una continuidad a-histórica de la idea de nación, que subtiende todos los acontecimientos y procesos narrados (Romero, 2004: 48).

A partir de la transición a la democracia, y particularmente desde mediados de la década de 1990, los manuales escolares sufrieron modificaciones, acompañando la formulación de los Contenidos Básicos Comunes en los que intervinieron miembros del campo académico de distintas disciplinas (Romero, 2004: 150; De Amézola, 2006: 241). Estos nuevos manuales presentaron esquemas más fragmentados de organización de los contenidos que los libros de períodos anteriores, y multiplicaron las voces que se presentaron en torno a los distintos contenidos abordados (Romero, 2004: 151). Los manuales de Historia producidos en la década de 1990 tendieron a reinterpretar la historia política del siglo XX en clave de una historia institucionalista de

62 Por ejemplo, en el caso del estudio de Henry Rousso (2012), se trata de productos culturales que tuvieron un rol específico en la producción de memorias sobre Vichy.

la democracia (Romero, 2004: 175).

Por otra parte, algunos análisis muestran una fuerte conexión entre la reorganización de los manuales escolares de Historia y el objetivo de formar ciudadanos democráticos que se explicitó a partir de la reforma educativa de 1993 (De Amézola, 2006: 242). Esta orientación hacia objetivos que exceden la lógica disciplinar indica una zona de intersección entre los objetivos de tipo cognitivo-disciplinares y los de tipo identitario característicos de la historia escolar (Carretero y Kriger, 2006), tal como fue desarrollado anteriormente.

En este marco, la introducción del tema de la dictadura en los manuales de Historia pudo tener consecuencias disruptivas para las escuelas, ya que las nuevas propuestas editoriales instalaron estos contenidos limitando la alternativa de su negación por parte de los actores escolares (De Amézola, 2006: 246)⁶³.

Además de los manuales de Historia, las investigaciones sobre las memorias de la dictadura en las escuelas se centraron en el uso de otras fuentes y recursos como soportes de narrativas específicas. Durante la transición a la democracia el abordaje de la dictadura en las escuelas estuvo vinculado a la actividad de “emprendedores” que promovieron su instalación en el ámbito escolar y en el renacimiento de la militancia estudiantil (Lorenz, 2004: 105). Este fue el papel que cumplió Pablo Díaz, sobreviviente de un centro clandestino de detención e identificado como víctima de los acontecimientos de “La Noche de los Lápices”, quien durante la segunda mitad de la década de 1980 dio charlas en escuelas primarias, secundarias y universidades⁶⁴. De acuerdo con su propio testimonio, el objetivo de esas charlas era promover la reorganización del movimiento estudiantil (Lorenz, 2004: 107).

Junto con este papel del testimonio, el libro “La noche de los Lápices” y más tarde la película del mismo nombre fueron vehículos privilegiados para el abordaje escolar de la temática. Éstos sostienen un relato del dispositivo represivo que acentúa el carácter “inocente” de las víctimas y atenúa su identidad militante (Lorenz, 2004: 103; Raggio, 2010: 8).

63 Lamentablemente, estas afirmaciones deben mantenerse en un plano conjetural, ya que si bien existen diversas investigaciones sobre los manuales y libros de texto, no disponemos de estudios sobre la primera recepción de dichos manuales. Es decir, suponemos que el efecto de que se abordara por primera vez en los textos escolares el tema de la dictadura puede haber provocado en las escuelas distintos grados de tensión, sin embargo no contamos con constataciones al respecto provenientes de la investigación.

64 Pablo Díaz no interrumpió esta actividad. Continúa participando de charlas y actividades conmemorativas de la Noche de los Lápices, en las marchas y actos.

La narrativa⁶⁵ de la “víctima inocente” (que puede verse claramente expresada en el film “La Noche de los Lápices”) alude a un relato sobre la represión en el que los desaparecidos son presentados como “inocentes”, enfatizando la falta de culpabilidad por los “hechos de subversión o terrorismo” por los que habrían sido secuestradas (Raggio, 2010: 12). Esta narrativa constituyó un relato eficaz para rebatir tanto la “teoría de la guerra” –sostenida por los militares– como la “teoría de los dos demonios” –expresada por el gobierno radical (1983 – 1989) (Raggio, 2010: 11).

Otro vector de memoria que no fue pensado originalmente como material para su uso escolar pero que ha tenido una importante circulación en las escuelas es el informe “Nunca Más”, elaborado por la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP) (Finocchio, 2007: 267). El informe fue entregado al entonces presidente Raúl Alfonsín en 1984 y se editó como libro a partir de ese año⁶⁶.

Con la sanción de la Ley Federal de Educación (1993) y la formulación de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) (1995), las temáticas referidas a la dictadura fueron incluidas explícitamente dentro de los contenidos de Historia (Romero, 2004: 149; De Amézola, 2006: 241). Sin embargo, esta explicitación no aseguró su tratamiento en las escuelas, en parte por las mediaciones que siempre existen entre las definiciones curriculares y las prácticas de enseñanza (por más que las primeras sean fuertemente prescriptivas), y en parte porque los CBC derivaron en procesos limitados de desarrollo curricular y capacitación docente en estas temáticas⁶⁷.

A partir de 2000, distintas gestiones ministeriales nacionales y provinciales pusieron en marcha programas destinados a profundizar el tratamiento de las temáticas relacionadas con la dictadura, sus consecuencias y sus dimensiones ético-políticas. Estos programas coincidieron con una serie de aniversarios de acontecimientos relacionados con la dictadura (los 25 años del golpe militar en 2001, los 20 años del restablecimiento de la democracia en 2003), y produjeron materiales para el trabajo áulico, concursos de producciones de alumnos y difusión de los mismos.

Además, distintos organismos de derechos humanos e instituciones se volcaron a la

65 Para recuperar algunas observaciones sobre el concepto de “narrativa”, véase el capítulo 1 de esta tesis. Para un análisis de las distintas narrativas en su contexto de enunciación y circulación en el ámbito escolar, véase el capítulo 3 de esta tesis.

66 En los capítulos 5 y 6 se analiza la circulación de estos vectores en las escuelas, desde la percepción de los actores escolares y en relación con los procesos de transmisión en distintas situaciones.

67 Nuevamente, estas afirmaciones deben mantenerse en un plano hipotético ya que no disponemos de estudios sobre la recepción de los CBC y otras prescripciones y acciones de desarrollo curricular sobre esta temática en el ámbito escolar durante la década de 1990.

acción educativa, generando sus propios programas y propuestas, en algunos casos, con gran convocatoria y profundidad en el tratamiento de la temática (Diaz, 2006; Raggio, 2004; Raggio, 2006)⁶⁸.

Otros vectores que comenzaron a entrar en el repertorio de recursos a disposición de la transmisión de memorias sobre la dictadura son los sitios y museos de la memoria. Casos emblemáticos como la ex Escuela Superior de Mecánica de la Armada (ex ESMA) y los debates acerca de la instalación, naturaleza y funciones de un Museo de la Memoria (Carnovale, 2006) involucran la dimensión pedagógica de esas iniciativas. Las discusiones sobre qué memorias expresar y representar en los museos son inescindibles de las discusiones sobre cómo representarlas y cómo transmitir las.

En 2006, la Ley de Educación Nacional estableció en su artículo 92 el tratamiento obligatorio de contenidos relacionados con la historia reciente como parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones (De Amézola y D'Achary, 2010: 1). Esta ley enuncia el contenido curricular como *“el ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los/las alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos”*.

En ese contexto, los vectores para la transmisión de memorias sobre la última dictadura militar se multiplicaron en años recientes. Esta productividad parece resultado de dos factores: por un lado, un conjunto de narrativas que se mantuvieron silenciadas, como “memorias subterráneas” (Pollack, 2006) durante los primeros años de la post-dictadura tienen en la actualidad mayor presencia en el espacio público, y por lo tanto se expresan bajo la forma de distintos objetos culturales, con diverso grado de circulación en el espacio público o en campos especializados. Por otro lado, la introducción de la historia reciente como parte de los contenidos curriculares de la materia Historia, dio lugar a procesos de desarrollo curricular y a la vez estimuló que distintos actores generaran materiales y recursos para el abordaje de esos temas en las escuelas.

⁶⁸ En el marco de esta tesis se aborda con detalle una de esas propuestas, el Programa Jóvenes y Memoria desarrollado por la Comisión Provincial por la Memoria (CPM) en la provincia de Buenos Aires. En los capítulos 4 y 6 presento información detallada sobre las características y alcances del programa.

Efemérides y actos escolares

Dentro de las investigaciones que analizan el lugar que ocupan y de qué modo se abordan los temas referidos a la última dictadura militar en el ámbito escolar pueden mencionarse también los estudios sobre las efemérides y los actos escolares.

A comienzos del siglo XX, el Consejo Nacional de Educación (CNE) desarrolló una intensa actividad de promoción de las ideas de “patria” y “nación” en las escuelas primarias argentinas con el objetivo de generar sentimientos de identidad nacional en los hijos de los inmigrantes (Amuchástegui, 1995; Escudé, 1990; Cattaruzza, 2007). Una de las acciones del CNE fue elaborar un calendario escolar en el que se establecieron efemérides en fechas relacionadas con acontecimientos históricos, construyendo un particular relato acerca de la historia argentina del siglo XIX.

Se ha relacionado el contenido histórico de los actos escolares con los objetivos identitarios definidos por Carretero y Kriger (Carretero y Kriger, 2006: 175) ya que su finalidad principal es la producción de identidad y sentido de pertenencia a una comunidad nacional. Los actos escolares pueden ser interpretados como prácticas instituidas en las que se espera que se produzcan procesos de transmisión intergeneracional de la memoria colectiva enfatizando en los rasgos emotivos del proceso de identificación (Carretero y Kriger, 2006: 172).

Por otra parte, algunos trabajos plantean que los actos escolares se han convertido en actividades ritualizadas que expresan jerarquías tradicionales y autoritarias de relación entre directivos, docentes, alumnos y familias. Además, los docentes cuestionan los actos escolares porque interrumpen el ciclo regular de desarrollo de los contenidos curriculares (Zelmanovich, 2010: 18). Sin embargo, otras investigaciones muestran el valor que tienen en tanto rituales que convocan la puesta en escena de emotividades y vínculos afectivos entre los actores escolares (Eliezer, 2005).

Las investigaciones que afirman el vaciamiento de sentido de los actos escolares en general, sostienen que esto sucede porque existen dificultades en el proceso de transmisión. Diego Higuera Rubio atribuye estas dificultades al declive de la escuela moderna, que se haría evidente en la erosión de la autoridad de los docentes y el debilitamiento de la separación entre la escuela –como ámbito que se representa como exento de conflictividad– y una sociedad cada vez más compleja (Higuera Rubio, 2010: 154).

En el año 2006 se produjo la inclusión del 24 de marzo en el calendario escolar⁶⁹, con el estatus de feriado nacional inamovible⁷⁰ y, como ya fue dicho, en el mismo año se sancionó la Ley de Educación Nacional que prescribió la inclusión obligatoria de la temática de la memoria sobre la dictadura en los diseños curriculares de las provincias. Casi simultáneamente, el gobierno nacional promovió que la temática fuese abordada tanto desde la enseñanza de la Historia como desde la conmemoración en el calendario escolar (De Amézola y D'Achary, 2010).

Por otra parte, entre 1984 y 1988, cada 16 de septiembre el gobierno de la provincia de Buenos Aires decretó asueto en coincidencia con las movilizaciones estudiantiles. A partir de ese año, por ley provincial, se declaró el 16 de septiembre como el “Día de la Reafirmación de los Derechos del Estudiante Secundario” (Raggio, 2004; Lorenz, 2004). La ley 12.030 del año 2000 modificó la ley de 1988 estableciendo la denominación “Día de los Derechos del Estudiante Secundario”, e indicando la realización de clases alusivas al *“tema Democracia y Derechos Humanos, brindando información sobre los sucesos acaecidos el 16 de septiembre del año 1976, remarcando la importancia de los valores democráticos en contraposición a la arbitrariedad de los regímenes dictatoriales”*. La misma ley indicaba la inclusión de la fecha en el calendario escolar.

De acuerdo con algunas investigaciones, las actitudes de los alumnos frente a los

69 El calendario escolar es el resultado de una serie de definiciones nacionales y provinciales, tomadas por las autoridades educativas o adoptadas por el poder ejecutivo o el poder legislativo. Cuestiones tales como las fechas de inicio y finalización del ciclo lectivo de cada nivel son decisiones provinciales que, además, se acuerdan en el seno del Consejo Federal de Educación (organismo en el que están representados todos los ministerios de educación de las provincias y el Ministerio de Educación de la Nación) ya que involucra el total de días de clase que se prevé en cada provincia para ese año.

70 Otras definiciones dependen de decretos del poder ejecutivo nacional o de leyes del Congreso Nacional y establecen feriados nacionales o fechas de conmemoración que exceden el ámbito educativo. Ese es el caso del feriado nacional inamovible establecido en 2006 para el 24 de marzo. Finalmente, existen definiciones propias de la gestión educativa de cada provincia, o regulaciones del poder ejecutivo provincial o la legislatura provincial, pero que sólo se aplican al sistema educativo. Un caso de este tipo es el establecimiento del 16 de septiembre como Día de los Derechos del Estudiante Secundario.

En la provincia de Buenos Aires, el calendario escolar se establece cada año por una resolución de la Dirección General de Cultura y Educación. En esa misma resolución se clasifican las efemérides según cuatro formas:

1. Actos solemnes: en el día de la fecha pautada se realiza un acto solemne con apertura a la comunidad, se celebra o conmemora durante una hora de clase a criterio de la planificación institucional.
2. Actos especiales: son los actos de inicio y finalización del ciclo lectivo.
3. Actos evocativos: son las actividades que se realizan en el cierre de un día de clase con la participación de todos los alumnos y el personal de ese turno escolar.
4. Otras actividades: se desarrollan actividades curriculares alusivas a la fecha.

actos del 24 de marzo y el 16 de septiembre van desde el reconocimiento de su eficacia para transmitir concepciones sobre la dictadura, hasta el rechazo a su carácter repetitivo y poco innovador (Higuera Rubio, 2010: 158). Las investigaciones indican que, cuando los jóvenes valoran los actos escolares, lo hacen en virtud de su propia participación, más que en relación con el sentido formalmente asignado al ritual (Higuera Rubio, 2010: 155).

Por otra parte, se ha señalado que los actos del 24 de marzo, el 2 de abril y el 16 de septiembre son diferentes respecto del resto de las fechas del calendario escolar porque no remiten a la construcción mítica de los orígenes que caracteriza a fechas como el 25 de mayo, el 9 de julio o el 17 de agosto (De Amézola y D'Achary, 2010) sino a recordar el principio del *"nunca más al Terrorismo de Estado"*. En comparación, estas nuevas efemérides ponen en cuestión el sentido común pedagógico que rechaza el tratamiento de temas conflictivos (Finocchio, 2007: 264) ya que establece de manera prescriptiva el abordaje de la temática por parte de toda la comunidad educativa.

De este modo, la inclusión del 24 de marzo, el 2 de abril y el 16 de septiembre en el calendario escolar es disruptiva porque introduce fechas evocadoras de un pasado conflictivo en una sucesión de rituales escolares que cumplen la función de producir identidad nacional (Raggio, 2012: 19). Además, estas fechas portan su conflictividad en una actividad – los actos escolares – en la que se debería materializar la apertura de la escuela a la comunidad, y se escenifica la condición de "espacio público" propia de la institución escolar.

Estudios sobre los sujetos de la transmisión escolar: alumnos y docentes

Otro tipo de investigaciones que es posible incluir en el conjunto de estudios sobre la transmisión de las memorias sobre la última dictadura militar en las escuelas, son aquellas que se proponen analizar cuáles son las narrativas típicas y las representaciones predominantes sobre la dictadura que sostienen los actores escolares.

Ana Pereyra (2007) analiza las representaciones de alumnos y docentes sobre la dictadura, en un conjunto de escuelas secundarias. La investigación se enfoca en una caracterización de estas representaciones y su relación con narrativas emblemáticas.

Pereyra ordena los relatos construidos por los alumnos sobre la historia reciente de la Argentina en tres grupos: los que enfatizan el presente y lo contraponen a acontecimientos de un pasado a-histórico, los que presentan una sucesión de acontecimientos de manera lineal y los que introducen una visión crítica sobre distintos acontecimientos del pasado.

Con relación a los contenidos de los relatos, Pereyra postula que el predominio de la narrativa de la “víctima inocente” sería el resultado de la fuerte difusión de ciertos vehículos de esta narrativa en las escuelas, como las charlas de Pablo Díaz o la circulación de la película y el libro “La Noche de los Lápices” (Pereyra, 2007: 180).

Pereyra analiza el grado de adhesión de los alumnos a cuatro narrativas emblemáticas. La primera narrativa –formulada por la facción militar– justifica la represión de la dictadura argumentando que fue necesaria para librar una “guerra contra la subversión”.

La segunda narrativa correspondería a la posición predominante de los organismos de derechos humanos, y dice que la sociedad civil es la víctima de la represión dictatorial. En esta narrativa los organismos de derechos humanos relegaron a un segundo plano la condición militante de las víctimas directas enfatizando su “inocencia”.

La tercera narrativa fue sostenida por el gobierno radical (entre 1983 y 1989) y consistió en explicar la represión como el resultado de una confrontación entre dos “demonios”: las organizaciones armadas y los militares. La sociedad civil fue víctima de esta violencia simétrica.

La cuarta narrativa reconoce la militancia política de las víctimas y explica la represión como un plan sistemático para interrumpir proyectos políticos transformadores. Esta es la narrativa que sostienen los ex militantes y se aproxima a las investigaciones académicas sobre la dictadura.

Estas narrativas expresan las luchas por distintos sentidos acerca del pasado (Jelin, 2002; Lorenz, 2004; Raggio, 2010; Dussel y Pereyra, 2006; Pereyra, 2007). En la investigación de Pereyra, los alumnos muestran una adhesión mayor al relato identificado con la posición de los organismos de derechos humanos (la segunda narrativa). En cambio, manifiestan su rechazo mayoritario a la narrativa de la guerra contra la subversión y un grado importante de indefinición frente a las otras dos narrativas (la “teoría de los dos demonios” y el relato de los militantes).

Las narrativas presentadas tuvieron y tienen circulación en el espacio público. En el ámbito educativo, la fuerte presencia de la narrativa de la “víctima inocente” apoyada

en vectores privilegiados tiene como consecuencia la fijación de este relato en la concepción que construyen los alumnos sobre la dictadura (Pereyra, 2007: 20).

A diferencia de lo que sostienen los alumnos, Pereyra indica que los docentes formulan relatos más cercanos a los debates académicos y militantes, introduciendo aspectos como el clima social previo al golpe, el aparato represivo y la identidad política militante de los desaparecidos (Pereyra, 2007: 328). En otras investigaciones se han analizado las concepciones de los profesores, como interpretaciones y resignificaciones de las políticas de memoria en el ámbito escolar (González, 2008: 18). Las investigaciones se centran en los docentes que enseñan Historia, y se enmarcan en los estudios del pensamiento del profesor, aunque también consideran la “gramática escolar” como conjunto de factores que afectan la enseñanza de la Historia (González, 2008: 18).

En síntesis, las investigaciones que involucran a los sujetos educativos estudian las representaciones y, en menor medida, la recepción, y permiten abrir interrogantes específicamente dirigidos a los procesos de transmisión: cómo ocurren, qué resignificaciones se habilitan y se producen, las interrupciones, los silencios y omisiones en la transmisión que, como sostiene Yerushalmi (2002: 130), pueden conducir al olvido colectivo.

Memoria y transmisión: un esquema conceptual de conjunto

Como ya fue señalado, el campo teórico de los estudios sobre la memoria se ha enriquecido enormemente en las últimas décadas. Esto redundó en una multiplicación de los debates y de las categorías relevantes para estudiar los fenómenos de la memoria social.

En una mirada de conjunto sobre el marco conceptual, el punto de partida es precisar la idea de que esta tesis se centra en la memoria como fenómeno social. En relación con esto pueden reconocerse dos grandes énfasis: por una parte un acento puesto en las dimensiones subjetivas de la memoria (sobre todo cuando se trata de la memoria de experiencias traumáticas); por la otra, en las dimensiones político-sociales de la memoria, en términos de sus usos en el presente. Ambos énfasis no se excluyen entre sí sino que pueden ser leídos como focos de preocupaciones que reorganizan el empleo de las categorías.

El primer énfasis es el que da lugar a la idea de la memoria social traumática como un “pasado que no quiere pasar”, lo que podría ser interpretado como una presencia de lo traumático más allá de la voluntad de los sujetos. La memoria traumática sería un *pathos*, una afectación de los sujetos que se les impone.

El segundo énfasis es el que está más cerca de la idea de memoria como manipulación uso intencional del pasado. Esa manipulación no debe entenderse en sentido peyorativo, sino en sentido estratégico: los usos del pasado en el presente son objeto de decisiones en relación con tramas de poder, posicionamientos políticos e ideológicos, construcciones identitarias y vínculos afectivos.

El interés de esta tesis se centra en esta segunda alternativa, es decir en un análisis de la transmisión de las memorias en tanto usos del pasado.

Me refiero a usos del pasado y no a sentidos del pasado, representaciones del pasado o discursos sobre el pasado. Esto quiere decir que si bien es posible diferenciar analíticamente los acontecimientos de las experiencias, y éstas de los discursos que producen sentido sobre las mismas, en rigor las disputas por esos sentidos son también disputas acerca de los acontecimientos mismos. En definitiva, me interesa desnaturalizar una concepción según la cual unos sujetos tienen una experiencia o pasan por una experiencia en relación con un acontecimiento o hecho y luego producen sentido cuando narran dicha experiencia. Existen investigaciones que permiten cuestionar este esquema, al menos en relación con los acontecimientos traumáticos que han sido objeto de debate público (Raggio, 2010), en los que se muestra que la naturaleza misma de los acontecimientos es objeto de disputa⁷¹.

Consideradas como manipulaciones del pasado en el presente, las memorias designan los resultados de disputas estratégicas, de posiciones políticas que buscan producir identidades, defender intereses o legitimar situaciones. Esos resultados no son inocuos en términos de las subjetividades de los agentes que participan de esas disputas. Por eso, cuando se trata de memorias de experiencias traumáticas, las políticas están atravesadas por los efectos de reactivación del trauma, por su persistencia más allá de la voluntad de los sujetos, por los trabajos de elaboración y

71 En nuestro país, un caso emblemático de estas disputas por la naturaleza del acontecimiento lo constituyen los relatos sobre “la Noche de los Lápices”. El relato cristalizado ha “producido” el acontecimiento. Características como la fecha, la nómina de las víctimas, los sobrevivientes o la denominación misma, que son esenciales para el reconocimiento del acontecimiento en tanto tal, han sido producidas por distintas instancias de relato que se fueron enunciando desde las primeras denuncias hasta la publicación del libro y el estreno del film “La Noche de los Lápices”.

duelo, por la empatía y la identificación que puede producir en quienes no atravesaron la misma experiencia (LaCapra, 2006).

Los procesos de transmisión son uno de los contextos en los que se producen estas manipulaciones del pasado. En la transmisión se pone en juego un aspecto de la definición básica de la memoria social. Cuando Halbwachs sostuvo que la memoria se apoyaba en recuerdos compartidos, y que la pertenencia a un grupo o una comunidad afectiva permitía fortalecer y dar continuidad en el tiempo a esos recuerdos, Marc Bloch (1925) objetó que en el fondo se trataba de un fenómeno de comunicación entre individuos. Bloch reducía la memoria social a una trama de refuerzos comunicativos.

Por su parte, Bárcena (2012) aporta una idea complementaria de la objeción de Bloch, que puede resituar el problema. La transmisión es un tipo particular de comunicación atravesado por la conciencia de la finitud. Se trata de un vínculo comunicativo en el que el contenido de la comunicación es impulsado por el imperativo de la herencia. La generación adulta transmite a la generación joven algún elemento de la cultura que considera valioso para ser conservado. En el caso de la transmisión de las memorias, el imperativo adquiere la forma de un “deber de memoria”, es decir que es un imperativo ético.

En la transmisión se activan también las tensiones entre los dos énfasis relativos al concepto de memoria. Si la transmisión está impulsada por el “deber de memoria”, también busca legitimar un determinado relato sobre el pasado. Pero por otra parte, el imperativo de la transmisión puede estar marcado por el trauma y la necesidad de dar testimonio, y por lo tanto, ser vehículo del *pathos* en el vínculo entre generaciones.

Cuando estas tensiones se expresan en el contexto escolar, se agrega al conjunto de conceptos la noción de “políticas de memoria”. Este concepto es necesario porque introduce la noción de actores que se valen de los recursos de legitimidad del Estado, sea para encuadrar una determinada memoria, sea para darle una presencia continua en las instituciones estatales e incidir de este modo en la relación de fuerzas en las memorias en disputa. De ahí que pueda hablarse de “memorias oficiales”, “memorias subterráneas”, etc.

En el caso específico de la transmisión escolar de las memorias intervienen además, los rasgos propios de la acción educativa sistemática. Esta transmisión está atravesada por las definiciones curriculares y por campos disciplinares específicos como la Historia y la enseñanza de la Historia, el uso de materiales y recursos

diseñados como soportes de memorias específicas y el lugar de las conmemoraciones en las rutinas escolares.

CAPÍTULO 3: MEMORIAS DE LA dictadura EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS (1976 – 2000)

“Así es como en el país hemos de hablar de guerra, de enemigo, se subversión, de infiltración, términos éstos poco acostumbrados en la historia argentina contemporánea y sobre todo en ámbitos como en la de la educación y la cultura; pero esa es la cruda realidad y como tal se debe asumir y enfrentar: con crudeza y valentía.”

Ministerio de Cultura y Educación (1977) Presentación del documento “Subversión en el ámbito educativo (conozcamos a nuestro enemigo)”

Introducción

La transmisión de las memorias sobre la dictadura que se produce en las escuelas está enmarcada en un conjunto de políticas que indican aquello que es puesto oficialmente en la transmisión. La capacidad de los agentes y agencias estatales para dar sanción oficial a determinadas políticas tiene consecuencias simbólicas y materiales importantes ya que además de instalar y legitimar en el espacio público ciertos discursos, implica el destino de recursos (humanos, financieros, de información, de legitimidad política), la producción de materiales y la obligación o prohibición para otros actores de llevar adelante determinadas prácticas o sostener ciertos discursos en el espacio institucional.

Por lo tanto, las políticas oficiales de memoria tienen consecuencias para el sistema educativo. En algunos casos son formuladas considerando específicamente estas consecuencias y en otros su impacto en las escuelas se produce sin que sea previsto explícitamente.

Las memorias oficiales no anulan la existencia de otras memorias, algunas que las precedieron y otras que se formulan en reacción a ellas⁷². Las memorias no son

⁷² Por ejemplo: *“Como fenómeno novedoso, la actualización del discurso revisionista o abiertamente defensor del terrorismo de Estado y de una 'memoria completa' y, especialmente, los altísimos niveles de ventas comerciales que tienen obras de ese tenor como las de Juan Bautista Yofre, Ceferino Reato o Nicolás Márquez tal vez puedan explicarse por su evocación de representaciones sobre la violencia preexistentes en el imaginario colectivo, que fueron reactualizadas por la vitalidad de las reacciones ante la política de derechos humanos de la gestión kirchnerista.”* (Franco, 2012: 312)

En este párrafo, Franco advierte sobre el carácter “reactivo” de las memorias revisionistas frente a las políticas oficiales de memoria del período 2003-2015.

creaciones desde la nada, se construyen con retazos de sentidos disponibles, se articulan en relatos que reúnen descripciones de acontecimientos, evidencias empíricas de esos acontecimientos, silencios y negaciones, y representaciones existentes sobre algunos fragmentos de ese pasado.

Las memorias oficiales que expresan estas políticas tienen consecuencias sobre la configuración de las memorias en conflicto. Incluso sin prohibir explícitamente ciertos relatos sobre el pasado, tienen efectos de legitimación o deslegitimación y pueden producir silencios y procesos de “privatización” de las memorias (Vinyes, 2009: 16-17)⁷³.

En cuanto a las memorias sobre la última dictadura militar, estas políticas pueden ser interpretadas como cristalizaciones del equilibrio de fuerzas entre los distintos actores en disputa, en momentos históricos determinados, en diferentes arenas de confrontación: el campo estatal, el sistema educativo y el espacio público.

En este capítulo abordo una serie de políticas de memoria que tuvieron consecuencias fuertes para el sistema educativo argentino y específicamente para el nivel secundario en la provincia de Buenos Aires⁷⁴. Me interesa estudiar las políticas de memoria que no fueron inicialmente pensadas como políticas educativas (por ejemplo, la evolución de las conmemoraciones públicas por “la Noche de los Lápices”), tanto como aquellas políticas educativas que pueden ser analizadas como políticas de memoria (por ejemplo, la inclusión de temas relativos a la última dictadura militar en los diseños

73 El concepto de “privatización de las memorias” significa, para Vinyes, la definición de un marco de circulación de las memorias en el ámbito privado, como una demarcación de los espacios en los que esas memorias no pueden ser censuradas o donde los actores no serán sancionados.

74. En el período abarcado por este capítulo (1976 – 2000) se produjo un cambio en la responsabilidad política y pedagógica sobre la educación secundaria. La Constitución nacional de 1853 establecía que el Estado nacional tenía la responsabilidad sobre la educación secundaria y superior. No obstante, las provincias crearon y sostuvieron escuelas secundarias que coexistieron con las nacionales. En 1976 la distribución de la matrícula del nivel secundario era la siguiente: 45,5% dependía del nivel nacional, 23,3% de las provincias y el 30,4% se encontraba en el sector privado. Los establecimientos se distribuían el 27,6% a cargo de la Nación, el 29,5% a cargo de las provincias y el 42,2% eran privados. Estos porcentajes permiten además establecer una diferencia en el tamaño de los establecimientos: los del nivel nacional eran los más grandes (433 alumnos por escuela en promedio), seguidos por las escuelas provinciales (207 alumnos en promedio) y las privadas (189 alumnos en promedio) (Tedesco, Braslavsky y Carciofi, 1982).

A partir de la Ley de Transferencia de Servicios Educativos de 1992 se produjo la completa descentralización de la educación secundaria. Esa ley transfería la responsabilidad pedagógica, el sostenimiento económico y la relación laboral de los docentes de las escuelas secundarias nacionales a las provincias. Durante la década de 1990 se produjo la adecuación de esas escuelas a la dependencia provincial, adoptando las definiciones curriculares, normativas y regulaciones laborales.

curriculares provinciales para la educación secundaria). Dejo para el capítulo siguiente el análisis de las definiciones políticas y curriculares que se encontraban en vigencia en el período que coincide con el trabajo de campo de esta tesis porque inciden, como regulaciones formales, en las prácticas y sentidos de los actores que forman parte de dicho trabajo de campo.

Las políticas de memoria, las políticas educativas y sus intersecciones constituyen una condición importante del entorno de los procesos de transmisión escolar de las memorias sobre la dictadura. Si bien no son las únicas definiciones acerca de los temas, sentidos y relatos que se transmiten en las escuelas, son las que portan la sanción oficial y por lo tanto se acoplan a la dimensión instituyente de las escuelas.

Las políticas son tanto las definiciones documentadas como las acciones y producciones llevadas a cabo para cumplir con sus prescripciones. El acento de este capítulo está puesto en el plano de las prescripciones y las condiciones de su formulación. Éstas pueden dar lugar a rechazos, traducciones, reinterpretaciones o simplemente ser ignoradas por los actores escolares. El estudio de las reinterpretaciones de estas prescripciones que ocurre en las instituciones educativas se desarrolla en los capítulos siguientes.

Los “años previos”

Los sentidos que irían a nutrir las memorias sobre la última dictadura militar se comenzaron a producir antes del golpe. La proclama militar del 24 de marzo de 1976 decía que el golpe de Estado había sido necesario para llenar un “*vacío de poder*”. La revista *Evita Montonera*, en su número 1 de 1974, señalaba que, tras el fallecimiento de Perón, se veía un “*vacío de poder*” que conducía hacia consecuencias políticas extremas, lo que equivalía a pronosticar que el golpe de Estado era una tendencia histórica inevitable.

La interpretación política del golpe aparecía en estos dos textos como una respuesta al “caos político”. Estas interpretaciones formaron parte de los sentidos disponibles para la construcción de las narrativas sobre el acontecimiento. Otros actores compartían esta lectura, como lo revelan las anticipaciones ofrecidas por los medios gráficos en la misma época⁷⁵.

75 El 13 de febrero de 1976 una editorial del diario *La Nación* decía:

La naturalización de la violencia política⁷⁶ fue también un componente que antecedió al golpe y estuvo disponible para la construcción de sentidos acerca del acontecimiento. Desde el Cordobazo en 1969 hasta las elecciones de 1973, los medios de comunicación presentaron las acciones armadas de las organizaciones revolucionarias como una respuesta al clima represivo y a la interrupción del estado de derecho. Sin embargo, desde 1973 fue más frecuente que reprobaran las acciones violentas, y las catalogaran como un ataque al orden institucional. Desde entonces, los medios de comunicación impugnaron el uso de la violencia planteando su “ilegitimidad” (Franco, 2012: 42).

Entre los actores que sostenían esta posición también se encontraban los partidos políticos tradicionales junto con el propio Perón, quien insistía que debía terminar la acción de la guerrilla (Franco, 2012: 43). En esta etapa, sin embargo, el cuestionamiento a la lucha armada no contenía una legitimación abierta de la acción represiva del Estado.

En 1975 se produjo un nuevo cambio en la interpretación de la violencia política. Es posible reconocer en los medios de comunicación y en las opiniones de políticos, dirigentes sindicales y sociales, un reemplazo de la concepción de la violencia como un enfrentamiento entre “extremismos” de derecha e izquierda, por una interpretación según la cual se enfrentaban bloques de fuerzas “subversivas” y “antissubversivas” (Franco, 2012: 297).

La recurrencia de los relatos sobre la violencia, su presencia permanente en los medios de comunicación como prácticas difusas que podían golpear a cualquier ciudadano, también tuvo como correlato la producción del miedo como factor político (Franco, 2012; 279).

En estas interpretaciones la juventud era presentada como actor social relacionado con la violencia. La juventud era el sector que se resistía al reencuadramiento dentro

“Las fuerzas militares hacen destacar reiteradamente que nadie podrá decir en el futuro que las Fuerzas Armadas no hicieron todo lo posible por impedir la interrupción del régimen institucional. Pero advierten también que, por el contrario, si continuaran absteniéndose de llenar el vacío de poder que el estado de cosas parecería estar determinando podrían ser acusadas por el juicio de la historia de prescendencia culposa.” (citado en Novaro y Palermo, 2006: 18-19)

⁷⁶ Esta naturalización tiene una larga historia de prácticas institucionalizadas (aunque no legalizadas) y formó parte de las prácticas habituales dentro de las Fuerzas Armadas, de manera que cuando se desplegó el aparato de represión clandestina, el ejercicio de la violencia sobre distintos grupos de la sociedad contaba con el antecedente de la asociación entre violencia y disciplina que la propia institución militar ejercía hacia adentro desde el siglo XIX y que había aplicado en más de una oportunidad al resto de la sociedad (Calveiro, 2013).

de las estructuras partidarias una vez que Perón había retornado al poder, y protagonizaba la rebeldía frente a las instituciones establecidas. La asociación entre “juventud” y “violencia” se presentaba en la prensa más conservadora como un rasgo continuo que abarcaba desde las acciones de las organizaciones guerrilleras hasta los actos de desobediencia o insubordinación dentro de las instituciones como la familia, la Iglesia o el sistema educativo (Franco, 2012: 205). De este modo, cualquier acto que marcara una toma de posición autónoma por parte de sectores juveniles podía ser calificado como una forma de violencia.

Simultáneamente los jóvenes eran presentados como un grupo social manipulable, que fácilmente podía ser “engañado” por el “discurso subversivo” para llevar adelante acciones violentas (Franco, 2012: 54). Esto hacía que el sistema educativo -en particular la educación secundaria y universitaria- fueran considerados espacios de fuerte penetración de las “ideas subversivas”, y por lo tanto como un destinatario privilegiado de las políticas represivas (Franco, 2012: 255)⁷⁷.

Estas imágenes públicas sobre la juventud tuvieron su contraste en el campo de las políticas educativas. Durante el breve gobierno de Héctor J. Cámpora (25 de mayo al 13 de julio de 1973), mediante el decreto N°384/73 del 28 de junio de 1973 se suprimió la asignatura del nivel secundario “Educación Democrática” (que había sido implantada en 1956 por la Revolución Libertadora) y se destinaron las horas correspondientes al dictado de una nueva materia denominada Estudios de la Realidad Social Argentina (ERSA), aunque a cargo de los mismos docentes.

En sus considerandos, el decreto sostenía que a través de la educación, la sociedad debía crear las “*condiciones deseables para el desarrollo de la conciencia nacional y social del niño y del joven.*” Por eso, con metodologías flexibles y variadas, los alumnos adquirirían “*compromisos consigo mismo, con el pueblo, con la nación y con el mundo al que pertenece(n).*” La materia asumía que todo joven está animado por fuerzas positivas que deben ser puestas “*al servicio de la acción constructiva.*”

El contraste entre esta concepción de los jóvenes, su papel en relación con los

⁷⁷ Como contrapartida, en los años previos al golpe, las Fuerzas Armadas no eran mencionadas prácticamente por los medios de comunicación en relación con el clima de violencia. Las pocas menciones las indican como víctimas de esa violencia y hacia 1975, como las potenciales restauradoras del orden social (Franco, 2012: 223). Esta imagen fue alimentada por el sector de las Fuerzas Armadas que se volvió hegemónico desde el retorno de Perón a la presidencia. El “profesionalismo prescindente” (posición doctrinaria encabezada por Videla) sostenía que las fuerzas armadas debían asumir un rol profesional y abstenerse de participar como un actor político más. En base a esta imagen se forjó la idea de que el enfrentamiento entre la izquierda guerrillera y la derecha parapolicial no comprometía a las Fuerzas Armadas como institución (Novaro y Palermo, 2006: 31).

conceptos de pueblo y nación, y las expresiones que los asociaban a la violencia política y al caos institucional resulta notable.

Sin embargo, el mensaje contenido en la creación de ERSA fue rápidamente desactivado durante el gobierno de Juan D. Perón (12 de octubre de 1973 al 1 de julio de 1974). La identificación de los jóvenes como el sujeto que había que disciplinar, y el sistema educativo como uno de los ámbitos privilegiados para ese disciplinamiento, hizo que Jorge A. Taiana (Ministro de Educación designado por Cámpora) fuera desplazado y sucedido por Oscar Ivannisevich en agosto de 1974. Ivannisevich había sido Ministro de Educación de Perón en 1948 y era un cuadro de la derecha peronista (Puiggrós, 2006: 166). Su principal labor consistió en desplazar a los sectores de la izquierda peronista de las áreas de educación y cultura, de la conducción de las universidades y restablecer la normativa que prohibía la participación política de los estudiantes en el nivel medio⁷⁸.

Relatos del golpe de Estado y la “guerra antisubversiva” en las políticas educativas del “Proceso de Reorganización Nacional” (1976 – 1982)

Con estos sentidos disponibles los militares elaboraron la justificación del golpe de Estado del 24 de marzo de 1976: se trataba de una reacción necesaria para poner fin al caos y la subversión. La necesidad de una reacción represiva del Estado había sido ya enunciada por Perón en 1973 frente a los ataques del Ejército Revolucionario del Pueblo (ERP) (Franco, 2012: 126), pero en el caso del discurso militar desde fines de 1975, la intervención represiva no solo tenía el sentido de eliminar la subversión sino también el de superar el caos social (Franco, 2012: 147).

De este modo, las primeras memorias sobre el golpe de Estado se confunden y encadenan con la producción de sentidos que hicieron posible el golpe mismo (Novaro y Palermo, 2006: 34).

Los responsables del golpe sostuvieron que se vieron obligados a la toma del poder

⁷⁸ Ya en febrero de 1974, la Subsecretaría de Educación emitió una resolución que ponía en marcha una comisión que debía revisar los objetivos, contenidos y actividades propuestas para ERSA. Esta comisión elaboró una propuesta que, sin cuestionar las definiciones originales de la materia, desplazó algunos de sus conceptos principales. En particular, reformulaba el propósito general de la asignatura: *“Proponer que el adolescente tome conciencia de la dignidad de la persona humana, comprenda la importancia político-social de su conducta, jerarquice los valores espirituales y asuma la responsabilidad de su destino trascendente.”*

para conducir una guerra contra la “*agresión marxista internacional*”. Este argumento recibió sanción oficial en los documentos fundacionales de la dictadura que dieron lugar a lo que se conoció como la “doctrina de la guerra” (Novaro y Palermo, 2006: 87) Una vez enunciada públicamente como doctrina oficial, esta narrativa⁷⁹ fue asumida como una interpretación compartida por otros actores políticos, incluyendo en algunos casos a las propias organizaciones guerrilleras (Novaro y Palermo, 2006: 78), líderes de partidos políticos tradicionales, medios de comunicación, dirigentes sindicales, entre otros. Esto les permitía interpretar las acciones represivas y el conflicto político derivado de ellas como algo que comprometía exclusivamente a las organizaciones guerrilleras y a las Fuerzas Armadas, y asumir que estas últimas contaban con el apoyo de la sociedad en general (Novaro y Palermo, 2006: 184).

El 31 de marzo de 1976, a solo 5 días del golpe, el primer Ministro de Educación de la dictadura, Ricardo Bruera, firmó la Resolución N° 3/76 en la que establecía nuevas pautas para la fijación de contenidos de ERSA⁸⁰. Esas pautas se presentaban como una solución de urgencia ante la inminencia del comienzo de las clases y las previsibles dudas de funcionarios, directivos y docentes acerca del destino de una materia que estaba identificada con la política educativa del peronismo.

La resolución redefinía el sentido de ERSA, al colocar como objetivo de la materia:

“Iniciar al alumno en el conocimiento de los ideales de vida y de las instituciones de las distintas épocas históricas a fin de posibilitar el desarrollo de su capacidad de comprensión del presente y de los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad del ser argentino.”

Esta enunciación contrastaba lógicamente con el considerando de 1973 que ubicaba a la materia en el marco de los instrumentos que debía ofrecer el sistema educativo “*para adquirir compromisos consigo mismo, con el pueblo, con la nación y con el mundo al cual pertenece*”. Su nueva redacción derivaba de los objetivos básicos

⁷⁹ De aquí en adelante, nos referiremos a la “doctrina de la guerra”, la “narrativa de la guerra” o la “narrativa de la guerra sucia” para aludir a los enunciados producidos por los militares golpistas y sus aliados en relación con los acontecimientos del golpe de Estado y la dictadura.

⁸⁰ Los cuestionamientos a la materia ya se venían expresando en distintos ámbitos de la gestión educativa desde meses antes del golpe.

“El último ministro [de educación de la provincia de Buenos Aires] peronista, Alejandro Luis Romero (octubre de 1975 a marzo de 1976), a principios de 1976 firmó una resolución que suprimía y reemplazaba ERSA e Instrucción Cívica por Formación Nacional y Formación Argentina (RM 436/76).” (Rodríguez, 2012: 77)

enunciados en el *“Acta fijando el propósito y los objetivos básicos para el Proceso de Reorganización Nacional”*.

Las pautas de marzo de 1976 dejaban librada la determinación provisoria de los contenidos al trabajo coordinado de los profesores de ERSA, Historia y Geografía, los que a su vez estaban sujetos a los previsibles mecanismos de control a través de la dirección y la inspección de las escuelas.

Sin embargo, el 15 de junio de 1976 Videla firmó el decreto N° 1259/76 por el que reemplazaba ERSA por la asignatura Formación Cívica. La reglamentación para la aprobación de esta materia fue establecida por Resolución N° 728/76 firmada por Bruera. Este cambio había sido reclamado incluso por los medios de comunicación desde los primeros días posteriores al golpe (Tedesco, 1982: 63).

Las modificaciones iniciales a ERSA fueron muy significativas. La gestión educativa nacional del gobierno militar identificó rápidamente un núcleo de intervención que tenía que ver con la formación de los sujetos políticos en las escuelas secundarias. Esta formación tenía un componente de interpretación de los acontecimientos históricos recientes y de la política contemporánea, y constituía una prescripción curricular sobre los sentidos disponibles para la construcción y circulación de memorias.

A comienzos de 1977 por Resolución N° 284/77 Bruera estableció objetivos pedagógicos para el nivel primario y secundario. Esta resolución presentaba unos fundamentos ambiciosos según los cuáles se esperaba una reorganización estructural del sistema educativo que redujera progresivamente la duración de la escuela primaria (considerada “escuela de la infancia”) para extender el ciclo básico de la escuela media (“escuela de la pubertad”). Se trataba de una reorganización que anticipaba una descentralización completa del sistema educativo y proponía el establecimiento de contenidos mínimos que fueran un piso común para las definiciones provinciales y locales.

Para el ciclo básico de la escuela media, la resolución preveía la formación cívica y moral, formación humanística y científica, formación pretecnológica, expresión estética, educación física y deportiva y orientación vocacional. En relación con la formación cívica y moral afirmaba: *“La formación cívica y moral canalizará los intereses y preocupaciones hacia una selección ajustada de ideales – sobre la base de modelos – acordes con los valores supremos de la nacionalidad.”*

La ambiciosa resolución de Bruera solo tuvo el efecto de revisar contenidos de materias ya existentes en los planes y programas para la educación primaria y

secundaria. Si bien introducía contenidos que provenían de los postulados conservadores de la Iglesia y referencias al marco doctrinario del Proceso, el ministro había sido acusado de “blando” y de no comprometerse suficientemente con los objetivos del gobierno militar⁸¹.

En mayo de 1977 Bruera debió renunciar y fue reemplazado por Juan José Catalán. En octubre de ese año, el Ministerio de Educación publicó el folleto “*Subversión en el ámbito educativo (conozcamos a nuestro enemigo)*” (Southwell, 2004; Legarralde, 2007; Pineau *et al*, 2006). Este documento era parte de una iniciativa de distintas áreas del gobierno por establecer una versión oficial de los acontecimientos, fijar una caracterización del “enemigo” y comprometer a las instituciones y a los distintos actores sociales y educativos en la lógica de una “guerra”⁸².

Por Resolución N° 538/77 el ministro Catalán establecía que:

“1°- El folleto titulado 'Subversión en el ámbito educativo (Conozcamos a nuestro enemigo)' se distribuirá en todos los establecimientos educacionales a través de los organismos competentes en este Ministerio.

2°- Las autoridades de los respectivos establecimientos serán responsables de la difusión del contenido del folleto a que se refiere el apartado anterior entre todo el personal docente y administrativo.

3°- En la medida que lo permitan las características de los diferentes niveles de la enseñanza, se darán a conocer también a los educandos los conceptos incorporados al folleto de la presente resolución.

4°- El personal de supervisión controlará el cumplimiento de lo dispuesto en la presente resolución.” (Resolución 538/77)⁸³

81 Esta acusación provenía de facciones internas del Ejército. En el primer gabinete de Videla, los dos únicos ministros civiles eran el Ministro de Economía José Alfredo Martínez de Hoz y Ricardo Bruera. El Ejército se dividía por ese entonces en dos facciones bien definidas: por un lado los “blandos”, entre quienes se contaba Videla, a quienes se identificaba con los proyectos de diálogo con las fuerzas políticas existentes y con actores políticos y sindicales, y que se proponían conducir en el mediano plazo una transición a un régimen político formalmente democrático bajo tutela militar; y por el otro, los “duros” que buscaban la continuación indefinida del gobierno militar hasta lograr el pleno disciplinamiento de los actores sociales y políticos de acuerdo con los postulados del Proceso (Novaro y Palermo, 2006: 195).

82 Algunas investigaciones (Pineau *et al*, 2006: 66) atribuyen la autoría de este documento al Ministerio de Planeamiento, bajo la conducción del general Díaz Bessone, uno de los “duros” del Ejército (Novaro y Palermo, 2006: 178-179).

83 Se ha documentado para 1978 una revisión de la circulación y las posibles consecuencias del uso del folleto, a partir de una nota de la gobernación de Tucumán dirigida al Ministerio del Interior. En esa nota se advierte que el folleto podría tener una consecuencia “no deseada” que es su uso para la propagación del comunismo. El Ministerio del Interior revisó el folleto a partir

El folleto no solo exponía el argumento oficial sobre la “subversión”, sus orígenes y formas de acción, sino que debía ser conocido por el personal docente y por los estudiantes de forma obligatoria. Además tenía pretensiones de indicar comportamientos adecuados frente a la sospecha de conductas subversivas⁸⁴.

El folleto introducía en el ámbito educativo una primera formulación oficial de la “narrativa de la guerra”:

“Así es como en el país hemos de hablar de guerra, de enemigo, de subversión, de infiltración, términos estos poco acostumbrados en la historia argentina contemporánea y sobre todo en ámbitos como el de la educación y la cultura; pero esa es la cruda realidad y como tal se debe asumir y enfrentar: con crudeza y valentía.” (Ministerio de Cultura y Educación, 1977: 5)

Esta narrativa interpelaba a los distintos actores sociales y educativos para posicionarlos en esa “guerra”. Conocer los modos de acción de la “subversión” obligaba a participar de la guerra como vigilantes y denunciadores de la conducta de los otros.

La noción de “guerra” planteada en el documento anunciaba el argumento de la “guerra irregular”, “guerra sucia” o “guerra total” que formaría parte de esta narrativa, sobre todo en el contexto de la transición a la democracia, cuando resultasen inocultables los crímenes de la dictadura. El folleto decía:

“1) El pensamiento de CLAUSEWITZ ha sido superado, hay una concepción de

de esta nota y remitió otra en junio de 1978 al Ministerio de Educación para que se considere una revisión de la edición del folleto o su retiro de circulación. No existe registro de las decisiones adoptadas por el Ministerio de Educación a raíz de esta apreciación del Ministerio del Interior (Pineau *et al*, 2006: 67-69).

84 Otra derivación del folleto fue su articulación con el montaje de una estructura de inteligencia dentro del sistema educativo:

“El 11 de octubre de 1977, el Ministerio de Educación dictó la resolución n° 44, creando una dependencia de inteligencia en su estructura administrativa para supervisar la instrumentación de dicho plan. Desde esta dependencia se coordinarían las actividades de la red de informantes que los servicios de inteligencia habían creado en los colegios y universidades. Su eficacia quedaría reflejada en el despido e inhabilitación de alrededor de 8.000 docentes en los años siguientes (y en las cifras de desaparecidos: los estudiantes, con el 21% de los casos documentados, y los docentes, con el 6%, siguen en importancia a los obreros y empleados, respectivamente el 30% y el 18% del total).” (Novaro y Palermo, 2006: 117)

la guerra más total, menos militar, con infinidad de matices. Es así como el comunismo internacional hace la guerra y a veces derrota a Occidente, pese a ser más fuerte, pues seguimos aferrados a la nostálgica ilusión de paz.” (Ministerio de Cultura y Educación, 1977: 11)

Se afirmaba que el comunismo utilizaba formas de la guerra que excedían las reglas convencionales de la confrontación bélica. El agresor internacional, encarnado por la subversión local, era el responsable del carácter irregular de la guerra.

Por otra parte, esta idea de guerra extensa, fuera de los marcos tradicionales, también se inscribía en el contexto de la “guerra fría” a través de la “doctrina de la seguridad nacional” según la cual, aún cuando no fueran visibles las consecuencias directas del choque, toda la sociedad estaba inmersa *“en un conflicto de características y modalidades de difícil comprensión para nuestras mentes”* (Ministerio de Cultura y Educación, 1977: 12)

Otra característica del argumento del folleto era que se refería al ámbito educativo como campo en el que se desplegaba la *“acción subversiva”*⁸⁵, y por lo tanto, donde se debía llevar adelante la “guerra contra la subversión”. Esta argumentación se apoyaba en una atribución a las organizaciones estudiantiles de nivel secundario y universitario (la Unión de Estudiantes Secundarios - UES, la Juventud Universitaria Peronista - JUP, la Juventud Guevarista) de la caracterización presentada de las *“organizaciones subversivas”* (Montoneros, ERP).

El documento se basaba en ese sentido construido entre 1974 y 1976 que trasladó la confrontación desde la cuestión de la legalidad e ilegalidad de las prácticas de violencia política hacia una confrontación entre un estilo de vida, un ser nacional esencial, y la subversión inspirada en una ofensiva internacional. Esto resultaba notable en varios pasajes del folleto en los que la caracterización del “enemigo” presentaba un continuo entre actividades legales (por ejemplo, asambleas estudiantiles con discusión de distintos temas) y actividades ilegales (acción armada, colocación de explosivos, etc.) Como señala Franco (2012) esta reconfiguración de la confrontación en el discurso público no fue producida por los militares, sino que se

⁸⁵ *“a. La estrategia y el accionar político de la subversión, considera a los ámbitos de la cultura y de la educación, como los más adecuados para ir preparando el terreno fértil hacia la acción insurreccional de masas, ya que por medio de su acción en ellos, pretende orientar subjetivamente la conciencia de los futuros dirigentes del país, lo que le permitirá desviar el sistema político de la Nación hacia el marxismo que sustenta.”* (Ministerio de Cultura y Educación, 1977: 45)

generó en el seno del peronismo en los años previos al golpe, aunque luego el gobierno militar lo sostuvo como la interpretación oficial de la violencia política.

Finalmente, el documento postulaba el papel que jugaba la transmisión intergeneracional en esta “guerra”:

“En este orden de ideas, la docencia cumple un rol prioritario, en razón de que, sin perder de vista la evolución moderna de las ciencias y las ideas, ella ejerce una responsabilidad primaria, una acción de transmisión generacional, por la cual se efectiviza la continuidad de nuestra cultura tradicional y de la filosofía que la orienta. Vale decir que, a los educadores, les cabe el calificativo de ‘custodios de nuestra soberanía ideológica’.” (Ministerio de Cultura y Educación, 1977: 60)

Concluía este razonamiento poniendo a la Historia en el centro de la transmisión, en tanto que sostén de *“los valores básicos de nuestra civilización, a la luz de: la Constitución y los principios republicanos en que se funda (...)”* (Ministerio de Cultura y Educación, 1977: 60)

Con una estructura argumental similar, aunque sin las prescripciones sobre su difusión y tratamiento, el folleto titulado *“Marxismo y subversión. Ámbito educacional”*, editado por el Estado Mayor General del Ejército, también tuvo circulación en las escuelas. Este documento formaba parte de una serie elaborada por el Ejército destinada a abordar el tema en relación con un conjunto de ámbitos (por ejemplo, el ámbito “laboral”, “religioso”, etc.) En cada caso, el folleto presentaba una historia de organizaciones políticas que culminaba con la conformación de los grupos guerrilleros, caracterizaba la situación previa al golpe de 1976 y la inmediatamente posterior.

En muchos pasajes, este documento reproducía los contenidos del anterior. Lo que quizás constituye su aporte original es que presentaba a la “subversión” como un fenómeno generalizado que atravesaba una diversidad de ámbitos sociales. Además, mostraba al gobierno *de facto* como un punto de inflexión a partir del cual distintos sectores sociales adoptaron una actitud de oposición activa a la “subversión”.

Estos documentos fueron distribuidos y ampliamente difundidos en las escuelas. Existen testimonios de que sobre la base de sus argumentos, las autoridades educativas y militares esperaban que profesores, directores e inspectores denunciaran actividades subversivas complementando de alguna manera las acciones de

inteligencia y represión de los grupos de tareas⁸⁶.

Pocos meses más tarde, Catalán fue reemplazado por Juan R. Llerena Amadeo al frente de la cartera educativa. Con este cambio Videla buscaba ampliar la base de apoyos políticos cediendo un espacio de gobierno históricamente demandado por la Iglesia católica (Puiggrós, 2006: 170-171) ya que Llerena Amadeo era un cuadro del sistema de educación privada religiosa.

Llerena Amadeo avanzó en las prescripciones sobre los contenidos de la asignatura Formación Cívica modificando su denominación, que en 1980 pasó a llamarse “Formación Moral y Cívica”. Esta modificación (Decreto N° 2.620/80) tenía como fundamento apelar a la “formación integral” de la persona, y por lo tanto se incluía la formación moral.

Llerena Amadeo reglamentó la asignatura Formación Moral y Cívica mediante las Resoluciones N° 2245/79, 323/80 y 1614/80. Estas resoluciones presentaban un desarrollo exhaustivo de los contenidos y bibliografía, a diferencia de las regulaciones sobre los contenidos de ERSA de abril de 1976 y los de Formación Cívica establecidos por Bruera, en los que se otorgaba gran autonomía a los docentes, aunque se establecía que serían controlados por directores e inspectores⁸⁷.

Las resoluciones de 1979 y 1980 establecían que la asignatura se enmarcaba:

“en una concepción ética fundada en la ley natural que reconoce:

- la persona humana como un ser único, indivisible, incomunicable e irrepetible que busca continuamente su perfección, perfección que sólo puede obtenerla en el medio social, hacia el cual el hombre está orientado y donde actualiza todas sus potencialidades.

- la vida social no como resultante de procesos históricos ni como dato

86 Es especialmente elocuente el testimonio de Rubén Cuccuza sobre el Coronel Valladares según el cual, en una reunión de rectores y directores de escuelas convocada por el coronel, fueron violentamente amenazados por no aportar la suficiente cantidad de denuncias de subversivos en sus escuelas (Pineau *et al*, 2006: 56-57)

87 Laura Rodríguez indica que las decisiones sobre la materia estuvieron marcadas por algunas polémicas, en particular, una que tuvo que ver con los autores indicados en la bibliografía de la asignatura:

“La segunda asignatura que provocó polémicas fue Formación Moral y Cívica. Por ejemplo, durante la gestión de Llerena Amadeo los nacionalistas incluyeron escritores antisemitas en la lista de bibliografía para la materia. Si bien hay varios indicios para pensar que el ministro estaba de acuerdo con ese listado, debió enfrentar varias polémicas con la comunidad judía, las asociaciones laicas y editorialistas de diarios como La Nación. Pese a ello, los nacionalistas continuaron defendiéndola, exaltando sus contenidos católicos.” (Rodríguez, 2012: 22)

mecánico sino como tarea moral fruto del esfuerzo en común de todos los miembros de la comunidad.

- la persona que se encuentra hoy amenazada por principios materialistas y disociadores que la desorientan y desubican tanto en su vida interior como en sus actividades sociales.

- por todo ello resurge, con clara nitidez, el derecho de los jóvenes a la educación moral y la ineludible responsabilidad de los educadores.”
(Resolución N° 1614/80)

Estos fundamentos basculaban entre la introducción de un marco religioso conservador y argumentos de pluralidad confesional. Sin embargo, un análisis de las propuestas editoriales a las que dio lugar esta asignatura permiten afirmar que impulsó una “resacralización de la enseñanza” (Kaufmann y Doval, 2006: 204).

Acto seguido, la misma resolución inscribía la materia en una selección de acontecimientos del pasado que revelaba las continuidades en las que el gobierno militar buscaba posicionarse:

“Dicha concepción es coherente con el pasado argentino que se inscribe también en el espacio espiritual europeo y se manifiesta en actos fundacionales concretos constituyentes del ser ético-político de la patria vg. en la Revolución de Mayo, en el Congreso de Tucumán, en la voluntad definitiva de próceres arquetípicos de la nacionalidad como San Martín y Belgrano y en la Constitución nacional.” (Resolución N° 1614/80)

Esta operación de reinscripción del presente en una selección de acontecimientos del pasado permite afirmar que el reemplazo de ERSA por Formación Cívica y más tarde por Formación Moral y Cívica, tuvo entre sus usos la construcción y transmisión de una particular memoria, puesta al servicio de la legitimación del relato militar junto con otras prescripciones curriculares⁸⁸.

⁸⁸ Me refiero a que este fue un uso posible de la asignatura y no a que este fue uno de los propósitos de la misma. Es importante destacar que el curriculum de la educación secundaria sostuvo al menos desde 1870 una asignatura de contenidos difusos, dedicada a construir sentidos sobre el presente político. Primero, “Instrucción Cívica” en los distintos planes de estudios de los colegios nacionales. Durante el Peronismo “Doctrina Nacional y Cultura Ciudadana”. “Educación Democrática” en el contexto de las políticas de “desperonización” de la Revolución Libertadora y hasta 1973; más tarde ERSA durante el peronismo de 1973 a 1976, “Formación Cívica” durante la gestión de Bruera en la dictadura, y finalmente “Formación Moral

La asignatura no detallaba una narrativa concluida sobre el presente del gobierno militar y la reorganización política y social que pretendía. Sin embargo, sus contenidos ponían a disposición un conjunto de sentidos e interpretaciones parciales a partir de los cuales sería posible interpretar el golpe de Estado y el régimen militar como una respuesta a la “subversión” y a la “agresión marxista internacional”.

El lugar que ocupó la materia Formación Moral y Cívica en la dinámica de construcción y transmisión de una memoria sobre la dictadura en las escuelas fue el de exponer un conjunto de valores esenciales que definirían al ser nacional y que estaban bajo amenaza. Esas mismas amenazas eran mencionadas entre los contenidos mínimos de la asignatura en distintas partes⁸⁹.

La asignatura “Historia” también sufrió una fuerte intervención en 1980, a través de la Resolución N° 1709 firmada por Llerena Amadeo. Esta resolución establecía los contenidos mínimos de la materia para el 3° año que debían ser aplicados a partir del ciclo lectivo 1981. Debía abarcar la historia argentina desde la Confederación Argentina hasta el presente, y su inscripción en el contexto de la “Historia Universal” con un marcado énfasis en la historia europea de los siglos XIX y XX.

Entre los objetivos de la materia, la Resolución N° 1709 establecía:

“Lograr que el alumno: (...)

6- Aprecie la organización política y social de la Nación Argentina como resultado de la búsqueda y afirmación de valores tales como: la libertad, la justicia, la paz, la seguridad, el orden, el derecho, verificando su presencia en el proceso de nuestra independencia y en el curso de la organización y afianzamiento de las instituciones argentinas. (...)

8- Desarrolle el sentimiento de nacionalidad a través del conocimiento y de la

y Cívica” durante la gestión de Llerena Amadeo, con un énfasis en los contenidos religiosos. Sobre este último período, el análisis que realizan Kaufmann y Doval sobre los manuales revela que el énfasis puesto sobre estos contenidos religiosos pretendió “la resacralización de la enseñanza en el ámbito de las escuelas no confesionales” cohesionando a los sujetos “en torno a valores universales y perennes, propios de sociedades occidentales y cristianas (religión, fe, trascendencia)” (Kaufmann y Doval, 2006: 204)

⁸⁹ Si bien en este capítulo no abordó la cuestión de la transmisión y la recepción de estos contenidos, algunos materiales permiten imaginar lo que sucedía en las escuelas. En 1984, en una nota publicada en la Revista “El Periodista”, Roxana Morduchowicz incluía testimonios de un estudiante dirigente de la Federación de Estudiantes Secundarios:

“Claro que me acuerdo. Repetíamos una y otra vez: 'Todo gobierno se establece a partir de una fuerza que lo posibilite'. Conversábamos sobre la 'eficacia' de la Doctrina de la Seguridad Nacional o leíamos el último capítulo del libro de texto Agresión y derrota final de la subversión marxista.” (Revista El Periodista, 11/12/1984).

valoración del pasado histórico, apreciando las tradiciones sociales, políticas y culturales, e interpretando estos elementos como constitutivos del ser nacional, suscitando hacia ellos sentimientos de lealtad y amor. (...)

10- Valore todos los factores que configuran el proceso histórico a fin de que comprenda el error de los determinismos, en especial el de las concepciones materialistas que niegan la libertad y la trascendencia espiritual del hombre.”

La referencia a los contenidos relativos al pasado reciente de la dictadura resultaba particularmente elocuente:

“5. La Argentina a partir de 1930 a. Los gobiernos desde 1930 hasta la Revolución de 1943. Génesis y desarrollo del peronismo. La Revolución Libertadora. Evolución posterior. La agresión y derrota de la subversión marxista. La Argentina en el mundo. (...)”

La gestión de Llerena Amadeo no omitió las referencias a la intervención militar y la represión, sino que apostó por la imposición, circulación y transmisión de un sentido sobre ese pasado reciente que permitiera legitimar el presente de la dictadura (Born, 2010: 47) y que resultaba (a pesar de ser una mención escueta) enteramente coherente con la “narrativa de la guerra” elaborada por el gobierno militar⁹⁰.

Esta actitud era consistente con la “confianza” de las autoridades militares en su estrategia para lograr un cambio en la imagen internacional a partir de 1978, con la preparación del Mundial de Fútbol y el anuncio de la “*victoria definitiva sobre la subversión*”. En el marco de esa confianza, Videla acordó la visita de una misión de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) para 1979 (Novaro y Palermo, 2006: 119). Posiblemente, el férreo monopolio militar sobre el discurso público generó en el gobierno la ilusión de cierto control acerca de las

⁹⁰ Cabe destacar que todas estas modificaciones curriculares del nivel secundario tuvieron sus correlatos en las gestiones provinciales. En algunos casos, éstas podían “aplicar” las reformas a las propias escuelas secundarias que estaban bajo su jurisdicción, o efectuar modificaciones y reformas propias. En el caso específico de la provincia de Buenos Aires, el nivel secundario había sufrido una reforma desde 1977 y en 1978 el ministro provincial Solari, firmó una resolución mediante la cual indicaba un cambio de nombres de las materias de las secundarias de la provincia para ponerlas en sintonía con la reforma nacional (Rodríguez, 2012: 79).

representaciones que circularían en ámbitos tan disímiles como el sistema educativo o la comunidad internacional⁹¹.

Hasta 1980 el gobierno militar sostuvo un control eficaz sobre los discursos en circulación en el espacio público. Los medios de comunicación evitaban publicar posiciones críticas a la dictadura en casi todos los planos, con excepción del económico, en el que podían escucharse algunas voces disonantes (Born, 2010: 45; Novaro y Palermo, 2006: 57-58). Desde 1978, sin embargo, el propio discurso público de los jefes militares contenía respuestas veladas a las críticas que recibía desde el exterior, por las denuncias sobre desapariciones, torturas y asesinatos (Novaro y Palermo, 2006: 279-280). Y desde 1981 se hizo cada vez más frecuente que circulara en el espacio público un conjunto de cuestionamientos al plan represivo, la interrupción del régimen constitucional y la política económica (Novaro y Palermo, 2006: 220).

Un análisis de los libros de texto de historia argentina que fueron autorizados para su uso en escuelas secundarias dependientes del nivel nacional⁹² revela una operación según la cual se incluían contenidos de historia reciente que habían sido mencionados sólo lateralmente en ediciones anteriores. Esas referencias al período previo al golpe y al papel de los militares en dicha coyuntura, reproducía básicamente un guión según el cual la Argentina habría sido víctima de una agresión externa, aún cuando proviniera de sus propios ciudadanos. De este modo, la frontera geográfica se transformaba en frontera ideológica, y la subversión se convertía en agresión externa (Born, 2010: 48-49). Los textos posteriores a la reforma curricular de Historia de 1979 – 1980 hicieron uso explícito del lenguaje oficial para referirse a la circunstancia previa al golpe y para el golpe mismo.

Esta línea argumental se revelaba incluso desde el título que recibía en los libros de texto la sección correspondiente:

“(…) se torna evidente desde el título mismo que lleva la sección

91 A partir de 1979 la jefatura del Ejército abogaba por capitalizar el anuncio de la victoria final sobre la subversión como fundamento de la etapa de consolidación del Proceso (Novaro y Palermo, 2006: 119). Puede pensarse entonces que las menciones explícitas a la “guerra antisubversiva” como un contenido curricular compartieran el tono consagratorio del anuncio de la victoria final contra el “enemigo subversivo”.

92 “En lugar de las comisiones del suspendido CNE [Consejo Nacional de Educación], en 1979 se creó a nivel nacional la Comisión Orientadora de los Medios Educativos dependiente de la Secretaría de Educación que tenía injerencia principalmente a nivel medio y superior, cuyas funciones eran determinar la aprobación o la observación de textos, bibliografía y otros medios didácticos, y elaborar listas del material recomendado.” (Pineau et al, 2006: 59)

correspondiente a tales años dentro de todos los textos escolares: 'Agresión y derrota de la subversión marxista' (Etchart et al, 1981; Cosmelli Ibañez, 1982; Astolfi, 1982), 'Agresión Marxista a la Argentina' (Drago, 1981), 'La subversión y el terrorismo (...) Derrota militar de la subversión' (Miretzky et al, 1981), 'Agresión y derrota de la agresión terrorista' (Lladó et al, 1983)." (Born, 2010: 50)

En todos estos libros el énfasis estaba puesto en describir el surgimiento de las organizaciones armadas de izquierda, filiadas en una iniciativa continental (extranjera) y que había promovido una planificación a escala regional para llevar adelante acciones terroristas que dieran lugar a insurrecciones y revoluciones. La explicación que ofrecían los libros remitía a la idea de un movimiento orquestado, no espontáneo y sin relaciones con la situación social y política de los países latinoamericanos (Born, 2010: 50-51).

La agresión de estos grupos se habría desencadenado en la Argentina a partir del Cordobazo (1969) o del secuestro y asesinato de Aramburu (1970). La subversión había logrado un lugar en el gobierno en 1973 pero había intensificado su papel de agresor externo tras ser expulsados por Perón en 1974 y aprovechando la debilidad de Isabel. Esta situación justificaba ampliamente y volvía necesaria la intervención militar de 1976 que tenía dos objetivos simultáneos: la derrota de la subversión y el restablecimiento del orden político y social frente a una realidad caótica (Born, 2010: 51-52). Los textos cerraban la etapa afirmando la derrota plena de la subversión hacia 1980, junto con el fuerte apoyo social que acompañó la acción de las Fuerzas Armadas para rechazar los métodos violentos del extremismo.

El relato presentado por los libros posicionaba con tonos valorativos evidentes a dos contendientes en el marco de una guerra: por una parte la "subversión" con todos sus atributos negativos; por la otra las Fuerzas Armadas, con un rol heroico y un destino victorioso (Born, 2010: 53).

A partir de 1980 distintos elementos pusieron en el contexto de la transmisión escolar una "narrativa de la guerra" como memoria oficial sobre el pasado reciente. Esta narrativa permitía vislumbrar el trasfondo represivo, incluso más allá de los marcos legales, pero no incorporaba una respuesta a las denuncias por violaciones a los derechos humanos, las desapariciones y detenciones clandestinas que ya tenían circulación en el ámbito internacional, y que habían sido sistematizadas masivamente

en el contexto de la visita de la CIDH en 1979, y a través de la acción de los organismos de derechos humanos.

La memoria de Malvinas en la política educativa durante la guerra (1982-1983)

La guerra de Malvinas constituyó otro punto de inflexión en las políticas oficiales de memoria de la dictadura. Diversos trabajos (Novaro y Palermo, 2006; Guber, 2001 Palermo, 2007) muestran que la Junta Militar comandada por Galtieri hizo uso de la toma de las Islas Malvinas el 2 de abril de 1982 para recuperar la legitimidad y el apoyo popular que el gobierno había perdido por el efecto combinado de las denuncias por violaciones a los derechos humanos, la crisis económica y el cuestionamiento cada vez más abierto de diversos sectores políticos y sociales.

La ocupación militar de las islas y las acciones diplomáticas y bélicas siguientes fueron designadas en el discurso público oficial como “recuperación” de las Islas Malvinas (Guber, 2001: 22).

Como en el caso del golpe de Estado de 1976 y el plan represivo, la explicación oficial se apoyó en sentidos y demandas preexistentes, que incluso no habían sido producidas por los militares sino que eran parte de las referencias identitarias de sectores muy heterogéneos (entre los que podían contarse, incluso, algunas de las víctimas de la represión).

Entre el 2 de abril y el 14 de junio de 1982 la “causa Malvinas” se reactivó como una cantera de sentidos que fue explotada con intensidad por Galtieri y las cúpulas militares, pero también por otros actores políticos y sociales. Los líderes de los partidos políticos, los dirigentes sindicales, periodistas destacados, etc., sostuvieron en común el papel simbólico de Malvinas como prenda de unidad de una sociedad que podía superar sus divisiones anteriores frente al enemigo común (Guber, 2001: 39-40)⁹³.

Si se piensa que el 30 de marzo de 1982 una movilización multitudinaria que reclamaba por la crisis económica, el deterioro del salario y el retorno de la

93 Hay que aclarar que una lectura atenta de las declaraciones de los dirigentes sindicales y políticos en los días que siguieron al 2 de abril permite matizar el apoyo brindado a los militares. En muchos casos estas declaraciones mostraban un apoyo a la “causa Malvinas” pero una reticencia en alentar a los militares, o el mantenimiento de una posición crítica respecto de otras políticas del gobierno de Galtieri (Guber, 2001: 41-42)

democracia, fue duramente reprimida y que era el punto culminante de una sucesión de cuestionamientos, acciones de protesta y demandas de distintos sectores al gobierno, es posible ver que lo que debía explicarse en las escuelas sobre Malvinas no solo comprendía las raíces históricas de la “causa”, sino también las reacciones cambiantes del presente.

Una de las marcas del discurso público sobre Malvinas durante el conflicto bélico fue la apelación a los lazos de filiación y a la idea de la “Argentina – familia”. Esta idea tuvo muchas expresiones, como que la ocupación de las islas fue protagonizada por “hijos” y “nietos”, jóvenes argentinos que dejaban en el continente al resto de su familia, y por lo tanto enlazaban a las islas en ese vínculo filial. Los jóvenes soldados se convertían en el discurso público replicado por los medios de comunicación, en “hijos” comunes a toda la sociedad. También existieron múltiples referencias a la idea de “familia” en los discursos de Galtieri y en las expresiones de distintos actores sociales y políticos (Guber, 2001: 53-54). Estas apelaciones a los lazos filiales y a la familia muestran un tono común con lo que se sostenía en el ámbito educativo, a través de las imágenes sobre la familia que se difundían desde la asignatura Formación Moral y Cívica.

Malvinas era un tema que tenía una historia propia en la política educativa argentina. Desde la década de 1930 existieron iniciativas relacionadas con la divulgación de información relacionada con la afirmación de los derechos argentinos sobre las islas, que tenían como uno de sus focos las escuelas, y la definición de ciertas lecturas obligatorias. Tal fue el caso del proyecto de ley presentado por Alfredo Palacios en 1934, que establecía que el gobierno debía traducir y reimprimir el libro *“Les Îles Malouines”* de Paul Groussac destinando ejemplares a bibliotecas escolares para su lectura obligatoria en las escuelas (Guber, 2001: 75-76). Sin embargo, esto no alcanza para sostener que el origen de la difundida interpretación nacionalista del reclamo de soberanía sobre las islas Malvinas haya sido producido exclusivamente por el sistema escolar (Guber, 2001: 101-102).

La preexistencia de la “causa Malvinas” contribuyó a que la toma militar de las islas y la guerra subsiguiente no fueran concebidas por gran parte de sus contemporáneos como un acontecimiento enmarcado en la dictadura. Con excepción de algunos casos notables⁹⁴, la recuperación de las Malvinas era entendida como una empresa que

94 Marcos Novaro y Vicente Palermo citan una declaración de Julio Cortazar como expresión excepcional: *“Lo que necesitaba en estos momentos el pueblo argentino no era que el Ejército y la Marina entraran en las Malvinas sino en los cuarteles”*. (Novaro y Palermo, 2006: 411)

comprometía a toda la sociedad, casi con independencia de que hubiera sido conducida por el gobierno militar.

Después de la rendición militar argentina del 14 de junio, en distintos ámbitos sociales se registró rápidamente un rechazo de “Malvinas” como tema y como acontecimiento, considerado a la vez irracional y vergonzoso. Guber sostiene que este ocultamiento en la inmediata posguerra del tema Malvinas tiene que ver con que la sociedad tendió a identificar Malvinas y la guerra con el Proceso, con la dictadura y con sus crímenes (Guber, 2001: 118).

Sin dudas, el sistema educativo fue un espacio intensamente utilizado para difundir las posiciones oficiales sobre la ocupación militar y luego, los reclamos de soberanía sobre Malvinas. También fue utilizado para reforzar y complementar acciones de legitimación de las posiciones militares. En las escuelas se llevaron a cabo simulacros de evacuación frente a amenazas de potenciales bombardeos, se realizaron actividades especiales referidas a colectas, la redacción de cartas destinadas a los soldados con mensajes de aliento y el refuerzo de rituales patrióticos históricamente sostenidos en el ámbito escolar.

Pero tras la rendición, el tratamiento escolar de la temática cambió. En septiembre de 1982, por resolución N° 1298 se estableció que debía reforzarse en la enseñanza de Formación Moral y Cívica, un conjunto de contenidos relacionados con la convivencia, la Constitución Nacional y la familia. Se trataba de una resolución que destacaba ciertos contenidos ya consignados en 1980 pero que se distanciaban del fondo católico que manifestaba la anterior regulación. Era una suerte de modernización de ciertos enunciados, que enfatizaban más en la ética que en la moral, que agregaban menciones a la “mujer” desde una perspectiva que hacía referencia a la “dignidad”, que detallaban la necesidad de estudiar la Constitución Nacional e incluían como última referencia la importancia de la integración de los pueblos americanos. Estas modificaciones se explicaban en el contexto de la inmediata posguerra, cuando ya el gobierno militar había asumido la inevitable transición hacia un gobierno civil y constitucional.

En el mismo mes, el Ministro de Educación Cayetano Licciardo firmó la resolución N° 1285 que establecía una actualización de la bibliografía indicada para el tratamiento de la materia “Historia”. La intensificación de su abordaje, según los considerandos de la resolución, *“contribuirá al cumplimiento del objetivo de favorecer el mejor conocimiento y comprensión de los vínculos que nos unen con las naciones latinoamericanas.”*

La comisión que trabajó en esta actualización bibliográfica tenía como misión *“presentar ante los educandos la gestación del ideario americanista”*. Esta nueva selección de textos era encabezada con un recorrido histórico acerca de los fundamentos del latinoamericanismo desde la afirmación de su origen hispánico.

Nuevamente, esta resolución debe interpretarse en el contexto de la inmediata posguerra, e incluso teniendo en cuenta que el trabajo de la comisión correspondiente comenzó durante el conflicto, por lo que sus argumentos y la selección de textos tenía como objetivo reforzar en el tratamiento curricular, los fundamentos de la posición argentina en sus reclamos de soberanía.

En síntesis, durante la dictadura se puso en marcha una sucesión de decisiones de política educativa que contaban entre sus propósitos, con el de producir y transmitir ciertos relatos sobre los acontecimientos del presente histórico, la circunstancia política del golpe de Estado, sus causas y consecuencias inmediatas.

En la medida en que este propósito estaba presente en las políticas educativas también se relacionaba con la necesidad de fundamentar los cambios en las prácticas cotidianas que se permitían y se prohibían, que se promovían o se desestimaban en la vida escolar.

Estas políticas no “inventaron” los relatos acerca del golpe de Estado, la situación previa y la naturaleza de las políticas de la dictadura sino que hicieron uso de sentidos disponibles, ya contruidos por los propios militares y por otros actores sociales y políticos antes y durante el golpe de Estado. Como resultado de esas políticas, se instaló en el curriculum una “narrativa de la guerra”, como explicación oficial del golpe y el gobierno militar.

La eclosión de nuevos relatos sobre la dictadura (1983 - 1985)

El año 1983 estuvo marcado por una prolongada transición. Los militares postergaron todo lo posible la entrega del poder a un gobierno civil para condicionar el tratamiento de los crímenes y violaciones a los derechos humanos. Desde la derrota en Malvinas, un gobierno carente de legitimidad perdió la poca eficacia de que disponía para controlar a los actores económicos, por lo que en un contexto internacional adverso, la crisis se intensificó sin que hubieran serias intenciones del gobierno militar saliente de

resolver alguna de sus consecuencias más graves (Cavarozzi, 2006:71).

Pocos días después de asumir, el presidente Raúl Alfonsín tomó una decisión que interrumpió la estrategia militar para garantizar la impunidad: envió al Congreso un proyecto de ley que modificaba el Código de Justicia Militar. De acuerdo con esta modificación el Consejo Supremo de las Fuerzas Armadas debía informar a la Justicia Federal sobre cualquier demora en los procesos de juzgamiento a los acusados por violaciones a los derechos humanos. Esto permitió que las causas por la represión pasaran de la justicia militar a la justicia civil, y que fueran juzgados y condenados en 1985 los miembros de las tres primeras Juntas Militares de la dictadura (Cavarozzi, 2006: 72).

En este momento crucial se pusieron en escena distintos relatos que reinterpretaban la situación previa al golpe, el golpe mismo y las características de la dictadura, a la vez que intentaban integrar en esos relatos al conjunto creciente de denuncias sobre los secuestros, torturas, desapariciones y asesinatos que habían perpetrado los grupos de tareas bajo la planificación, el comando y el amparo del gobierno militar.

Estas narrativas también se organizaron a partir de los sentidos disponibles, pero sobre todo fueron impulsadas por la circulación de información que no pudo ser negada con eficacia por los perpetradores y los responsables, dadas su cantidad, la presencia pública de los sobrevivientes y la acumulación de evidencias empíricas.

El gobierno de Alfonsín acuñó rápidamente una narrativa que se diferenciaba de los postulados del anterior gobierno militar. Frente a la idea de que el golpe de Estado y la represión debían interpretarse como una “guerra”, el alfonsinismo sostuvo que se trató del enfrentamiento entre dos actores violentos, dos extremismos, dos “demonios”, mientras que la sociedad que pasivamente los rechazaba, resultó víctima de una violencia simétrica⁹⁵ que provenía tanto de la guerrilla como de los militares.

95 La consistencia como objeto histórico de esta narrativa es discutida por Marina Franco quien sostiene que la “teoría de los dos demonios” es una construcción de sus detractores, quienes tienden a dotar de coherencia a una serie de enunciaciones producidas sobre todo entre 1983 y 1985, pero en las que sus enunciadores no se reconocerían (Franco, 2015:24). Este argumento probablemente sería aplicable a todas las narrativas, ya que su consistencia no depende tanto de una coherencia inicial, vinculada con un enunciador que planifica un relato, sino que es el resultado de una operación de análisis de distintos enunciados que circulan en un momento histórico determinado y que se relacionan con los intereses, intenciones o acciones de determinados actores.

En esta tesis, la referencia a la “teoría de los dos demonios” como una narrativa sobre el terrorismo de Estado, parte del reconocimiento de la institucionalización de un relato (o un conjunto de relatos con fuertes similitudes) que se produjo en los primeros años de la transición a la democracia. Esta institucionalización se produjo en diversos escenarios o espacios: la justicia, los medios de comunicación y el sistema educativo, entre otros.

Esta representación de la dictadura, denominada “teoría de los dos demonios” (Crenzel, 2008), constituyó un relato que desplazaba rápidamente a la “narrativa de la guerra” del espacio público. Esto se debió a que la sanción oficial cambió de lugar: si durante la dictadura la narrativa oficial (y por lo menos hasta 1980, hegemónica) fue la “narrativa de la guerra”, a partir de diciembre de 1983 la narrativa oficial pasó a contener los elementos de lo que se denominaría la “teoría de los dos demonios”.

Además, este desplazamiento estaba revestido de legitimidad. Frente al “show del horror” (Feld, 2015) - la exhibición hasta el hartazgo en los medios de comunicación de las evidencias de la represión - la “narrativa de la guerra” se quedaba sin fundamentos empíricos y éticos para amplios sectores de la sociedad.

La narrativa contenida en la “teoría de los dos demonios” por otra parte, potenciaba la idea de una sociedad que había sido víctima, globalmente considerada, y silenciaba las complicidades y el apoyo prestado por distintos sectores civiles a los militares en su etapa de mayor legitimidad.

Los decretos 157 y 158 firmados el 13 de diciembre de 1983, apenas tres días después de asumir Alfonsín, revelaban la urgencia del gobierno por fijar la política oficial en la materia, y ponían en términos normativos la idea de que el Estado, como encarnación de la sociedad, debía juzgar *por igual* a la cúpula de las organizaciones guerrilleras y a las jerarquías militares.

El 15 de diciembre mediante otro decreto, Alfonsín creó la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP), una comisión de notables, intelectuales y religiosos de distintos cultos, cuya misión era recibir, sistematizar y estudiar un conjunto de denuncias sobre el plan represivo de la dictadura, con el foco puesto en la metodología de las desaparición forzada de personas.

La labor de la CONADEP otorgó una fuerte legitimidad a las acusaciones sobre las violaciones a los derechos humanos por parte del gobierno militar. Constituyó una base importante de las investigaciones que permitieron juzgar a los comandantes de las tres fuerzas que integraron las tres primeras Juntas Militares y dio nueva visibilidad a los organismos de derechos humanos como actores políticos en la disputa por las memorias sobre la dictadura.

El 4 de julio de 1984 se emitió un programa televisivo en el que se adelantaban las conclusiones del trabajo de la CONADEP, tras una serie de intensas negociaciones entre miembros de la Comisión, funcionarios del gobierno y presiones militares. Por una decisión del gobierno, el programa se emitió con una introducción del Ministro del

Interior Antonio Troccoli, destinada a compensar la mirada del informe de la CONADEP que estaba centrado en la denuncia del terrorismo de Estado.

La introducción de Troccoli buscaba calmar los ánimos de los militares, y presentó con mayor detalle la “teoría de los dos demonios” (Crenzel, 2011). En su discurso, Troccoli tomaba elementos de las enunciaciones militares contenidas en la “narrativa de la guerra”. El enemigo que había provocado la escalada de violencia era la “*subversión marxista internacional*”; un enemigo interno inspirado por el exterior. Pero a la vez se distanciaba de la doctrina oficial de la dictadura porque cuestionaba la represión, no como un conjunto de excesos esperables en una guerra irregular, sino como una violencia simétrica a la ejercida por los grupos guerrilleros. El tercer aspecto de esta narrativa era una sociedad inerme, espectadora, que si había impugnado al comienzo la violencia de izquierda, también había sido víctima de la violencia militar de derecha. En el caso de los organismos de derechos humanos, su interpretación del golpe, la represión y el gobierno militar había comenzado a circular de manera significativa en el espacio público en 1979, cuando la visita de la CIDH les permitió obtener una cierta visibilidad en los medios de comunicación del ámbito local. En 1980, la publicación del informe de la CIDH y el otorgamiento del Premio Nobel de la Paz a Adolfo Pérez Esquivel, hicieron que la repercusión internacional de las violaciones a los derechos humanos tuviera también resonancias en el contexto local (Jelin, 2015: 200).

En la comunidad conformada por estos organismos existía gran claridad acerca de la inscripción del terrorismo de Estado en el contexto de la Doctrina de la Seguridad Nacional. Sin embargo, la eclosión del tema en los medios de comunicación tomó la forma de un cierto ocultamiento de la condición militante de las víctimas de la represión⁹⁶. Así, fue tomando forma la narrativa de la “víctima inocente” que adquirió

96 La omisión de la identidad política de los desaparecidos fue una condición que inicialmente estuvo determinada por el contexto de fuerte legitimidad social de la “narrativa de la guerra”, impuesta públicamente por la dictadura:

“Desde la derrota en la guerra de Malvinas (1982) y durante los primeros años de gobierno democrático hubo fuertes disputas por el sentido y la interpretación acerca de lo ocurrido en la Argentina. El discurso del movimiento de derechos humanos se concentró en las demandas de verdad y justicia, en un paulatino reemplazo de la consigna de Aparición con vida que había predominado durante los años de la dictadura (Jelin, 1995). En este lapso debió enfrentar una propaganda dictatorial que tendió a concentrar en los jóvenes tanto los extremos de la perversidad de la subversión como la propensión a caer bajo la influencia de ideologías extremas. En consecuencia, los reclamos de los familiares acerca del paradero de sus hijos evitaron cuidadosamente (salvo excepciones, como la Asociación Familiares de Detenidos y Desaparecidos por Razones Políticas) las causas que habían originado la desaparición. En un contexto de escasísimas respuestas a las demandas de paradero, era por lo menos insensato colocarse, como reclamantes, en el lugar de los estigmatizados por el discurso dictatorial. Con el retorno de la democracia, la voluntad de señalar la magnitud de los crímenes cometidos por

una de sus formulaciones paradigmáticas en el libro y luego la película “La Noche de los Lápices”.

El propio programa televisivo que presentaba avances sobre la investigación de la CONADEP fue estructurado, en gran medida, sobre el énfasis en el carácter a-político de las víctimas. Los testimonios seleccionados se presentaban como una sucesión de golpes de azar, como la consecuencia de un poder represivo arbitrario, que elegía a sus víctimas sin considerar su involucramiento en las organizaciones guerrilleras o su militancia política.

Se ha sostenido que la construcción del discurso público de los organismos de derechos humanos en este período estuvo motivada por la necesidad de sortear el argumento que había instalado la dictadura (y que la “teoría de los dos demonios” no hacía más que confirmar) de que la represión era una respuesta a una violencia política previa ejercida por quienes luego fueron sus víctimas. Este argumento había sido utilizado para echar un manto de sospecha sobre las víctimas y deslegitimar sus denuncias, explicando que esos testimonios podían ser falsos en la medida en que respondieran a intenciones “políticas”⁹⁷.

En este marco, el año 1984 también estuvo marcado por una serie de intervenciones clave de política educativa en el sentido de reconfigurar la circulación de memorias en las escuelas. En marzo de ese año el Ministro de Educación y Justicia del gobierno de Alfonsín, Carlos Alconada Aramburu, firmó una resolución mediante la cual se modificaba el nombre y los contenidos de la materia “Formación Moral y Cívica” por “Educación Cívica”. Esta temprana modificación curricular fue impulsada por un grupo de docentes e intelectuales nucleados en el Taller de Educación del Centro de Participación Política que había conformado el Movimiento de Renovación y Cambio de la UCR en 1982 (Díaz, 2009: 97).

El programa de esta asignatura marcaba cambios significativos en relación con los señalados por el gobierno militar. Ponía el acento en dos temas: por un lado la institucionalidad democrática y su interrupción (que estaba mencionada en los

la dictadura llevó a enfatizar los rasgos de 'inocencia' de las víctimas, y una de las claves en este proceso fue la imagen de las víctimas adolescentes de la dictadura militar.” (Lorenz, 2004: 102)

97 Marina Franco (2015) señala aquí una de las tensiones internas de la posición del alfonsinismo. Al mismo tiempo que el propio Alfonsín y algunos de sus ministros sostenían una interpretación de la represión como la respuesta estatal a la violencia de las organizaciones guerrilleras con sus mismos métodos, también otorgaba un grado importante de responsabilidad a estas organizaciones. Sin embargo, esto dejaba poco margen para sostener la inocencia de las víctimas de la represión. Esta contradicción atravesó gran parte de los pronunciamientos e incluso de las decisiones políticas del alfonsinismo entre 1983 y 1985.

programas de la dictadura sólo como un estudio formal de la Constitución), con mención explícita de la noción de “golpes de Estado”; y por el otro abordaba explícitamente y con cierto detalle la noción de “derechos humanos”⁹⁸. Esta última definición, tal como señala Siede (2013), no remitía al contexto histórico específico en el que se constituía en una preocupación central de la sociedad argentina:

“... mientras la agenda política del gobierno mencionaba los derechos humanos en directa relación con las violaciones cometidas durante el régimen militar que acababa de concluir, la prescripción curricular buscaba diluir ese lazo tan fuerte y asociar esta categoría con una variedad de situaciones, al mismo tiempo que evitar un tratamiento escolar demasiado apegado a los acontecimientos políticos del momento.” (Siede, 2013: 128)

A partir de estas definiciones curriculares se conformó un “Grupo de Apoyo a los Docentes de Educación Cívica”, teniendo en cuenta que el gobierno radical decidió otorgar continuidad a los docentes que estaban a cargo de la anterior materia Formación Moral y Cívica. El Grupo de Apoyo elaboró materiales que desarrollaban los distintos temas enunciados en los contenidos. Estos materiales fueron presentados en reuniones provinciales con los docentes, y tenían el sentido de brindar mayores precisiones y orientaciones para su trabajo en el aula. En estos materiales es posible encontrar explicitaciones sobre los enfoques y los alcances de los conceptos utilizados. En particular, en el documento N°2, el enfoque institucionalista que se expresa tanto en una valoración del “estilo de vida” democrático como en una crítica a los quiebres del orden constitucional, se apoyan en la aclaración de que la materia no se propone desarrollar un enfoque histórico, sino como una instancia de reflexión sobre el presente.

“TEMA: QUIEBRA DEL ORDEN CONSTITUCIONAL

Pautas metodológicas sugeridas

98 Sobre la elaboración y los debates en torno de los programas de Educación Cívica en el contexto de 1984 resultan esclarecedores los testimonios relevados por Siede (2013). De acuerdo con protagonistas de estas redefiniciones, existía una tensión subyacente entre la urgencia con que había que abordar una materia tan claramente relacionada con el período de la dictadura, el contexto de miedo y las polémicas públicas sobre las responsabilidades por la violencia política, y la novedad de conceptos como “Terrorismo de Estado” o “derechos humanos” en el ámbito educativo argentino (Siede, 2013: 124 y ss.)

Teniendo en cuenta que los objetivos de la materia no apuntan al conocimiento histórico de los hechos, sino a la comprensión cívica, es necesario que la unidad sea enfocada a partir de actividades que permitan la valoración de la democracia como criterio de vida. Por lo tanto, el punto de partida es siempre la realidad inmediata y vivencial.” (Ministerio de Educación y Justicia, 1984a: 19)

Esta enunciación es sumamente llamativa. Sus autores –académicos y docentes que habían asumido la tarea de revisar las prescripciones curriculares introducidas por la dictadura– abordaban el tema de la quiebra del orden constitucional explicitando que no debía adoptarse una mirada histórica, algo difícil de evitar en el año 1984.

En línea con los testimonios de algunos de los autores, es posible imaginar que esta aclaración se basaba a la vez en el temor que podía despertar en los docentes un tratamiento demasiado frontal de la cuestión del golpe de Estado en el año 1984, y también en el hecho de que esos docentes venían de haber ejercido la función docente durante la dictadura.

De todos modos, a continuación, el documento se corrige en cierto modo:

“Objetivos específicos:

- Comprender y analizar los acontecimientos históricos que se oponen al orden institucional establecido.

- Comparar hechos históricos con la legislación vigente. (...)

Actividades sugeridas:

- Recrear la situación vivida en el último acto electoral a partir de la información conocida por el grupo, lectura de diarios del momento, revistas u otros medios, etc.

- Indagar sobre las causas que generan dicha situación.

- Retroceder en el tiempo indagando las sucesivas causas de cada “Golpe de Estado”, buscando las características generales y los rasgos reiterados o distintivos de cada uno (...)” (Ministerio de Educación y Justicia, 1984a: 18)

El documento N°4 estaba enteramente dedicado a la temática de los derechos humanos. De acuerdo con el análisis que realiza Siede (2013: 129), este documento presentaba la violación a los derechos humanos con el eufemismo de “hechos

dolorosos”, aunque admitía que el concepto remitía tanto a la *“tortura, represión, desaparecidos”*, como a *“educación, salud, alimentación, trabajo, vivienda”*.

El otro eje en el que se marcaba la política educativa de la primera etapa de la transición a la democracia era en la pluralización de los actores que intervenían en este campo. La convocatoria al Congreso Pedagógico, que coincidió con el centenario de la Ley 1420, se proponía como una amplia movilización de los actores sociales, políticos y educativos para generar nuevas bases para la política educativa.

Además, se habilitaba la formación de centros de estudiantes mediante la derogación de la normativa prohibitiva preexistente (de 1936, de 1975 y de la dictadura). Incluso, a través de la conformación de los centros, la normativa preveía la participación de los estudiantes como actores con capacidad de realizar demandas a las autoridades educativas.

Algunas de las normas de 1984 mostraban la intención de habilitar la participación de organismos de derechos humanos en el campo de la política educativa. Ese fue el caso de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH), autorizada en el mes de octubre a organizar las *“Jornadas Nacionales Derechos Humanos en la Educación: Enseñanza y Práctica”*⁹⁹.

La APDH fue fundada en los inicios del plan represivo, en diciembre de 1975. Reclutó rápidamente a un conjunto de personalidades políticas, culturales e intelectuales que logró persistir tras el golpe de 1976. Su composición heterogénea también determinó una posición pública concentrada en principio en la defensa de los derechos humanos tal como estaban consagrados por la Declaración Universal de 1948. Esto significó que, frente a otros organismos integrados por sobrevivientes, familiares o incluso desprendimientos de la propia APDH, como el Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS), sus posiciones públicas fueran algo más moderadas e institucionalistas (Jelin, 2003: 109)¹⁰⁰.

Las Jornadas de 1984 convocaron a docentes y estudiantes, sobre todo del nivel secundario, y produjeron conclusiones y propuestas para el trabajo sobre la temática

99 Véase: APDH (1984) *Jornadas Nacionales Derechos Humanos en la Educación: Enseñanza y Práctica*.

100 En particular, la actitud de la APDH frente a la política de derechos humanos del alfonsinismo fue de colaboración:

Del otro lado, la APDH, entidad que reunía a personalidades de la política, la cultura y líderes de opinión muy diversos (incluso algunos bastante conservadores), fue la que más colaboró con la política oficial: de ella procedían Graciela Fernández Meijide y otros miembros activos de la Conadep, así como el socialista Alfredo Bravo, quien aceptó el cargo de subsecretario de Educación. Pero ello le costaría gran parte de su prestigio e influencia entre sus pares.” (Novaro, 2009: 56)

de los derechos humanos en la educación secundaria. La actividad contó con la convocatoria de la APDH junto con organizaciones sindicales docentes: la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA¹⁰¹), la Unión de Maestros Primarios (UMP), la Unión de Maestros Especiales (UME), la Asociación de Docentes y Técnicos de Enseñanza Diferenciada (ADYTED), la Asociación de Docentes de Enseñanza Media y Superior (ADEMYS) y la Revista Perspectiva Universitaria. Además, contó con el auspicio de la gestión educativa nacional, provincial, de la ciudad de Buenos Aires, la Organización de Estados Americanos (OEA), la CIDH, UNESCO, UNICEF, la Unión de Docentes Argentinos (UDA) y la Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación (AGCE). Las adhesiones al evento también fueron importantes: incluían desde el presidente Raúl Alfonsín hasta centros de estudiantes de escuelas secundarias de la ciudad de Buenos Aires y de la provincia de Buenos Aires.

A partir de esas jornadas, la APDH elaboró una publicación en la que se detallaban las condiciones de realización, las conclusiones y el sentido de la actividad. Allí podía verse la posición de varios organismos de derechos humanos: la contextualización de la represión en el marco de la Doctrina de la Seguridad Nacional y la situación de la Argentina como país dependiente.

“Docentes y estudiantes conviven en la misma sociedad, y las violaciones de derechos perpetradas en ella son materia compartida: la represión bajo la dictadura militar con su secuela de asesinados, presos y torturados, y el terror que conllevan; la resultante incapacidad de crear un saber crítico, de reflexionar sobre las causas, de explicar la represión en su marco real – la doctrina de la seguridad nacional –, de comprender la incidencia en el ámbito educativo de nuestra condición de país dependiente, la exigencia perentoria de aprender para que nunca más.” (APDH, 1984: 3)

La referencia a la Doctrina de la Seguridad Nacional era importante porque permitía advertir la temprana perspectiva de algunos organismos de derechos humanos que

101 La APDH llegó a tener una vinculación muy firme con la CTERA. Desde sus cuadros fundadores, como Alfredo Bravo, quien fue uno de los primeros secretarios generales de CTERA y miembro fundador de la APDH, hasta sus fuertes puntos de contacto en el período de la transición a la democracia. Por ejemplo, Wenceslao Arizcuren, Secretario General de CTERA en 1985 había sido además fundador de la APDH en Río Negro (El Periodista, 26/09/1985).

inscribieron la represión en el contexto de un plan sistemático, lo cual contrastaba con la afirmación de los “errores y excesos” como justificación esgrimida por los militares, y con la afirmación de motivos basados únicamente en la “perversión” de los perpetradores. En el mismo sentido se expresaba Simón Lázara¹⁰², miembro de la APDH, en la apertura de las Jornadas:

“Necesitamos comprender que la utilización de todo el poder del Estado para la violación sistemática de los Derechos Humanos, que el terrorismo de Estado, no fueron hechos aislados ni circunstanciales, ni la obra de la imaginación delirante de algún oficial, ni la acción de mentes enfermas; que la tortura y la represión, el extrañamiento y el exilio, la entrega y la subordinación del país a los intereses hegemónicos internacionales, fueron producto de un plan orgánico, sistemático y eficiente, puesto en práctica a partir del 24 de marzo de 1976 y que, aún hoy, tiende su sombra sobre el futuro argentino.” (APDH, 1984: 7)

Si se tiene en cuenta que participaron de la Jornada docentes y estudiantes, es particularmente significativo este relato sobre la dictadura. La consideración del terrorismo de Estado y del plan sistemático de represión desmentía el argumento de la “teoría de los dos demonios” que sostuvo como doctrina oficial el alfonsinismo desde el inicio de su gobierno.

El discurso de Lázara, además, indicaba que persistía una confrontación sobre la continuidad de la Doctrina de la Seguridad Nacional. El gobierno de Raúl Alfonsín se vio presionado permanentemente por sectores militares, interesados en limitar la acción de la justicia en la investigación de las violaciones a los derechos humanos. Lázara daba cuenta en sus palabras de las prácticas de intimidación, amenazas y las operaciones de inteligencia que continuaban en torno a la militancia estudiantil y en general, en relación con el funcionamiento del sistema educativo.

Las conclusiones de las comisiones de las que participaron docentes, estudiantes y militantes presentaban un conjunto de demandas para salir de la parálisis que había provocado la política educativa de la dictadura. En esas conclusiones se insistía en la necesidad de rehabilitar el pleno funcionamiento de los centros de estudiantes y

102 Simón Lázara fue diputado nacional y vocero del presidente Alfonsín. Provenía del socialismo pero en la etapa de transición a la democracia se acercó a la UCR e integró la lista de diputados del radicalismo. Fue miembro fundador de la APDH.

legitimar su participación en las decisiones de política educativa. El tono general de las Jornadas se desmarcaba de la “teoría de los dos demonios” y planteaba una acusación directa a las Fuerzas Armadas como responsables del terrorismo de Estado. Las Jornadas además, insistían en que el sistema educativo era un espacio privilegiado para el ejercicio de los derechos humanos y para limitar de alguna manera las condiciones que legitimaron la represión.

El sistema educativo, y en especial las escuelas secundarias, se convirtieron en un espacio institucional que se liberó del monopolio que el gobierno militar había ejercido sobre las memorias en circulación y se habilitaron otros actores con capacidad para poner en la transmisión escolar (aunque no curricular) sus relatos sobre la dictadura.

Esto no significó una inmediata democratización de la circulación de memorias en el ámbito educativo, sino un cambio en la lógica de las memorias en disputa en el espacio escolar. Las memorias en conflicto que ya existían en el espacio público tuvieron ahora mejores condiciones para expresarse en las escuelas, pero además se produjo un cambio en la correlación de fuerzas: la memoria oficial cambió su contenido y la que hasta ese momento había sido la memoria oficial de la dictadura pasó rápidamente a convertirse en una memoria disidente¹⁰³, obligada por la sanción oficial de un relato institucionalista que impedía cualquier justificación de la interrupción del orden constitucional.

Por otra parte, el control que había ejercido el Estado sobre los libros de texto durante la dictadura se limitó, y esto generó una actualización curricular de hecho, promovida por la reacción de las editoriales frente al cambio de la memoria oficial, con la modernización de los textos escolares (Born, 2010: 62). Sin embargo, esta reacción no fue inmediata sino que se demoró casi hasta el final del gobierno de Alfonsín.

Las reediciones de los textos escolares mantuvieron en general el tono que habían tenido durante los últimos años de la dictadura, e incluían algunos nuevos párrafos sobre el retorno de la democracia, matizando el relato sobre el propio gobierno militar. Estos textos se hacían eco del argumento de los “excesos” para explicar la represión (Born, 2010: 64). Se mencionaba por primera vez a los desaparecidos, y se los

103 Podría discutirse hasta qué punto la “narrativa de la guerra” se convirtió en una memoria subterránea en el sentido indicado por Pollak (2006: 19 y ss). Esta narrativa dejó de ser oficial porque distintas agencias y agentes estatales la rechazaron explícitamente, y porque los documentos oficiales sostuvieron otras explicaciones de los acontecimientos. Sin embargo, esto no convirtió automáticamente a la “narrativa de la guerra” en una memoria subterránea, ya que al menos durante los años de la inmediata post-dictadura, amplias capas de la sociedad sostuvieron interpretaciones del golpe y la represión que los justificaban en los términos de la “narrativa de la guerra”.

enunciaba como víctimas de los excesos. También se mantenía el argumento de que la represión fue motivada por la “agresión marxista internacional” o por la “subversión”, aunque se equilibraba ese argumento con el señalamiento de la desproporción de la respuesta militar (Born, 2010: 70).

Las controversias del Congreso Pedagógico Nacional (1986 - 1988)

El Segundo Congreso Pedagógico Nacional fue convocado por Ley N° 23.114 de 1984 y comenzó a sesionar en abril de 1986. Su denominación hacía alusión al Primer Congreso Pedagógico realizado en 1882, que había marcado la política educativa del orden conservador (Southwell, 2001). De alguna manera, la denominación del Congreso repetía una retórica refundacional que fue frecuente en las últimas décadas del siglo XX en la Argentina, y que también podemos ver en la decisión del gobierno militar al autodenominarse “Proceso de Reorganización Nacional”, evocando a la Generación del '80¹⁰⁴.

El Congreso Pedagógico contó con una Comisión Organizadora Nacional integrada por el Ministro de Educación y Justicia, el Secretario de Educación, el presidente y un miembro de la Comisión de Educación del Senado, el presidente y un miembro de la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, el Subsecretario de Conducción Educativa y el Subsecretario de Actividad Profesional Docente, y los miembros del Comité Ejecutivo del Consejo Federal de Cultura y Educación. La Comisión Organizadora debía convocar a una Comisión Honoraria de Asesoramiento integrada por personalidades de la educación y la cultura. El funcionamiento previsto se

104 Esta evocación del pasado tuvo motivaciones profundas. Como sostiene Southwell (2007), el Congreso Pedagógico fue una instancia clave en la política educativa del gobierno de Alfonsín, en el sentido de retomar el estado del debate pedagógico interrumpido por la dictadura:

“Es posible observar que esa época [el gobierno de Raúl Alfonsín] pareció ser el momento de la re-emergencia de los viejos sujetos educacionales y de los viejos debates sobre ese ámbito. De este modo se hicieron más evidentes todas aquellas cosas que la sociedad argentina ya sabía sobre sus propios proyectos educacionales, con todas sus discusiones incompletas más que re-articular algo nuevo; es decir, permitió entender ampliamente las corrientes educacionales que habían construido el sistema educacional argentino hasta ese momento. Esto puede ser entendido como una necesaria ‘última instancia’ que permitió una mise en scene de las discusiones clásicas en las posiciones político-pedagógicas de Argentina, que habían sido brutalmente interrumpidas en 1976. Es más, esta característica de ‘última instancia’ habría posibilitado cierto ‘cierre’ de aquellos debates. El evento que más claramente plasmó esa ‘última instancia’ fue el Congreso Pedagógico Nacional.” (Southwell, 2007)

organizaba en sesiones de trabajo a escala local, regional, provincial y nacional, a partir de la puesta en marcha de Asambleas Pedagógicas de Base. Si bien estaban convocadas las organizaciones territoriales, gremiales, empresariales y sociales, podía participar cualquier persona mayor de 15 años.

En sus inicios, el Congreso Pedagógico movilizó amplias expectativas por parte de intelectuales, pedagogos y políticos. Para muchos actores, se trataba de marcar un punto de quiebre con una tradición autoritaria del sistema educativo que se había consolidado durante la dictadura. Estas expectativas se cifraban fundamentalmente en las prácticas de participación que se suponía que el Congreso iba a movilizar, más que en sus posibles conclusiones (Puiggrós, 1986).

En febrero de 1988, tras dos años de trabajo, se convocó a la Asamblea Pedagógica Nacional que debía elaborar las conclusiones de cierre del CPN, a partir de los informes producidos en las instancias territoriales, regionales y provinciales. Se conformaron siete comisiones: (1) *“Objetivos y funciones de la educación concebida como permanente para la democratización y la afirmación nacional en el contexto de la liberación latinoamericana”*; (2) *“Objetivos y funciones de la educación para la realización plena de la persona en una sociedad participativa y pluralista”*; (3) *“Los Niveles Regulares Actuales del Sistema Educativo Formal”*; (4) *“La distribución de los servicios educacionales y su rendimiento”*; (5) *“Los aspectos pedagógicos”*; (6) *“La administración de la educación”* y (7) *“Gobierno y financiamiento de la educación”*.

Las conclusiones de las comisiones evidenciaban la fuerte presencia de miembros de la Iglesia y de las instituciones de educación católica (Díaz y Kaufmann, 2006). Su activa participación en la formulación de los informes se observaba en el tipo de referencias que contrapesaban afirmaciones de tono nacionalista (incluso cercanas a la teoría de la dependencia) con referencias a la doctrina católica como clave de interpretación del pasado y el presente de la educación argentina¹⁰⁵.

105. Con relación a la incidencia de la Iglesia católica en el funcionamiento y los límites a los que llegó el debate del Congreso Pedagógico Nacional, Southwell señala:

“Acerca del Congreso Pedagógico Nacional, muchos obispos pensaron que el proceso tuvo como su objeto la promulgación de tesis laicas marxistas. La extensa red educacional de la Iglesia se movilizó, y sus representantes – entre los cuales se encontraba, por ejemplo, uno de los ex ministros de educación de la dictadura militar, Juan Llerena Amadeo – generaron una influencia decisiva en las conclusiones finales del Congreso (Mignone, 1992:165). Si se observan las conclusiones del CPN, resulta muy evidente que ante todos los temas centrales de los cuales se ocupó se alcanzaron posiciones diametralmente opuestas expresadas en dictámenes de mayoría y minoría respectivamente, sin articulaciones complejas que posibilitaran la integración de múltiples posiciones. En esta situación resultó evidente la incapacidad de las diferentes concepciones de política educativa participantes del CPN, y particularmente del gobierno que no pudo sostener la iniciativa de desarrollar un nuevo

Las conclusiones abundaban en referencias retóricas a la participación y a la democracia pero escaseaban las indicaciones prácticas. Entre las pocas menciones concretas, el punto 3 del informe de la Comisión 1 enfatizaba el rol que debía cumplir la asignatura “Educación Cívica” en relación con la consolidación de la democracia:

“Al efecto, y sin perjuicio o desmedro de otras formas, acrecentar la importancia de la asignatura 'Educación Cívica' inspirada en principios éticos, que implique una verdadera educación política pero liberada de matices partidistas, que asegure la conciencia ciudadana como aporte al logro de la identidad capaces de elegir libre y conscientemente a sus representantes, de vivir en democracia, de ejercer responsablemente sus derechos y deberes y de participar comprometida y efectivamente del bien común.” (COMISIÓN 1, marzo de 1988)

Más allá de esta referencia, las conclusiones se mantuvieron en un plano de debates conceptuales sobre las nociones de cultura, el ser nacional, los valores esenciales, etc., con excepción de aquellos aspectos que interesaban particularmente a la Iglesia católica, como la garantía de la libertad de enseñanza y la distribución del presupuesto educativo.

Las referencias a la escasa participación de la población en el CPN fueron frecuentes¹⁰⁶. Se señaló que esa escasa participación abría el espacio para su cooptación por parte de la Iglesia o de grupos especialmente movilizados. Los sindicatos docentes no tuvieron una presencia decisiva a pesar de los esfuerzos para organizar su participación y, al mismo tiempo, la crítica situación salarial y de

proyecto educacional.” (Southwell, 2007)

106 *“Entre los allegados críticos al CPN se ensayan las más variadas explicaciones a tanta ausencia. Hay quienes aseguran que la propuesta no tuvo el 'gancho' suficiente. Para otros, más gustosos del peine fino, este vacío de participación popular sería el colofón de las transformaciones del discurso oficial, iniciado en los ejes de la 'ética' y la 'participación' que devinieron en el culto a la 'modernidad' y las 'privatizaciones'. No faltan, finalmente, quienes abren el abanico de la responsabilidad señalando la insensibilidad de organizaciones políticas y sociales para estimular la participación de sus bases en el debate educativo.*

Pero, más allá del cristal interpretativo utilizado, todos coinciden en señalar las falencias, omisiones y actitudes desmovilizadoras de los encargados de su organización en la Capital Federal.

De los 10.000 inscriptos que – se estima – participarán en las 14 asambleas metropolitanas, la inmensa mayoría, según informaron miembros de comisiones organizadoras locales son padres y alumnos de escuelas confesionales, instituciones que cuentan con aceitados mecanismos movilizados.” (EL PERIODISTA, 10/09/1987)

condiciones de trabajo que atravesaban los docentes no fueron temas del Congreso. Las conclusiones del Congreso Pedagógico se presentaron públicamente en medio de un paro nacional docente que duró 42 días (Puiggrós, 1988: 7). El conflicto había logrado la unificación de la CTERA, dividida desde 1986 en dos sectores que se diferenciaban por su posición frente a las políticas oficiales. Se hizo patente entonces, la contradicción manifiesta entre una política que se proponía una refundación del sistema educativo argentino sobre bases participativas y la situación de profunda postergación que atravesaban los docentes de todo el país.

El Congreso Pedagógico también se vio marcado por el descrédito de la política de derechos humanos de Alfonsín, el copamiento eclesiástico de las Asambleas Pedagógicas de Base y provinciales, y finalmente, por el conflicto salarial docente a escala nacional.

En definitiva, el Congreso Pedagógico Nacional funcionó en los hechos, como una instancia de cierre de una etapa del sistema educativo argentino más que como la inauguración de una nueva:

“Cuando el CPN terminaba, después de dos años de sesión, prácticamente también terminaba el gobierno de Alfonsín. El momento final del CPN pareció también ser el momento de culminación de un determinado modo de discutir acerca de la política educacional. Por eso, el CPN pareció ser más una última instancia de los restos del sistema educacional previo, que la emergencia de uno nuevo.” (Southwell, 2007)

“La Noche de los Lápices”, el 16 de septiembre y la “primavera democrática” en las escuelas secundarias

En el contexto del denominado “show del horror” en el que la prensa amarilla se ocupó de mostrar hasta el hartazgo los testimonios sobre las torturas, las tumbas NN y los aspectos más siniestros del plan represivo, distintos grupos elaboraron un relato que constituyó el paradigma de la narrativa de la “víctima inocente”. Este relato fue denominado la “Noche de los Lápices”.

“La historia relata el secuestro de seis adolescentes, desaparecidos la noche

del 16 de septiembre de 1976 en La Plata, y de un sobreviviente, Pablo Díaz, secuestrado más tarde. Todos ellos eran estudiantes secundarios y habían participado en las luchas por el boleto escolar. Así narrado, el relato ha funcionado durante más de veinte años como metonimia del terrorismo de Estado llevado adelante por el régimen de facto. En innumerables ocasiones, no sólo en cada aniversario, se remite a La Noche de los Lápices como el ejemplo que cuenta la Historia del pasado reciente del país.” (Raggio, 2010: 7)

Se ha planteado que este relato en particular cumplió la función de narrar la represión a los estudiantes secundarios, así como otros relatos funcionaron como arquetipos de la represión a otros grupos (Da Silva Catela, 2003: 80).

La construcción de este relato comenzó con el testimonio de Pablo Díaz en el juicio a los ex-comandantes (Raggio, 2010: 8). En términos judiciales, la narrativa de la “víctima inocente” tuvo una gran eficacia para contrarrestar lo que postulaban la “narrativa de la guerra” y la “teoría de los dos demonios”. Esta eficacia se debió, sobre todo, a sus fundamentos empíricos, a las pruebas en las que se basaba: “*¿Qué ‘guerra justa’ se libra contra adolescentes desarmados que sólo pelean por el boleto escolar? Y, por otro lado, ¿de qué ‘dos demonios’ estamos hablando?*” (Raggio, 2010: 11)

La narrativa de la “víctima inocente” se caracterizaba por narrar a los desaparecidos y a las víctimas de la represión como no responsables de hechos atribuidos a la subversión o al terrorismo. Eclipsó en su relato, la identidad y la militancia política de las víctimas para evitar que esta identificación los conectara con algún tipo de responsabilidad respecto de atentados y acciones armadas de las organizaciones guerrilleras.

La construcción de “la Noche de los Lápices” como un acontecimiento unificado se fue produciendo por la sistematización de distintas denuncias que fueron efectuando los organismos de derechos humanos. La CONADEP publicó en el Informe *Nunca Más*, el relato consolidado del acontecimiento, fechado el 16 de septiembre de 1976, y utilizó la denominación “Noche de los Lápices” en 1984 (Raggio, 2010: 28).

La omisión de la militancia política de las víctimas, que se puede rastrear hasta en las primeras denuncias de los familiares (Raggio, 2010: 30) se comprende si se toma en cuenta que se produjeron por primera vez durante la dictadura misma. Este fue un rasgo que se acentuó con la circulación pública del relato, en la medida en que se trató

de una memoria que confrontaba con la “teoría de los dos demonios” y la “narrativa de la guerra”.

La circulación pública del relato se volvió intensa cuando se produjo el testimonio de Pablo Díaz y de las madres de Claudia Falcone y Claudio de Acha, en mayo de 1985, durante el juicio a las Juntas Militares. Los diarios reseñaron esos testimonios y dieron a conocer detalles del acontecimiento.

A partir de este testimonio, Pablo Díaz comenzó una actividad militante de propagación del relato que se asociaba con la recuperación de la militancia estudiantil secundaria y universitaria. Dio charlas y participó de gran cantidad de actividades organizadas por grupos y centros de estudiantes de escuelas secundarias y universidades entre 1986 y 1988 (Lorenz, 2004: 105).

En el proceso de construcción de este relato, Pablo Díaz se enunciaba a sí mismo como sobreviviente que asumía la responsabilidad de narrar lo que sus compañeros desaparecidos no podían ya contar (Raggio, 2010: 35). Este elemento en la construcción del relato explicaba su actitud militante, particularmente concentrada en la reactivación de los centros de estudiantes secundarios, que se desplegó en los años que siguieron al testimonio (Lorenz, 2004: 107).

La construcción inicial de estos relatos, junto con los que aportaron los familiares en sede judicial, marcaron el caso de Pablo Díaz como el “único” sobreviviente del episodio. A raíz de esta marca distintiva, su testimonio funcionó como una narración sin contrastes ni matices, y fue requerido casi como una memoria definitiva sobre el acontecimiento.

Este relato cobró otra instancia de consolidación como memoria emblemática con la publicación del libro “La Noche de los Lápices” de María Seoane y Héctor Ruiz Núñez. El libro otorgaba al relato mayor coherencia, enhebrando aspectos del testimonio de Díaz y los planteos contenidos en el Informe *Nunca Más* de la CONADEP, además del registro literario que buscaba verosimilitud con imágenes que completaban la continuidad de la historia (Raggio, 2010: 50).

En julio de 1986, después de entrevistar a Pablo Díaz, los autores lanzaron la publicación de la primera edición del libro. Desde ese momento, el libro fue un éxito editorial y hacia el año 2009 había llegado a las 11 ediciones.

También en 1986 se estrenó la película *La Noche de los Lápices*, de Héctor Olivera, elaborada sobre la base del libro. La película se presentó como un relato basado en un hecho real pero que recurría a las herramientas cinematográficas de la ficción. La

búsqueda de verosimilitud fue sumamente exitosa. Un efecto notable del film ha sido el de convertirse prácticamente en una “prueba” del acontecimiento, es decir, en una fuente más que en una representación posible del acontecimiento. En algún sentido, la película ocupó el lugar de la “verdad histórica” a través de su enorme circulación (Raggio, 2010: 91). Su proyección en televisión en septiembre de 1988 fue vista por tres millones de personas (Lorenz, 2004: 111-112).

El relato emblemático de “la Noche de los Lápices”, sostenido por la militancia de Pablo Díaz, el libro y la película, entroncó con la recuperación de la militancia estudiantil y la derogación de la normativa que impedía la organización de centros de estudiantes. La fecha del 16 de septiembre se asoció a ese emblema y a esa militancia, generando una conmemoración sostenida por las prácticas de los propios estudiantes (Lorenz, 2004: 114-115).

Entre 1984 y 1988 el gobierno de la provincia de Buenos Aires concedió asueto a las escuelas secundarias para la participación en las marchas. En 1988 se incluyó en el calendario escolar de la provincia de Buenos Aires el 16 de septiembre como “Día de la Reafirmación de los Derechos del Estudiante Secundario”, a través de la sanción de la Ley N° 10.671 (Raggio, 2004: 6).

En 1989 se precipitó el final del gobierno radical. En el mes de enero un intento de copamiento del regimiento de La Tablada terminó con la desaparición y ejecución de varios militantes del Movimiento Todos por la Patria (MTP) y las muerte de conscriptos y militares. El hecho puso en evidencia una vez más la debilidad de la política militar de Alfonsín, a la vez que dio aliento a quienes defendían la tesis del “rebrote subversivo”.

Junto con ello, la crisis económica desatada desde mediados de la década llegó a su punto máximo y determinó el llamado anticipado a elecciones presidenciales en las que resultó ganador el candidato peronista, Carlos Menem. Su asunción también se adelantaría, para descomprimir la crisis política que se sumaba al estallido social.

El balance del período de transición democrática en términos de las memorias de la dictadura nos permite ver una pluralización de los actores y las narrativas, en comparación con la imposición autoritaria de una única narrativa oficial de la etapa anterior, tanto en el espacio público más general como en el ámbito educativo en particular. En contraste con el monopolio que había sostenido el gobierno militar, el alfonsinismo habilitó un conjunto de actores desde el comienzo mismo de su gobierno, como enunciadores legítimos de relatos sobre el pasado reciente. En rigor, esa

legitimidad no fue producida solo por el reconocimiento oficial sino que también fue conquistada por estos enunciadores (organismos de derechos humanos, familiares de víctimas, sobrevivientes, militantes) a partir de sus propias prácticas (denuncias, testimonios, organización) que en muchos casos incluyeron la acción educativa.

En cuanto a las narrativas, en el contexto del trabajo de la CONADEP, los Juicios a las Juntas y una mayor circulación pública del tema, se expusieron de manera articulada la “teoría de los dos demonios” y la “narrativa de la víctima inocente”. Aunque no llegaron a clausurar la proliferación de sentidos que otros actores pudieron sostener, se convirtieron en dos modos emblemáticos de narrar la dictadura y la represión.

En cuanto a los actores, junto con los propios funcionarios que actuaban como agentes enunciadores a través de las normas y regulaciones, durante los primeros años del gobierno radical, distintos organismos de derechos humanos, organizaciones estudiantiles, la Iglesia y las editoriales pugnaron por constituirse en productores de relatos sobre el pasado reciente. Incluso fue posible que sobrevivientes como Pablo Díaz encontraran que sus testimonios tenían amplia repercusión en el ámbito educativo.

Esta pluralización hizo del sistema educativo en un campo de confrontación privilegiado entre diferentes memorias, que se manifestó al menos en dos planos: por una parte, distintos actores trataron de lograr legitimidad y constituir un relato hegemónico en el proceso de transmisión, es decir, producir un relato que fuera dominante en la construcción de representaciones del pasado por parte de las nuevas generaciones; pero por otro lado, se trató de lograr reconocimiento estatal para estos relatos, puesto que ese reconocimiento podría generar mejores condiciones para legitimar esas narrativas (por ejemplo, a través de regulaciones curriculares, recursos económicos, políticas editoriales, etc.)

La otra marca definitoria de este período fue que el sistema educativo, y en particular las escuelas secundarias, se constituyeron en escenario de una militancia por las memorias. Las disputas mencionadas cobraron el carácter de confrontaciones en las que las organizaciones estudiantiles se constituyeron en actores portadores de una memoria específica, que también se asociaba a la construcción de su propia identidad. Se produjo en ese contexto la articulación entre la narrativa de la “víctima inocente”, la apertura (o reapertura) de centros de estudiantes y las marchas del 16 de septiembre.

Impunidad, reconciliación y resistencia. Memorias de la dictadura y reforma educativa (1989 - 1999)

Durante su primer período presidencial (1989 – 1995), Carlos Menem buscó cerrar los frentes de conflicto que habían amenazado y finalmente habían logrado desbancar a Alfonsín. Entre ellos, la permanente tensión entre el gobierno civil y el frente militar constituía una amenaza que había marcado las políticas de derechos humanos de la presidencia radical, y que había dado lugar a la sanción de la ley de Punto Final (1986) y la ley de Obediencia Debida (1987).

Menem expuso durante su campaña el argumento de la reconciliación y el olvido. Su tesis fue que la consolidación de la democracia exigía el perdón y la reconciliación de una sociedad dividida, y que, por lo tanto, la siguiente etapa institucional del país debía apoyarse en la liquidación lisa y llana de la judicialización de las violaciones a los derechos humanos cometidas durante la dictadura¹⁰⁷. En esa línea, no solo no se produjo la derogación de las leyes de impunidad sino que una de las primeras señales del gobierno de Menem fue el indulto a los ex-comandantes y un conjunto de miembros de organizaciones guerrilleras¹⁰⁸.

El contexto político – ideológico de estos indultos fue reforzado por una serie de actos simbólicos de “reconciliación” de facciones enfrentadas en otros momentos de la historia argentina: el presidente impulsó la repatriación de los restos de Juan Manuel de Rosas, y se entrevistó con el ex-almirante Isaac Rojas, reconocido antiperonista que había protagonizado la Revolución Libertadora de 1955 (Novaro, 2009: 347 y ss.). Por su parte, los indultos fueron una concesión que reforzaba el poder militar, pero también parecieron dar lugar a una paulatina desactivación de la presencia política de las Fuerzas Armadas, coincidente con una reestructuración interna, en la que iban perdiendo protagonismo los sectores que habían reclamado por la anulación de la vía judicial.

Los pases a retiro de muchos militares involucrados en la represión, la renovación de

107 El indulto formaba parte de su programa de campaña desde el comienzo. De acuerdo con Novaro (2009), Menem había ya indicado que habría perdones presidenciales que incluirían no solo a los comandantes condenados sino también a los militares carapintadas que habían actuado contra el gobierno de Alfonsín (Novaro, 2009: 327).

108 Los indultos se produjeron en dos etapas. En primer término, Menem indultó a los militares carapintadas. En una segunda etapa, el indulto comprendió a los miembros de las Juntas Militares y a Mario Firmenich. De acuerdo con Novaro (2009), este último indulto formó parte de una estrategia para desactivar las adhesiones que reunía dentro de las fuerzas armadas el líder carapintada Mohamed Alí Seineldín (Novaro, 2009: 380)

los cuadros y el achicamiento que se impuso a las Fuerzas Armadas como al resto de las estructuras estatales, terminaron por desmontar la amenaza golpista aunque con el costo de asumir una posición oficial que instalaría un discurso sobre la reconciliación y el olvido como condiciones para la democracia, a la vez que iniciaba su gobierno garantizando la impunidad de los crímenes de la dictadura¹⁰⁹.

Estas decisiones y el discurso público con el que el presidente las acompañó fueron naturalmente resistidas por el movimiento de derechos humanos y por otros actores sociales y políticos que las interpretaban como un retroceso. Entre los actores que se opusieron al indulto, se encontraban incluso legisladores oficialistas y sindicatos que concurrieron a la convocatoria lanzada por organismos de derechos humanos a una movilización que, en septiembre de 1989 reunió a más de 500.000 personas. La movilización incidió en la decisión de separar los indultos en dos etapas: la primera (en octubre de 1989) benefició a los carapintadas y a los oficiales procesados por la represión que no habían sido comprendidos por la ley de Obediencia Debida y también a los líderes guerrilleros (con la excepción de Firmenich), y la segunda (en diciembre de 1990) que comprendió a los ex-comandantes de las Juntas Militares y a Firmenich.

Las memorias en la Ley Federal de Educación y los CBC

Apoyada en diagnósticos sobre la crisis del sistema educativo, en 1993 se sancionó la Ley Federal de Educación (LFE), a pesar de las resistencias de sectores sindicales docentes y de proyectos alternativos de la oposición política. Por su texto, la LFE se presentaba como una refundación del sistema educativo. Ciertamente, la Argentina no

109 *“Durante 1990 fue dando pasos para aislar a quienes ya había tenido tiempo de definir como sus irreductibles enemigos, y para conquistar respaldos firmes en la conducción de las fuerzas, en particular en la cúpula del Ejército. Si logró tener éxito en esta tarea, se debió en gran medida a que estuvo, a diferencia de su antecesor, dispuesto a conceder a las fuerzas lo que ellas reclamaban para recuperar la dignidad institucional perdida. Pero también a que pudo ofrecerles algo que necesitaban aún más para ese fin, aunque no lo reconocieran o no tuvieran idea de cómo conseguirlo. Como vimos, la costumbre de Menem de mantener abiertos múltiples canales de diálogo y negociación con los actores a los que se dirigían sus políticas en este caso se cobró como víctima temprana al ministro Lúder. Las cosas no mejoraron desde entonces: el presidente dio alas a la expectativa que circulaba en los cuarteles respecto a que era inminente una nueva ronda de indultos, que, si bien comprendería, además de a los ex comandantes, a Mario Firmenich, iría acompañada de claros gestos reivindicativos de la “guerra antisubversiva”. Dicha reivindicación estaba lejos de significar para el presidente su aceptación de las presiones que sobre el poder civil ejercían de un modo u otro todas las facciones militares.”* (Novaro, 2009: 380)

había contado nunca en su historia con una ley orgánica de educación como la LFE, que abarcara todos los niveles e involucrara al sistema educativo en su conjunto, con independencia de la jurisdicción nacional o provincial¹¹⁰.

La LFE constituyó una reforma estructural del sistema que reordenaba distintos aspectos que se habían ido conformando desde fines del siglo XIX por agregación. El caso paradigmático de este ordenamiento fue el nivel secundario, que quedó reestructurado por la subdivisión entre el tercer ciclo de la Educación General Básica (EGB) – que pasaba a formar parte de la educación obligatoria – y el nivel Polimodal – no obligatorio¹¹¹.

A partir de esta reorganización de la estructura, la LFE requería un procedimiento para la redefinición del currículum. El Consejo Federal de Educación aprobó en diciembre de 1993 la Resolución 33/93, que establecía las orientaciones generales y específicas, y la propuesta metodológica para acordar los Contenidos Básicos Comunes (CBC) correspondientes a cada ciclo y nivel del sistema educativo. Estos CBC actuarían como base para que cada provincia elaborara un Diseño Curricular de cada nivel y modalidad. Finalmente, la LFE preveía un tercer nivel de definición curricular que era el institucional: la Resolución 33 establecía que cada escuela debía contar con un proyecto curricular institucional en el que se profundizaran y especificaran tanto los CBC como los diseños curriculares de las jurisdicciones.

Los CBC eran definidos en esa resolución de la siguiente manera:

110 El proceso que llevó a la sanción de la LFE con su texto definitivo es complejo y su análisis excede los objetivos de esta tesis. Sin embargo, cabe mencionar que, contra algunas imágenes instaladas, el texto final de la LFE no fue el resultado de una imposición del ejecutivo, sino que incorporó modificaciones, agregados y desarrollos indicados por distintos actores, que van desde diputados y senadores del oficialismo y la oposición, hasta algunos sectores sindicales y gestiones provinciales. Esta compleja trama de negociaciones para la aprobación final de la LFE debe ser tenida en cuenta, en la medida en que su texto final reúne parcialmente, las preferencias y postergaciones de un grupo grande y heterogéneo de actores, aunque luego haya quedado identificada con la voluntad omnímoda del poder ejecutivo (Hoya, 2016)

111 A partir de esta definición de estructura contenida en la LFE, cada provincia podía optar por distintas vías de implementación. En algunas provincias, el tercer ciclo de la EGB fue separado de los ciclos 1 y 2 y del nivel Polimodal, constituyendo un nivel y un conjunto de instituciones aparte. En otros casos, se “extendió” virtualmente la escuela primaria, constituyendo instituciones que abarcaban los tres ciclos del nivel EGB, de 1° a 9° años, y luego un nivel Polimodal de 3 años separado. Otras provincias asociaron el 3° ciclo de la EGB al nivel Polimodal, conformando una estructura de 6 años de EGB 1 y 2 y otros 6 años de EGB 3 y Polimodal, y finalmente, hubo instancias de implementación en las que se mantuvo un híbrido entre la vieja estructura de primaria de 7 años y secundaria de 5 años, en la que el 3° ciclo de la EGB se implementó pero separando el 7° año (a cargo de maestros) del 8° y 9° (a cargo de profesores). Además, hubo jurisdicciones que se negaron a implementar los cambios de estructura (como la Ciudad de Buenos Aires) y otras que iniciaron su implementación pero volvieron atrás.

“Los Contenidos Básicos Comunes son la definición del conjunto de saberes relevantes que integran el proceso de enseñanza en todo el país, concertados en el seno del CFCyE dentro de los lineamientos de la política educativa nacional. (Art. 56, inc. a)

Como tales constituyen la matriz básica para un proyecto cultural nacional, a partir de la cual cada jurisdicción continuará actualizando sus lineamientos o diseños curriculares (Art. 56, inc. a y Art. 59, inc. b) Ley 24.195), dando paso a su vez a diversos, pero compatibles proyectos curriculares institucionales; y que serán permanentemente revisados a partir de estos proyectos curriculares institucionales y de los lineamientos o diseños jurisdiccionales. De esta manera la definición de los CBC se convierte en una herramienta estratégica para permitir la organización de un Sistema Educativo descentralizado e integrado, que anticipe un porvenir construido a partir de la fertilidad creadora de un país con realidades diversas y sentido de Nación.” (Res. 33/93)

El procedimiento establecido por la resolución implicaba una instancia formal y sistemática de recopilación de antecedentes (definiciones curriculares anteriores de las jurisdicciones, enmarcadas en el paso denominado de la “*divergencia necesaria*”), y la consulta y solicitud de producción de bloques de contenidos a “*programas, proyectos, Universidades, academias, asociaciones profesionales, cámaras empresarias, gremios y otros; para recoger sugerencias y/o transferencias derivadas de investigaciones en curso, y que voluntariamente distintos equipos de profesionales estén interesados acercar al proceso de concentración de Contenidos Básicos Comunes.*” (Res. 33/93)

Junto con esta expectativa de una participación regulada de actores especializados, se especificaba la contratación de especialistas para la elaboración de producciones destinadas a ser insumos para los CBC:

“Contratación de trabajos estipulando previamente términos de referencia: la Secretaría de Programación y Evaluación Educativa del Ministerio de Cultura y Educación solicitará la elaboración de tres tipos de documentos a especialistas de reconocido prestigio, para garantizar un proceso de construcción de Contenidos Básicos Comunes; que a partir de los acuerdos recoja sugerencias

de muy diversos campos, respetando sus lógicas (...)” (Res. 33/93)

Los tres tipos de documentos indicados serían: (1) propuestas desde las ópticas disciplinares; (2) propuestas por niveles; y (3) criterios para la formulación de documentos curriculares compatibles en las jurisdicciones.

La instancia de síntesis de estos aportes estaba en manos de la Secretaría de Programación y Evaluación Educativa, en la fase denominada “*convergencia necesaria*”. Allí se compatibilizarían los aportes contratados, los aportes solicitados a instituciones y actores especializados y las intervenciones de las provincias.

En este esquema para la elaboración de los CBC, tuvieron un papel clave los especialistas contratados por el Ministerio de Educación¹¹², que fueron los que redactaron el cuerpo central de los contenidos y definieron su estructura más estable. Sobre este punto, existen posiciones contrapuestas ya que hay quienes consideran que el mecanismo de consultas tuvo el sentido de una legitimación que no habilitó realmente la participación de una pluralidad de actores, mientras que algunos de sus protagonistas valoran la intención que animó los procesos de consulta, más allá de sus posibles limitaciones (Siede, 2013: 169).

Una materia que fue propuesta en este marco fue Formación Ética y Ciudadana. Esta materia retomaba la saga de asignaturas que había llegado a conformar Educación Cívica durante el alfonsinismo, pero incorporó una definición más técnica, académica y disciplinar de contenidos que sus versiones anteriores. La materia aparecía tanto en los CBC para la EGB, aprobados en 1995, como en los del nivel Polimodal, aprobados en 1997.

El autor de la formulación básica de estos contenidos para la EGB, a partir de una síntesis de las consultas y discusiones desarrolladas siguiendo las pautas de la

112 Se ha señalado que, a partir de la Ley de Transferencia de Servicios Educativos de 1992, el Ministerio de Educación de la Nación es un “ministerio sin escuelas”. Esto se enmarcó en una nueva distribución de funciones y herramientas entre el Ministerio nacional y las provincias. Entre las herramientas que compensaron la descentralización se encontraba la definición de los CBC. Si bien estos CBC debían ser aprobados por el Consejo Federal de Educación, su letra fue compuesta por equipos de especialistas curriculares que provenían en general de algunos núcleos de académicos vinculados a las disciplinas que componían las estructuras curriculares.

Si bien esto permitió superar en alguna medida el diagnóstico del “vaciamiento de contenidos” que siguió a la dictadura (Tedesco, 1982) y que fue nuevamente expuesto en las conclusiones del Congreso Pedagógico Nacional, lo hizo a costa de evitar la amplia participación de actores con capacidad de intervenir en la definición curricular. Sólo algunos actores con gran capacidad de presión, como la Iglesia o las grandes editoriales, tuvieron condiciones para imponer sus términos en estas instancias de definición.

Resolución 33/93 del CFE, fue Carlos Cullen¹¹³. Entrevistado por Siede, Cullen señala que las referencias más “históricas” no estaban tan presentes en la definición de los CBC de Formación Ética y Ciudadana, más allá de constituir un telón de fondo de las reuniones que se llevaban a cabo. Su tratamiento se dejaba a los contenidos específicos del área de Ciencias Sociales y a la materia Historia en el nivel Polimodal (Siede, 2013: 171).

Los CBC de Formación Ética y Ciudadana para el nivel Polimodal se organizaban en una serie de cinco bloques, dos de los cuales estaban destinados a definir contenidos procedimentales y actitudinales. Los otros tres bloques de contenidos conceptuales eran el bloque 1 “derechos humanos”, el bloque 2 “la vida democrática” y el bloque 3 “la sociedad justa”.

El bloque 1 referido a los derechos humanos no incluía menciones explícitas a su violación sistemática durante la última dictadura militar. Las posibles inclusiones de contenidos referidos a este tema estaban mencionadas como *“Los derechos humanos, su historia y su significación actual”*, o *“Historia de los movimientos de derechos humanos. Vigencia y violación de los derechos humanos en la historia argentina.”*¹¹⁴

El bloque referido a la vida democrática continuaba el énfasis institucionalista de los contenidos que habían formado parte de materias similares: el estudio de la Constitución Nacional, la Constitución Provincial, el sistema de gobierno, etc.

Si bien el grado de detalle de los contenidos de Formación Ética y Ciudadana era mayor que el que se había establecido en 1984 para Educación Cívica, se abandonaron las referencias históricas concretas a la dictadura como punto de apoyo para el tratamiento de las temáticas relacionadas con los derechos humanos y el sistema democrático. Tal como señala Siede: *“Esta fundamentación [de los contenidos de Formación Ética y Ciudadana] expresa una concepción amplia de los derechos humanos, más apegada a las tendencias internacionales del momento que a las resonancias locales del movimiento de defensa de derechos humanos frente a la*

113 Cullen elaboró el documento que funcionó como primera síntesis de los aportes para los CBC del nivel Inicial y la EGB. En 1995, tras una fuerte embestida de la Iglesia Católica, liderada por grupos de la Universidad Católica de La Plata, Cullen renunció y en su lugar fue designado Juan E. Belderrain (Siede, 2013: 174).

114 Sobre el texto de estas formulaciones pueden realizarse muchos análisis a riesgo de sobreinterpretar una redacción que debió ser necesariamente sintética. Sin embargo, el hecho de que en la redacción se haya elegido hablar de las violaciones de los derechos humanos en la historia argentina, y no en especial durante la dictadura, nos muestra lo cerca que se encuentran estos dilemas de la formulación curricular de las decisiones acerca de los usos literales o ejemplares del pasado indicados por Todorov y reseñados en el capítulo 1.

dictadura finalizada en 1983.” (Siede, 2013; 176)

Esto determinó que el texto de los CBC para la materia Formación Ética y Ciudadana quedara relativamente al margen de las disputas por las memorias de la dictadura. En todo caso, la creciente incidencia de concepciones de los derechos humanos que tomaban distancia del contexto histórico local, podría ser interpretado también como una consecuencia indirecta de una memoria oficial centrada en las nociones de reconciliación y olvido sobre la dictadura.

En el caso de los CBC para Historia en el nivel Polimodal, estos se encontraban subsumidos dentro del área Ciencias Sociales. En el bloque 3, referido a la Argentina contemporánea, se incluían referencias generales a la historia argentina desde fines del siglo XIX:

“Los proyectos políticos en disputa durante la primera mitad del siglo XIX. La formación del Estado Nacional. Diferentes formas de relación entre el Estado y la sociedad desde 1880. Procesos históricos de configuración del Estado. Políticas públicas. Cambios en los regímenes políticos. Procesos democratizadores y procesos autoritarios. Rol de los actores políticos. Pensamiento político y social en la Argentina contemporánea: autores y corrientes significativas. La cultura política argentina: continuidades y transformaciones. Formas de ciudadanía política en la Argentina contemporánea. La experiencia política de los países del Mercosur.”

De acuerdo con De Amézola, estos CBC para la materia Historia implicaban un cambio frente a la tradición de la enseñanza de la historia en la Argentina, ya que corrían el foco de la historia política del siglo XIX (que había sido el enfoque dominante hasta ese momento) hacia la historia del siglo XX (De Amézola, 2012: 3). Este cambio sería el resultado de dos hipótesis que alimentaron el trabajo de los equipos curriculares: en primer lugar, que la historia de la segunda mitad del siglo XX sería una fuente de explicación del presente, y más precisamente, que el estudio de los procesos históricos de la última dictadura militar sería un componente importante para la formación de ciudadanos democráticos (De Amézola, 2012: 3). En este aspecto, las tendencias que alimentaron los cambios curriculares en Historia y las formulaciones de Formación Ética y Ciudadana expresarían dos enfoques muy diferentes acerca del sentido del abordaje de la última dictadura militar y su relación con el presente.

Si analizamos estas definiciones siguiendo la perspectiva de Ivor Goodson, podemos ver que el tema de la última dictadura militar fue abordado tanto por una materia que contaba con un campo disciplinar específico (la materia "Historia"), como por una materia que carecía de una única disciplina de referencia pero que tenía una historia curricular prolongada, y que se proponía la formación para la ciudadanía política (la materia "Formación Ética y Ciudadana"). Es interesante observar que en el contexto del cambio curricular de la década de 1990, estos abordajes contrapuestos no dieron lugar a una disputa o confrontación por instalar un único sentido y uso del tema, sino que se presentaron como dos abordajes distintos, recontextualizados en cada caso, en materias diferentes, con objetivos y usos particulares. No parece haber habido una disputa por la ocupación de un territorio, sino más bien la demarcación de los límites entre dos enfoques que coexistieron en el curriculum.

Las referencias genéricas en los contenidos de Formación Ética y Ciudadana podían dar lugar a un tratamiento de los temas referidos a la última dictadura militar desde una perspectiva histórica, aunque no lo prescribían. Las definiciones curriculares marcaban un cambio respecto del período alfonsinista: el tema de los derechos humanos se distanciaba de la historia de la dictadura y se relacionaba con aspectos de la coyuntura y el presente (la desigualdad social, la discriminación); mientras que, en el caso de los contenidos de Historia, las referencias a la historia de la dictadura ponían el acento en el régimen político y la interrupción institucional.

Si bien el proceso de cambio curricular que se inició con la Ley Federal de Educación abarcó casi toda la década en distintas provincias, y en algunas ni siquiera se completó, su lógica fundamental en relación con las memorias de la dictadura resultó convergente con el espíritu de la primera presidencia de Menem. Aunque no incorporó explícitamente la retórica de la reconciliación, tampoco habilitó tan francamente la pluralización de los actores y relatos que fue característica del período previo. Esta lógica no fue exclusiva de los temas referidos a las memorias del pasado dictatorial sino que caracterizó todo el campo de definición curricular: sólo algunos actores con gran capacidad de presión (como la Iglesia) lograron incidir realmente en los CBC federales o en los diseños curriculares de las provincias. En cambio, los sindicatos docentes, los organismos de derechos humanos o las organizaciones estudiantiles (por mencionar solo algunos de los actores interesados en la cuestión) estuvieron al margen de las definiciones curriculares, aún cuando muchas de ellas se produjeron realmente en el período siguiente, cuando la fase de repliegue de estos actores fue

superada por un renacimiento del activismo.

En este punto, podría decirse que el rasgo característico en términos de las disputas por las memorias en el ámbito educativo estuvo marcado por una formalización de las instancias de enunciación que se presentaron como una apertura, pero en la práctica significaron una restricción para algunos actores; y que estuvo acompañada por un contexto en el que el peso de los agentes no especializados en el campo educativo que pueden ser catalogados como “emprendedores de la memoria” fue mucho menor que en la etapa anterior¹¹⁵. En el plano de las definiciones curriculares, la diferencia de enfoques fue enunciada fundamentalmente por los especialistas en los contenidos curriculares. Entre ellos no parece haber habido una disputa o una confrontación abierta por la ocupación de un territorio curricular y disciplinar, sino más claramente la demarcación o delimitación de las diferentes perspectivas para el abordaje de la temática, que permitieron una coexistencia tanto en los textos curriculares como en la vida cotidiana de las escuelas.

El proceso general parece haber sido el de una recuperación del control estatal sobre la circulación de relatos sobre el pasado a través de la regulación del curriculum, en un proceso en el que las voces autorizadas resultaron los especialistas disciplinares, en detrimento de otros actores sociales. Por su parte, estos especialistas se dividieron los posibles abordajes de la temática en dos perspectivas: 1) por un lado, la perspectiva de los derechos humanos, que en la etapa anterior había estado asociada a la experiencia política de la dictadura marcada por la violación sistemática de estos derechos, y que ahora aparecía vinculada a problemáticas del presente y a su inscripción en los marcos normativos internacionales; 2) por el otro, la perspectiva de la interrupción del orden institucional democrático trabajada desde el enfoque de la

115 Así como en el campo de la producción y circulación de memorias se ha acuñado el término “emprendedores de la memoria” (Jelin, 2009; Pollack, 2006), Isabelino Siede emplea el término “emprendedores curriculares” para referirse a:

“... agentes sociales que, en función de compromisos institucionales o tomándose permisos en sus roles oficiales, han movilizad sus energías para volcar las prescripciones curriculares en una dirección específica. Hemos podido constatar que los emprendedores curriculares de los derechos humanos como contenido de enseñanza han circulado por las escuelas, los organismos públicos, las editoriales y las organizaciones de defensa de los derechos humanos.” (Siede, 2013)

Para Siede, esta figura permite encontrar una vía explicativa alternativa para la introducción de los derechos humanos como contenido curricular frente al concepto de “transposición didáctica” de Chevallard o a la deducción del curriculum de la mera voluntad de las autoridades políticas. En este sentido, si bien los “emprendedores de la memoria” no especializados tuvieron menos peso para la instalación de memorias sobre la dictadura, la presencia de los “emprendedores curriculares” descrita por Siede parece haber tenido una importancia continua a medida que avanzaba la década de 1990.

historia política. ¿Qué memorias podían alojarse en esta división de temas y problemas? ¿En qué medida se podían recuperar las reflexiones referidas a la violación sistemática de los derechos humanos durante la dictadura, a su dimensión política y a sus consecuencias jurídicas?

El punto de inflexión: los 20 años del golpe (1995-1996)

Este proceso de definición curricular se llevó a cabo a lo largo de los años que siguieron a la sanción de la LFE. En este mismo período, se produjo un cambio en la circulación pública de las memorias sobre la última dictadura militar. El punto de inflexión fue el acto en conmemoración de los 20 años del golpe de estado de 1976.

Desde comienzos de 1995, el tema de la última dictadura militar había vuelto a estar en la agenda política. En abril de ese año, el general Martín Balza, jefe del Estado Mayor General del Ejército, reconoció públicamente por primera vez la responsabilidad de su fuerza en la represión ilegal (Novaro, 2009: 472)¹¹⁶.

Hacia fines de 1995 comenzaron las actividades preparatorias para el acto del 24 de marzo del año siguiente. Los organismos de derechos humanos, después de una etapa de repliegue frente al agotamiento de la vía judicial (marcado por las leyes de Obediencia Debida, Punto Final y los indultos), llevaron adelante una intensa labor para reunir voluntades y concretar un acto coordinado.

En el mismo contexto, se produjo la entrevista del periodista Horacio Verbitsky a Adolfo Scilingo, un militar que confesó su participación en los “vuelos de la muerte”. Este hecho tuvo una enorme repercusión pública. Si bien en el contexto de los Juicios a las Juntas existieron declaraciones de militares y miembros de las fuerzas de seguridad que confirmaban los testimonios de víctimas y sobrevivientes, la confesión de Scilingo presentó con gran detalle las prácticas de tortura y asesinato, comprometiendo

¹¹⁶ “El 26 de abril de 1995, en parte motivado por esas denuncias que asediaban a su fuerza, y a él en persona, en parte por otras que venían haciendo oficiales activos que consideraron motivo de honra haber integrado los grupos de tareas (como fue el caso de los marinos Juan Rolón y Antonio Pernías, que merecieron objeciones para ascender debido a ello) o retirados, arrepentidos de su participación en los “vuelos de la muerte” (al capitán de la Armada Alfredo Scilingo lo habían seguido en este camino un sargento del Ejército, Víctor Ibañez: Verbitsky, 1995), el general Martín Balza, jefe del EMGE, pronunció un discurso reconociendo por primera vez que la fuerza a su cargo había dictado órdenes ilegales y que tenía responsabilidad inexcusable, por tanto, en los crímenes cometidos durante la represión de la guerrilla, incluyendo torturas y asesinatos.” (Novaro, 2009: 472)

explícitamente a la oficialidad superior y a instituciones como la Iglesia. Además, las declaraciones de Scilingo se produjeron cuando la intención del gobierno de “dar vuelta la página” parecía exitosa. Finalmente, la credibilidad del testimonio de Scilingo se apoyaba en la autoincriminación que contenían sus afirmaciones.

La publicación de la entrevista en el libro *“El Vuelo”* a pocos meses de cumplirse veinte años del golpe, contribuyó a reactivar la movilización en el campo de los derechos humanos. También dio la oportunidad a los organismos de recuperar un apoyo social más amplio y de levantar la consigna de la revisión de las políticas de impunidad.

El acto del 24 de marzo de 1996 tuvo una convocatoria masiva que superó las expectativas de los organizadores. En ese acto se presentó públicamente la organización H.I.J.O.S., cuya aparición marcó un cambio hacia dentro del movimiento de derechos humanos y también hacia el espacio social más amplio. Se trataba de una organización que reunía a los hijos de las víctimas de la dictadura, cuya posición renovaba generacionalmente las luchas de los familiares y sobrevivientes, pero además se proponía interpelar los relatos instalados, dando lugar a una narrativa que reconocía la identidad política de las víctimas, y que incluso afirmaba esa identidad como el fundamento de proyectos políticos que podían ser retomados.

La agrupación H.I.J.O.S. también implicaba un cambio en el lugar que ocupaba la transmisión entre las preocupaciones del campo de los derechos humanos. En términos de su posición generacional, H.I.J.O.S. se presentaba como “heredera” de la generación que había sido directamente golpeada por la represión¹¹⁷. Esa herencia implicaba que sus memorias se basaban en una transmisión revestida de legitimidad por el lazo filial¹¹⁸. Incluso la propia transmisión era el fundamento de una nueva

117 La denominación H.I.J.O.S. designa a una red de organizaciones que se conformó a partir de 1995 en distintas regiones del país. En cada localidad, las organizaciones que conforman H.I.J.O.S. adoptaron distintas características y sostuvieron debates fundacionales que marcaron su identidad posterior. En general, coincidieron en confrontar, desde el comienzo, con las representaciones despolitizadas acerca de las víctimas del terrorismo de Estado, y con una posición más radicalizada en las demandas de justicia que el resto de los organismos. Para un detalle de las características fundacionales de H.I.J.O.S., véase: Cueto Rúa, 2010 y Cueto Rúa, 2008.

118 Es interesante recordar que en el análisis que realiza Rosana Guber (2001) sobre la guerra de Malvinas, también está presente esta referencia a los lazos de filiación en relación con los jóvenes soldados que combatieron en las islas.

Elizabeth Jelin (2017) analiza también el “familismo” como un eje en la estructuración del movimiento de derechos humanos en la Argentina y como un componente de las políticas de memoria. Ya el gobierno militar había explotado la noción de “familia” como metáfora sobre la cuál se apoyaba el argumento del restablecimiento de la autoridad (paterna) y el control sobre la juventud (Jelin, 2017:196). Al mismo tiempo, la represión afectó a miles de familias y los lazos familiares fueron utilizados por el aparato represivo para actuar sobre las víctimas (Jelin, 2017:197).

experiencia.

La creciente presencia en el espacio público de la temática, luego de un período de predominio de las políticas de reconciliación e impunidad, produjo un cambio en el clima social respecto de los crímenes de la dictadura que tuvo consecuencias en el sistema educativo, aún cuando no incidió directamente en las definiciones curriculares formales.

Desde 1996, el 24 de marzo fue incluido en el calendario escolar de la provincia de Buenos Aires como fecha a ser recordada. Esta decisión, prescripta por la Ley Provincial N° 11.782, indicaba que en todas las escuelas se deben *“realizar actividades que contribuyan a la información y la profundización del conocimiento por parte de los educandos, del golpe de Estado perpetrado el 24 de marzo de 1976 y las características del régimen que el mismo impuso”*.

El artículo 2° señalaba:

“Artículo 2°: Las actividades referidas en el artículo anterior se realizarán durante la semana de cada aniversario y tendrán una duración de una hora cátedra, asegurando el cumplimiento de los siguientes objetivos:

a) Afianzar en la juventud la cultura de la democracia, la libertad y el respeto por la dignidad de sus semejantes.

b) Condenar toda usurpación de los poderes surgidos legítimamente por imperio de la Constitución, poniendo el acento en un conocimiento profundo de lo prescripto en el artículo 3° de la Constitución de la Provincia de Buenos Aires (Reforma de 1994).

c) Divulgar las características que tuvo el régimen político vigente desde esa

Frente a estas políticas represivas, distintos organismos que se conformaron a partir de 1976 adoptaron como marca estructurante los lazos familiares: Familiares de Desaparecidos y Detenidos por Razones Políticas, Madres de Plaza de Mayo, Abuelas de Plaza de Mayo. De acuerdo con el análisis de Jelin, un factor que incidió en este rasgo de muchos organismos fue la propia respuesta a la legitimidad otorgada por el gobierno militar a la “familia”, frente a otras vías de organización como los partidos políticos o los sindicatos.

“De esta forma, la paradoja del régimen argentino de 1976-1983 (con similitudes en los otros regímenes militares del Cono Sur en la época) era que el lenguaje y la imagen de la familia constituían la metáfora central del gobierno militar; también la imagen central del discurso y las prácticas del movimiento de derechos humanos (...) Los Familiares, las Madres y las Abuelas a partir de los años setenta, H.I.J.O.S (acrónimo de Hijos e Hijas por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio) veinte años después y Herman@s de Desaparecidos por la Verdad y la Justicia, ya en el siglo XXI, son las organizaciones que mantienen activas sus demandas de justicia, verdad y memoria. Lo más significativo es que estas agrupaciones entran en la esfera pública en el sentido literal (y biológico) de las relaciones de parentesco, antes que como metáforas o imágenes simbólicas de los lazos familiares.” (Jelin, 2017:198)

fecha hasta la recuperación de la democracia en diciembre de 1983, haciendo hincapié en la difusión de la sentencia de la Honorable Cámara Federal de la Capital Federal por la cual fueron condenados los ex-comandantes en Jefe del denominado 'Proceso de Reconstrucción (sic) Nacional'.

d) Denunciar la comisión sistemática de delitos aberrantes, tales como el asesinato, la desaparición de personas, las detenciones ilegales y las torturas, constitutivas todas ellas de la práctica del terrorismo de estado, como así también propender a que se conozcan los dictámenes elaborados por los organismos internacionales respecto al tema.

e) Renovar, junto a la memoria de lo ocurrido, el compromiso irrenunciable de evitar la repetición de acontecimientos similares en nuestro país.

f) Afianzar la valoración de los organismos defensores de los derechos humanos.”

En sus fundamentos, la ley remitía al contexto del vigésimo aniversario del golpe de Estado. Hacía referencia, además, a que la necesidad de la transmisión en el caso argentino era comparable con lo que había sucedido tras los genocidios o grandes guerras. Estas conmemoraciones eran una medida de la conciencia cívica democrática:

“Un índice incuestionable de la madurez de la conciencia cívica democrática de los países está señalado por la conciencia que se transmite entre generaciones acerca de los graves riesgos que entraña el olvido de su historia. Así lo testimonia el cultivo sistemático de la memoria de las trágicas secuelas de la guerra en aquellos países que fueron escenario de las grandes conflagraciones de este siglo o la devoción con la que se evoca a través de muy diversas iniciativas culturales a las víctimas de los grandes genocidios de la historia.”
(07/03/1998 – Diario de Sesiones – Honorable Cámara de Senadores de la Provincia de Buenos Aires).

En su presentación en la cámara de Senadores, el senador Sigal (del Frente Grande) reconocía la unanimidad que se había producido en la Comisión de Labor Parlamentaria y volvía sobre la importancia que tenía un proyecto de este tipo al poner en conocimiento de las nuevas generaciones la experiencia de la última dictadura,

invocando la necesidad de generar condiciones para que “nunca más” se repitieran esos acontecimientos. Por otra parte, el senador Florio (de la UCR) conectaba el sentido de esta ley con la vigencia de los derechos humanos en el presente:

“En estos días y en estas horas han transcurrido algunos hechos que no se condicen con esta concepción profunda de la democracia. Hechos de represión, de violencia indiscriminada, como la que se vivió el 20 de febrero en la ciudad de La Plata, o como en estas horas que están transcurriendo en el distrito de Ezeiza, donde han sido violentamente reprimidos pobladores que reclamaban por la instalación de cables de alta tensión” (07/03/1998 – Diario de Sesiones – Honorable Cámara de Senadores de la Provincia de Buenos Aires)

Finalmente, en su intervención, el senador Díaz Bancalari (del Partido Justicialista) trató de defender la ley, pero a la vez de restar peso a las implicancias de la intervención del senador Florio, lo que dio por resultado una confusa referencia a la memoria completa, y a la necesidad de recordar también el clima de época que hizo posible el golpe, la deslegitimación de la democracia producida por los comunicadores y la confusión en que había caído la militancia juvenil al desconfiar de los partidos políticos como los canales legítimos de participación.

Como puede verse, el texto de la ley rompía con la “teoría de los dos demonios”. A diferencia de normas anteriores, no pretendía equilibrar la denuncia de la “comisión sistemática de delitos aberrantes” con el reconocimiento de la “violencia guerrillera”, e inscribía esta denuncia en el concepto de “terrorismo de estado”. Tampoco confinaba la rememoración al quiebre político institucional, sino que ponía en el centro la cuestión de la represión sistemática. Si bien no hacía mención explícita a la identidad política de las víctimas, tampoco obturaba este posible reconocimiento: a diferencia de otras intervenciones de política pública, no había en el texto de la ley ninguna idea relacionada con la narrativa de la “víctima inocente”.

Esta ley, sancionada unos pocos días antes del aniversario del golpe, estaba marcada por el clima de época, el giro característico del período posterior a 1996. El creciente rechazo social al pretendido cierre de la temática por parte del gobierno menemista también fue acompañado del franco debilitamiento del frente militar que ya no estaba en condiciones de imponer sus términos al gobierno civil, aunque, por otra parte, consideraba ganada la batalla en la justicia.

Sin embargo, el período final del menemismo estuvo marcado en este plano por la reapertura de la vía judicial para aquellos delitos que no habían sido encuadrados por las políticas de impunidad: sobre todo, las investigaciones sobre la apropiación de niños y niñas dieron continuidad al juzgamiento de miembros del aparato represivo.

Más allá de la intención del poder ejecutivo de instalar un sentido social compartido que avalara los indultos, sobre la base de la necesidad de producir una reconciliación y olvidar el pasado, a partir de 1996 se fue abriendo nuevamente una brecha en el discurso público, con una presencia más intensa de los organismos de derechos humanos. En el ámbito educativo es posible observar esta tensión: si por un lado en el campo curricular la temática fue absorbida por la coexistencia entre la perspectiva histórica (contenida en los CBC de Historia) que se centraba en la interrupción del orden institucional, y la perspectiva de los derechos humanos (contenida en los CBC de Formación Ética y Ciudadana) que ponía el acento en las referencias internacionales, por otro lado distintos actores sociales y políticos buscaron reflejar en el ámbito escolar el nuevo impulso que cobraba la militancia contra la impunidad. Huella de esto último fue la ley que estableció las actividades recordatorias del golpe, cuya enunciación resulta mucho más explícita en su alusión al terrorismo de estado que las formulaciones curriculares que habían sido casi contemporáneas.

Un panorama del período

¿Qué es lo que permite hablar de “narrativas” sobre la última dictadura militar? Podemos ver un movimiento convergente entre dos planos: por un lado, la unidad de intereses de un conjunto acotado de actores que se juega en el posicionamiento acerca de la interpretación de ese pasado en particular; por el otro, un relato que funciona como argumento básico pero que va incorporando elementos a medida que se confronta contra otras interpretaciones posibles, en un espacio discursivo atravesado por relaciones de poder que hacen que algunos de esos relatos se vuelvan hegemónicos, otros oficiales y otros subterráneos (Pollak, 2006). Pero no es posible decir que una narrativa es la expresión directa y única de los intereses de un conjunto de actores, ni al revés, que es un relato coherente preformado que define a un actor o conjunto de actores.

Algo similar sucede con la transmisión de esas narrativas. La transmisión es histórica,

lo que quiere decir que se producen cambios en su dinámica, en su grado de institucionalización y en su distancia respecto de los acontecimientos que dan lugar a sus contenidos. Esto genera un mapa complejo: actores, narrativas y modos de transmisión se intersectan en una configuración que varía históricamente, producto de balances cambiantes en las relaciones de poder.

La “doctrina de la guerra” fue elaborada con sentidos previamente instalados en las representaciones sociales acerca de la debilidad del régimen político (la democracia recuperada en 1973 y los conflictos internos del peronismo), y la confrontación entre “subversión” y “antisubversión”. Estos sentidos no provinieron de una elaboración militar original sino que fueron producidos en el seno de las confrontaciones entre diversos actores políticos entre 1973 y 1976, con un fuerte protagonismo del propio peronismo. En tanto narrativa, fue evolucionando. Al menos en su expresión en el ámbito educativo durante la dictadura, la “narrativa de la guerra” no contenía menciones explícitas al carácter “irregular”, “sucio” o “clandestino”, sino que presentaba el esquema de un modo de vida, valores y tradición nacional amenazados por un enemigo externo (la “agresión marxista internacional”), que finalmente resulta derrotada por las Fuerzas Armadas con el apoyo de la sociedad.

La “doctrina de la guerra” se difundió por el sistema educativo a través de una intervención curricular que, entre otras cosas, cambió ERSA por Formación Cívica primero, y Formación Moral y Cívica después, y que instaló la idea de valores esenciales y una tradición nacional amenazada; esa intervención curricular también implicó la formulación de contenidos de Historia en los que se presentaba al gobierno militar como la respuesta necesaria a la “agresión marxista” y su derrota; finalmente, esta intervención curricular se complementó con la producción de materiales específicos, entre los que resultan emblemáticos los folletos “*Subversión en el ámbito educativo*” y “*Marxismo y Educación*”, pero también gran parte de la producción editorial destinada al uso escolar durante el período.

Las políticas educativas analizadas no pueden ser conceptualizadas plenamente como “políticas de memoria”, ya que su objetivo no siempre fue el de proponer, imponer, dar circulación o transmitir una narrativa específica. En cambio, lo que reúne a todas estas políticas es que inciden sobre la correlación de fuerzas de los actores y los relatos de un conjunto de memorias en disputa en el espacio escolar. Así, por ejemplo, la habilitación para la creación de centros de estudiantes en 1984 no fue en sí misma una política de memoria, pero permitió que los sujetos portadores y promotores de una

narrativa específica (en este caso, el movimiento estudiantil secundario de la década de 1980) expresara con legitimidad una narrativa sobre la dictadura que, de otro modo, se hubiera constituido en una “memoria subterránea” en los términos de Pollack (2006).

Con el final del gobierno militar y durante la etapa radical, se produjo una multiplicación de las memorias en disputa y una pluralización de los actores portadores de esas memorias, con la legitimidad suficiente para intervenir en la política educativa. Entre diciembre de 1983 y los primeros meses de 1984 tomaron estado público distintos relatos que confrontaban con la “narrativa de la guerra”. La “teoría de los dos demonios”, expresada en los decretos de juzgamiento de diciembre de 1983 y más tarde en las declaraciones de Antonio Troccoli, Ministro del Interior de Alfonsín, sostenía que la represión había sido la respuesta simétrica a una violencia que la antecedió, cuyos responsables fueron las organizaciones guerrilleras¹¹⁹. Para este relato, la “sociedad” fue testigo y víctima de la confrontación de esos dos demonios extremistas.

Simultáneamente, ya desde el informe de la CONADEP, se pudo ver en circulación otro relato. Según éste, la identidad política de las víctimas de la represión no debía ser tomada como un dato relevante al momento de explicar lo acontecido. Otras marcas de identidad (particularmente su edad, su juventud) habían sido definitorias. Esto dio lugar a relatos que han sido caracterizados como la narrativa de la “víctima inocente”, que explicaba especialmente el funcionamiento del aparato represivo que hizo víctimas a jóvenes estudiantes. El caso paradigmático de esta narrativa estuvo contenido en el relato en múltiples soportes de “la Noche de los Lápices”.

Desde el punto de vista de su circulación en el espacio educativo, durante el gobierno de Alfonsín se produjo la coexistencia (y previsiblemente la confrontación, aunque no se disponen de estudios sobre la recepción) de estas narrativas. La “doctrina de la guerra” tuvo una presencia inercial: si bien en el espacio público se transformó rápidamente en una memoria disidente de la oficial¹²⁰, en el ámbito escolar fue

119 Como hemos señalado, Marina Franco (2015) sostiene que lo que se ha denominado “teoría de los dos demonios” es una construcción producida por sus detractores, quienes enfatizan distintos aspectos de los relatos en circulación sobre el supuesto de que habrían sido elaborados sobre ciertos principios o fundamentos comunes.

120 Si bien se trató de una memoria que se transformó en opuesta a la oficial, sería forzado decir que actuó como una memoria subterránea. En principio, porque gran parte de la sociedad (y también de los actores educativos) aún explicaban los acontecimientos de la dictadura como el resultado de una guerra “sucía” o irregular contra la “subversión” y en segundo lugar, porque quienes sostenían esas versiones no tuvieron durante bastante tiempo sanciones institucionales significativas, de manera que no tuvieron que “ocultar” sus relatos del pasado.

sostenida por docentes que continuaron en sus cargos después de la salida del gobierno militar, por estudiantes que compartían estos discursos en circulación en las familias y otros espacios, e incluso por los libros de texto cuyas modificaciones en el tratamiento de este tema esperaron hasta fines de la década de 1980 y fueron muy acotados.

La “teoría de los dos demonios” podría relacionarse con los lineamientos curriculares. Si bien no tuvo una traducción lineal, en la inmediata pos-dictadura los contenidos de Educación Cívica y de Historia parecen ir en la línea de una sociedad interesada en recuperar la institucionalidad, después de haber sido testigo y víctima de una violencia simétrica.

En cuanto a la narrativa de la “víctima inocente”, su entrada en el ámbito escolar se produjo sobre todo por la vía del movimiento estudiantil. La rehabilitación de los centros de estudiantes y la fuerte identificación de los militantes estudiantiles con el relato de “la Noche de los Lápices” confluyeron en su instalación en el contexto escolar, al punto de que en 1988 la Legislatura de la Provincia de Buenos Aires reconoció el 26 de septiembre como una fecha de recordación oficial sobre la base de este relato.

En paralelo a esta pluralización de las memorias y de los actores con legitimidad para sostenerlas, se produjo un retroceso en el plano judicial. Si el gobierno de Alfonsín se había mostrado decidido en el temprano juzgamiento a las Juntas, el poder del sector militar se volvió evidente cuando logró que el gobierno impulsara las leyes de Punto Final y Obediencia Debida.

Este retroceso se completó durante la primera presidencia de Carlos Menem. A pocos meses de asumir, Menem firmó una serie de decretos de indulto con los que consolidaba la impunidad. Estos indultos fueron acompañados de una retórica de la “reconciliación” que ya había enunciado durante la campaña electoral: el menemismo se presentó a sí mismo como el actor político que había logrado la reconciliación de unitarios y federales (con la repatriación de los restos de Juan Manuel de Rosas y su inclusión en el billete de 20 pesos), la reconciliación entre peronistas y antiperonistas (con su visita a Isaac Rojas) y finalmente, la reconciliación entre los “dos demonios”.

El virtual agotamiento de la vía judicial y el desplazamiento de los temas de la consideración pública dieron lugar al repliegue del movimiento de derechos humanos. Si bien los organismos siguieron con su lucha, militaron contra la retórica de la reconciliación y del olvido, pero contaron con menos adhesión popular.

Junto con esta correlación de fuerzas en el campo de las memorias, la política educativa del menemismo se caracterizó por una reforma estructural del sistema educativo con una fuerte impronta tecnocrática. En lugar de las ambiciones de amplia participación que había exhibido el alfonsinismo, la prioridad del menemismo estuvo puesta en la eficacia y la irreversibilidad de la reforma, poniendo en manos de especialistas y técnicos las decisiones cruciales de la política educativa.

Esto hizo que, frente a la multiplicación de actores y narrativas, la reforma educativa que comenzó en 1993 se caracterizara por una formalización de las referencias a los “derechos humanos” y un sesgo fuertemente institucionalista en el tratamiento de la historia reciente. Además de que el campo curricular no incluyó en este caso (como en otros) las voces de los organismos de derechos humanos, los sindicatos, el movimiento estudiantil, etc.

Sin embargo, en 1995-1996 se produjo un punto de inflexión, tanto en la circulación pública de las memorias como en las dinámicas de su transmisión. El quiebre del pacto de silencio con las declaraciones de Scilingo en las que confesaba haber participado de los vuelos de la muerte, el amplio apoyo popular en la conmemoración de los 20 años del golpe de Estado y la aparición pública de la organización H.I.J.O.S., puso en tela de juicio el argumento de la “reconciliación” y la idea de que el rol de las instituciones – entre ellas la escuela – era consolidar la paz social y política sobre la base del olvido y el perdón.

Esta brecha abierta en el espacio público se expresó paulatinamente en el ámbito educativo. En la provincia de Buenos Aires, en 1996 se sancionó una ley que estableció la fecha del 24 de marzo como de recordación obligatoria del golpe y del terrorismo de Estado.

El fin de siglo dejaba un panorama complejo. Desde el punto de vista de las políticas oficiales, la tendencia predominante era la de transmitir una visión del pasado dictatorial como un período de quiebre institucional, con un énfasis en la superación de la confrontación política de la que no se ofrecían demasiados detalles. Esto era compatible con una memoria oficial relacionada con las nociones de “reconciliación” y “olvido”, que tendía a restar importancia a cualquier intención de esclarecer o reabrir la consideración pública del período.

Después de una etapa de repliegue, los actores que sostenían otras memorias habían retomado la iniciativa. Tanto los tradicionales organismos de derechos humanos como la nueva militancia política y estudiantil y la organización H.I.J.O.S., con su específica

identidad, impidieron que se consolidara el cierre político y simbólico pretendido por el menemismo en torno de la noción de “reconciliación”. Si la vía judicial parecía trabada, el espacio social se mostraba cada vez más propicio para ganar apoyos.

Si bien se carece de estudios en profundidad acerca de la circulación de estas memorias no oficiales en el ámbito educativo durante este período, lo cierto es que algunos de los actores con mayor presencia en las confrontaciones por la memoria eran también actores educativos: agrupaciones estudiantiles, sindicatos docentes, intelectuales e investigadores.

En el cambio de siglo se produjo una revitalización de las confrontaciones por las memorias de la dictadura, y simultáneamente, una recuperación del sistema educativo como arena de disputa.

CAPÍTULO 4: MEMORIAS DE LA DICTADURA EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS (2000 - 2013)

“Alumno: Sí. Yo estaba en noveno, pero los chicos de la escuela, la última movida grande que hicieron fue por lo de las pruebas integradoras que se pusieron de acuerdo... No, miento, se pusieron de acuerdo para ir a una marcha por Julio López, fueron juntos y participó la escuela en la marcha, pero posteriormente se hizo una sentada en la escuela, tomaron la escuela.

Yo estaba en noveno en esa época.”

Entrevista a alumno de escuela secundaria (06/10/2008)

Introducción

Como vimos en los capítulos anteriores, la transmisión de las memorias sobre la dictadura ocurre en el espacio social bajo múltiples formas. Las escuelas son ámbitos en los que esta transmisión se produce en tensión con las reglas de juego de las políticas educativas, reglas que son tanto explícitas como implícitas, y en función de expectativas sociales sobre lo que debería ocurrir en ellas.

Una parte de esas reglas está explicitada en los documentos de las políticas educativas, en particular las políticas curriculares, y también en los programas y actividades especiales que son formuladas y promovidas por distintos actores interesados en que esa transmisión ocurra de alguna forma en particular, o bien que el contenido de esas transmisiones quede sancionado con algunos componentes específicos.

En este capítulo presento el período más reciente de políticas educativas que involucran la circulación de memorias de la dictadura. A partir del cambio de siglo, la revitalización del movimiento de derechos humanos abrió una brecha en las políticas de impunidad y logró la reapertura de la vía judicial para el tratamiento de los crímenes

de la dictadura; primero con los Juicios por la Verdad¹²¹ y luego con la derogación de los indultos y las leyes de Obediencia Debida y Punto Final.

A partir de 2003, el gobierno nacional asumió un discurso público que otorgó una fuerte legitimidad a la continuidad de los juicios con consecuencias penales para los responsables de los delitos de lesa humanidad. Esta orientación general de las políticas estatales (que no estuvo exenta de contradicciones y retrocesos) ha sido el marco para el diseño e implementación de políticas educativas, curriculares y de enseñanza que abordan la temática de las memorias de la dictadura funcionando como un sistema de reglas y normas en relación con las cuales se posicionan los actores escolares en los procesos reales de transmisión¹²².

La fractura de la impunidad: los Juicios por la Verdad

Ya desde la segunda presidencia de Menem, el plano judicial mostró grietas en la estrategia de impunidad demandada por sectores militares y concedida por el gobierno. Estas fisuras se concretaron en distintos tipos de situaciones: en 1998, los diputados Juan Pablo Cafiero y Alfredo Bravo presentaron un proyecto para la anulación de las leyes de Obediencia Debida y Punto Final. El Congreso rechazó la anulación y solo procedió a su derogación, que al no tener efectos retroactivos, no tenía consecuencias reales sobre las causas. Sin embargo, esta presentación ponía en cuestión el cierre que el gobierno menemista había querido darle a la vía judicial para el tratamiento de los crímenes de la dictadura (Canelo, 2011: 162).

121 A partir de los casos “Aguiar de Lapacó” y “Urteaga”, se reconoció el derecho a saber la verdad de lo sucedido y a poner a disposición de la Justicia los casos en los que hubo delitos que no estaban comprendidos por las leyes de Obediencia Debida, Punto Final y los indultos (intervención de civiles, robo de bebés, etc.) Esto permitió que se iniciaran los “Juicios por la Verdad” que son procesos declarativos, de competencia federal, en los que se trata de ejercer la memoria colectiva y la memoria individual con el fin de reconstruir hechos históricos.

Estos juicios comenzaron a tramitarse a fines de la década de 1990 y se pusieron en marcha a partir del año 2000. En principio, sus consecuencias penales debían determinarse en juicios derivados, y sólo podían comprender a los delitos que no hubieran sido incluidos en los indultos o que no fueran contemplados por las leyes de Punto Final y Obediencia Debida. Sin embargo, mientras varios Juicios por la Verdad se estaban llevando a cabo, se derogaron estas leyes y se amplió el valor penal de las pruebas y los testimonios. (Portela, 2005)

122 En tanto que sistema de reglas, los actores pueden decidir no apegarse a ellas, transgredirlas o cuestionarlas, y no solo actuar en el marco de las mismas, por lo que las características de los procesos reales de transmisión no pueden deducirse de las formulaciones de las políticas de transmisión, aunque tampoco puede ignorarse su incidencia en dichos procesos.

Ese mismo año, los diputados Mario Cafiero y Marcelo López Arias presentaron un proyecto de “Ley de la Verdad”, que establecía el derecho de cualquier ciudadano a conocer la verdad sobre la desaparición forzada de personas y el destino de los desaparecidos.

Además, existía un conjunto de causas que no habían sido comprendidas por las leyes de Obediencia Debida y Punto Final (fundamentalmente el robo de bebés y de las propiedades de los desaparecidos), que involucraban no solo a militares de rango menor sino que también implicaban a miembros de la oficialidad que habían sido incluidos en los indultos.

Finalmente, el 15 de octubre de 1998, en un fallo sobre el caso Urteaga (en el que un hermano de un desaparecido solicitaba, mediante un recurso de *habeas data*, conocer la verdad sobre la desaparición de su hermano) la Corte Suprema de Justicia de la Nación reconoció el derecho del apelante a disponer de la información objetiva requerida, por lo cual debían librarse los oficios a las correspondientes dependencias del Estado para que garantizaran el acceso a la información al respecto. Este fallo sentó jurisprudencia para la puesta en marcha de los “Juicios por la Verdad”, que no tenían consecuencias penales directas pero mantenían abierta la vía judicial con la intención de precisar información sobre el destino de los desaparecidos (CSJN, 2009: 114 y ss).

La revitalización de la vía judicial era síntoma de un cambio en el clima social sobre el pasado dictatorial. Los organismos de derechos humanos reactivaron su labor en relación con las causas abiertas, y tendieron a tomar posiciones diferentes: un sector acentuó su acción en el plano institucional y se integró a redes internacionales, profesionalizando su perfil en el plano de la acción judicial y comunicacional (por ejemplo el CELS); otro sector enfocó su acción en los objetivos particulares del propio organismo, matizando las posiciones políticamente más desafiantes (como en el caso de Abuelas, Madres Línea Fundadora o la APDH); y un tercer sector profundizó la radicalización de sus posiciones políticas y sus vínculos con partidos de izquierda, haciendo uso de nuevas prácticas de lucha política (fundamentalmente fue el caso del sector de Madres de Plaza de Mayo que lidera Hebe de Bonafini o la agrupación H.I.J.O.S.) (Jelin, 2005: 550)

En este clima, la crisis social y política de 2001 marcó un nuevo punto de inflexión en la agenda de los derechos humanos. Las movilizaciones populares en reclamo frente a la crisis fueron duramente reprimidas por las fuerzas de seguridad. A continuación, en

plena crisis institucional, los grandes medios de comunicación¹²³, las agencias estatales y los actores judiciales avanzaron hacia garantizar la impunidad de los asesinatos cometidos en ocasión de la represión a estas movilizaciones. Esta situación reactivó los vínculos entre la acción específica de los organismos de derechos humanos y el clima social general de lucha contra la impunidad.

En ese contexto se sancionó en agosto de 2002 la Ley N° 25.633, que instituye el día 24 de marzo como el “Día Nacional de la Memoria, por la Verdad y la Justicia”. Esta ley indica específicamente al Consejo Federal de Educación y al Ministerio de Educación de la Nación que deberán acordar la inclusión en los calendarios escolares de jornadas alusivas a este “Día Nacional” para consolidar la memoria colectiva de la sociedad, generar sentimientos opuestos a todo tipo de autoritarismo y auspiciar la defensa permanente del estado de derecho y la plena vigencia de los derechos humanos.

El proyecto de ley tuvo un tratamiento somero en la Cámara de Diputados y fue aprobado sin modificaciones por el Senado. En Diputados, la presentación del proyecto es muestra elocuente del cambio en las referencias al abordaje de la dictadura. El diputado Eduardo Macaluse (entonces del ARI) fundamentaba el proyecto de este modo:

“El 24 de marzo de 1976 se produjo un brutal golpe de Estado que sumió al país en una dictadura que duró ocho años y cuyo objetivo fue modificar de modo sustancial la organización del Estado y permitir una transferencia de ingresos de los sectores asalariados a los grupos más concentrados, como no se había visto en nuestro país.

Es conveniente instituir un Día de la Memoria porque no sólo pretendemos que nuestros hijos sepan qué pasó sino también por qué sucedió.

Muchas veces se denuesta con justicia a los responsables del genocidio, que fueron el brazo armado de esta dictadura, pero lamentablemente no siempre se recuerda a sus autores ideológicos, que fueron empresarios y profesionales orgánicos de ese sistema. Por supuesto, tampoco podemos obviar mencionar las

123 Un caso emblemático fue el tratamiento dado por el diario Clarín a los asesinatos de Maximiliano Kosteki y Darío Santillán perpetrados por las fuerzas policiales en la represión a las manifestaciones de junio de 2002, continuando una posición que el diario había tenido durante todo el contexto de la crisis. Para un análisis de la línea editorial de los grandes medios en relación con la represión, y en especial del diario Clarín, véase el documental: “La crisis causó dos nuevas muertes” (Escobar y Finarvb, 2006).

responsabilidades de los Estados Unidos en ese golpe, tal como lo demuestran documentos que han sido desclasificados en ese país.

Queremos que el 24 de marzo se recuerde no sólo como el Día de la Memoria sino que sea una jornada para que el conjunto de la sociedad reflexione y busque la verdad y la justicia por medio de la lucha. En nuestra opinión, plantear el 24 de marzo como día de la memoria es ejercitar meramente un ritual, por lo que pensamos que también debe constituirse en un espacio para que la sociedad entera procure con todas sus fuerzas organizadas que se conozca la verdad de lo acontecido y, fundamentalmente, que se castigue a los culpables. Creemos que ese es el verdadero ejercicio responsable y consecuente de la memoria.”
(17/04/2002 – Diputado Eduardo Macaluse - Honorable Cámara de Diputados de la Nación – Diario de sesiones)

La presentación del diputado Macaluse era reveladora de un conjunto de referencias que no estaban presentes seis años antes, cuando se aprobó la ley que incluyó el 24 de marzo como conmemoración en el calendario escolar de la provincia de Buenos Aires. Macaluse alude a las responsabilidades civiles (en particular, de los poderes económicos), a los fundamentos económicos del golpe y la dictadura, y al papel de los Estados Unidos como promotor del golpe. Una cuestión destacable en el marco de esta tesis es que, si bien la ley tiene directa incidencia sobre el trabajo de las escuelas, no hay menciones al papel de la educación en la presentación del diputado (y en ninguna de las intervenciones del debate parlamentario de la ley). La única referencia próxima es la de que *“pretendemos que nuestros hijos sepan qué pasó y por qué sucedió”*.

Por otra parte, la conexión de esta conmemoración con la revitalización de la vía judicial, fue enfatizada por la diputada Patricia Walsh (de la Izquierda Unida):

“Es verdad que en este país somos muchos los que tenemos memoria, los que exigimos la verdad y los que también reclamamos justicia. Nos parece justo llamar de este modo al 24 de marzo, sobre todo porque muchos en nuestro país seguimos reclamando juicio y castigo a los responsables del genocidio y la nulidad absoluta de las leyes de punto final y obediencia debida y de los decretos de indulto.

Creemos que cuando la sociedad se expresa por la justicia y la verdad nos recuerda que está pendiente una deuda que el Congreso argentino algún día tendrá que pagar, y esa deuda solamente se pagará cuando logremos terminar con la impunidad mediante la nulidad de las normas que acabo de mencionar.”
(17/04/2002 – Diputada Patricia Walsh - Honorable Cámara de Diputados de la Nación – Diario de sesiones)

En este caso, la referencia al 24 de marzo como Día de la Memoria, por la Verdad y la Justicia, debía ser enmarcado en las luchas por el juicio y castigo a los responsables del genocidio. Nuevamente, se encuentran ausentes las consideraciones sobre las consecuencias específicamente educativas de la ley.

Finalmente, el texto de la ley resultó redactado de la siguiente forma:

“Artículo 1°- Institúyese el 24 de marzo como Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia en conmemoración de quienes resultaron víctimas del proceso iniciado en esa fecha del año 1976.

Artículo 2°- En el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación, el Ministerio de Educación de la Nación y las autoridades educativas de las distintas jurisdicciones acordarán la inclusión en los respectivos calendarios escolares de jornadas alusivas al Día Nacional instituido por el artículo anterior, que consoliden la memoria colectiva de la sociedad, generen sentimientos opuestos a todo tipo de autoritarismo y auspicien la defensa permanente del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos.

Artículo 3°- Facúltase al Poder Ejecutivo nacional para disponer en los distintos ámbitos de su competencia la implementación de actividades específicas, en el mismo sentido que el dispuesto para la comunidad educativa en el artículo anterior de la presente ley.”

A diferencia de lo que podemos ver en la ley provincial de 1996, esta otra establece que será el Consejo Federal de Educación el que disponga la inclusión de la conmemoración en los calendarios escolares. No estipula un tipo de actividades o contenidos a desarrollar, sino un objetivo que deberán cumplir: consolidar la memoria colectiva de la sociedad, generar sentimientos opuestos al autoritarismo y auspiciar la defensa del estado de derecho y los derechos humanos.

Una vez más, la conmemoración pública se materializa en una intervención sobre las regulaciones escolares, marcando a las escuelas como un lugar de concreción de los rituales colectivos, aunque también es notable la ausencia de la consideración de la dimensión específicamente educativa de esta conmemoración en los debates parlamentarios.

Los aniversarios del golpe y los programas educativos (2001 / 2006)

Después de la transferencia de servicios educativos en 1992 y de la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993, se volvió frecuente un tipo de intervención del Ministerio de Educación de la Nación en la dinámica de algunas escuelas, con una baja intensidad y con la mediación (colaboradora u obstaculizadora) de las gestiones educativas provinciales.

Si bien se ha señalado que frente a la descentralización, el gobierno nacional contó con una serie de herramientas de “recentralización” (como la evaluación, la capacitación, la definición de los CBC, entre otros) (Tiramonti, 2001), entre los equipos técnicos nacionales se consolidó una imagen acerca de la baja incidencia de las decisiones y las políticas nacionales en la vida cotidiana de las escuelas. De acuerdo con esta imagen, las gestiones provinciales y las burocracias educativas frenaban o desvirtuaban las políticas emanadas del nivel central.

Para contrarrestar esta situación, algunas políticas educativas nacionales tomaron la forma de “programas” establecidos por resolución ministerial, cuya incidencia en las provincias era acordada por el Consejo Federal de Educación¹²⁴.

Al cumplirse 25 años del golpe militar, el Ministerio de Educación de la Nación propuso para su aprobación por el Consejo Federal, un programa destinado a abordar la temática en las escuelas. Por Resolución N° 160, aprobada el 27 de febrero de 2001, se lanzó el concurso nacional de ensayos “*La dictadura militar. Veinticinco años después*”, dirigido a la participación de estudiantes de nivel Polimodal o sus equivalentes en todas las provincias.

La resolución establecía en sus considerandos:

124 La Resolución Ministerial N°20/2000 creaba los siguientes Programas Nacionales: “Innovación educativa”, “Capacitación y gestión curricular”, “Gestión institucional”, “Escuela y Comunidad”, “Escuelas prioritarias”, “Becas”, “Formación docente”, “Promoción y evaluación de la calidad educativa” y “Fortalecimiento de la administración educativa provincial”.

“Que la Constitución Nacional y las declaraciones y los tratados internacionales de derechos humanos con jerarquía constitucional comprometen al Estado argentino y a la sociedad civil en la defensa del sistema democrático y el repudio de toda forma de autoritarismo;

Que la Ley Federal de Educación establece que el sistema educativo deberá promover una formación basada en los valores de libertad, paz, solidaridad, tolerancia, igualdad y justicia;

Que es importante mantener en la memoria colectiva hechos históricos y procesos sociales tales como los ocurridos durante la última dictadura militar mencionada, para que nunca más vuelva a cernirse sobre nuestra Nación el terrorismo de Estado y sus atroces consecuencias sobre los derechos humanos;

Que la educación juega un papel primordial en la formación y el afianzamiento de valores como la tolerancia y el respeto por las diferencias, la pluralidad y la conciencia ciudadana, todos pilares de la convivencia democrática;

Que una de las formas en que la escuela puede promover la conmemoración de acontecimientos históricos es a través de la investigación, el análisis crítico y la interpretación de los hechos ocurridos, en este caso, durante la dictadura militar iniciada el 24 de marzo de 1976 y, de este modo, contribuir a confirmar el acuerdo básico de la sociedad argentina en relación con el respeto y la defensa de los derechos humanos y del sistema democrático;

Que las conmemoraciones cívicas en el ámbito escolar constituyen una oportunidad singular para el análisis y la reflexión acerca de la vigencia de la democracia, la lucha contra el autoritarismo, el respeto por los derechos humanos y la defensa de la paz;

Que el análisis crítico de los sucesos acaecidos durante la última dictadura militar está expresamente incluido en los Contenidos Básicos Comunes y los diseños curriculares provinciales, en particular aquellos de la escuela media (tercer ciclo de la EGB y Polimodal, o sus equivalentes)”

Los considerandos son elocuentes en cuanto al marco en el que se inscribía el concurso. Se trataba de promover una mirada sobre la dictadura a través de investigaciones de los alumnos, y se fundamentaba la iniciativa en las menciones ya incluidas en los CBC y los diseños curriculares.

Una característica innovadora que presentaba este concurso frente a los tratamientos que había recibido hasta allí la temática era que habilitaba la palabra de los propios estudiantes para la producción de relatos y análisis críticos sobre la dictadura.

En este concurso se presentaron 1.073 trabajos, individuales y colectivos, de distintos lugares del país. De acuerdo con un análisis desarrollado sobre estos trabajos, se ha indicado que compartían una serie de características que permitían reconocer de manera predominante la “teoría de los dos demonios” y un solapamiento con la narrativa de la “víctima inocente” (Levín *et al.*, 2007).

En los textos de las monografías se observa un frecuente uso de metáforas para representar lo que, por otra parte, es considerado por los jóvenes como irrepresentable. En estas metáforas, se resalta la situación de pasividad de la sociedad y su condición de víctima. También es frecuente que las monografías se detengan con detalle en las situaciones de tortura, lo que podría relacionarse con la lectura predominante del informe *Nunca Más* en las escuelas, centrado en la descripción de las prácticas del sistema represivo, y al interés o curiosidad que despierta en los adolescentes esta temática.

Por su parte, en los trabajos presentados los estudiantes se identifican con los militantes de la década de 1970 aunque también tienden a despolitizar su actuación. Cobra centralidad en sus relatos el “idealismo” (planteado en términos de un “humanitarismo”) pero no se mencionan las prácticas políticas y las concepciones ideológicas de los militantes. Debe recordarse que este es un rasgo específico de la narrativa de la “víctima inocente”, que se desarrolló en el contexto de la labor de los organismos de derechos humanos desde el final de la dictadura, y que en sus inicios tenía el sentido defensivo de evitar los discursos que justificaban la represión en la identidad política de las víctimas.

En el mismo sentido, la referencia a los “derechos humanos”, tal como aparece en los trabajos del concurso, borra las diferencias de los contextos políticos. De esa manera, se equiparan metas políticas propias de la década de 1970 con las de la transición a la democracia o las de la década de 1990.

El reiterado contraste entre “democracia” y “dictadura” parte, en estos trabajos, de una idealización de la democracia que elimina la posibilidad de producir una mirada crítica. En síntesis, el tono mayoritario de los trabajos expresa un desplazamiento de la comprensión histórica y la valoración política por el juicio moral a-histórico en la consideración de los acontecimientos (Levín *et al.*, 2007).

Los resultados del concurso lanzado en 2001 se presentaron en 2003, con una demora debida a la interrupción de la gestión educativa nacional tras la renuncia de Fernando de la Rúa. Durante la gestión educativa siguiente se concretó la publicación de los resultados del concurso mencionado, pero no se tomaron nuevas iniciativas referidas a instalar la temática de la última dictadura militar en abordajes específicos por parte de las escuelas¹²⁵.

Recién en 2006, durante la presidencia de Néstor Kirchner y al cumplirse un nuevo aniversario emblemático del golpe de Estado, el Ministerio de Educación de la Nación puso en marcha el proyecto "A 30 años".

El proyecto exponía sus propuestas a través de un sitio web¹²⁶ en el que se onía a disposición de los lectores de la página publicaciones, una selección de recursos, una fotogalería, información sobre una convocatoria a la producción de monografías por parte de los estudiantes, información sobre un seminario internacional "*Entre el pasado y el futuro. Los jóvenes y la transmisión de la experiencia argentina reciente*", e información sobre un ciclo de reuniones regionales y locales preparatorias de dicho seminario¹²⁷.

Los textos y documentos del proyecto presentaban un análisis sobre la interrupción de la vitalidad política y cultural de los años '70, producida por el golpe de Estado, con la particularidad de que inscribían el golpe en el contexto latinoamericano signado por dictaduras y gobiernos autoritarios. La presentación del proyecto aclaraba que no pretendía mostrar una imagen idealizada de la sociedad previa al golpe, ya que ésta se caracterizaba por una conflictividad motivada por las interrupciones institucionales (entre las que se mencionan los golpes de estado de 1955 y 1966). Sostenía que la situación fue diferente en las distintas provincias y señalaba que el golpe significó una interrupción de la riqueza de la trama social, agregando como referencia específica el concepto de "terrorismo de Estado", e incluyendo la responsabilidad de todos los actores sociales y políticos.

125 Esto también podría responder a un perfil más general de la gestión educativa del gobierno de Duhalde. En esta etapa, la característica fundamental de la política educativa nacional consistió en generar reglas de distribución de recursos sobre la base de proyectos y programas generados por las provincias y se produjo una atenuación de las iniciativas del nivel central.

126 http://www.me.gov.ar/a30delgolpe/proyecto_a_30_anios/ Este sitio estuvo accesible hasta enero de 2016 y actualmente ya no se encuentra en línea.

127 El equipo responsable del Programa Educación y Memoria del Ministerio de Educación de la Nación a partir de 2005, informa, además, que en este marco se conformó una Red Nacional de Educación y Memoria en todas las provincias (véase: Adamoli, Farías y Flachslan, 2015)

En este sentido, la narrativa enunciada por los documentos del *“Proyecto a 30 años”* buscó recuperar una mayor complejidad en el análisis del período en comparación con narrativas anteriores, introduciendo algunas de las apreciaciones que habían tenido lugar en el campo de los historiadores, tales como la inscripción del golpe en una periodización de la historia política argentina más larga, o el reconocimiento de la especificidad del terrorismo de Estado como característica de la etapa.

A diferencia de iniciativas anteriores (como el concurso de 2001), en este caso ocuparon un lugar importante las voces de especialistas en la temática, que sostuvieron una posición de crítica reflexiva desde la historia sobre las memorias de la dictadura y que pertenecen a distintos campos disciplinares (pedagogía, historia de la educación, historia, antropología, entre otros). En contraste, la voz de los estudiantes no tiene un lugar central en los documentos de presentación del proyecto. El foco del material está puesto en proponer una perspectiva que la gestión educativa consideraba relevante y en diseminarla a través de distintos soportes, como textos de especialistas, filmes, imágenes o canciones¹²⁸.

Otra diferencia saliente entre el proyecto de 2001 y el de 2006 es que este último no está destinado prioritariamente a estudiantes secundarios sino a docentes en ejercicio o docentes en formación, quienes a su vez, podrán retomar los materiales, contenidos y propuestas para generar distintas iniciativas en el aula.

En el marco de este proyecto, el Ministerio de Educación de la Nación publicó el libro *“Treinta ejercicios de memoria”*, como un material que pudiera estar a disposición de las escuelas y los docentes. El libro comienza argumentando sobre la necesidad de la memoria para evitar que se repita “la barbarie” que instaló la última dictadura militar y señala la conexión entre la toma de posición sobre el pasado y la construcción de una sociedad más justa en el presente. Se compone de 30 testimonios de personalidades de la cultura, el arte y el campo académico, que son presentados como disparadores para el trabajo entre docentes y estudiantes. Se les pidió a quienes formaron parte del libro que escribieran un texto en torno a una imagen que eligieran, representativa del período, como ejercicios personales de memoria.

Este libro también se presenta como una representación de distintas memorias, en el marco de los principios del sistema democrático y del pluralismo. Es decir que busca

128 De acuerdo con lo que informa el equipo del Programa, en el período 2006 – 2015 *“Diez convocatorias permitieron en estos años que casi 45 mil estudiantes, junto a otros tantos docentes, se preguntaran por las marcas regionales y generacionales del pasado reciente.”* (Adamoli, Farías y Flachsland, 2015: 232)

deliberadamente los contrastes entre distintas memorias. La idea de la pluralidad de voces se continúa en una referencia a la complejidad de los contenidos de las memorias, por ejemplo, en la tematización y reconocimiento de las prácticas políticas previas al golpe, incluidas la acción armada, la complicidad civil y la pasividad social frente al golpe, entre otros aspectos. Podemos ver aquí una complejización de las temáticas que se relacionan con el golpe de Estado y la dictadura, sobre todo por el énfasis puesto en que la comprensión del período exige tener presentes las condiciones que hicieron posible el golpe.

El libro incluye sugerencias para su abordaje en el aula. No se trata del desarrollo de actividades específicas sino de algunos breves ejemplos de posibilidades de trabajo, como el tipo de preguntas con las cuales se puede interrogar a los textos, la realización de contrastes entre ellos, etc.

Una comparación entre los proyectos de 2001 y 2006 pone en evidencia un cambio en las estrategias, los contenidos y los objetivos de las políticas oficiales de memoria en el sistema educativo. En 2001, la opción adoptada por la gestión educativa del gobierno de la Alianza fue desarrollar un proyecto que insumiera pocos recursos, con un posicionamiento definido por el marco normativo pero que se ceñía al reconocimiento del deber de memoria y ponía en el centro la necesidad de tematizar el terrorismo de Estado. Desde el punto de vista de la estrategia definida por el proyecto, básicamente consistía en una instancia de producción de los estudiantes, aunque el programa no contenía un dispositivo desarrollado para promover, acompañar y orientar tal participación.

En 2006, en cambio, la iniciativa del Ministerio de Educación de la gestión kirchnerista propuso un proyecto más complejo, con mayor cantidad de recursos a disposición y con un discurso más enriquecido acerca del pasado reciente. Incluyó la tematización no solo del golpe y el terrorismo de Estado sino también una caracterización de la sociedad y la política argentina en los años previos al golpe, las rupturas y continuidades que se produjeron en la transición a la democracia e incluso una conexión conceptual entre la discusión sobre la dictadura y el abordaje de los derechos humanos en el presente.

Si consideramos las estrategias propuestas por el programa, vemos que esa complejidad se sostuvo en un discurso mucho más abundante, abarcador de diferentes planos y temáticas, más plural, pero también más orientador de las

reflexiones que se esperan de los alumnos. Es decir, se trata de un proyecto que propone coordenadas más densas para el abordaje del pasado reciente.

Sin dudas, este cambio tanto en la forma como en el contenido de las políticas debe interpretarse en relación con las transformaciones producidas en el contexto histórico-político. En el 2001, la Alianza había definido en muchos planos una continuidad más o menos estable de la etapa neoliberal de 1989 a 1999. En la política educativa, el gobierno de De la Rúa continuó con la implementación de la Ley Federal de Educación de 1993 y produjo una reorientación centrada en algunos aspectos como la capacitación docente o la producción curricular, pero dentro del marco definido por la LFE. Las restricciones presupuestarias quizás expliquen que el programa de 2001 no haya tenido otra envergadura, pero también es de destacar que los ejes que se proponían para interpretar el pasado se limitaban a una mención al terrorismo de Estado y a la interrupción del orden institucional.

Por su parte, el proyecto de 2006 debe ser analizado en el contexto de la política educativa del kirchnerismo. En el mismo año en que se puso en marcha el Proyecto “A 30 años”, se sancionó la Ley de Educación Nacional que puso fin al ciclo iniciado con la LFE. Además, desde el punto de vista de las políticas estatales de memoria, el gobierno de Néstor Kirchner promovió una presencia mucho más intensa del Estado en relación con la temática, tanto en el plano simbólico como en las políticas de reparación y justicia¹²⁹.

Entre los proyectos de 2001 y 2006, entonces, no solo se produjo un cambio en términos de la capacidad de las agencias estatales para disponer de mayor cantidad de recursos para la implementación de sus políticas (lo que, en principio, podría explicar la mayor envergadura del programa de 2006 frente al de 2001), sino que también cobró otros contenidos y otra intensidad la producción de una “memoria oficial”¹³⁰.

129 En relación con las políticas de memoria de los gobiernos kirchneristas existen polémicas y debates, tanto académicos como políticos, que exceden los marcos de esta tesis. Aquí partimos del reconocimiento de una mayor presencia en el espacio público y en la acción estatal de los temas relacionados con las memorias de la dictadura, así como de iniciativas tendientes a la revitalización de la vía judicial para la condena de los responsables de los crímenes de la dictadura.

130 Otro señalamiento del equipo responsable del Programa Educación y Memoria del Ministerio de Educación de la Nación, tiene que ver con el volumen y diversidad del material producido a partir del Programa: “... el Programa produjo más de cuarenta publicaciones entre libros, revistas, afiches, cuadernillos para trabajar en el aula dípticos y folletos, que fueron distribuidos en todas las escuelas para los distintos niveles educativos y también en múltiples instancias de formación docente. De los 90 millones de libros distribuidos en la última década por el Ministerio, una buena parte estuvo vinculada a temas de memoria y 3.800.000 fueron

Otro aspecto que resulta de la comparación entre ambos proyectos es la tensión entre un discurso público limitado y acotado a la enunciación de ciertos consensos, pero que por lo mismo parece habilitar un campo de enunciación más amplio por parte de los actores sociales (en especial, los alumnos), y un discurso público estatal más denso, que aborda más cantidad de temáticas y que trata de problematizar, pero que lo hace fundamentalmente desde la lógica de ciertos actores expertos (académicos, intelectuales, artistas, militantes de los organismos de derechos humanos).¹³¹

El Programa Jóvenes y Memoria (a partir de 2002)

En 1999 la Cámara de Diputados de la provincia de Buenos Aires creó la Comisión Provincial por la Memoria. En los considerandos de la resolución legislativa, se enuncia *“Que ha llegado el momento de trabajar en la verdad y la justicia, de construir lecciones y legados, de transformar la destrucción masiva en conclusiones que puedan ayudar a las nuevas generaciones a encontrar nuevos caminos.”*

En el mismo tono, la resolución es elocuente en cuanto a la concepción de la memoria que sostiene: *“Que es necesario mantener viva la historia de la memoria, que la identidad de un pueblo se fundamenta cuando recuerda su pasado, y esa memoria colectiva no es la suma de memorias individuales sino que tiene identidad propia.”* Incluye además una función centralmente educativa para la Comisión: *“Que el accionar de dicha Comisión Provincial estará destinado a mantener viva nuestra historia en la memoria de los bonaerenses y contribuir a la educación y difusión de este tema para que nunca más se repitan hechos de esta naturaleza, a través de un Sitial de Memoria.”*

producidos desde el Programa. También desde este espacio colaboramos en el guión de algunas producciones para Canal Encuentro y la TV Pública.” (Adamoli, Farías y Flachslan, 2015: 233)

131 Esta no es una tensión necesaria, pero así parece planteada en el contraste entre los proyectos de 2001 y 2006. En el primer caso, los agentes oficiales producen un discurso limitado y sólo referido a los consensos centrales, mientras que no se pronuncia sobre un conjunto de dimensiones problemáticas en relación con la última dictadura. En paralelo, pone en marcha un dispositivo muy abierto a la expresión de los alumnos. En el segundo caso, los agentes estatales producen enunciaciones mucho más complejas y problematizadoras, abordan temáticas polémicas asociadas con la dictadura (como la lucha armada de las organizaciones revolucionarias o las complicidades civiles con el golpe). De acuerdo con lo expresado por los responsables del Programa iniciado en 2006, recién en la publicación *“Pensar la democracia, 30 ejercicios producidos en las aulas argentinas”*, de 2015, se incluyen de manera central la voz de los estudiantes (Adamoli, Farías y Flachslan, 2015: 239)

Esta resolución coincidió con el clima de reapertura de la vía judicial que comenzaba a imponerse a través de los Juicios por la Verdad. Al año siguiente fue ratificada mediante la Ley provincial N°12.483 y modificada por la Ley N°12.611, que establece como objetivos de la Comisión:

“a) Contribuir a mantener viva la historia reciente de nuestro país en la memoria de los bonaerenses y a transmitir a las futuras generaciones las lecciones y legados de esas épocas. (...)

c) Contribuir a la educación y difusión de este tema, diseñar contenidos curriculares para la enseñanza básica y superior, y planes de divulgación en los medios de comunicación.”

Tanto la resolución legislativa como la ley posterior, asocian de manera directa el ejercicio de la memoria con su transmisión. Transmitir las memorias a las nuevas generaciones es el modo de mantenerlas vivas.

Desde el comienzo, la Comisión puso en marcha un programa de capacitación destinado inicialmente a docentes del entonces nivel Polimodal de la provincia de Buenos Aires, centrado en el abordaje de los temas de la historia argentina reciente. En ese marco también, la Comisión ha elaborado una gran cantidad de materiales para el trabajo en el aula y en la escuela, publicados como *dossiers* con la Revista Puentes, editada desde el 2000.

Como parte de su propuesta educativa, en el año 2002 la Comisión puso en marcha el Programa Jóvenes y Memoria. Este programa que se ha mantenido en actividad hasta el presente, está destinado a jóvenes de escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires, y los invita a realizar proyectos de investigación en torno de la temática “autoritarismo y democracia”, en especial en el contexto local, a partir del tratamiento de temáticas que los propios jóvenes definan. El Programa comenzó a funcionar en 2002, con la participación de 25 escuelas y ha mantenido su funcionamiento hasta el presente, llegando en 2016 a convocar a 1.200 proyectos y a más de 20.000 jóvenes¹³².

132 Si bien el núcleo de incidencia del programa sigue estando en grupos escolares de la provincia de Buenos Aires, a medida que se fueron ampliando las convocatorias cada año, se incluyeron grupos de jóvenes organizados en torno a espacios no escolares (organizaciones políticas, sociales, barriales, etc.), así como la participación de grupos de otras provincias.

El rasgo más destacable, en el marco de esta tesis, es que el programa propone que los jóvenes sean los sujetos productores de las memorias, en el sentido de que son sus preguntas las que dan lugar a las investigaciones, las indagaciones y a la formulación de miradas críticas sobre el pasado¹³³.

La incidencia del programa en las escuelas secundarias de la provincia ha sido notable. Por un lado, la creciente participación de los grupos escolares es un dato que indica su difusión. A esto se agrega una permanencia y continuidad que han atravesado distintas gestiones educativas tanto provinciales como nacionales.

Por otra parte, el hecho de que se trate de una actividad de participación voluntaria, genera condiciones favorables para que los jóvenes se comprometan con las propuestas (tanto la formulación de proyectos, como la investigación y la elaboración de producciones, así como la participación en las instancias de intercambio que prevé el Programa).

El hecho de que la actividad central que el Programa propone sea la realización de proyectos de investigación también le confiere a la propuesta una impronta distintiva con relación a otras propuestas educativas relacionadas con la temática. En este sentido, desde el primer año de desarrollo del Programa, han habido proyectos que han generado rupturas con relación a la idea de que la transmisión de la memoria es el pasaje de un legado controlado.

En muchos casos, los alumnos han realizado investigaciones que han permitido romper consensos de silencio en las localidades e instituciones, e incluso han llegado a producir intervenciones sobre la vida de las comunidades para visibilizar aspectos del pasado que habían sido silenciados u ocultados.

Este es el caso relatado por Gabriela Cerruti en un artículo de la Revista Puentes, de marzo de 2003, sobre el proyecto *“Recordar sin temor”*, llevado a cabo por alumnos de la Escuela de Educación Técnica N°1 de Coronel Pringles:

“A nosotras nos estaban iniciando en un camino peligroso. Esta mujer ¿qué hacía? Repartía diarios, ¡justamente diarios! Yo les decía a las chicas, ¿a uds. no

133 *“El 'Programa Jóvenes y Memoria' se basa en algunas premisas de la llamada 'pedagogía crítica' que aspira a que la educación sea un espacio que desarrolle autonomía y autorreflexión crítica de nuestra propia acción. Esto requiere el pleno involucramiento de los sujetos que se están formando en el proceso de aprendizaje.*

La idea de un proceso pedagógico basado en proyectos grupales, cooperativos e interdisciplinarios, donde se busque la elaboración de un producto para hacerlo público, es una alternativa que aún no ha sido demasiado explorada aquí.” (Raggio, 2002)

les llama la atención? ¿cuándo vemos la Biblia nosotras? ¿qué catequesis estamos haciendo leyendo el diario? Ella nos hacía señalar trozos, leer entre líneas.'

Siguen hablando.

'Yo creo que hoy todavía esta gente sigue convencida de que las hermanas eran inocentes, que no pretendían hacer daño, no pretendían hacer nidos de zurdas ahí adentro. Yo estoy segura, convencida y digo que estoy tranquila, que ahí hubo algo. Nada más que el gobierno, el Estado más el Ejército actuaron para prevenir que esto fuera a mayores.'

Ellas sienten que le hablan a la historia, que cuentan su verdad hacia el futuro, y tal vez sea cierto. Del otro lado de la mesa, las entrevistadoras son alumnas de la Escuela de Educación Técnica N° 1. de Coronel Pringles que, impulsadas y acompañadas por sus docentes, decidieron reconstruir la vida cotidiana durante la dictadura militar de su pueblo."

Este fragmento es ilustrativo de un tipo de producción de los alumnos participantes del Programa¹³⁴. En este caso, los alumnos entrevistaron como parte de su investigación a dos mujeres que habían sido alumnas de una escuela religiosa de la localidad y que relatan el episodio en el que ellas mismas delatan a las hermanas que dictaban clase en la escuela, frente a la incitación del cura, responsable de la escuela, quien a su vez las entrega al Quinto Cuerpo del Ejército. Desde aquel momento las hermanas están desaparecidas.

Los temas y los proyectos propuestos y desarrollados por los estudiantes sobre el eje "autoritarismo y democracia" no siempre se refieren a la dictadura. En muchos casos, los alumnos deciden abordar temas que tienen que ver con el presente, con la violencia institucional, la violencia de género, la participación política, entre otras temáticas. Sin embargo, cuando los temas propuestos tienen que ver con la dictadura, desde la propuesta del Programa se insiste en que se aborde el impacto en el ámbito

¹³⁴ Cabe destacar que ésta es una de las primeras producciones de jóvenes dentro del Programa. A medida que se produjeron nuevas convocatorias, tanto el equipo de coordinación del Programa como los docentes participantes (muchos de los cuales repetían su participación coordinando nuevos grupos de estudiantes) profundizaron o adecuaron estrategias de trabajo. La impronta de muchos de los proyectos ha sido la de investigar el impacto del autoritarismo (en gran medida, en relación con la dictadura) en el ámbito local. Estas indagaciones tuvieron como consecuencia en muchas localidades, la ruptura de consensos de silencio y ocultamiento y, por lo tanto, dieron a los jóvenes que condujeron el proyecto, un fuerte protagonismo en la activación de las memorias locales, en ocasiones, con consecuencias políticas y judiciales concretas.

local, lo que conduce a los jóvenes a desarrollar investigaciones sobre aspectos muchas veces ocultos o silenciados en las instituciones o las comunidades.

Si bien se trata de una propuesta que no abarca a la totalidad de las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires (aunque está a disposición de todas aquellas que se propongan participar), el Programa Jóvenes y Memoria ha tenido una presencia continuada y ha abarcado una gran cantidad de experiencias de transmisión. En particular, es destacable el hecho de que se trata de una propuesta que busca generar procesos de transmisión problematizando los vínculos, ya que los jóvenes no ocupan (al menos desde el diseño de la propuesta) el lugar de receptores de narrativas o relatos pre-constituidos, sino que se espera que tengan un papel activo en la producción de esos relatos. En el capítulo 6 analizo algunas de las consecuencias de este esquema para la producción de situaciones de transmisión.

Las memorias en Ley de Educación Nacional y la Ley Provincial de Educación (2006-2007)

Los programas generados por el Ministerio de Educación de la Nación pueden interpretarse como intentos de incidir en la vida cotidiana de las escuelas a partir de una gestión educativa nacional que dejó de tener instituciones a su cargo.

La política educativa puesta en marcha por el Poder Ejecutivo Nacional desde 2003 fue presentada, en el espacio público, como una ruptura con los moldes heredados de la década de 1990. En ese marco, se sancionó la Ley de Educación Técnico-Profesional, que se expuso como una forma de recuperar la educación técnica, afectada por la desindustrialización durante el período del neoliberalismo. En el mismo sentido se sancionó la ley que garantiza los 180 días de clase al año y una ley que previó un incremento paulatino de la inversión educativa consolidada de la Nación y las provincias hasta el año 2010.

El 15 de diciembre de 2006 la Cámara de Diputados del Congreso nacional aprobó la Ley N° 26.206, denominada Ley de Educación Nacional (LEN), con 133 votos a favor y 34 en contra. El proyecto impulsado por el oficialismo fue interpretado como el cierre de la etapa iniciada con la Ley Federal de Educación (LFE) en 1993, pero también se valoró que extendía la escolaridad obligatoria a 13 años y restablecía una estructura

del sistema educativo organizada en los niveles primario y secundario¹³⁵.

La promulgación de la ley se produjo el 28 de diciembre de ese año, en el despacho del entonces presidente Néstor Kirchner, con el acompañamiento de su Ministro de Educación Daniel Filums y del secretario general de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), Hugo Yasky¹³⁶.

Por esos días, Yasky expresaba que la nueva ley era la oportunidad de revertir una situación que asociaba exclusión social con exclusión educativa, y que desde la LFE había conducido al fracaso y la desigualdad. Sostenía que *“la mera sanción de una ley no garantiza por sí sola que los graves problemas del sistema educativo se empiecen a resolver. Pero no debe pasar inadvertido que relativizar esto muestra un solapado interés (...) en que todo siga igual”*¹³⁷.

La LFE había sido una norma clave en los cambios que se produjeron en el sistema educativo argentino durante la década de 1990. Como fue señalado en el capítulo 3, estos cambios comenzaron con un diagnóstico de crisis consensuado por amplios sectores de la sociedad, aunque la naturaleza de los problemas y las soluciones propuestas fuera diferente y en ocasiones antagónica. Además, en 1991 el Congreso aprobó una ley que transfería los servicios educativos que dependían del Estado nacional a las provincias¹³⁸. Por esta ley se transfirieron entre 1992 y 1994 los institutos de formación docente (de nivel superior no universitario) y un conjunto de escuelas secundarias (Filmus, 1997).

La LFE introdujo un cambio de estructura en ciclos y niveles que consagró y profundizó una fragmentación del sistema educativo nacional en sistemas educativos provinciales muy desiguales. También dio inicio al proceso de regulación curricular por etapas detallado en el capítulo anterior: primero se elaboraron Contenidos Básicos Comunes (CBC) para los distintos niveles educativos y más tarde (con un cumplimiento desparejo) cada provincia debía formular diseños curriculares

135 “Cómo discutir con buena educación”. Diario Página/12: 15/12/2006.

136 “Kirchner promulgó la nueva ley de educación”. Diario La Nación: 28/12/2006.

137 “Antes que sea irremediablemente tarde”. Diario Página/12: 14/12/2006.

138 En 1992 el gobierno nacional intentó hacer efectiva esta transferencia mediante su aceptación “de hecho” en el marco de la ley de presupuesto. Frente a la resistencia de las provincias, la transferencia se concretó con un mecanismo de acuerdos interjurisdiccionales. El gobierno nacional giraba a las provincias fondos para el financiamiento de las escuelas transferidas, que luego descontaba de los fondos coparticipables. De este modo, el financiamiento real de la transferencia terminó volcándose sobre los presupuestos provinciales. Véase: Álvarez, 2010.

provinciales¹³⁹.

Frente a aquellas pautas establecidas por la LFE, la nueva Ley de Educación Nacional ubica en un lugar destacado la relación entre la educación y los derechos humanos. En su artículo 3° sostiene:

“La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación.”

En la definición de los fines y objetivos de la política educativa nacional, establecidos en el artículo 11°, no se hace mención explícita al ejercicio de la memoria sobre la dictadura. La mención al “respeto a los derechos humanos” no se identifica con una situación o contexto histórico de interpretación de esta afirmación.

En los capítulos siguientes, la Ley de Educación Nacional desarrolla los objetivos y características de los distintos niveles educativos. En el nivel inicial no hay menciones explícitas al trabajo sobre concepciones del pasado o su relación con algún tipo de abordaje de los derechos humanos. En el nivel primario, en cambio, se menciona la noción de ciudadanía (art. 27° inciso h) relacionada con una serie de valores. Para el nivel secundario, estas menciones refieren explícitamente al “*respeto de los derechos humanos*” (art. 30° inciso a). Sin embargo, siguen siendo enunciaciones que no remiten a marcos históricos específicos, y por lo tanto, no incorporan referencias explícitas al abordaje del pasado reciente o de la última dictadura en particular.

El artículo clave en la Ley de Educación Nacional en lo que respecta a la definición de contenidos comunes que serán abordados por los diseños curriculares en todos los niveles y en todas las provincias es el 92°. Allí se establece en el inciso c):

“El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos

139 Este procedimiento fue complementado y parcialmente modificado por el acuerdo del Consejo Federal de Educación que establece la formulación de Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) a partir de 2004. Los NAP tuvieron como objetivo práctico superar una crítica recurrente a los CBC, que hacía foco en su carácter exhaustivo y en la imposibilidad de abarcarlos en su totalidad en la tarea habitual del aula. Si bien los NAP comienzan a formularse en distintos acuerdos por nivel desde 2004, se trata de una definición que continuó desarrollándose una vez que se sancionó la Ley de Educación Nacional de 2006.

históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los/las alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos, en concordancia con lo dispuesto por la Ley N° 25.633.”

En este punto, la Ley de Educación Nacional enunciaba las coordenadas con las que se prescribía el tratamiento de la temática en las escuelas. En primer lugar, indicaba que debía ser abordado como un contenido curricular (esto es lo que indica el artículo 92° de la Ley)¹⁴⁰. En segundo lugar, enuncia la temática como el “*ejercicio y la construcción de la memoria colectiva*”, definición que excede el abordaje que podría ofrecerse desde la enseñanza de la Historia como disciplina¹⁴¹. En tercer lugar, indica como tópicos de tratamiento simultáneo el plano institucional (quiebra del orden constitucional) y el plano de la represión (instauración del terrorismo de Estado). En cuarto lugar, no solo pretende provocar reflexiones, sino también “sentimientos”, lo que recuerda a aquella distinción propuesta por Carretero, Rosa y González entre objetivos cognitivos ilustrados y objetivos romántico-identitarios en el abordaje de la Historia en las escuelas (Carretero, Rosa y González, 2006). Finalmente, el artículo conecta estas prescripciones con lo establecido por la Ley N° 25.633, que es la que en 2002 estableció el Día Nacional de la Memoria, por la Verdad y la Justicia, definiendo la inclusión del 24 de marzo en los calendarios escolares.

En el debate del Congreso, la oposición criticó el hecho de que la ley no se hubiera debatido lo suficiente en las instancias parlamentarias, frente a la afirmación del oficialismo de que la ley se había apoyado en estrategias de consulta a los miembros de la comunidad educativa¹⁴². Otro foco del debate sobre la ley fue el hecho de que

140 Este es uno de los aspectos reiteradamente cuestionados por los diputados opositores en la sesión en la que se debatió la norma. El hecho de que la ley estableciera explícitamente una serie de contenidos (el artículo 92° incluye un conjunto amplio de contenidos que deberían ser abordados por los diseños curriculares de las provincias), fue cuestionado porque se consideraba que de ese modo se vulneraban distintas instancias de autonomía: la autonomía de las provincias para formular sus diseños curriculares, o la autonomía de las escuelas para intervenir en instancias de definición curricular institucional.

141 La referencia a la memoria y no a la historia reciente, hace pensar que este contenido no debe responder necesariamente a un enfoque disciplinar del currículum (es decir, no sería privativo del tratamiento que puedan realizar los docentes de Historia) sino que podría (y debería) ser objeto de abordaje por parte de las instituciones educativas en general.

142 Esta crítica sobre el procedimiento de formulación de la Ley de Educación Nacional fue reiterada por distintos organismos y agrupaciones que realizaron aportes documentados. En las instancias de consulta, se han registrado aportes de la APDH, Abuelas de Plaza de Mayo,

ésta, en su artículo 92° estableciera contenidos. La oposición consideró que una Ley de Educación no debía fijar contenidos sino que debía establecer el marco para que otras instancias pudieran producir dichos contenidos (especialmente, el Consejo Federal de Educación, resguardando de ese modo la voz de las gestiones educativas provinciales).

Por su parte, entre las manifestaciones de apoyo a la ley, es de destacar un caso en el que la argumentación alude explícitamente al papel de la educación en la transmisión de la memoria sobre el pasado reciente:

“Otro fundamento de esta ley lo encontramos en el artículo 3°, donde se define la educación como una prioridad nacional, donde la educación pasa a constituirse en una política de Estado – esto lo quiero destacar – a efectos de generar una sociedad justa, donde se reafirme la soberanía y se subraye nuestra identidad nacional. (...)

La identidad nacional tiene que ver con la interpretación de nuestro pasado y con el reconocimiento de nuestra historia, pero también y fundamentalmente, con una sostenida proyección hacia nuestro futuro.

Los pueblos con identidad son los que tienen memoria, pero también son aquellos que con prudencia se sienten capaces de integrar todos los aspectos de su pasado histórico.

Hoy podemos, desde una lectura serena o más tranquila, afirmar que el golpe militar del 24 de marzo de 1976 tuvo los motivos más aberrantes. En primer lugar, la negación de la vida a través de la desaparición de las personas. En segundo lugar, una destrucción sistemática de todo lo que tenía que ver con nuestra propia identidad nacional. Afirmo esto porque el derecho a la vida, el derecho a la libertad, el derecho a la posibilidad de expresarnos libremente en nuestro pensamiento, tuvo que ver con un principio de aniquilación en la formación cultural y educativa de miles y miles de jóvenes.” (14/12/2006 – Honorable Cámara de Diputados de la Nación – Diario de Sesiones – Diputado Oscar Di Landro)

CELS, Familiares de Desaparecidos y Detenidos por Razones Políticas, Herman@s de Desaparecidos por la Verdad y la Justicia, H.I.J.O.S., Liga Argentina por los Derechos del Hombre, Madres de Plaza de Mayo Línea Fundadora y el SERPAJ. Véase: http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/consulta2007/aportes2006/otrosdocumentos/documentosdescarga/ley_de_educacion_y_derechos_humanos_asoc_madres_etc.pdf

La intervención del diputado Di Landro (Bloque Peronismo Federal) en favor de la ley muestra la compleja relación entre las políticas educativas que incluyen entre sus objetivos la transmisión del pasado reciente. En este caso, además de los objetivos identitarios o cognitivos que, siguiendo a Carretero, Rosa y González (2006), es posible reconocer en las formulaciones curriculares y en las prácticas institucionales, el diputado menciona otro papel, que es el rol reparatorio que correspondería al propio acto de transmisión. Esta es una dimensión que no está explícitamente mencionada en la legislación o en los marcos curriculares, pero que es reconocida en el nivel de las prácticas institucionales por distintos actores, tal como se analiza en el capítulo 6 de esta tesis.

Al año siguiente, en la provincia de Buenos Aires, se trató y aprobó en la Legislatura una nueva Ley de Educación Provincial, en sintonía con la norma aprobada por el Congreso nacional. La Ley N°13.688 fue formulada sobre la base de una ronda de consultas. El procedimiento se solapó con las consultas y debates previos a la sanción de la Ley nacional, por lo que en el ámbito de la provincia de Buenos Aires, ambas discusiones pueden ser analizadas como el producto de un proceso continuo.

Para el trabajo de consulta, la Dirección General de Cultura y Educación elaboró una serie de materiales que se pusieron en circulación en las escuelas y debieron ser discutidos en jornadas especiales de trabajo de los equipos docentes. El Anteproyecto difundido en el contexto de las consultas, contiene una fundamentación en la que se hace referencia a la necesidad o intención de la nueva Ley de reconstruir los lazos de transmisión intergeneracional, aunque sin aludir específicamente a los contenidos de las memorias:

“Es urgente reconstruir los lazos al interior de la comunidad educativa, entre generaciones, entre educadores y educandos y restablecer la transmisión intergeneracional de la cultura, reconstituyendo la relación educativa dialógica entre hijos y progenitores, alumnos y maestros, jóvenes y adultos; entre docentes y directivos como funcionarios del Estado, entre los protagonistas de la educación pública y de ellos con el Estado; lograr que los adultos recobren su responsabilidad educativa es uno de los problemas político pedagógicos más serios de la época, así como lo es reinscribir la Ley en todos los procesos educativos y culturales.” (DGCE, 2007: 4)

Es notable en esta cita el conjunto de díadas de sujetos de los procesos de transmisión. En este caso, se plantean en una misma serie los pares “hijos – progenitores”, “alumnos – maestros”, “jóvenes – adultos”. Allí, la serie es reveladora de la ubicación del vínculo pedagógico escolar en una trama de vínculos generacionales más amplia. Más allá de esta mención, la fundamentación del anteproyecto no hace alusiones a la necesidad de generar procesos de transmisión de las memorias sobre el pasado reciente, y la inscripción histórica de la ley se remite a la coyuntura de la salida de la crisis reciente que había experimentado la sociedad argentina.

En el articulado del Anteproyecto de Ley, entre los incisos correspondientes al artículo 14°, que consigna los fines y objetivos de la política educativa, no se incluyen referencias a la transmisión de la memoria del pasado reciente, ni a la última dictadura militar. En cambio, sí se alude a la necesidad de formar ciudadanos en el respeto de los derechos humanos, y el fortalecimiento de la identidad provincial basada en el conocimiento de la historia, la cultura y las tradiciones (...) Es significativa esta ausencia en este apartado del Anteproyecto de Ley si se tiene en cuenta que el año en el que se inició el ciclo de consulta estuvo marcado por el 30 aniversario del golpe de Estado de 1976, y las escuelas participaron de una serie de actividades y proyectos vinculados con esta temática.

En particular, el artículo 30° del Anteproyecto establece los objetivos y funciones de la Educación Secundaria y en sus incisos tampoco se incluyen menciones explícitas a la transmisión de la memoria sobre la dictadura. En el artículo 39° del Anteproyecto se indica la prohibición del ejercicio de la docencia para quienes participaron de la dictadura y la represión:

“No podrá incorporarse a la carrera docente quien haya sido condenado/a o procesado/a por delito de lesa humanidad, o haya incurrido en actos de fuerza contra el orden institucional y el sistema democrático, conforme a lo previsto en el artículo 36° de la Constitución Nacional y el Título X del Libro Segundo del Código Penal, aún cuando se hubieren beneficiado por el indulto o la conmutación de la pena.”

Este artículo indica que entre los autores del anteproyecto de Ley había una mirada puesta en las consecuencias que habían tenido las políticas de impunidad en la vida cotidiana de las instituciones educativas, con la permanencia en cargos o puestos del

sistema, de personas que habían formado parte del aparato represivo durante la dictadura¹⁴³.

La única referencia directa, que no especifica su tratamiento o abordaje por parte de un nivel o modalidad educativa, sino que lo indica para todo el sistema educativo, se encuentra en el artículo 282°:

Artículo 282°:

Formarán parte de los contenidos curriculares en todas las escuelas del Sistema Educativo Provincial: (...)

c. El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado con el objeto de generar en los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos, en concordancia con lo dispuesto por la Ley 25.633.”

Este artículo del Anteproyecto de Ley universaliza el tratamiento de la temática en todo el sistema educativo provincial. Alude al objetivo de generar “*reflexiones y sentimientos*”, es decir, a producir tanto un trabajo cognitivo como emotivo sobre el pasado. Esto resulta significativo porque explicita, en línea con las formulaciones legales anteriormente analizadas, la noción de que el abordaje de la última dictadura militar no puede limitarse a un contenido curricular como los demás, sino que además debe producir “*sentimientos democráticos*”, es decir, debe dar lugar a un trabajo sobre las dimensiones emotivas, identitarias, al plano afectivo y no solo al plano cognitivo.

Otro aspecto a destacar es que el artículo menciona como marco la Ley 25.633, que desde su sanción se convirtió en el sostén legal para todas las referencias normativas a la última dictadura militar.

Lo propuesto en el Anteproyecto en relación con este tema se conservó en el artículo 107° del Proyecto de Ley que contó con despacho de la Comisión de Educación y que fue tratado por la Legislatura provincial. Frente a este proyecto, los diputados de la UCR presentaron otro para su tratamiento sobre tablas, argumentando que el proyecto oficial no había dado lugar a debates en profundidad y no había incorporado aportes

143 Prohibiciones de la misma naturaleza comenzaron a registrarse en distintas normas de acceso a cargos públicos, funciones políticas y de representación y puestos de funcionarios en distintas instituciones como Universidades, Ministerios, etc.

suficientes de las distintas fuerzas políticas. En el proyecto del Radicalismo no se consignan referencias precisas a la memoria de la dictadura, sino que se incluyen alusiones a la necesidad de que la educación contribuya a la formación de sujetos para el sistema democrático.

Finalmente, en la sesión del 27 de junio de 2007 se aprobó la Ley Provincial de Educación N° 13.688, que establece en su artículo 107° que deberán formar parte de los contenidos curriculares en todas las escuelas del Sistema Educativo Provincial:

“El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos, en concordancia con lo dispuesto por la Ley 25.633.” (Ley Provincial de Educación N° 18.633/07)

Las líneas de coincidencia entre la Ley de Educación Nacional y la Ley Provincial de Educación conforman un marco legal según el cual debe garantizarse en sus definiciones específicas (los diseños curriculares) que los contenidos incluyan el ejercicio y la construcción de la memoria colectiva, con un reconocimiento de las dimensiones tanto cognitivas como emotivas de este tratamiento. Ambas remiten para ello a la Ley 25.633, que se fue convirtiendo paulatinamente en la norma que condensa los consensos políticos sobre el abordaje educativo del golpe de Estado del 24 de marzo de 1976.

Los nuevos Diseños Curriculares de Educación Secundaria en la provincia de Buenos Aires (a partir de 2007)

En enero de 2006, el Consejo Federal de Educación publicó los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) correspondientes al 3° ciclo de la Educación General Básica (es decir, cuando aún estaba vigente la estructura anterior del sistema educativo). En los NAP correspondientes al 9° año de la EGB (equivalentes para la provincia de Buenos Aires, al 3° año del nivel secundario) se indicaba para el área de

Ciencias Sociales: *“El conocimiento de las características del terrorismo de Estado implementado en la Argentina por la dictadura militar de 1976 – 1983 y de su relación con la Guerra Fría y la aplicación de un modelo económico y social neoliberal.”*

En ese marco, y a partir de la sanción de estas leyes, en el año 2007 la provincia de Buenos Aires inició un proceso de elaboración de diseños curriculares para la educación secundaria. El documento “Marco General de Política Curricular” que encuadra estas definiciones provinciales parte de reconocer la centralidad del Estado en la reparación de la privación de derechos que padecieron distintos grupos sociales durante la década de 1990.

El proceso de elaboración de los diseños curriculares provinciales es descrito de la siguiente manera:

“Los diseños surgen de la producción de equipos técnicos en consulta con los/las docentes (profesores/as, equipos directivos e inspectores/as) de los respectivos niveles. El proceso de revisión y elaboración contó con numerosos aportes provenientes de diferentes actores del sistema educativo y de la comunidad, quienes no sólo facilitaron insumos para el análisis, sino también para la validación de los primeros documentos elaborados.” (Marco General, 2007: 11)

De este modo, los diseños curriculares son presentados como el resultado de un amplio estado de debate y acuerdo entre distintos actores sociales. El Estado asume la función de sintetizar estas posiciones, encuadrarlas en un posicionamiento político educativo y otorgarle sanción oficial.

En contraste con las políticas de la década de 1990, estos diseños curriculares se definen como parte de las políticas públicas universales. La concepción de curriculum que orienta estos diseños parte de la noción de Alicia de Alba que lo define como: *“síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa”* (De Alba, citada en Marco General, 2007: 14). En ese marco, los nuevos diseños curriculares son definidos como *“comunes, prescriptivos, paradigmáticos y relacionales”*.

El Marco General aborda los ejes de la política curricular provincial en un momento en el que se estaba produciendo una renovación completa de las definiciones curriculares, acorde con la nueva estructura y la extensión de la obligatoriedad del

nivel secundario. Sitúa estas definiciones curriculares en el contexto histórico que remite a las políticas educativas de la década de 1990.

En el año 2007 se aprobaron los diseños curriculares correspondientes a la materia Construcción de Ciudadanía, de 1° y 2° año de la Educación Secundaria, cuya implementación comenzó en el año 2008. También se aprobó el diseño curricular de Construcción de Ciudadanía para 3° año, que se implementó a partir del ciclo lectivo de 2009¹⁴⁴.

Construcción de Ciudadanía se define como una asignatura atípica en el diseño curricular provincial ya que se propone trabajar sobre proyectos que serán elaborados con la participación de los alumnos y que serán inscritos en una serie de ámbitos en los que se distribuyen los contenidos de la materia. Estos ámbitos son: “Ambiente”, “Arte”, “Comunicación y tecnologías de la Información”, “Estado y Política”, “Identidades y relaciones interculturales”, “Recreación y Deporte”, “Salud, alimentación y drogas”, “Sexualidad y Género” y “Trabajo”.

El diseño curricular de Construcción de Ciudadanía define así sus propósitos:

“ Implementar una materia donde se incluyan en la escuela los saberes socialmente productivos, las prácticas y los intereses que las personas jóvenes poseen.*

** Generar un espacio escolar donde los sujetos comprendan y aprendan la ciudadanía como construcción socio-histórica y como práctica política.*

** Problematizar los saberes socialmente productivos, las prácticas y los intereses de los jóvenes transformándolos en objetos de conocimiento a través de la realización de proyectos.*

** Generar las condiciones institucionales que permitan extender lo aprendido en las clases más allá de la escolarización a fin de construir conjuntamente herramientas que potencien la expresión, participación y acción de los sujetos en el ejercicio de una ciudadanía activa.” (DGCE, 2007: 23)*

144 En la provincia de Buenos Aires, el procedimiento para la aprobación e implementación de nuevos diseños curriculares parte de la formulación de pre-diseños por parte de los equipos técnicos de la Dirección General de Escuelas que son discutidos y analizados por las comisiones del Consejo General de Educación. En algunos casos, esos pre-diseños son puestos a prueba en experiencias piloto que se llevan a cabo en un conjunto acotado de escuelas, antes de su aprobación definitiva.

La definición de estos propósitos ubica a la ciudadanía en el plano de las prácticas sociales, y propone a la materia como una instancia escolar de expresión de dicha ciudadanía, es decir, como un espacio en el que pueda “ponerse en práctica” para reflexionar sobre ella en tanto que objeto de conocimiento.

Otra definición importante del diseño curricular es la síntesis de contenidos, que ubica en el centro la perspectiva de derechos y la noción de “derechos humanos”:

“Contenidos

Construcción de Ciudadanía desde un enfoque de derechos. Los derechos humanos y el enfoque de derechos. La inclusión de las prácticas, saberes e intereses en la escuela. Los seres humanos como sujetos de derechos, como ciudadanas y ciudadanos. La ciudadanía como un conjunto de prácticas que definen a un sujeto como miembro de una sociedad, en su relación con otros sujetos y con el Estado. Las prácticas de las y los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos como prácticas ciudadanas en tanto modos de inscribirse, insertarse o incluirse en la sociedad. Las formas de relación entre sujetos y Estado. La noción de corresponsabilidad. Ejercicio y exigibilidad de derechos y responsabilidades. Contexto sociocultural, sujetos y ciudadanía como dimensiones para el análisis de las prácticas ciudadanas. Las condiciones de desigualdad, diversidad y diferencia en las que están ubicados los sujetos para el ejercicio de la ciudadanía en determinados contextos socioculturales. La elaboración, puesta en práctica y evaluación de proyectos como dispositivo escolar de acciones colectivas planificadas para la exigibilidad de derechos y responsabilidades.” (DGCE, 2007: 23)

En esta formulación, la noción de “derechos humanos” es enunciada en presente, es decir, en términos del ejercicio cotidiano de los derechos por parte de los jóvenes y su lugar en las instituciones. No se explicitan las vinculaciones entre el concepto de “derechos humanos” y las luchas de los organismos de derechos humanos frente a los crímenes de la dictadura, o sus conexiones con procesos históricos más amplios.

De este modo, el diseño curricular de Construcción de Ciudadanía se organiza conceptualmente sobre la idea de que la “ciudadanía” designa un conjunto de prácticas sociales, y que esas prácticas sociales se configuran en los contextos

actuales, en relación con los que, si bien no se excluye la incidencia de los procesos históricos, éstos no son mencionados explícitamente.

Como se sostiene en el Encuadre teórico del diseño curricular:

“Los Derechos Humanos funcionan como marco general de la concepción de los derechos y obligaciones para toda la población. Son de aplicación para todas las personas porque son derechos connaturales, es decir son los derechos que el ser humano posee por su condición humana.

El enfoque de derechos implica concebir los derechos universales e indivisibles. Universales porque todo sujeto es portador de derechos (tiene derecho a tener derechos), sin importar su origen étnico, raza, clase, religión, género, orientación sexual, clase social, o cualquier otra diferenciación. Y se consideran indivisibles porque constituyen un sistema integrado. Todo derecho implica de alguna manera a otro, constituyendo un conjunto de derechos exigibles de carácter político, civil, cultural, económico y social.” (DGCE, 2007: 26)

Esta concepción de los derechos humanos y el enfoque de derechos, con particular referencia a los derechos de los niños, niñas y jóvenes, rescata el compromiso del Estado en asumir políticas en el contexto de un nuevo marco legal, que garantiza dichos derechos. Tal como es presentado, también enfatiza la dimensión ética de los derechos pero nos los inscribe en su dimensión histórico-política, sobre todo del contexto de confrontación en torno de la violación sistemática de los derechos humanos.

El momento “negativo” en términos del ejercicio de los derechos es mencionado genéricamente, como una característica de la historia argentina, que permite entender su expansión como un movimiento accidentado y con interrupciones:

“Cabe recordar que en Argentina no hubo una trayectoria continua de pleno ejercicio ciudadano, no sólo por la diferencia que existe entre el dictado de un derecho y su cumplimiento efectivo – situación que continúa hasta el presente y que es común a todos los países -, sino porque la historia nacional cuenta con varios momentos de suspensión de derechos, principalmente los gobiernos

electos por la imposición de gobiernos dictatoriales, lo que llevó a un recurrente cercenamiento de la vida democrática.” (DGCE, 2007: 34)

La tematización específica de la última dictadura militar en el marco de este diseño curricular, se aborda en el ámbito “Estado y Política”. Allí, se presenta una rápida caracterización del proceso de formación y las transformaciones del Estado nacional en términos de larga duración. En particular, la forma del “Estado terrorista”, se explica de la siguiente manera:

“El Estado terrorista implementado a partir del golpe de estado de marzo de 1976, cobró entre sus principales víctimas a los jóvenes. Según los cuadros estadísticos proporcionados por el Nunca Más, casi el 45% de los desaparecidos por el terrorismo de Estado se hallan en la franja etaria de los 16 a los 25 años, un 26% restante se ubica entre los 26 y los 30 años. El hecho, entre tantos otros, tristemente conocido como La Noche de los Lápices en el cual varios adolescentes que habían participado de una marcha en pro de boleto estudiantil fueron secuestrados de sus domicilios, torturados y asesinados por las fuerzas armadas se constituyó en paradigma de esa época. Estas experiencias de participación llegan a su fin con la brutal represión y el terrorismo de Estado impuesto en el país a partir del golpe de 1976. Este año finalmente la ideología del golpismo fue todavía más revolucionaria respecto al golpe del 66: intentó instaurar un disciplinamiento social y esbozar un cambio en la estructura económico-social del país; la confluencia de la Doctrina de la Seguridad Nacional junto a un proceso de desindustrialización y apertura económica. El mismo reconfiguró el espacio público y privado, perdiendo dichas esferas su diferenciación (Filc: 1997). El Estado desde su autodefinición como guardián de la nación interpeló el rol de las familias ante la “enfermedad” subversiva que corroía a la sociedad. Ese lugar de amor “natural”, unidad mínima de una nación pensada como gran familia debía ser la encargada de preservar a la juventud, enderezarla, cuidar a los verdaderos hijos impidiendo que se transformen en subversivos. En el discurso y en la práctica “la concepción de la nación como familia daba lugar a la definición de las relaciones políticas entre el Estado y los ciudadanos como familiares, de modo que los derechos y deberes de la ciudadanía eran reemplazados por la

obediencia fiel (Filc, 1997:47). En la gran mayoría de los municipios del país los militares convocaban a “vecinos prestigiosos” para gobernar remarcando la tajante separación entre administración y política que desde sus orígenes mantenía esta forma de organizar el poder local.

Todos estos hechos, a los que puede sumarse también la guerra de Malvinas que implicó la muerte de centenares de jóvenes, parecen consolidar en el imaginario social la idea de que hay una fuerte imbricación entre la juventud que participa políticamente y la tragedia. La instalación de ese supuesto viene a sumarse a toda una serie de representaciones “negativizadoras” de la juventud que pretenden instalar a los jóvenes en el campo de las imposibilidades. (...)” (DGCE, 2007: 105-106)

En esta extensa cita puede verse una caracterización específica de la última dictadura militar, poniendo el acento en el terrorismo de Estado como una forma de organización política estatal, destinada a desarticular la participación política, sobre todo de los sectores juveniles. En este recorrido, se presenta una memoria específica sobre la dictadura, que recupera algunos elementos de la narrativa de la “víctima inocente” (véase el relato sobre “La noche de los lápices”) y también insiste en el carácter políticamente direccionado de la represión, en el sentido de identificar a los jóvenes que participaban políticamente como las víctimas privilegiadas.

No se mencionan, en cambio, otros aspectos que podrían conducir a distintas problematizaciones, como la opción por la lucha armada que había caracterizado de manera predominante dicha participación política. Tampoco se mencionan los fundamentos económicos del proyecto de la dictadura o las complicidades civiles. En este sentido, el diseño curricular puede ser leído como una cristalización de una “memoria oficial escolar” sobre la última dictadura, que también revela los énfasis al momento de analizar la dictadura como una forma de organización del poder del Estado que interrumpió las garantías a los derechos humanos. En ese caso, la narrativa de la “víctima inocente” condensa los principales factores explicativos del “momento negativo” de la relación entre Estado y derechos humanos¹⁴⁵.

145 El carácter sintético de estas referencias en los diseños curriculares limita las posibles interpretaciones. Sin embargo, la referencia a la dictadura en el diseño curricular de Construcción de Ciudadanía parece ocupar el lugar de una “memoria ejemplar” en el sentido definido por Todorov (2008), es decir, una memoria que porta un mensaje sobre un acontecimiento del pasado. No se trata tanto de indicar la enseñanza de un conocimiento sobre un período histórico determinado, sino de utilizar el recuerdo de ese período como muestra de

El eje conformado por la materia Construcción de Ciudadanía en el ciclo básico de la educación secundaria, se continúa con tres materias en los tres años correspondientes al ciclo superior: “Salud y Adolescencia” en 4° año, “Política y Ciudadanía” en 5° año y “Trabajo y Ciudadanía” en 6° año.

En particular, el diseño curricular de Política y Ciudadanía, aprobado en 2011, contiene referencias que continúan la consideración de la última dictadura militar en distintos sentidos. En la Unidad 2: “*Estado y gobierno*”, se incluye una referencia a la interrupción del orden constitucional, y se plantea desde un punto de vista conceptual el abordaje de los golpes de Estado. Y en la Unidad 4: “*Derechos Humanos y Democracia*” se hace mención a “*Las violaciones a los derechos humanos cometidos en América del Sur y particularmente en Argentina*” (DGCE, 2011: 30).

Sin embargo, en este diseño, estas referencias son contenidas en términos de menciones, pero no se desarrollan los sentidos y enfoques con los que se espera abordarlos.

Por su parte, en la materia “Historia” para el 5° año, se incluye la siguiente formulación de contenidos en el mapa curricular:

<i>Materia</i>	<i>Historia</i>	
<i>Año</i>	<i>5° año</i>	
<i>Unidades</i>	<i>Un mundo poscolonial. dictaduras y revoluciones en América Latina. Segunda mitad del siglo XX.</i>	<i>Unidad 1. Ejes para una mirada general. La Guerra Fría, las nuevas formas de dependencia y las luchas anticoloniales. Unidad 2. El mundo de posguerra. América Latina frente a la crisis de los populismos (hasta mediados de los años 60). Unidad 3. La crisis del petróleo en los 70: el final del Estado de bienestar, la</i>

lo que no debe repetirse. En ese sentido, podría pensarse que el abordaje “literal” del acontecimiento quedaría reservado a la materia Historia.

		<p><i>radicalización política y los estados burocráticos autoritarios.</i></p> <p><i>Unidad 4. Neoliberalismo, dictaduras militares y el retorno democrático.</i></p> <p><i>Unidad 5. Los legados de una época.</i></p>
--	--	---

En este caso, se incluye una mención en clave de una periodización histórica general, que ubica a la última dictadura militar argentina en el contexto de la crisis del Estado de bienestar, y en el marco de los conflictos internacionales de la Guerra Fría.

Esta inscripción más general se evidencia en el desarrollo de los contenidos, en el que se presenta un enfoque que tiende a reforzar una mirada en clave estructural de explicación de la dictadura:

“La conformación de un esquema de semidemocracia (con proscripción del peronismo y tutela militar) y autoritarismo no logró resolver las condiciones de conflictividad político-social, y el relativamente pobre desempeño económico – sobre todo industrial – de la Argentina de los años 60. A los fracasos de las semidemocracias para encontrar una salida y a las del autoritarismo para clausurarla, se sumó una creciente radicalización de la vida política y cultural del país que desembocó en la fórmula de un nuevo gobierno peronista.

La dictadura cívico-militar que siguió al gobierno peronista no es resultado de una desafortunada coyuntura política – la muerte de Perón, la asunción de Isabel y el lopezreguismo –, sino la expresión de una crisis más general en la que se enfrentan distintas y diferentes salidas. Las prácticas sociales genocidas y concentracionarias se implementaron con el objetivo de reorganizar las relaciones sociales de la Argentina posperonista.

Los años 70 estuvieron atravesados, a su vez, por la crisis general del capitalismo de posguerra, cuya expresión más notoria fue la llamada Crisis del Petróleo. Los diagnósticos y las respuestas se estructuraron en el marco de un

nuevo consenso neoconservador que dio origen a diferentes propuestas políticas conocidas como neoliberales.” (DGCE, 2011: 13)

En estas definiciones es posible notar un énfasis en los enfoques derivados de la historia política que buscan encuadrar el desarrollo de los contenidos sobre la historia argentina en los procesos históricos internacionales (“Guerra Fría”, “Crisis del Petróleo”, “crisis del Estado de bienestar”). Por otra parte, los acontecimientos políticos tienen como telón de fondo los procesos sociales y económicos (por ejemplo, la “radicalización de la vida política y cultural”, o “el pobre desempeño económico”).

En contraste con los diseños de Construcción de Ciudadanía, en este caso podríamos afirmar que se trata de un tratamiento del período más próximo a la “memoria literal” indicada por Todorov (2008), es decir, un tipo de abordaje que se ocupa de señalar la singularidad de un acontecimiento histórico, en tanto proceso situado. En la definición de los contenidos de Historia no se explicita una preocupación principal por “extraer una lección para el presente” en relación con el análisis del período de la dictadura.

En síntesis, los diseños curriculares para la educación secundaria de la provincia de Buenos Aires recuperan una mirada múltiple sobre la última dictadura militar. Por un lado, en el marco de los contenidos de Construcción de Ciudadanía y “Política y Ciudadanía”, proponen abordar la temática en relación con la noción de “derechos humanos”, y también en relación con la interrupción del orden constitucional. Esta clave política de interpretación incluye una mención explícita a la violación a los derechos humanos, y si bien interpreta el terrorismo de Estado en el contexto de la confrontación entre proyectos políticos, también hace lugar a un relato en el que no aparece en primer plano la identidad política de las víctimas.

En los contenidos de “Historia”, en cambio, la interpretación del período se enmarca en una perspectiva más amplia, que lo contextualiza en procesos históricos internacionales, como la Guerra Fría, la crisis del Petróleo o la crisis del Estado de bienestar. Esta doble formulación permite complejizar la tensión expuesta por Carretero, Rosa y González (2006) entre objetivos romántico-identitarios y objetivos cognitivo-ilustrados en relación con la enseñanza de la Historia. En relación con el caso particular de la última dictadura militar, más allá de un abordaje que buscaría producir identidad y de un abordaje cognitivo, sería posible reconocer un abordaje “ejemplar” (Todorov, 2008) que más que producir identidad se propone extraer

lecciones para el presente (en especial, en relación con la defensa de los derechos humanos).

Por otra parte, en relación con la coexistencia de distintos enfoques sobre el mismo tema, abordados en el contexto de materias diferentes, es posible recuperar la perspectiva de Goodson respecto de la matriz disciplinar del curriculum. En este sentido, además de una reflexión sobre los objetivos (Carretero, Rosa y González, 2006) y los usos (Todorov, 2008) sería posible revisar esta división del trabajo en relación con las construcciones disciplinares (Goodson, 2013) y preguntarse si esta duplicidad no es también el resultado de la defensa de ciertas temáticas y enfoques por parte de colectivos docentes especializados.

Lo que una lectura de estas afirmaciones de los diseños curriculares posibilita, además, es determinar cuál ha sido el recorte formulado por los especialistas, avalado por consultas con distintos actores educativos y sancionado oficialmente por las agencias estatales, que alcanza el estatus de lo que debe ser conocido por un estudiante de nivel secundario sobre la última dictadura militar argentina (Da Silva, 2005: 14-15)

La segunda desaparición de Julio López y sus impactos en la transmisión de las memorias (2006)

En la misma época en la que se producía esta renovación del marco legal del sistema educativo y de los diseños curriculares, transcurrió el juicio a Miguel Etchecolatz, por el asesinato de cinco detenidos y el secuestro y desaparición de Jorge Julio López y Nilda Eloy, quienes sobrevivieron. El día en que se leyó la sentencia, el 18 de septiembre de 2006, fue secuestrado por segunda vez Jorge Julio López, testigo clave en el juicio por haber permanecido detenido-desaparecido entre 1976 y 1979.

De acuerdo con la investigación de Rosende y Pertot (2013), la segunda desaparición de López produjo la sorpresa y desorientación tanto de miembros de organismos de derechos humanos como de militantes y funcionarios relacionados con los juicios. Las hipótesis que explicaron su desaparición dividieron las posiciones de sus familiares y de los militantes de los organismos: inicialmente la familia sostuvo la hipótesis de que la desaparición era el resultado de un extravío del propio López quien, acosado por la tensión del juicio, podría haber sufrido algún tipo de confusión; más tarde se inclinó por

profundizar sus diferencias y sus disputas con los organismos de derechos humanos. Por su parte, testigos, abogados y miembros de organismos de derechos humanos se plantearon la hipótesis de un nuevo secuestro, que persiguió el objetivo de amedrentar a los testigos y empantanar la continuidad de los juicios (Rosende y Pertot, 2013).

El recorrido de la causa por la segunda desaparición de López muestra la inacción, el entorpecimiento y el encubrimiento por parte de funcionarios judiciales, policiales y políticos. Solo algunos de los responsables en las investigaciones prestaron colaboración limitada. Los avances extremadamente acotados que se produjeron fueron, casi todos, resultado de la labor y la persistencia de abogados de los organismos de derechos humanos.

Desde el punto de vista de su presencia en el espacio público, la segunda desaparición de López es un acontecimiento que renovó los reclamos por la verdad y la justicia (ya no sólo por los crímenes de la dictadura, sino también por la inacción del Estado en democracia para la investigación, el esclarecimiento y el juzgamiento de los responsables). Esta militancia dividió posiciones en el movimiento de los derechos humanos, los partidos políticos y el movimiento estudiantil que confrontaron en relación con la responsabilidad política del gobierno kirchnerista acerca de la desaparición de López.

Muchas consignas se acuñaron y disputaron en torno de la segunda desaparición de López: *“El primer desaparecido en democracia”*, *“Sin López no hay Nunca Más”* y *“Buscamos a Julio”*, *“¿A qué te podés acostumbrar?”* fueron algunas de las frases que marcaron distintas posiciones en torno de los reclamos, el papel del Estado y las continuidades entre la represión y el presente.

Del mismo modo, las movilizaciones y la acción colectiva incluyeron las disputas acerca de las interpretaciones sobre la desaparición de López. La condena a Etchecolatz y los juicios a otros represores fueron el justificativo para que se realizaran en los días siguientes al 18 de septiembre de 2006, actos y marchas por parte de organizaciones vinculadas a los represores, que reclamaban amnistía. Como contrapartida, los organismos de derechos humanos, las organizaciones kirchneristas y los partidos de izquierda realizaron movilizaciones, cada vez más divididas, reclamando la aparición de López, la continuidad y profundización de los juicios y la protección a los testigos. Estas últimas movilizaciones, con sus divisiones y diferencias, también involucraron a la militancia estudiantil, tanto universitaria como secundaria, especialmente en la ciudad de La Plata.

No es esperable que el curriculum siga el ritmo de los acontecimientos que le son contemporáneos, pero en este caso, la desaparición de Jorge Julio López significó para un sector, una impugnación a las políticas de justicia del gobierno kirchnerista. En general, los diseños curriculares y los materiales educativos elaborados por las gestiones educativas nacional y provincial no aludieron al caso en ese momento.

La excepción que puede señalarse es la inclusión de una mención a la desaparición de López en el libro *“Pensar la democracia. Treinta ejercicios para trabajar en el aula”*, editado por el Programa Educación y Memoria del Ministerio de Educación de la Nación en 2013.

El texto indica, bajo la referencia *“Las luchas por la memoria”*:

“Las luchas por la memoria, la verdad y la justicia marcaron buena parte de la política de la última década. A pesar de esto subsisten rastros del terror: el 18 de septiembre de 2006, Jorge Julio López – querellante y testigo en la causa que condenó al ex comisario Miguel Etchecolatz, mano derecha del general Camps – desapareció por segunda vez. Los principales sospechosos fueron los integrantes de la Policía de la Provincia de Buenos Aires, fuerza a la que pertenecía el condenado Etchecolatz. Otros testigos también sufrieron amenazas o presiones para no declarar en los juicios.

El 29 de diciembre de 2006, el Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS) le escribió una carta al presidente de la Nación que terminaba con estas palabras: ‘Jorge López y Luis Geréz (testigo en la causa de Luis Patti y víctima de un secuestro durante el desarrollo del juicio) son dos víctimas que creyeron en la justicia al dar testimonio en las causas y en el Congreso de la Nación, y siempre optaron por las vías institucionales para fortalecer la democracia. Es imprescindible garantizar que las personas que han escogido este camino desde el retorno al Estado de derecho no sean objeto de las bandas de delincuentes que pretenden la impunidad.’

Luis Geréz, finalmente, fue encontrado con vida. Jorge Julio López continúa desaparecido y lo seguimos buscando.”

La cita muestra las dificultades de una enunciación estatal del tema destinada a su tratamiento en las escuelas. Por su parte, la recepción del tema en las aulas estuvo mediada por el involucramiento de gran parte del movimiento estudiantil en los

reclamos por la aparición de López y el esclarecimiento de lo sucedido. En la ciudad de La Plata, cada 18 de septiembre a partir de 2006, se realiza una marcha en reclamo por la desaparición de Jorge Julio López, con una participación mayoritaria de estudiantes, organizaciones sociales y partidos políticos de izquierda.

En este contexto, la desaparición de López y los reclamos y la militancia posterior, han tenido incidencia en la transmisión de las memorias sobre la dictadura, sobre todo a partir de las responsabilidades estatales en la inacción y el encubrimiento de la desaparición del testigo en democracia y del hecho de que una parte del movimiento estudiantil (tanto universitario como secundario) ha tenido un rol importante en la militancia por el esclarecimiento de la segunda desaparición de López. Como veremos en los capítulos 5 y 6, este impacto se hace evidente en el testimonio de los alumnos.

Un panorama de conjunto

El cambio de siglo se caracterizó por una paulatina revisión de lo acontecido durante la década de 1990 en distintos planos. En el sector educativo, la “Reforma Educativa” identificada con la Ley Federal de Educación, fue duramente cuestionada desde distintos sectores (sindicatos docentes, académicos, periodistas, entre otros), coincidiendo con un clima social de crítica y cuestionamiento a sus consecuencias. En particular, estas críticas se concentraron en la desarticulación de la educación secundaria tradicional, que había sido fragmentada entre el tercer ciclo de la EGB y el Polimodal.

Ese clima de crítica habilitó un proceso de revisión que se consolidó con la sanción de un nuevo marco legal, tanto a nivel nacional como provincial. La Ley de Educación Nacional y la nueva Ley Provincial de Educación dieron inicio a una serie de políticas

de reorganización del sistema educativo argentino, en cuanto a su estructura, extensión, enfoques, y también en el plano curricular.

La reformulación curricular ha hecho lugar a dos abordajes sobre la última dictadura militar: la que se expresa en los contenidos de Historia de 5° año, y que representa, en gran medida, algunos de los enfoques predominantes del campo de los historiadores, sobre todo en relación con la perspectiva de la historia política en clave estructural¹⁴⁶; y el que se expresa en los contenidos de Construcción de Ciudadanía (1° a 3° años) y Política y Ciudadanía (5° año) centrado en ubicar el terrorismo de Estado y la interrupción del orden constitucional como las dos temáticas que más relevancia tienen para la comprensión y el ejercicio de la ciudadanía en el presente. En este último caso, es posible ver formulaciones en los contenidos que dan lugar a trazos de narrativas pre-existentes. El caso más notable es la referencia a “la Noche de los Lápidas”, con una síntesis de la narrativa de la “víctima inocente”¹⁴⁷.

En paralelo, el período en que se produjo esta renovación curricular, fue también una etapa en la que se plantearon nuevas vías para la acción judicial. Las políticas estatales de memoria, verdad y justicia comenzaron a tener un correlato en la reapertura de los juicios por delitos de lesa humanidad y la multiplicación de las condenas a miembros del aparato represivo. En el plano educativo, más allá de las reformulaciones curriculares, se pusieron en marcha programas específicos que dan cuenta de un estado de debate especializado acerca de los abordajes escolares de las temáticas referidas a la última dictadura militar. Estos programas se organizaron como intervenciones específicas destinadas a provocar reflexiones, instalar un discurso público sobre la dictadura y promover producciones más allá del abordaje en las clases de las distintas materias.

Puede abrirse el interrogante acerca de cuánto diálogo se ha producido entre los enfoques sostenidos por estos programas (los más destacados son los que se pusieron en marcha en los aniversarios por los 25 años del golpe de Estado en 2001, y

146 Sería difícil que unas prescripciones curriculares reflejaran la totalidad de los enfoques y discusiones del campo disciplinar. Sin embargo, se han señalado algunos tópicos que formaron parte de los debates centrales de los historiadores en las últimas décadas sobre la dictadura, y que tuvieron su correlato (al menos como menciones) en los diseños curriculares. Entre ellos, pueden señalarse la propia relevancia otorgada a la consideración de los períodos históricos más recientes, la problematización de las relaciones entre historia y memoria, y la ubicación de los análisis locales en el contexto de tendencias internacionales.

147 A diferencia de lo que sucede con la materia Historia, Construcción de Ciudadanía no tiene un campo disciplinar de referencia plenamente constituido. Por lo tanto, los contenidos de la materia se encuentran menos explícitamente sometidos a las tensiones y debates de los campos académicos y profesionales.

por los 30 años en 2006) y las definiciones curriculares que se elaboraron en el mismo período.

En conjunto, todas estas definiciones constituyen un contexto de enunciaciones disponibles para su circulación en las escuelas que se intensificaron a partir del cambio de siglo. Las disputas sociales por las memorias de la dictadura se pusieron en juego en distintos ámbitos, y en algunos de ellos adquirieron densidad y demandaron recursos, produjeron enunciaciones y dieron lugar a la formulación de normativas específicas. En este capítulo hemos visto que uno de esos ámbitos es el sistema educativo.

CAPÍTULO 5: DE LAS NARRATIVAS A LAS REPRESENTACIONES SOBRE LA DICTADURA EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS

“Entrevistador: ¿Y vos por qué dirías que te parece importante saber sobre la dictadura?”

Alumno H: Primero porque forma parte de nuestra historia, ¿no? Segundo porque es importante recordar y luchar para que eso no vuelva a pasar, ¿no? Y para que hoy le demos más valor a la democracia en la que estamos viviendo.”

Entrevista a alumno de escuela secundaria (06/10/2008)

Introducción

¿Cuáles han sido los resultados de las políticas y disputas reseñadas en los capítulos anteriores? ¿En qué medida inciden en las concepciones que los actores escolares sostienen sobre el pasado dictatorial? En este capítulo me interesa analizar los sentidos que sostienen tanto alumnos como profesores sobre la dictadura, y cotejarlos con los estudios y las investigaciones desarrolladas al respecto.

Para ello, abordo el análisis de las encuestas y entrevistas realizadas entre 2008 y 2013 a alumnos y docentes de escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires¹⁴⁸. En este abordaje separo con fines analíticos, las concepciones sobre la dictadura de las referencias a sus contextos y prácticas de transmisión. Esta es una distinción que busca generar claridad expositiva, sin embargo en las encuestas, entrevistas y observaciones, los sentidos sobre el pasado se anudan y entrelazan con las condiciones de su transmisión.

En este capítulo me interesa analizar la circulación de narrativas emblemáticas¹⁴⁹

148 En el año 2008 se realizaron 2.046 encuestas a estudiantes secundarios de toda la provincia de Buenos Aires y a 118 profesores, en el marco de un proyecto de investigación desarrollado en el Programa Jóvenes y Memoria de la Comisión Provincial por la Memoria. En 2009 se aplicó una nueva encuesta a 1.138 estudiantes secundarios como complemento de la anterior, ampliando las preguntas realizadas en la primera etapa. En 2013, finalmente, se aplicó una encuesta a 374 alumnos secundarios de toda la provincia. Entre 2009 y 2013 se realizaron además, 20 entrevistas a alumnos y alumnas, y 10 entrevistas a profesores y profesoras.

149 En el capítulo 3 hemos caracterizado un conjunto de narrativas emblemáticas y de qué modo fueron sucesivamente registradas por las decisiones políticas y legales destinadas a regular el sistema educativo (por ejemplo, a través de las leyes que indican las fechas que deben ser recordadas en el calendario escolar o a través de las regulaciones curriculares).

sobre la dictadura militar en el ámbito escolar. La investigación llevada adelante por Ana Pereyra en su tesis doctoral (Pereyra, 2007) muestra una adscripción predominante de los alumnos y alumnas a la narrativa de la “víctima inocente”¹⁵⁰, lo que se refuerza con la intensa circulación del relato de “la Noche de los Lápices” en distintos soportes (la película, el libro y la conmemoración del 16 de septiembre en el calendario escolar) (Lorenz, 2004; Lorenz, 2006). La constatación que presentan estas investigaciones parte de una enunciación de estas narrativas como sentidos disponibles, y cotejan las expresiones de los alumnos y alumnas con estos sentidos. Sobre la base de este antecedente, en este capítulo analizo en qué medida es posible diferenciar con claridad las concepciones sobre la dictadura que se encuentran disponibles para los y las jóvenes. En ese sentido, me pregunto si no es posible identificar la producción de concepciones complejas, nutridas de distintos elementos que son construidas por los y las estudiantes. Además, ¿es posible circunscribir el repertorio de concepciones sobre la dictadura que sostienen los alumnos y alumnas en torno de ciertos núcleos de coherencia interna?

En este capítulo me interesa caracterizar un mapa complejo de concepciones y valoraciones sobre el pasado dictatorial sostenidas y producidas por los y las jóvenes. En el período que analizo en este capítulo y el siguiente, la provincia de Buenos Aires inició la implementación de los diseños curriculares analizados en el capítulo 4. Algunas de las encuestas y entrevistas que son la base de este capítulo, se llevaron a cabo durante el mismo año en que en esas escuelas se estaba comenzando con la implementación de esos diseños.

En 2009 había en el nivel secundario de la provincia de Buenos Aires, 5.583 unidades educativas (incluyendo las modalidades técnica y agraria). 3.269 unidades educativas eran de gestión estatal y 2.314 de gestión privada (el 58,5% y el 41,5% respectivamente). Se encontraban matriculados en el nivel 1.394.650 alumnos. A las escuelas estatales asistían 943.195 alumnos y a las privadas 451.455 (Relevamiento Anual 2009).

Las escuelas secundarias estaban comenzando el proceso de conformación como escuelas de seis años de duración, ya que la sanción de la Ley Provincial de

150 Dentro de la metodología de investigación empleada para su tesis, Ana Pereyra describe la aplicación de una encuesta a estudiantes de escuelas secundarias de la ciudad de Buenos Aires. En un apartado de dicha encuesta, se incluyen breves relatos que constituyen condensaciones de cuatro narrativas emblemáticas sobre la última dictadura militar, y se les solicita a los alumnos encuestados que seleccionen las que consideren como las más adecuadas (Dussel y Pereyra, 2006; Pereyra, 2007)

Educación se había producido en 2007 y la implementación del nivel unificado y obligatorio había comenzado en 2008. La conformación de escuelas secundarias de seis años se produjo de distintas formas: se vincularon Escuelas Secundarias Básicas (ESB, anteriormente EGB 3) con escuelas de Polimodal, también se fueron abriendo los años 1°, 2° y 3° en escuelas de Polimodal que no contaban con la posibilidad de articularse con una ESB y se abrieron 4°, 5° y 6° en ESB que no podían integrarse con un Polimodal. Además se crearon nuevas unidades educativas para garantizar que en todas las localidades hubiera oferta del nivel y así cumplir con la condición de la obligatoriedad.

Este procedimiento supuso una reducción paulatina del número absoluto de unidades educativas del nivel (en 2009 se contaban tanto escuelas de 6 años, como ESB y Polimodal, mientras que cada año, la fusión de estas últimas daba lugar a escuelas de 6 años unificadas), pero también la ampliación en la cantidad de secciones y, por lo tanto, el aumento de la cantidad de horas y cargos docentes en el nivel.

En este contexto, los nuevos diseños curriculares incluyeron la implementación de la materia Construcción de Ciudadanía, a medida que se ponían en marcha los años del ciclo básico de la educación secundaria. Esta implementación implicó la designación de nuevos profesores y la puesta en marcha de capacitaciones docentes específicas sobre las prescripciones establecidas por los diseños curriculares.

Algunas características del Programa Jóvenes y Memoria

El trabajo de campo de esta tesis incluyó la aplicación de encuestas y la realización de entrevistas a alumnos y profesores participantes del Programa Jóvenes y Memoria. Como ya fue mencionado en el capítulo 4, el Programa constituye una propuesta educativa puesta en marcha por la Comisión Provincial por la Memoria a partir del año 2002. En ese momento, el Programa se propuso profundizar las acciones que ya venía desarrollando la Comisión para promover el tratamiento de los temas referidos a la última dictadura militar en el contexto escolar.

La propuesta cobró forma como una convocatoria abierta a todas las escuelas secundarias (estatales y privadas) de la provincia de Buenos Aires, para la realización de proyectos de investigación sobre el eje “autoritarismo y democracia”, coordinados por docentes u otro personal de la escuela y protagonizado por grupos de estudiantes.

Las convocatorias se repitieron cada año y fueron aumentando el número de participantes. La participación de los grupos escolares comienza en los primeros meses del ciclo lectivo de cada año, con la inscripción de la escuela y la propuesta de un tema, sobre la base del cual se va trabajando en encuentros regionales (de los que participan docentes y estudiantes) para la formulación de un proyecto de investigación, su desarrollo y la elaboración de una producción.

Con el correr de los años, los temas se diversificaron. En sus primeras ediciones, el Programa concentró una mayoría de investigaciones sobre temáticas referidas a la última dictadura militar, a la que se fueron agregando las preocupaciones de los alumnos por la violencia policial e institucional, las consecuencias de la dictadura, el autoritarismo en la vida social y cultural, las problemáticas locales económicas, ambientales, educativas, la violencia de género, entre otras.

Los proyectos culminan con la participación de los grupos en un encuentro en la localidad de Chapadmalal, al que cada equipo lleva una producción con la que muestra los resultados de su investigación a otros grupos de estudiantes. Las producciones son elaboradas por los alumnos en distintos soportes: videos, obras de teatro, páginas web, murales, libros, entre otros.

El proceso de investigación es acompañado por el equipo de la CPM que coordina el Programa. En este acompañamiento, desempeñan un rol importante los encuentros regionales, en los que se comparten elaboraciones preliminares (la formulación del tema, el diseño de un proyecto, las estrategias de investigación, como las entrevistas o la revisión bibliográfica, así como la asistencia para la elaboración de las producciones). En esas instancias, así como en capacitaciones especialmente destinadas a docentes coordinadores de proyectos, el equipo de la CPM promueve el abordaje de diversos ejes de problematización sobre las principales temáticas que se plantean en las investigaciones.

En ese marco, los docentes y alumnos participantes del Programa atraviesan por distintas situaciones (fundamentalmente encuentros y capacitaciones) que enfatizan en la necesidad de abordar y problematizar muchas de las temáticas que se investigan en esta tesis.

La inclusión en esta investigación de estudiantes y docentes participantes del Programa Jóvenes y Memoria entre los años 2008 y 2013, introduce entonces una variable que debe ser tomada en cuenta: se trata de una población escolar que ha participado de instancias de trabajo especialmente dirigidas al abordaje de los temas

relacionados con la última dictadura militar.

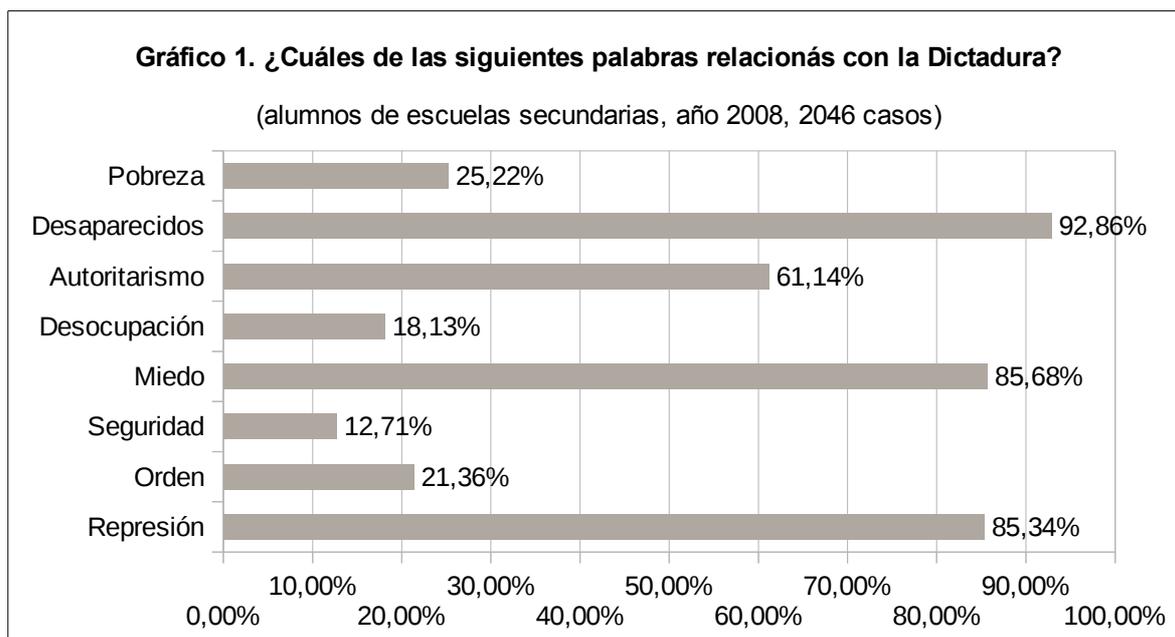
Como veremos a lo largo de este capítulo y del siguiente, esta variable no parece introducir un sesgo tan profundo en las respuestas que los alumnos ofrecen en las encuestas. Esto puede constatarse, sobre todo, cuando se comparan las respuestas obtenidas en las encuestas aplicadas a alumnos que participan del Programa, con las de alumnos que no participan del mismo, en las que puede verse que no existen diferencias significativas.

¿Qué dicen los alumnos sobre la dictadura?

En la encuesta realizada en 2008 se les pidió a los alumnos que indicaran qué palabras relacionarían con la dictadura. La pregunta se proponía contar con una primera exploración de sentidos y valoraciones expresados por los estudiantes. Las palabras presentadas eran: “Represión”, “Orden”, “Seguridad”, “Miedo”, “Desocupación”, “Autoritarismo”, “Desaparecidos” y “Pobreza”. Esta nómina fue elaborada a partir de las primeras entrevistas y del análisis de producciones que los alumnos elaboraron en el marco del Programa Jóvenes y Memoria de la Comisión Provincial por la Memoria¹⁵¹.

Los términos propuestos buscaban reunir tanto expresiones con connotaciones claramente negativas (“Represión”, “Miedo”, “Desocupación”, “Autoritarismo”, “Desaparecidos” y “Pobreza”), junto con términos de connotación más neutra o ambigua (“Orden”, “Seguridad”) que incluso podrían prestarse a interpretaciones positivas.

151 En el capítulo 4 hemos presentado una descripción del Programa, y en el capítulo 6 lo analizamos como una de las situaciones de transmisión con impacto destacado en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires.



En primer lugar, si se tiene en cuenta que los dos términos que se prestan a una valoración neutra o ambigua de la dictadura registraron un bajo nivel de selección (“Seguridad”: 12,71% y “Orden”: 21,36%), es posible afirmar que la gran mayoría de los jóvenes encuestados prefirió consignar términos que claramente indicaran una valoración negativa sobre la dictadura.

Como puede verse en el gráfico 1, los términos que fueron más seleccionados por los alumnos son “Desaparecidos” (92,86%), “Miedo” (85,68%) y “Represión” (85,34%). Esto permitiría hipotetizar que la valoración negativa predominante, además, se relaciona particularmente con el plan represivo de la dictadura, con su consecuencia más distintiva (la metodología de la desaparición forzada de personas) y con un resultado más general en el clima social (el miedo). Este énfasis contrasta con el bajo nivel de respuesta registrado en términos que permitirían relacionar la dictadura con sus consecuencias económicas y sociales (“Pobreza”: 25,22% y “Desocupación”: 18,13%).

En el contexto de las entrevistas, la valoración negativa de los jóvenes respecto de la dictadura, nuevamente resultó ilustrada con referencias a los desaparecidos:

“Entrevistador: ¿Y qué les contaban? [en referencia a los relatos de los adultos]

Alumna A: No sé..., cuando yo era chico eso no se veía.

Alumna B: Claro.

Alumna A: O años atrás eso no pasaba.

Alumna B: Por ahí es cierto también, porque a veces...

*Alumna A: También a veces nos cuenta lo que pasaba en la dictadura y todo eso, que era feo, pero no pasaban tampoco tantas cosas, era feo lo que pasaba... o sea lo de los desaparecidos y esas cosas, es como que ahora los chicos se están matando a sí mismos, no es que viene uno y los mata y bueno hay un culpable, los culpables son ellos mismos, es como que no..."*¹⁵²

La noción de que lo que sucedía “era feo” y que eso se puede ilustrar con la mención de los “desaparecidos” funciona como una referencia que sintetiza a la vez la valoración y el contenido en la expresión de las alumnas entrevistadas. Rápidamente, sin embargo, esas nociones se ponen en relación con sus representaciones sobre acontecimientos del presente (“es como que ahora se están matando a sí mismos”).

“Entrevistador: Bueno, ¿y a vos qué es lo que te parece más importante, qué es lo que pensaste en preguntar, por qué te parece importante?”

*Alumna E: Yo creo que porque cambió algo que produjo... O sea, no se cómo explicarlo. Fue algo que marcó mucho la historia de la Argentina, o sea, creo que por eso o porque me interesa saber por ahí por qué los desaparecían, por qué mucha gente se tuvo que ir del país y ver, no sé, analizar por ahí qué postura también tenían los militares para llegar a todo eso que hicieron.”*¹⁵³

En otros casos la referencia a las desapariciones tiene que ver con lo enigmático, con la necesidad de comprender cuáles fueron las razones (y no tanto cuáles fueron las condiciones históricas). En este sentido, la figura de los desaparecidos condensa la posibilidad de construir representaciones sobre la dictadura, tanto en el plano valorativo (en sí misma la referencia a los desaparecidos expresa una valoración negativa sobre la dictadura) como en el plano cognitivo (comprender las desapariciones es comprender lo central de la dictadura).

152 Entrevista a alumnas A y B. Alumnas de escuela estatal, de 16 años, localidad del interior de la provincia, 4° año.

153 Entrevista a alumna E. Alumna de escuela estatal, de 17 años, localidad del interior de la provincia, 6° año.

Los años previos

En el contexto de las entrevistas, los alumnos hicieron pocas referencias a los años previos al golpe de Estado de 1976. Algunas de estas alusiones son reveladoras de concepciones sobre la lógica de los actores políticos.

“Alumno H: Yo creo que el que hace política, primero piensa en él y después piensa en los demás. Porque por ejemplo, Perón fue el gran político, hizo muchas cosas por el pueblo, pero también pensó en él porque cuando tuvo que usar a Montoneros para volver al país y después expulsarlos de las plazas. O sea, porque los usó para volver a Argentina, creo que pensaba en él, llegar al poder usando a las personas, a los que estaban gobernando.”¹⁵⁴

En este caso, el alumno entrevistado expone información sobre la etapa previa al golpe de Estado, describiendo la política como el producto de las estrategias de los actores políticos, en particular, de Perón y su relación con Montoneros. Sin embargo, estas referencias fueron infrecuentes, y en pocos casos el golpe de Estado se explica con relación a la situación política y económica precedente. La dictadura es enunciada como un acontecimiento histórico cuyo análisis y explicación remite a su lógica interna, y en especial a las motivaciones de sus actores protagónicos.

El contexto internacional: la Guerra Fría

Asimismo, las caracterizaciones de la dictadura que realizan los estudiantes en el marco de las entrevistas, en general responden a una descripción de atributos y relaciones causales dentro de la lógica de la historia nacional. Son muy pocas las alusiones al contexto internacional como marco interpretativo o analítico que permita comprender los acontecimientos locales¹⁵⁵.

“Entrevistador: ¿Y entonces para vos qué fue la dictadura?”

Alumno K: ¿La dictadura? Fue un error, porque quisieron... En realidad, quisieron curar algo, curar entre comillas porque en realidad lo que era... Lo que pasó con

154 Alumno H, escuela estatal, 17 años, localidad del Conurbano – 5° año

155 Debe recordarse que en los contenidos de Historia de 5° año, se consigna: *“La Guerra Fría, las nuevas formas de dependencia y las luchas anticoloniales”* como el marco para la unidad en la que se abordan también el *“Neoliberalismo, las dictaduras militares y el retorno democrático.”* Véase el capítulo 4.

*la dictadura fue un plan de anti-comunismo por el tema de la Guerra Fría, por decirlo así, y ellos lo tomaron como excusa para derrocar al gobierno de Isabelita Perón y supuestamente corregir toda la Argentina. Y bueno, en realidad lo que quisieron hacer es sacar -erradicar es la palabra- el comunismo de Argentina, el comunismo y el socialismo, que era más o menos lo que en realidad estaba planeado, por el tema que ya estaba la Guerra Fría y estaban los dos planes, o sea... Cómo se dice... Habían dos potencias en juego y ahí se estaban disputando poder. Entonces, en realidad todo pasa por ahí, es una consecuencia directa que se vivió acá en la Argentina y en Chile también.*¹⁵⁶

La respuesta de este alumno comienza con la idea de que la dictadura *“fue un error”*. Se trata de una expresión que continúa con la idea de que *“quisieron curar algo”*. Habla de *“Ellos”* y mantiene un sujeto tácito a lo largo de la respuesta que alude a los responsables de la dictadura. Su argumento para explicar las razones del golpe que derrocó al gobierno de Isabel se apoya en el contexto de la Guerra Fría y el alineamiento de la facción militar con la *“lucha anticomunista”*. Cierra su referencia con el reconocimiento de una situación semejante en el caso de Chile.

Esta es una de las pocas expresiones en el marco de las entrevistas a los estudiantes en las que la dictadura es abordada como un acontecimiento histórico que es necesario contextualizar en el marco de referencias a la situación internacional. Es ilustrativa de un modo de argumentación que concede centralidad explicativa a los intereses de los actores, a sus intenciones, aún cuando los sitúe en el contexto de la confrontación entre grandes bloques internacionales (*“Habían dos potencias en juego y ahí se estaban disputando poder”*).

La censura

En el mismo sentido, las referencias a las políticas de censura, tanto en el ámbito de la cultura, como de la educación y los medios de comunicación, fueron escasas en el marco de las entrevistas. En general, lo que podría vincularse con la censura aparece mencionado como la persecución a los que *“piensan distinto”*, pero sin mención al modo en que esta persecución se relaciona con el control ideológico o con la

156 Alumno K, escuela estatal, 18 años, localidad del Conurbano – 6° año

manipulación de la información por parte del gobierno militar. En un caso, sin embargo, se menciona la censura como una práctica sistemática:

“Alumno I: Ah, y también te iba a contar que mi papá, cuando fue al servicio militar en épocas de Malvinas me contaba que mi abuela, la madre de él, le mandaba cartas. Le mandaba cartas y él estaba en Mar del Plata, y que el noventa por ciento de las cartas estaban tachadas con corrector negro es decir que decía..., que él leía lo que los militares querían que él lea. Les pedían la carta y él la tenía que devolver enseguida. Son cosas como que te impiden totalmente hasta relacionarte con los más íntimos tuyos. Y bueno, como ya te dije, el miedo se vivía en la sociedad por el hecho de hablar.”¹⁵⁷

En este caso, la referencia proviene de un relato reproducido en el ámbito familiar, y no del abordaje de la temática en la escuela. La censura se relaciona con el miedo, y con el cerco informativo implementado por el gobierno militar para controlar la información sobre la experiencia de los soldados durante la guerra de Malvinas.

Es interesante, en este caso, el papel que cumple la experiencia¹⁵⁸ en la transmisión entre generaciones en el ámbito familiar. Como veremos a continuación, esta transmisión está asociada al carácter traumático de la experiencia.

La guerra de Malvinas

Las referencias a la guerra de Malvinas funcionan en muchos casos como la mención a la experiencia próxima, familiar. En contraste con la represión y las desapariciones, cuya mención se relaciona con relatos públicos o de testigos o sobrevivientes, la guerra de Malvinas funciona como un episodio de la dictadura del que los alumnos suelen tener registro cercano por familiares que resultaron afectados de manera directa por la guerra.

“Alumno I: Mi abuela en todo momento habla de lo que es la guerra de Malvinas, está totalmente traumada con la guerra de Malvinas y que es... realmente es muy... es decir, es muy... Lo reconozco que lo que ha vivido ella ha sido terrible con el solo hecho de tener un hijo en el servicio militar y no

157 Alumno I, escuela estatal, 16 años, localidad del Interior – 5° año

158 Recuérdese la distinción (y relaciones) entre experiencia y memoria expuesta en el capítulo 1. La experiencia traumática incide en los procesos de transmisión de las memorias.

saber si está en la guerra, si no está en la guerra. Realmente ha sido terrible y sí, con mis padres principalmente cuando... por ejemplo que pasaba algo en la sociedad y enseguida lo relacionaba con la época de la dictadura. Pasaba algo y... - Uh mirá si esto hubiese pasado en la época de la dictadura... Uh mirá esto en la época de la dictadura no se podría haber hecho-”¹⁵⁹

En el caso del alumno I, la guerra de Malvinas es inscripta en el contexto de la dictadura, y al menos en esta entrevista, fue posible para el alumno entrevistado desarrollar una mirada sobre la experiencia de la guerra para su abuela, reconociendo el carácter traumático de dicha experiencia. En el relato del alumno I, la referencia a la guerra no está relacionada, como en otros casos, con la “causa Malvinas”, o con argumentaciones referidas a la soberanía argentina sobre las islas, sino que se inscribe claramente entre las consecuencias negativas de la dictadura.

La experiencia de su abuela es una experiencia de sufrimiento pero que no se traduce en un proceso de identificación¹⁶⁰ por parte del nieto. El alumno I señala que la incertidumbre sobre el destino del hijo conscripto de su abuela (es decir, el padre del alumno) es lo que constituye el núcleo del carácter traumático de la experiencia de su abuela. Se trata de un trauma que la acompaña (*“Mi abuela en todo momento habla de lo que es la guerra de Malvinas”*).

Es muy interesante la reflexión que este mismo alumno realiza sobre el modo en que se aborda la temática de la guerra de Malvinas y cómo se trabaja sobre la contextualización de la guerra en la dictadura:

“Alumno I: (...) desde que yo era chico siempre se le dio mucha más importancia a la guerra de Malvinas que al Proceso. A la dictadura en sí y la guerra de Malvinas se la asocia como... es decir como la..., lo que se llama... ahora no me sale la palabra pero lo que es la inutilidad argentina, se lo asocia..., a la guerra

159 Alumno I, escuela estatal, 16 años, localidad del Interior – 5° año

160 Recuérdese la distinción que propone Dominick LaCapra entre los conceptos de identificación y empatía. La identificación puede conducir a quien escucha el testimonio sobre una experiencia traumática (cuyas figuras típicas para LaCapra están representadas por el historiador o el psicoanalista) a la reactualización del trauma. La identificación impide reconocer la distancia situacional (histórica y social) que existe entre la experiencia traumática (“haber pasado por algo”) y el momento de su relato. En contraste, la empatía es un tipo de relación en la que quien escucha el relato de una experiencia traumática puede reconocer el sufrimiento de la víctima o el sobreviviente, pero también produce una reflexión o un reconocimiento acerca de las distancias entre el acontecimiento traumático y el presente, lo que, a su vez, le permite acompañar a la víctima en el proceso de elaboración del trauma.

de Malvinas se la asocia con la ignorancia argentina. Siempre es lo que yo veo en la escuela, te plasman en esa realidad, que desde chico te dicen..., el relato de los maestros de chico te dicen que Argentina fue a pelear con un país que no tenía..., como un potencial armamentista mucho más desarrollado que la Argentina. Esa es la realidad que te dicen. Entonces hacen un cuestionamiento de los chiquitos de 8, 9 años. ¿Y porqué Argentina fue a pelear sabiendo que iba a perder? Entonces ahí los chicos como que empiezan a reflexionar y empiezan a decir cómo el gobierno hace esto y manda a matar y ahí empiezan las restricciones de las madres. Que sus hijos eran soldados de 18, 19 años. Entonces ahí empieza todo lo que es el tratamiento de los chicos y análisis del gobierno de la época y empiezan desde la guerra de Malvinas y después. Ahora con el Día de la Memoria se empieza a cuestionar mucho más al gobierno, al gobierno militar en sí y más allá de esta ignorancia que te dice de plasmar una guerra, también es importante que se vea lo poco necesario que es para las sociedades un gobierno autoritario, lo poco necesario que es decir el rumbo, que el gobierno diga el rumbo que tiene la sociedad y pero no solo eso, no solo plasmar eso, sino plasmar la importancia que tiene la democracia en la sociedad y de qué manera se debe actuar en democracia.”¹⁶¹

El estudiante entrevistado señala desde su perspectiva que la guerra de Malvinas funciona como un contenido que permite aproximarse a una mirada crítica sobre la dictadura en las escuelas, y que de ahí deriva el hecho de que se haya abordado con más intensidad que otros contenidos relacionados con la dictadura. Sin embargo, también sostiene que es necesario enfatizar en el tratamiento de otros rasgos del gobierno militar, sobre todo la cuestión del autoritarismo y su contraste con un gobierno democrático.

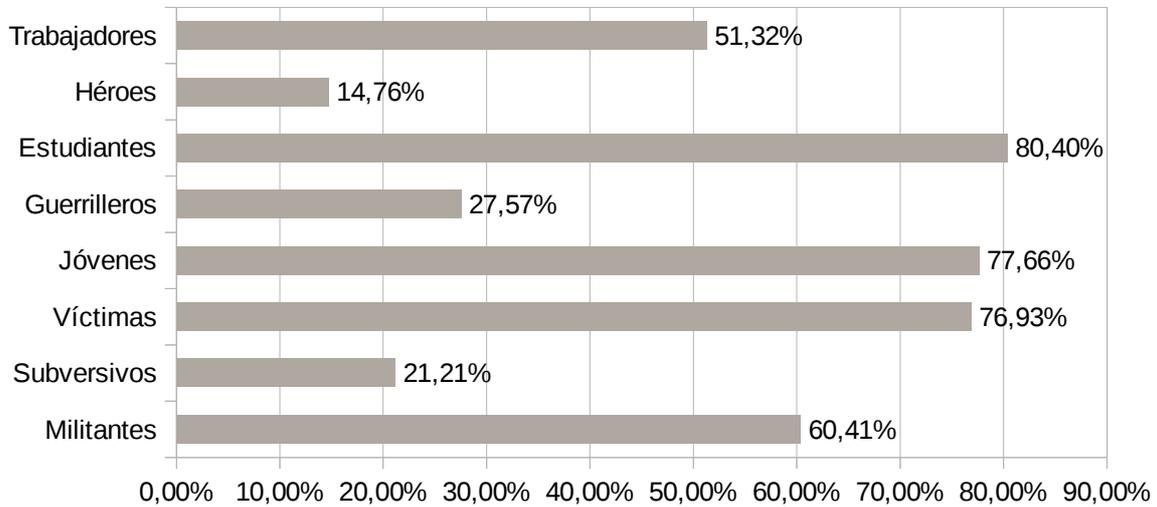
Los desaparecidos

En la misma encuesta mencionada al comienzo del capítulo, se les pidió a los alumnos que señalaran las palabras que relacionaban con los desaparecidos. En este caso, los términos propuestos fueron: “Militantes”, “Subversivos”, “Víctimas”, “Jóvenes”, “Guerrilleros”, “Estudiantes”, “Héroes” y “Trabajadores”.

161 Alumno I, escuela estatal, 16 años, localidad del Interior – 5° año

Gráfico 2. ¿Cuáles de las siguientes palabras relacionás con los desaparecidos?

(alumnos de escuelas secundarias, año 2008, 2046 casos)



En el gráfico 2 podemos ver cómo existe un énfasis marcado en tres de los términos indicados: “Estudiantes” (80,4%), “Jóvenes” (77,66%) y “Víctimas” (76,93%). Estas tres palabras podrían ser relacionadas con la narrativa de la “víctima inocente”, aunque en el contexto de la pregunta no se presentan estructuradas como un relato o una narrativa. También puede pensarse que los términos “Estudiantes” y “Jóvenes” son los que invitan a una mayor identificación de los alumnos con la figura de los desaparecidos.

En este sentido, podemos recordar las ideas de Dominick LaCapra (2006) quien sostiene que, frente a los acontecimientos traumáticos, existe una diversidad de posiciones de sujeto¹⁶². La posición de la “víctima” puede conllevar una legitimidad reconocida por el resto de la sociedad y las instituciones. En el campo de las políticas públicas, la posición de sujeto correspondiente a las víctimas permite, por ejemplo, demandar legítimamente la prioridad en la acción reparatoria del Estado, o hablar sobre el pasado con una autoridad públicamente reconocida. Esta es una de las

162. Tal como hemos indicado en el capítulo 1, siguiendo la definición de LaCapra, preferimos reservar la noción de “posiciones de sujeto” para designar el conjunto de posiciones en relación con una experiencia traumática, que no responden a condiciones esencializadas de los sujetos sociales. Así, por ejemplo, quien en un momento determinado ocupa una posición de sujeto de “víctima” con relación a una experiencia traumática, luego de un proceso de elaboración puede constituirse en “sobreviviente”. Del mismo modo, el “testigo” puede ocupar el lugar de la “víctima”, al menos de manera vicaria, en las situaciones de identificación con el sufrimiento de quien ha “pasado por” la experiencia traumática.

razones por las que la posición de sujeto “víctima” tiende a provocar procesos de identificación.

LaCapra agrega una reflexión sobre la posición del historiador (y del psicoanalista) con relación a la víctima. En este caso, distingue dos actitudes: la identificación y la empatía. En la identificación, el historiador (o el testigo, o cualquier otra posición de sujeto que no implique haber atravesado directamente por la experiencia traumática) comparte el dolor de la víctima, con el riesgo de revivir el trauma y, sobre todo, con la incapacidad que esto acarrea para objetivar la distancia histórica que existe entre la experiencia traumática y el presente.

En este sentido, habrá que preguntarse si la elección de los alumnos de términos con los que ellos mismos podrían designarse (como “Jóvenes” y “Estudiantes”) además de responder a narrativas instaladas sobre la dictadura, no remiten también a procesos de identificación.

Avanzando un poco más en la interpretación, puede pensarse que en este proceso de identificación, la legitimidad que porta la posición de “víctima” podría ofrecer a los alumnos una compensación frente a los procesos de estigmatización de los jóvenes en el presente.

“Alumno I: Muchas personas, he escuchado de muchas personas que..., no de mis padres pero de muchas personas adultas, que en la época de la dictadura era todo mucho más ordenado, que en la época de la dictadura no existía la inseguridad, en la época de la dictadura tal y tal cosa, como que le dan justificación al ordenamiento, justificación al orden y al progreso, lo que es la época de la dictadura y lo que mi papá también me cuenta es que más allá de todo ese orden y todo ese progreso, la sociedad argentina es la que está enfermando. Por el hecho de cuestionar o querer cambiar la realidad ya eras tratado como subversivo y ya pasabas a ser desaparecido o sin duda eras muerto por el solo hecho de cuestionar la realidad y lo que mi padre me cuenta, bueno, básicamente eso. Que siempre era como que controlaban todo el sistema, que estabas siempre metido dentro de un sistema que era prácticamente imposible salir porque estaba totalmente controlado.”¹⁶³

Junto con la condición juvenil, la figura del desaparecido es asociada con la toma de

163 Alumno I, escuela estatal, 16 años, localidad del Interior – 5° año

posición crítica, el inconformismo, la rebeldía frente a la realidad (*“el hecho de querer cuestionar la realidad”*). La idea de que “pensar distinto” era motivo suficiente para ser víctima de la represión, y en particular, para ser desaparecido, funciona como una explicación sintética de la situación a la que adscriben gran parte de los alumnos entrevistados y encuestados. En este caso, la actitud de quien podía ser víctima de la desaparición es cuestionadora, pero su identidad política no es registrada en primer plano. La construcción, entonces, es la de una posición que podría existir más allá de proyectos y prácticas políticas (“criticar la realidad”, “cambiar el mundo”). De acuerdo con esta posición, lo que caracterizaría a los desaparecidos no sería su militancia en una organización política con una ideología definida, sino una vaga intención de realizar ideales de justicia, frente a una realidad injusta.

Este argumento reúne muchas de las notas de la narrativa de la “víctima inocente”: la centralidad de la víctima como condensación de sentidos en relación con un período histórico, rasgos típicos de la víctima que conducen a la identificación (jóvenes, estudiantes), y una inclinación cuestionadora que habría sido motivo suficiente para ser objeto de la acción del aparato de represión clandestina, en tanto la identidad política de las víctimas (y el hecho de que el proyecto político en el que se inscribía esa identidad fuera objeto de persecución por parte del aparato represivo) no son reconocidas o mencionadas.

“Entrevistador: Esta bien, bueno, te voy hacer otra pregunta. Volviendo un poco al pasado reciente, ¿quiénes eran los desaparecidos?”

Alumno K: ¿Quiénes fueron? Gente que en realidad se calentaron, gente que en realidad pensó, gente que en realidad se preocupó por cambiar algo y gente que en realidad iba siempre adelante o aunque en realidad (...) fueron los mejores del país, no volvieron, nos sacaron todo lo mejor, se los llevaron, fue una forma de dormirnos.”¹⁶⁴

En algunos casos, las expresiones que traducen una valoración positiva de los desaparecidos son reveladoras de los anclajes de los procesos de identificación. Esa mirada crítica y ese deseo de cambiar el mundo los convertía en *“los mejores”* de su generación. Por contraste, su desaparición fue un modo de dañar a toda la sociedad, privándola de estos jóvenes idealistas.

164 Alumno K, escuela estatal, 18 años, localidad del Conurbano – 6° año

Ahora bien, cuando en las entrevistas surgían referencias a la identidad política o las prácticas políticas de los desaparecidos, la argumentación reconducía en general a la lógica del idealismo, en lugar de concentrarse en la contraposición de los proyectos políticos:

“Entrevistador: ¿Y quiénes, cómo eran los que estaban en organizaciones armadas? ¿Cómo te imaginás? ¿Pudiste hablar con alguien?”

Alumno K: Mucho no pude estudiar, de eso mucho no me dieron, del ERP, de eso no me dieron. Simplemente me los tildaron de locos que querían hacer las cosas por la fuerza, siempre los tildaban así. Pero qué se yo... Eran... Yo me imagino como gente que buscaba un cambio y se dio cuenta que a veces... Y pensaba que la única forma de cambiar algo era a través de la fuerza, porque pensaban a través de la palabra mucho no se iba a lograr. Que lo hago una vez y después no hago nada y que a través de las armas obligaban a las cosas a hacerlo como ellos querían, cuando en realidad supuestamente defendían dentro de todo, lo que ellos defendían a la fuerza era lo de la palabra, era algo anti-lógico, algo ilógico.”¹⁶⁵

Como puede verse en este fragmento, el reconocimiento de la lucha armada como una práctica política es presentado como algo “ilógico”, como una práctica que entra en contradicción con los fundamentos ideológicos del mismo actor (defendían “lo de la palabra”, en alusión a la libertad de expresión, frente a la censura o a la persecución autoritaria).

En este sentido, es posible sostener que la narrativa de la “víctima inocente” funciona como una *representación social* (Jodelet, 1985), que tiene la capacidad de resolver una serie de tensiones explicativas sobre un acontecimiento complejo del pasado: condensa valoraciones negativas sobre la dictadura, explica sus “motivos” o “razones”, pero también resume una serie de hipótesis sobre las motivaciones de los actores (los desaparecidos querían “cambiar el mundo” mientras los militares no querían que “nadie pudiera pensar distinto”). Frente a esta representación, las evidencias de elementos que entran en contradicción (por ejemplo, la identidad política de las víctimas o la opción por la lucha armada de las organizaciones revolucionarias) son reducidas al lugar de elementos “ilógicos”, contradicciones internas en la lógica de los

165 Alumno K, escuela estatal, 18 años, localidad del Conurbano – 6° año

actores.

Por otra parte, esta economía explicativa que presenta la narrativa de la “víctima inocente” se activa frente a la situación de una entrevista, y constituye un modo en que los estudiantes entrevistados “resuelven” esta situación¹⁶⁶. En este sentido, es posible ver cómo la situación de entrevista presenta semejanzas con las instancias de evaluación, en la que también se les solicita a los alumnos que “expliquen” o “digan lo que saben” para luego contrastar sus respuestas con parámetros normativos. En la situación de tener que ofrecer una caracterización de la dictadura, los alumnos eligen un relato que presenta sus rasgos de coherencia interna, facilita transmitir una valoración negativa y contiene las lógicas previsibles de los actores.

¿Qué dicen los docentes sobre la dictadura?

En el mismo contexto de investigación se realizaron encuestas a docentes, que contenían algunas preguntas similares a las realizadas a los alumnos, con el objetivo de cotejar sus respuestas.

En el caso de los docentes, las encuestas realizadas muestran una distribución de respuestas similar a la de los alumnos cuando se les solicita que indiquen palabras que relacionan con la dictadura.

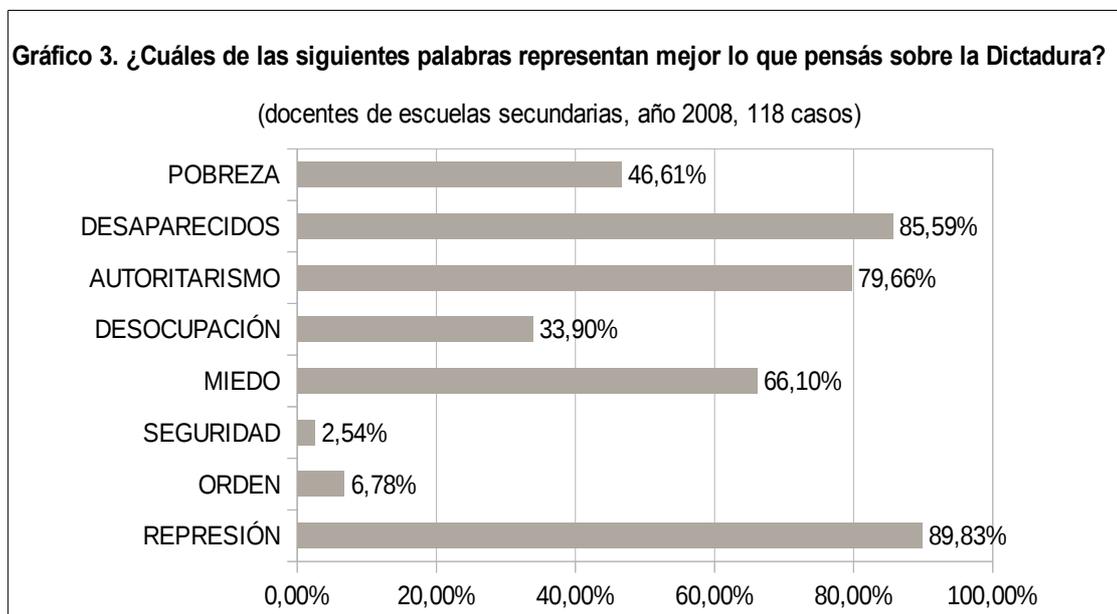
Como puede verse en el gráfico 3, las tres palabras que registran mayores frecuencias de respuesta son “Represión” (89,83%), “Desaparecidos” (85,59%) y “Autoritarismo” (79,66%). Resulta notable que los dos términos que podrían portar una connotación

166 Bourdieu, Chamborendon y Passeron advierten sobre el riesgo de una ilusión empirista cuando el investigador social olvida la artificialidad de las situaciones de investigación que propone:

“Cada vez que el sociólogo cree eludir la tarea de construir los hechos en función de una problemática teórica, es porque está dominado por una construcción que se desconoce y que él desconoce como tal, recogiendo al final nada más que los discursos ficticios que elaboran los sujetos para enfrentar la situación de encuestado y responder a preguntas artificiales o incluso al artificio por excelencia como es la ausencia de preguntas. Cuando el sociólogo renuncia al privilegio epistemológico es para caer siempre en la sociología espontánea.” (Bourdieu, Chamborendon y Passeron, 2008: 64)

Esta consideración es importante al momento de analizar las respuestas de los entrevistados. Los temas por los que son interrogados, no son temas sobre los que reflexionen de manera cotidiana, sino que son de algún modo forzados o sometidos a ofrecer respuestas con posicionamientos argumentados sobre los temas que preocupan al entrevistador, de manera que la economía y la coherencia interna en las respuestas pueden resultar atributos tan importantes para los entrevistados como el hecho de sentir que las respuestas reflejan sus valores o su pensamiento.

neutra o positiva sobre la dictadura registran un nivel de selección significativamente menor que en el caso de las respuestas de los alumnos (“Orden”: 6,78% y “Seguridad”: 2,54%).



Las palabras que se relacionan con las consecuencias económicas y sociales de la dictadura, por su parte, registran un nivel de respuesta intermedio, inferior al 50% aunque mayor al indicado por los alumnos (“Pobreza”: 46,61% y “Desocupación”: 33,9%).

En el contexto de las entrevistas, y en referencia a proyectos que los docentes coordinan con sus alumnos en el marco del Programa Jóvenes y Memoria, las referencias se vuelven más significativas.

“Entrevistador: ¿Es decir que desde la actualidad lo van comparando con otras etapas?”

Profesora A: Claro, no solamente con la dictadura, sino con otras etapas que se vivió con el autoritarismo. Porque no fue la única etapa. Acabábamos de escuchar abajo que siguió hasta el '98 [en referencia a una charla previa en la que se mencionó la continuidad de consecuencias de la dictadura] y... Bueno, Cabezas que es ahí, de la zona de Avellaneda, no fue durante la dictadura, fue después. Inclusive en las mismas escuelas, donde hoy yo estoy trabajando,

todo este tema de democracia, con un simple bajar los párpados marcabas.

Entrevistador: ¿Cómo es eso?

*Profesor A: Claro. Hoy es la misma escuela y es distinta, se trabaja de otra forma. En aquella época, por ejemplo, no podías andar con el pelo largo, los varones. Hoy pueden ir con los piercing colgados en la cara. En otro momento ya eras considerado distinto.*¹⁶⁷

En este caso, la profesora asocia la dictadura con el clima de autoritarismo, sostiene su continuidad más allá del período dictatorial y señala la propia escuela como un ámbito en el que se puede ejemplificar el tipo de transformaciones que se producen, y que inciden en la experiencia de los alumnos (antes no podías andar con el pelo largo, ahora podés ir con *piercing*). El autoritarismo, como rasgo característico de la dictadura, se traduce en un clima cultural e institucional, más allá del régimen político. La referencia al autoritarismo como característica cultural de la dictadura, habilita el complemento de la experiencia del docente en el diálogo con los alumnos. En el siguiente capítulo analizo el lugar de la experiencia personal de los docentes en las prácticas de transmisión. Aquí podemos adelantar que el énfasis puesto por los docentes en los rasgos de la dictadura que pueden ser vinculados con su experiencia cotidiana, puede ser entendida como un modo de subrayar su implicación personal con el tema, más allá del contenido curricular. La dictadura es relatada como una vivencia perceptible en la vida cotidiana de los jóvenes, tanto de ayer como de hoy. En otros casos, la posición que los docentes relatan es la de acompañar el descubrimiento de sus alumnos en relación con las actitudes sociales sobre la dictadura:

Profesora E: Y ahora, por ejemplo, estaba bueno esto de... Terminamos ahí, las encuestas en la plaza, estamos a cuatro cuadras de la plaza, volvimos a la escuela, uno de los chicos me dice: '¿A vos te parece que la mayoría contestó que tenía conciencia? Ahora tienen conciencia', y yo...

Profesora F: Ellos no se daban cuenta, pero estaban contestando desde otro lado.

Profesora E: O sea, él me lo dijo. Y le digo, porque yo estaba ahí mirando lo que ellos hacían, no podía ver lo que la gente le contestaba, salvo, bueno, un

167 Profesora A: Docente del área de Ciencias Sociales en el nivel secundario.

caso...

Profesora F: Emblemático.

Profesora E: Que además lo tenemos filmado, que además le dijo, el ex presidente de la Sociedad Rural, gente de campo, o sea con campo, muy conservador por supuesto el señor. Y cuando ellos le fueron a preguntar les dijo: 'Ustedes que son de derechos humanos, marxistas, comunistas' y no sé cuántas cosas más.

Profesora F: '¿Sabés dónde pueden meterse los derechos humanos?'. Así que quedaron shockeados, porque esto era lo otro que te iba a decir, lo que le pasa también a esta generación, es que como está tan instalado el tema de la condena a la dictadura, está muy instalado en la generación de ellos. Hay una condena a la dictadura. Más allá de que en las casas unos le digan 'Uh, pero los Montoneros, también mataban gente, ponían bombas'."

Las profesoras se ubican en un rol de acompañamiento del descubrimiento de los alumnos, en este caso, de las actitudes de actores sociales emblemáticos, que contradicen los sentidos construidos por los jóvenes sobre la dictadura. Al final de la cita, las profesoras marcan el contraste entre el discurso escolar y el familiar y, en este sentido, coinciden con lo señalado también por la profesora A. En la percepción de las profesoras, en la trama de tensiones generacionales en relación con la dictadura, la escuela se ubica simbólicamente en el mismo lugar que las nuevas generaciones, es decir, comparte y argumenta una condena a la dictadura. Del otro lado, están los posibles discursos disidentes: actores sociales conservadores y algunos relatos familiares.

“Entrevistador: Y en cuanto a tu historia personal, ¿los chicos te consultan por tu historia?, ¿por algo estás en esto?, No sé, porque sos ‘zurda’ [retoma una expresión con la que la entrevistada se designa a sí misma en una respuesta anterior], bueno, esos imaginarios...”

Profesora J: No, la verdad que no, no. A veces, si surge en la conversación, me preguntan cómo era mi escuela secundaria y bueno, y yo les digo, en el momento que hice la escuela secundaria era durante la dictadura y bueno y yo les cuento... Pero más desde ese lugar, más desde cómo era la escuela a la que yo iba cuando tenía la edad que tienen ellos. Desde esa mirada, de cómo

era yo como estudiante, desde ese lugar, pero no desde la problemática que se está analizando, ¿entendés?

Entrevistador: Claro. ¿Y pasó que los chicos hayan cuestionado decisiones o valores de aquellos años sobre temas que estaban investigando?

Profesora J: Cuestionan mucho a sus padres. Esto sí aparecía. Que ellos les preguntaran a sus padres, bueno y '¿vos qué estabas haciendo en ese momento?', o '¿qué te pasaba a vos en esa época?' Eso sí aparece fuerte, porque los chicos se preguntan y porque algunos padres además han venido a la escuela a quejarse por hacer este tipo de trabajos. Como yo, que un padre me manda una nota y me dice: '¿Cuáles son sus verdaderas intenciones en hacerles hacer estas cosas?'.’

Es recurrente en el relato de los profesores esta contraposición “escuela vs. familia” en relación con las representaciones y valoraciones sobre la dictadura. En las entrevistas a docentes surge un esquema según el cual los alumnos forman parte de una generación que, en general, condena a la dictadura, sea como resultado de un cambio cultural, sea como producto de la acción escolar. Esa condena entra en contradicción con los mensajes familiares y de otros actores sociales, y frente a esta tensión, las escuelas (y más precisamente el diálogo con los profesores) es relatado por los propios profesores, como un refugio y un contrapunto que permite reforzar la condena a la dictadura. Este esquema llega a su punto de máxima tensión cuando las contradicciones entre la escuela y la familia se vuelven explícitas: “¿Cuáles son sus verdaderas intenciones en hacerles hacer estas cosas?”

Con relación al lugar que ocupa la temática en el curriculum, el Profesor G, docente de Historia, señalaba las limitaciones que encontraba en las definiciones de los Diseños Curriculares del Polimodal, que interrumpía el tratamiento de este tema en 2° año (equivalente al 5° año de la actual Escuela Secundaria Obligatoria) y no lo continuaba en el 3° año.

“Entrevistador: ¿Y hay algún ‘gancho’ con el tema de...?”

Profesor G: Sí, en la escuela [menciona una escuela en la que trabaja], sí. En la de segundo año. El problema curricular es que tendría que haber una continuidad en tercero. Y este es un reclamo que hacen todos los profesores de Historia, que lo vas a volver a escuchar. Pero en tercer año no hay Historia,

entonces vos llegás a último momento del ciclo lectivo en segundo con la dictadura, ahí arrastrándote. Tenés que hacer el esfuerzo, porque está esta cuestión de hacerlo cronológico.

Yo hoy, no me interesa. Voy y vengo todo el tiempo, no me interesa. Pero te digo, la gran mayoría de... Por ser capacitador te digo, ¿no? Que el profesor está preocupado por llegar y... llega diciembre y no vieron marzo del '76. Te querés morir. No vieron la dictadura. Entonces, ahí hay un tema curricular que tiene que ver con la Dirección General de Escuelas.”

En el contexto de las entrevistas, los profesores aluden al tema de la dictadura relacionándolo con las situaciones de enseñanza y del vínculo generacional con sus alumnos. En el caso del profesor G, se trata de un docente de la materia Historia que colaboró con la implementación de los nuevos diseños curriculares (en el momento de la entrevista, en el año 2008, este profesor era capacitador en el área de Historia en la implementación de los pre-diseños de la materia). Su apreciación sobre las limitaciones que presentaba el diseño curricular del Polimodal en la provincia de Buenos Aires se refiere a las dificultades prácticas que plantea su enseñanza para el caso de la materia Historia, la organización cronológica de los contenidos y su relación con el tiempo disponible para abordarlos en el aula.

Más allá de estas dificultades, en muchos casos, docentes de otras materias relataron situaciones en las que han abordado temáticas relacionadas con la dictadura.

“Profesora K: Yo no doy Historia por ejemplo, pero, obviamente que estas cosas... estas cosas relacionadas con la dictadura y los derechos humanos no es limitado ni restringido al profesor de Historia, ¿verdad?

Entrevistador: Claro...

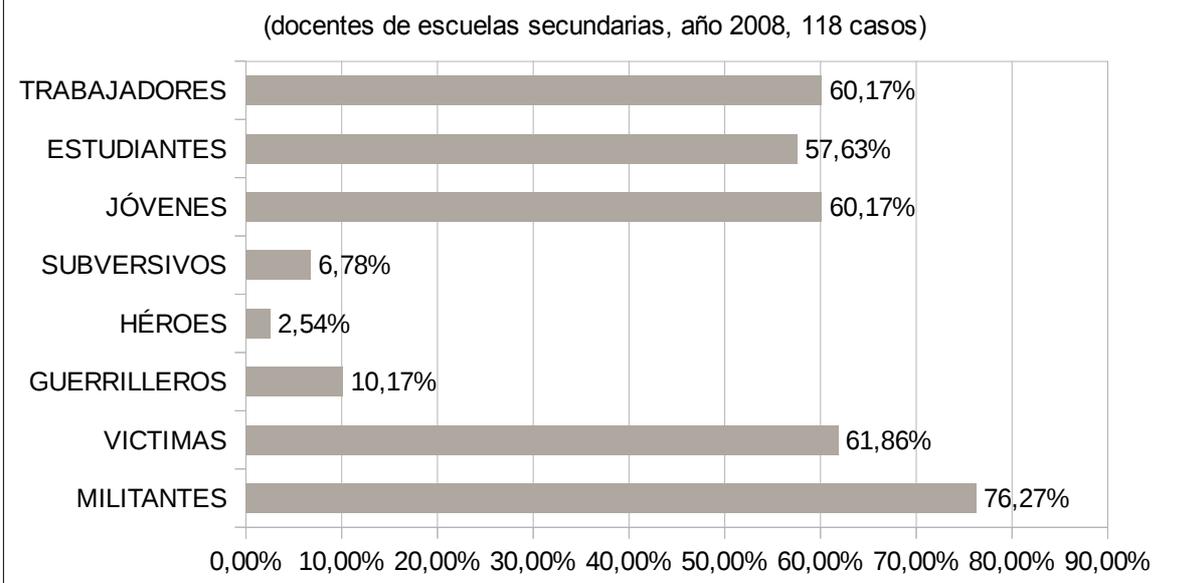
Profesora K: Y si bien yo siempre fui... No milité nunca en un partido político, pero tuve como muy claro estas cuestiones relacionadas con la dictadura, desde mi postura, ¿no? Por alguna experiencia familiar y demás. Eh, siempre me comprometí. A lo mejor con el tipo de texto que llevaba a clase, con el tipo de debate que permitía que se hiciera.”

La temática de la dictadura excede los contenidos de Historia sobre todo porque para muchos docentes existe un deber de transmisión. Las generaciones de docentes que

vivieron la época, a través de su experiencia personal, familiar o generacional, consideran que tienen que “hacer algo” con el tema en su rol como docentes. En este sentido, el tema dictadura interpela a ciertos docentes desde el punto de vista de su lugar de responsabilidad en la transmisión, y eso hace que el tema genere reacciones distintas a otros temas de la historia del siglo XX, como los gobiernos peronistas, el Cordobazo o la Guerra Fría. Es decir, en las respuestas de los profesores, existen dimensiones en el tema “dictadura” que desbordan lo que puede trabajarse desde la materia Historia, o dicho de otro modo, que habilitan su abordaje desde distintas materias y en distintas situaciones de enseñanza.

En la encuesta se les pidió a los docentes que señalaran palabras que relacionaran con la figura de los desaparecidos, y se les propusieron las mismas opciones que a los alumnos.

Gráfico 4. ¿Cuáles de estas palabras representan mejor lo que pensás sobre los desaparecidos?



En el caso de esta pregunta, se observa una diferencia mucho mayor en la cantidad de respuestas que reciben los términos que pueden considerarse como referencias adecuadas o inadecuadas desde el punto de vista de las memorias oficiales. Las palabras “Héroes” (2,54%), “Subversivos” (6,76%) y “Guerrilleros” (10,17%) resultan muy poco elegidas, frente al resto de los términos de la pregunta. Esto podría indicar que, en el caso de los docentes, existe más claridad respecto del contexto en el que esos términos podrían ser interpretados.

Otro aspecto destacable, es que la palabra más seleccionada es “Militantes” con el 76,27%, significativamente por encima de los restantes términos que rondan el 60%. Este término es directamente contrastante con la narrativa de la “víctima inocente”, una de cuyas notas características es que la identidad política de las víctimas está desplazada del centro del relato. Por otra parte, los tres términos que podrían indicar una identificación de los desaparecidos con la narrativa de la “víctima inocente” (“Jóvenes”, “Estudiantes” y “Víctimas”) registran un nivel de respuesta semejante al término “Trabajadores” (60%).

En las entrevistas, por su parte, los docentes utilizan los términos que no fueron elegidos en la encuesta, pero en contextos de enunciación precisos.

“Profesor G: Yo estoy notando que hay como una evolución permanente respecto a esto. Vos fijate que últimamente se está hablando cada vez más del tema de las responsabilidades compartidas, y que, por ejemplo, el pibe empieza a escuchar. 'Bueno, ya estuvimos hablando mucho del terrorismo de Estado, ¿quiénes son los otros?, ¿quiénes son los terroristas?', por ejemplo, una palabra que se suele decir. ¿Quiénes son los guerrilleros? Entonces ahí se te presentan nuevos debates y nuevas problemáticas, ¿no?”

Los términos “terroristas” o “guerrilleros” son empleados en este caso, en el sentido de designar a las víctimas del terrorismo de Estado, utilizando las palabras con las que fueron catalogados por el propio gobierno militar. La utilización de estas palabras sirve, en el caso de esta respuesta, para marcar el camino de descubrimiento e interrogación que siguen los alumnos y que plantea para el docente “nuevas problemáticas”. Se trata de un recorrido argumental por el cual las víctimas del terrorismo de Estado no son designadas en primer lugar por su condición de “víctimas” sino por su acción política armada (“guerrilleros”, “terroristas”). De este modo, las preguntas que el docente relata que animan a sus alumnos, también serían un modo de desplazar la caracterización de los desaparecidos según la narrativa de la “víctima inocente”.

Sin embargo, no siempre la curiosidad o las preguntas de los alumnos son las que abren el camino al conocimiento de otros rasgos de los desaparecidos más allá de su condición de víctimas.

“Entrevistador: ¿Dónde empiezan los por qué? ¿Se empiezan a preguntar por

la vida de ese desaparecido, o por qué se lo perseguía?

Profesora C: Eh, sí. Qué hacía, por qué. (...) Salen cosas interesantes. Por ejemplo, cuando fue el hijo de este matrimonio [se refiere a un hijo de desaparecidos de la localidad] a dar una charla en la escuela con los chicos para contarles un poco la historia, había algunos que se resistían. Decían: 'No, no, a mi no, no sé si quiero, porque a mí no me gustaría que se metieran en mi vida, gente que no conozco, que se metieran en mi vida a averiguar. A mí se me murió una hermana y no me gustaría que un desconocido viniera y estuviera metiendo la nariz.'

En ocasiones como las que relata la profesora C, los alumnos expresan resistencias al tema, en este caso, a entrar en la vida cotidiana de los desaparecidos. Esa resistencia se argumenta también como un respeto a la privacidad. Por contraste, se afirmaría la idea de que la condición de víctima es suficiente para su ubicación en el relato público.

Otras voces le hablan a los jóvenes sobre la dictadura: una visita guiada al sitio de memoria del ex CCDTyE “Olimpo”

En el marco de la investigación, también se realizaron observaciones en distintos ámbitos en los que se generan procesos de transmisión de memorias sobre la dictadura, que involucran a los jóvenes en su condición de alumnos.

En la última década, distintos organismos han generado dispositivos para difundir el conocimiento sobre sitios de memoria que constituyen lugares emblemáticos del terrorismo de Estado¹⁶⁸. A continuación, presentamos una observación realizada durante una visita guiada al sitio de memoria en el ex Centro Clandestino de Detención, Tortura y Exterminio (CCDTyE) “Olimpo”¹⁶⁹. Esta observación se realizó en

168 Sobre las dimensiones pedagógicas de los sitios de memoria y los museos de memoria, advierte Finocchio una cierta “naturalización” de su valor educativo, que contrasta con el escaso nivel de apropiación por parte de la comunidad educativa. Finocchio señala este fenómeno, en particular, en relación con el Parque de la Memoria (Finocchio, 2007: 270-271)

169 “Este lugar que funcionó como Centro Clandestino de Detención, Tortura y Exterminio (CCDTyE) durante la última dictadura cívico-militar, entre el 16 de agosto de 1978 y fines de enero de 1979, quedó en manos de la Policía Federal hasta mediados del año 2005. Como resultado de las innumerables marchas y escraches realizadas por vecinos, organizaciones barriales y organismos de Derechos Humanos, y la voluntad política del entonces Presidente de la Nación, Dr. Néstor Kirchner, la Policía fue desalojada del predio y comenzó la construcción del Sitio de Memoria. En primer término se hizo el traspaso del predio de la

el año 2013, y está centrada en registrar distintos elementos de los relatos que se proponen a los alumnos en el contexto de la visita.

El acceso al predio se produce por la Avenida Coronel Ramón L. Falcón. A 30 metros de la Avenida Olivera, sobre la Av. Falcón se encuentra un portón de reja metálico. A la izquierda de ese portón corredizo se ubica una garita de vigilancia. Por la reja se accede a un gran playón cubierto por un tinglado de chapa, a dos aguas, que abarca casi la totalidad de la manzana. A la derecha se encuentra el acceso a un bloque de salas que se identifican con pequeños carteles y se denominan “espacios” (Espacio Microcine, Espacio Biblioteca, Espacio Historias de Vida). Ese mismo edificio presenta un frente hacia la Avenida Olivera, de dos plantas, que sólo cuenta con ventanas pero no tiene accesos.

El cartel de la entrada y gran parte de la señalización designan al lugar como Ex-CCDTyE “El Olimpo”. La sigla significa “Centro Clandestino de Detención, Tortura y Exterminio”, aunque no se explicita este significado en ningún cartel, folleto o publicación¹⁷⁰. Este uso de la sigla, junto con el uso de otros códigos y términos a lo largo de la visita hacen pensar en la existencia de un lenguaje propio de quienes se dedican al tema de la memoria sobre el terrorismo de Estado, y abren interrogantes acerca de su incidencia tanto en los procesos de transmisión, como en la consolidación de una comunidad propia de los involucrados en la temática.

El enorme playón se encuentra dividido a la mitad por algunos muros bajos, perpendiculares a la entrada, que se extienden bajo el tinglado. Esos paredones están

Nación a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En este marco, el Gobierno de la Ciudad, mediante el decreto n°305/06, creó el *Programa para la Recuperación de la Memoria Histórica sobre el ex CCDTyE “Olimpo”* y la *Mesa de Trabajo y Consenso (MTyC)* compuesta por aquellas organizaciones que pelearon por la recuperación del lugar.

Una vez recuperado el sitio, las organizaciones participantes de la MTyC consideraron que era necesario referenciar el lugar no sólo con el pasado sino también con el presente, generar un puente entre lo conmemorativo y lo combativo, un espacio que habilite discursos sobre las violaciones a los derechos humanos en el pasado y sobre las continuidades y rupturas con ese pasado. Con esta premisa, se empezaron a desarrollar una serie de actividades de apertura del lugar y la apropiación comunitaria, para la construcción de un espacio de encuentro entre diferentes generaciones y diferentes trayectorias vitales, políticas y de compromisos. A lo largo de estos años nuevas organizaciones barriales y territoriales se sumaron al espacio para construir de manera colectiva este “Sitio de Memoria”.

El 7 de septiembre de 2007, por medio del decreto n.º 1.268 se transfirió el Programa a la órbita del Instituto Espacio para la Memoria (IEM). En mayo de 2014, el ex “Olimpo” y otros sitios de memoria de la Ciudad de Buenos Aires pasaron a la órbita de la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación.”

(exccdolimpo.org.ar Acceso: 04/03/2017)

170 De la documentación relevada, solo en la página web del Sitio de Memoria se define el significado de la sigla.

cubiertos con murales coloridos, con temas relativos a la militancia social y política, la memoria de los desaparecidos, etc.

La visita comienza dentro del Espacio Microcine. En el caso observado, realizaba la visita un grupo de alrededor de 60 alumnos de una escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires, de entre 16 y 18 años, acompañados por un profesora de Matemática¹⁷¹. Los alumnos se sentaron en sillas plásticas dispuestas en forma de herradura y las dos guías del sitio se ubicaron en el frente, apoyadas en una mesa.

El primer paso de la visita es una charla, que dura cerca de 40 minutos, en la que las guías¹⁷² exponen información sobre el funcionamiento del Centro Clandestino de Detención, la historia política durante la dictadura, y responden las preguntas de los alumnos.

Una de las primeras inquietudes que surge de los alumnos es qué sabían los vecinos, dado que las guías mencionan como una impronta de este sitio de memoria, el papel de las organizaciones de vecinos en la recuperación del predio y en su posterior organización como sitio de memoria. La respuesta de las guías se refiere a una definición política del organismo que gestiona el sitio: *“Basamos las visitas en los testimonios de los sobrevivientes y en lo que dicen los vecinos”*. Esta frase se repitió en distintos momentos del recorrido, como una exposición de la política acerca de las fuentes legítimas para construir el relato sobre el funcionamiento del CCTyE y su contextualización.

Sobre lo que decían los vecinos, el relato de las guías indica posiciones que van desde la convicción de los vecinos sobre la supuesta “normalidad” (por ejemplo, vecinos que pensaban que se trataba de un taller o una fábrica) hasta la sospecha e

171 El área a la que pertenecía la profesora fue explicitada por los alumnos cuando se hizo mención al absurdo en el que incurría la censura cultural y educativa de la dictadura (por ejemplo, la prohibición de la “matemática de conjuntos”). En el mismo registro, otros estudiantes contaron lo que recordaban haber trabajado en clase sobre las lecturas prohibidas, sobre todo en referencia a los cuentos infantiles de Elsa Bornemann.

172 Las encargadas de orientar y guiar la visita, fueron dos jóvenes que participan de los organismos que forman parte de la Mesa de Trabajo y Consenso del sitio. Esta Mesa está conformada por las siguientes organizaciones: Abuelas de Plaza de Mayo, Abuel@s Relatores, Asociación de Ex Detenidos Desaparecidos, Centro de Participación Crítica y Política, Colectivo Comunitario de Telar, Comisión de Derechos Humanos Uruguayos en Argentina, Familiares de Desaparecidos y Detenidos por Razones Políticas, Familiares de Detenidos y Desaparecidos vistos en el “Olimpo”, Grupo R.E.I.R. - Red de Espacios e Intervenciones Recreativas, H.I.J.O.S. - Hijos por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio, Herman@s de Desaparecidos por la Verdad y la Justicia, La Cámpora – Floresta, La Simón Bolívar, Los Desk del Negrito Martínez, Madres de Plaza de Mayo – Línea Fundadora, Movimiento por la Unidad Popular, Murga Suerte Loca, Raíz Natal, Sobrevivientes, Tango Crítico, Vecinos Autoconvocados de Floresta, Vecinos por la Memoria de “Olimpo-Orletti”, Voces de Barrio para la Inclusión Social.

incluso la suposición de que se trataba de una cárcel. Cuando una alumna ensaya una repregunta (*¿Pero cómo no se daban cuenta?*), una de las guías responde: *“Esas eran las contradicciones”*, e insiste en que el carácter *“clandestino”* del centro de detención era lo que mantenía esta separación entre la sospecha y la constatación.

La presentación de las guías parte de un relato histórico sobre el golpe de Estado y el funcionamiento del plan represivo de la dictadura, y deriva hacia una reflexión acerca del control que ejercían los represores sobre la sociedad en general, más allá del centro de detención. El argumento central de la exposición indicaba que las prácticas del terrorismo de Estado se enmarcaron en un proyecto que tuvo víctimas físicas directas pero que operaba sobre toda la sociedad. Mencionan como ejemplo del control el hecho de que, según testimonios de los vecinos, estaba prohibido transitar por la vereda del predio, e incluso el tránsito y la circulación de vehículos estaba obstaculizado y sujeto a controles. Señalan al respecto que *“El Olimpo”* producía terror en el barrio.

Sobre la denominación *“El Olimpo”* se produjo un intercambio específico propuesto por las guías. Una de ellas pregunta: *“¿Por qué les parece que los militares le decían ‘El Olimpo’? ¿Con qué relacionan ‘El Olimpo’?”*

Una de las chicas contesta: *“Con los dioses.”*

“Eso”, dice la guía, en un gesto que indica que la respuesta era la esperada. *“Los militares se pensaban como dioses, que podían disponer a voluntad de la vida de los compañeros.”*

El modo de nombrar a las víctimas del centro de detención es muy significativo. Permanentemente se habla de *“compañeros”*. En ningún momento se utilizan otros términos, que circulan en el espacio público para nombrar a las víctimas como *“desaparecidos”*, *“detenidos-desaparecidos”*, *“militantes”* o *“víctimas”*.

Puede pensarse que la denominación *“compañeros”* genera una serie de efectos discursivos. Por un lado, promueve un proceso de identificación. Las víctimas son nombradas en presente, e incluso con un término que no hace diferencia respecto de otros *“compañeros”*, los compañeros de trabajo en el sitio, los *“compañeros de restauración”*, que son mencionados en varias oportunidades en la visita en referencia a las personas que trabajan en la restauración del edificio y los recintos del ex-centro de detención. En este modo de nombrar, las víctimas son enunciadas como parte de un *“nosotros”* que comparten con las guías¹⁷³, e incluso el término parece invitar a que

173 Este efecto de la enunciación es central para tener en cuenta el registro en el que se

los alumnos que escuchan la presentación se identifiquen (LaCapra, 2006) con los “compañeros”.

Además de un efecto de identificación (que involucra una aproximación vicaria a la experiencia, como señala LaCapra), la posibilidad de sentirse incluidos bajo la denominación de “compañeros” puede tener el efecto más general de convocar a compartir las memorias formando parte de un “nosotros” más allá de que no se haya vivido la misma experiencia¹⁷⁴.

En segundo lugar, el hecho de que se nombre a las víctimas en presente, parece generar un efecto de irrealidad en relación con la distancia temporal que separa aquel pasado de la represión con el presente, lo que refuerza la relación de identificación¹⁷⁵. Del mismo modo, esta disolución de la distancia temporal también dificulta la conceptualización de la especificidad histórica de cada momento.

En tercer lugar, el término “*compañeros*” connota una pertenencia política, una suerte de confraternidad militante. La referencia a los “*compañeros*” porta no solo cierta familiaridad, sino una familiaridad basada en una militancia compartida. Esta referencia marca un punto de contraste con la narrativa de la “víctima inocente” porque nombra a las víctimas de un modo que no elude su condición militante.

La identidad de las víctimas de la represión también surgió como tema específico en los intercambios a partir de preguntas directas de las guías a los chicos: “¿A quiénes se *perseguía*?”. Los alumnos respondieron haciendo referencia a un conjunto de roles

produce el relato del pasado. Como ha sido dicho en el capítulo 1, Halbwachs postula que la memoria corresponde al punto de vista elaborado desde el interior de un grupo determinado, mientras que la historia toma distancia de la perspectiva de los grupos sociales concretos.

“... el fundamento de la memoria son los propios individuos y grupos, situados en espacios y tiempos concretos, que la conservan y la expresan en el recuerdo. Ya la historia se sostiene sobre la escritura y la referencia de acontecimientos que no necesariamente se ligan a las memorias colectivas y deben guardar coherencia con relación a esquemas cronológicos y espaciales. La historia examina los grupos desde afuera; con distancia; la memoria colectiva se produce y observa desde adentro.” (Da Silva Catela, 2002)

174 En tal sentido, Janaina Amado sostiene que la memoria permite asociarse a las vivencias compartidas de un grupo social, aún cuando no se las haya experimentado a escala individual:

“*Outra característica da memória, que a aproxima muito da história, é sua capacidade de associar vivências individuais e grupais com vivências não experimentadas diretamente pelos indivíduos ou grupos: são as vivências dos outros, das quais nos apropriamos, tornando-as nossas também, por meio de conversas, leituras, filmes, histórias, músicas, pinturas, fotografias...*” (Amado, 1995:132)

175 Recordemos que uno de los rasgos del proceso de “identificación” es que impide o dificulta reconocer la distancia temporal (y también social e histórica) entre el acontecimiento traumático y el presente. De acuerdo con LaCapra (2006), esto tiene como consecuencia dificultar el trabajo de elaboración del trauma, ya que si no se tiene en cuenta el paso del tiempo, las diferencias entre el tiempo del trauma y el tiempo presente, se facilita la reaparición del trauma, lo que lleva a revivir la experiencia traumática.

sociales y profesiones: *“estudiantes, docentes, trabajadores, médicos, periodistas, ...”* Las guías corrigieron esta respuesta diciendo: *“Ustedes mencionan profesiones. Podríamos estar todo el día diciendo profesiones porque hay perseguidos de todas las profesiones, pero si algo caracterizaba a los que fueron perseguidos era su ideología...”* Las referencias a la ideología de las víctimas de la represión generalmente fueron aportadas por las guías. En ese caso, se mencionaba *“ideologías de izquierda, peronistas, comunistas”*.

Las guías también señalaron que las víctimas eran por lo general *“militantes”*. Preguntaron: *“¿Dónde se llevaba a cabo esa militancia?”* Frente al silencio de los alumnos, continuaron: *“En las villas..., ¿dónde más?”*, y recibieron por respuesta la mención a otros contextos: *“en las escuelas, en las fábricas”*.

En los intercambios y conversaciones entre los alumnos y las guías no se mencionó en ningún momento de la visita la pertenencia política precisa de las víctimas, su militancia en ciertas organizaciones en particular: Montoneros, Ejército Revolucionario del Pueblo, entre otras. Sin embargo, una vez finalizada la visita, en un contexto de charla informal, una de las guías respondió a la pregunta de una docente acerca de si ese centro de detención se ocupaba de algún grupo político en particular. La respuesta fue: *“Nosotros no solemos decirlo, pero sí, por acá pasaron militantes de Montoneros, del PRT, del PRT – ERP, el GOR, etcétera.”* Y agregó: *“Se sabe que en el Centro estaban separados. Del PRT no hay sobrevivientes. Prácticamente de ningún centro hay sobrevivientes del PRT. Bah, sí hay, pero están menos organizados. Montoneros estaba más organizado.”*

Las expresiones de las guías acerca de las identidades políticas y la militancia de las víctimas de la represión se mantuvieron entonces en dos registros: por un lado, en los intercambios con los chicos, las menciones tendieron a ser globales, generales. No evitaron hablar del enrolamiento de muchas de las víctimas en la lucha armada o en proyectos revolucionarios, pero las menciones los referían como un todo indiferenciado. Por otra parte, en el diálogo con los adultos (en este caso, los profesores), las menciones se volvían más explícitas y precisas, e incluso parecían apoyarse en sobreentendidos acerca de las diferencias en cuanto al modo en que las distintas organizaciones reaccionaron frente al plan represivo.

Además de esta coexistencia de registros de enunciación (un modo de referirse a los desaparecidos cuando se habla con los alumnos y otro modo cuando se habla con los profesores), los intercambios entre las guías y los alumnos permitieron ver una

situación de tensión propia de la instancia de transmisión. Las guías señalaron en su exposición que la dictadura se propuso la imposición de un sistema económico que interrumpiera el ascenso de la clase obrera. En ese momento, una de las chicas dice: *“Pero ese era un sistema comunista”*; sus compañeros se ríen y una de las guías trata acota: *“¡Qué fuerte!”* en alusión a la calificación realizada por la alumna. Ese intercambio genera una reacción de algunas de las chicas que interpelan a la guía pidiéndole que explique por qué dijo eso.

Para las guías, el cuestionamiento de las alumnas es interpretado en términos de un cuestionamiento político-ideológico: se defienden diciendo que su expresión *“qué fuerte”* no quería decir que consideraran que hablar de comunismo era una afirmación fuerte, sino que les parecía fuerte el modo de decirlo, casi como si fuera una acusación, un etiquetamiento o una acusación. Por su parte, las alumnas parecían cuestionar que la afirmación de las guías fuera un modo de censurar la expresión de su compañera. La mutua incomodidad quedó expresada en un cambio en el clima de la charla, con una mayor tensión en las expresiones tanto de las guías como de los alumnos, y con un modo de intervención de los alumnos mucho más cuestionador de las afirmaciones de las guías.

En este punto, el intercambio (que pone en escena un proceso de transmisión) permite ver una tensión referida a las distintas posiciones de los actores que participan de él, con relación a los acontecimientos: las guías ofrecieron una interpretación de la dictadura que a la vez involucra una toma de posición, una valoración negativa de la dictadura presentada en contraste con una valoración positiva de los procesos políticos que ésta interrumpe; las alumnas, en cambio, no comparten esa interpretación y lo explicitan cuestionando ese proceso político (que, de acuerdo con las guías, conducía al ascenso de la clase obrera). La estructura de este intercambio es reveladora de un dilema central de los procesos de transmisión de las memorias de la dictadura: en la medida en que éstas portan valoraciones y tomas de posición fuerte acerca de los acontecimientos, también emplazan a los actores que participan del proceso de transmisión en escenarios de confrontación potenciales. De manera que la transmisión también es un momento en el que se expresan las memorias en conflicto.

La tensión mencionada se trasladó a otros momentos del intercambio, cuando una de las chicas pregunta si en el centro de detención *“también se secuestró a personas inocentes, que no habían hecho nada”*.

Una de sus compañeras le aclara que las víctimas de la represión no disponían de

garantías legales, no eran acusados y llevados a juicio, y por lo tanto su detención y en general la represión, era ilegal. Otra de sus compañeras dice que *“la guerrilla no era inocente”*, y explica su opinión de que la lucha armada también puede ser interpretada como actividades delictivas por los secuestros, asesinatos y atentados.

La guía que responde, desplaza la discusión. Señala que en el centro de detención, y en general en el aparato de represión clandestina, fueron muy pocas las víctimas que *“no habían hecho nada”*, que no tenían militancia, y además, esos casos *“recibían un trato diferente”*.

La guía cierra esta intervención criticando el uso del término “inocencia”. Dice: *“hablar de la inocencia de las víctimas, habla de lo que nosotros pensamos”*. Sostiene que quienes hablan de las “víctimas inocentes” suponen que hay “víctimas culpables”. Dice que este análisis no necesariamente supone tomar una posición sobre la lucha armada. *“Si estamos de acuerdo o no con la lucha armada es una discusión que podemos tener otro día, tomando un café”*.

En ese momento las actitudes de los alumnos se dividen en tres grupos. Un grupo (aparentemente mayoritario) exhibe un desinterés respetuoso: no charlan ni interrumpen, pero tampoco prestan una atención evidente a la discusión. Luego, otro grupo de alumnas expresa cierta intención de confrontación en esta discusión con la posición de las guías; sus intervenciones se superponen y algunas parecen ofuscadas por las respuestas y continúan sus comentarios y respuestas en voz baja, en diálogo con los compañeros vecinos. Un tercer grupo que se observa, acompaña las afirmaciones de las guías, en expresión de apoyo¹⁷⁶.

176 La vía de argumentación de las guías, en cambio, enfatiza en la necesidad de *“contextualizar la guerrilla”*. Frente a este argumento, las chicas que confrontan con las guías dicen que la guerrilla no se puede *“justificar”*. La discusión se vuelve intensa. Las guías insisten en introducir referencias históricas, y señalan que la guerrilla no se puede entender si no se comprende la época. Mencionan una serie de acontecimientos: la Revolución Cubana, el Mayo del '68, la proscripción del peronismo.

Cuando la discusión se intensifica, una de las guías dice: *“Por ahí alguien le quiere contestar, para que no seamos nosotras”*. Con esta frase parece dar a entender que su posición está demasiado identificada con una defensa o justificación de la lucha armada y que quizás algún compañero pueda retomar la discusión desde una voz menos sospechosa de intención justificatoria. Sin embargo, ninguno de los chicos toma la posta en la discusión.

Una de las chicas pregunta: *“¿No tiene nada de malo matar y secuestrar gente?”* en alusión a la actividad de las organizaciones guerrilleras. Esta pregunta fue seguida por un breve momento de silencio, tras el que se produjo una intervención de la profesora que acompañaba a los chicos. Esa intervención relataba que los chicos venían trabajando en la escuela sobre la narrativa de la “víctima inocente” y la “teoría de los dos demonios”, y que habían discutido sobre la actividad de las organizaciones armadas. La profesora cerró su intervención diciendo a los chicos que *“contextualizar no es lo mismo que justificar”*.

Como continuidad con la afirmación de la profesora, una de las guías aclara que

Esta segunda discusión vuelve a mostrar las tensiones de las situaciones de transmisión. En este caso, ya no se trata de una disputa por las valoraciones acerca de la dictadura sino de las víctimas, y la discusión no enfrenta a guías y alumnos sino también a alumnos entre sí. Por otra parte, la discusión yuxtapone distintos argumentos: por un lado, la alumna que pregunta establece una distinción entre “víctimas que no habían hecho nada” y las otras que, si bien no son nombradas, serían las que sí “hicieron algo” (la *“guerrilla [que] no era inocente”*); otra alumna responde argumentando que todas las víctimas son víctimas y que lo central es el carácter ilegal de la represión; y la tercera posición en la discusión es la de la guía que se centra en discutir la noción de “víctima inocente”.

Este segundo intercambio muestra otra dimensión de complejidad en torno de los procesos de transmisión. Las memorias en disputa, los argumentos en los que se fundan, las valoraciones a las que dan lugar no son binarias sino múltiples. En la medida en que esas posiciones eclosionan en las situaciones de transmisión, ésta se vuelve más compleja.

Finalizada la charla y con la orientación de la guía, el recorrido por el predio continúa dirigiendo al grupo hacia un portón de metal, evidentemente moderno, de color negro y con una inscripción. El acceso a lo que fue “El Olimpo” se produce por ese portón que fue abierto en un muro que separaba al centro de detención del resto del predio.

La guía describió cómo esa parte del predio estaba separada por un muro, que se conserva. Estéticamente, dicho muro se distingue de otras paredes de la parte vacía del predio, que están decoradas con murales coloridos. En cambio, este muro es de cemento sin pintura ni revoque.

El grupo de alumnos ingresa por una puerta de vidrio que tiene la leyenda “Memoria, Verdad, Justicia”. Una vez adentro, la visita se detiene delante de un portón ciego de chapa que da a la calle. A continuación la guía muestra un espacio que tiene el aspecto de una oficina de acceso, con unas ventanas de vidrio que están tapiadas por cartones del lado de adentro. Según su relato, esa oficina era en la que se realizaba

cuando se produjo el golpe de Estado *“la guerrilla estaba destruida”*. A lo que una de las alumnas cuestionadoras responde *“Por lo que vimos en clase, los militares vinieron a poner un freno al desastre y al desorden del gobierno de Perón y de Isabel.”* La guía contesta: *“Para entender el golpe hay que ver todos los intereses que hubo detrás”*.

La discusión se vuelve incómoda para las guías. Los chicos comienzan a murmurar. Aparentemente, la confrontación que se produjo en la charla comenzó a movilizar a algunos de los chicos que previamente mostraban desinterés. La profesora ordena a los chicos, les pide atención y silencio. Una de las guías cierra este momento diciendo: *“Las ideologías las charlamos otro día”*.

“la recepción de los compañeros” y se iniciaba el proceso de despersonalización: se les asignaba un número, se les impedía utilizar su nombre y su nombre de guerra, y también se reunía la información de inteligencia y se decidían las nuevas detenciones. La guía hace referencia a la existencia de una enfermería en la que se ejercía el control sobre la vida y la muerte de los detenidos.

El interés de los chicos se concentra en las conexiones entre el interior y el exterior del centro, es decir, sobre la posibilidad de que los vecinos y familiares tuvieran alguna información sobre lo que sucedía en el centro. Esta curiosidad de los chicos se mantuvo a lo largo de la visita y fue respondida en relación con información empírica específica en distintos momentos del recorrido.

En el siguiente momento en la visita algunos de los chicos se mostraron interesados por conocer más detalles acerca del mecanismo de las desapariciones. La guía comenta que lo que se ha podido reconstruir acerca del funcionamiento de los centros clandestinos de detención se debe a los testimonios de los sobrevivientes y a las prácticas especializadas de restauración. Señala que los organismos de derechos humanos mantienen un reclamo al gobierno sobre la desclasificación de documentación secreta en la que se sabe que consta información sobre el funcionamiento del terrorismo de Estado, las desapariciones e incluso nombres de represores, detenidos, destino de niños apropiados. Dice que todos los gobiernos de la democracia mantuvieron ese secreto.

Con relación a la inquietud de los chicos sobre las sospechas de los vecinos, la guía muestra las ventanas tapiadas de los recintos que daban a la calle, y recalca que esas ventanas estaban tapiadas pero no eran ciegas. El arco ojival superior de las altas ventanas se mantenía abierto, por lo que es posible que en la calle se escucharan los gritos y ruidos del centro. Además contó que en los alrededores de El Olimpo funcionaron cuatro escuelas, y que los edificios vecinos -más allá de los cambios en las edificaciones- seguramente permitían ver algo así como el funcionamiento de una cárcel dentro del predio.

La guía describió el complejo edilicio del centro, del que solo se conserva una parte. La mayor parte del edificio fue modificado, el sector de celdas denominado de *“población”* fue desmantelado por los propios militares y gran parte del resto del edificio fue ocultado por la pavimentación del suelo, la demolición de tabiques y techos, etc.

Junto con las referencias descriptivas que buscaban identificar la forma anterior del

edificio cuando funcionaba el centro de detención, la guía mencionaba referencias de apreciación histórica. Una de ellas tenía que ver con la militancia. Sostuvo que *“antes, la militancia comenzaba más temprano, a veces desde los 13 años. Ahora no. Antes había mayor compromiso”*.

Esta contraposición entre un pasado representado genéricamente y un presente también cargado de significado por defecto (en el presente habría menos compromiso que en el pasado, se comenzaría a militar más tarde como consecuencia de esa carencia, etc.) recibe la aprobación sin palabras de los alumnos que miran atentos a la guía y algunos asienten levemente con la cabeza. Este intercambio puede interpretarse como una situación en la que la transmisión de una imagen sobre el pasado propone una valoración (negativa) de las experiencias políticas de los jóvenes en el presente. En ese contraste entre un pasado idealizado, épico, transformador, y un presente empobrecido, carente de compromiso, cargado de valores negativos, también es posible que se invisibilicen las prácticas políticas de los jóvenes en la actualidad¹⁷⁷.

Es posible ver a partir de esta visita una situación de transmisión que pone en tensión distintas memorias y contextos institucionales en las que cobran estabilidad. Las investigaciones y estudios sobre los usos públicos de los sitios de memoria en la Argentina muestran las complejas disputas que se producen en torno a dimensiones tales como las representaciones del pasado que se plasmarán, los criterios para dichas representaciones, los grupos, voces y actores habilitados para intervenir en las decisiones y en la gestión cotidiana de dichos espacios, y las funciones que asumirán¹⁷⁸.

Con relación al papel que cumplen ciertos espacios físicos en los procesos de transmisión de las memorias, sintetizan Veneros Ruiz-Tagle y Toledo Jofré (2009):

“Sin duda los espacios físicos (‘lugares de memoria’), así como el testimonio oral de quienes experimentaron directamente los rigores de atentados a la vida

177 Si bien no es objeto de esta tesis, distintas investigaciones han mostrado que las prácticas políticas de los jóvenes, lejos de disminuir en períodos recientes, han experimentado cambios cualitativos. Esto podría explicar el aparente contraste que algunos actores reconocen entre la participación política juvenil en el pasado (en este caso, en los años previos al golpe de Estado) y la participación juvenil en el presente. Véase: Núñez, 2010: 163 y ss.

178 Una compilación sobre estudios y caracterizaciones de los procesos de conformación y las memorias en disputa en sitios de memoria en distintos países de América Latina hasta el año 2002, puede verse en Jelin y Langland (comps.) (2003) *Monumentos, memoriales y marcas territoriales*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

y a la dignidad personal pueden jugar en este ámbito un papel crucial. Desde un punto de vista teórico, un lugar de memoria corresponde a una 'unidad significativa de orden material o ideal en la cual la voluntad del hombre o el trabajo del tiempo hacen un elemento simbólico de un grupo determinado' (Nora, 1992: 1004). Se trata de lugares donde la memoria colectiva cristaliza y se refugia, guardando un momento particular de la historia como si no hubiera sido modificada por el paso del tiempo (Nora, 1992: XXIV). En ellos no sólo se recuerda, sino también se activa y se trabaja la memoria para, a partir de una acción reiterada, depositar capas sucesivas de sedimentos memoriales. Es a partir de esta acción humana específica, y reiterada a través de una práctica ritualizada, que estos espacios se convierten en vehículos para la memoria, pues en ellos la memoria adquiere materialidad (Jelin, 2002: 54). Y es esta misma materialidad la que hace de soporte del trabajo subjetivo y de acción colectiva, política y simbólica (Jelin y Langland, 2003: 4)." (Veneros Ruiz-Tagle y Toledo Jofré, 2009: 205)

Los espacios físicos así considerados no son solo escenarios sino cristalizaciones de sentidos que se activan a través de prácticas de transmisión¹⁷⁹. Si seguimos esta idea, en relación con el episodio observado durante la visita al ex CCDTyE "Olimpo", es posible identificar al menos dos intenciones referidas al uso pedagógico del sitio: por un lado, el uso que las guías tratan de ejercer, a través de la mención de información, datos, y también de interpretaciones y sentidos atribuidos a los acontecimientos que se relatan; por otra parte, el uso pedagógico planificado por los profesores que organizaron la visita. Si bien sus intervenciones son más breves y puntuales, la decisión acerca de la visita y el trabajo previo con los estudiantes, así como los intentos de moderar los intercambios entre los alumnos y las guías, también ponen en acto un uso pedagógico del sitio.

A esta intersección de dos voluntades de uso educativo del sitio se yuxtaponen distintos planos de disputas por las memorias acerca de la dictadura (y en este caso en particular, acerca de los desaparecidos, la metodología de las desapariciones y los centros clandestinos de detención). Por una parte, las disputas, diferencias y acuerdos

179 Veneros Ruiz-Tagle y Toledo Jofré aclaran que "(...) los lugares de la memoria, en particular aquellos donde se torturó y asesinó, y los testimonios del horror que dan cuenta de su existencia, no 'hablan por sí solos'. Necesitan de interpretación y reflexión, lo cual requiere de docentes capacitados para realizar el doble ejercicio de profesores de historia y de 'guardianes de la memoria'." (2009: 205)

entre los organismos que forman parte de la mesa de gestión del ex CCTyE “Olimpo”. Las guías enuncian, en ese marco, una síntesis posible de posiciones, intereses y sentidos asignados tanto al pasado como al presente del sitio¹⁸⁰. Por ejemplo, sus menciones pormenorizadas al papel de los vecinos tanto en las sospechas sobre el funcionamiento del centro, como luego a las denuncias, los reclamos y la recuperación, tiene que ver también con la participación de organismos de vecinos en la gestión actual del centro.

Por otra parte, las disputas planteadas en los intercambios entre los alumnos entre sí y con las guías, que ponen en evidencia el entrecruzamiento de concepciones del pasado, y cuestionan la selección de información que constituye el centro del relato de las guías. Los alumnos no ocupan sólo un lugar de recepción en la escena de transmisión. Son portadores de concepciones sobre el pasado dictatorial, que pueden provenir tanto de relatos escuchados en el ámbito familiar, como en los diálogos entre pares o en el propio espacio escolar.

En tercer lugar, la posición de los profesores representa la voz de la escuela en el sitio de memoria. Sus intervenciones son breves y puntuales, pero parecen subrayar las interpretaciones que, para la escuela, son las correctas o las adecuadas (por ejemplo, cuando acotan que “contextualizar no es lo mismo que justificar”). Se trata de un tipo de intervención que, en este caso, tiene el papel principal de apaciguar el conflicto o la confrontación, bajando el tono a la discusión planteada entre las guías y las alumnas.

Los actores llegan al escenario de disputas por las memorias como portadores de memorias instituidas: las del sitio, las de la familia y las de la escuela.

180 Con relación al Archivo Provincial de la Memoria y el funcionamiento del sitio de memoria en lo que había sido el Departamento de Informaciones de la Policía de la Provincia de Córdoba (D2), Ludmila Da Silva Catela señala:

“Para poder plasmar las políticas y objetivos del sitio de memoria y del archivo, una gran variedad de profesionales encaran el trabajo diario: arquitectos, antropólogos, abogados, historiadores, comunicadores, archiveros, cineastas, informáticos, psicólogos, pedagogos, etc. En esta composición hay quienes vienen del mundo de la militancia en derechos humanos y quienes forjaron su compromiso con el tema desde el mundo académico. Este equipo multidisciplinar junto a una dinámica de trabajo horizontal, con reuniones semanales donde se discute la agenda de actividades, hace que las discusiones sobre la administración y puesta en escena del pasado transcurran entre problematizaciones y momentos de reflexión sobre el lugar que un trabajador ocupa en la definición de los relatos del sitio de memoria.” (Da Silva Catela, 2014: 7)

Aunque esta descripción corresponde al trabajo del APM de Córdoba, presenta algunos rasgos que también fueron mencionados por las guías cuando presentaron la labor de los organismos que gestionan el sitio del ex CCTyE “Olimpo”.

Cambios y continuidades

En 2013, se aplicó otra encuesta autoadministrada, de características similares a la de 2008, pero con algunas preguntas modificadas, que buscaban completar y profundizar la indagación sobre distintos aspectos. Una de las cuestiones abordada en la encuesta fue la identificación de los alumnos con alguna de las narrativas emblemáticas que han circulado públicamente sobre la dictadura.

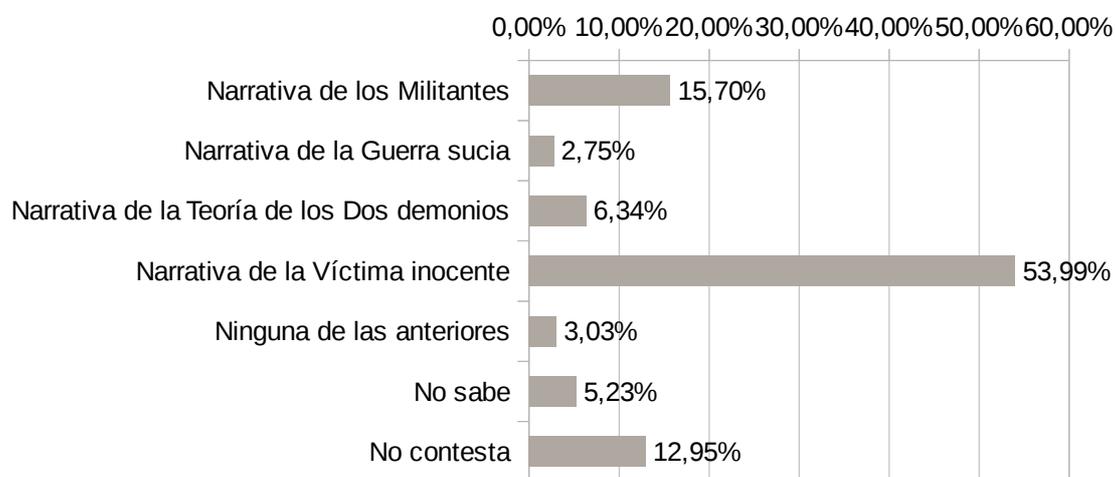
La pregunta solicita a los alumnos que indiquen cuál de las afirmaciones que se incluyen describen mejor lo que piensan sobre la dictadura. Las opciones de respuestas sintetizan en pocas líneas algunas de las ideas centrales de las distintas narrativas:

Narrativa	Texto de la respuesta
“Guerra Sucia” (narrativa de los militares)	La dictadura fue una época en la que los militares tuvieron que librar una guerra contra los subversivos. Fue necesaria para frenar el caos y la violencia.
“Víctima inocente”	La dictadura implicó violencia ejercida sobre víctimas inocentes. Podías ser secuestrado y desaparecido sin haber hecho nada, solo por pensar distinto.
“Teoría de los dos demonios”	La dictadura fue un enfrentamiento entre dos grupos violentos, subversivos y militares. La sociedad fue víctima de la violencia de los dos lados.
Narrativa de los militantes	La dictadura fue la toma del poder por parte de sectores militares y civiles para aniquilar a la militancia. Las principales víctimas fueron guerrilleros, militantes políticos y sociales.

Esta pregunta proponía como respuestas posibles algunas de las ideas centrales de las distintas narrativas, buscando que estuvieran presentes términos que permitieran su identificación y reforzando algunas de sus notas características.

Gráfico 5. Afirmaciones que describen lo que los alumnos piensan sobre la Dictadura

(alumnos de escuelas secundarias, año 2013, 363 casos)



La distribución de las respuestas es elocuente incluso si se tienen en cuenta posibles sesgos derivados del modo de redacción de la pregunta.

La opción que concentra más de la mitad de las respuestas es la que corresponde a la “narrativa de la víctima inocente” (54%). En su formulación se trató de acentuar la idea de la inocencia de las víctimas, se afirmó que su condición de víctima no se relacionaba con sus prácticas (*“Podías ser secuestrado y desaparecido sin haber hecho nada”*). Frente a esta opción, la segunda más seleccionada fue la que denominamos como “narrativa de los militantes” (15,7%). En este caso, la opción de respuesta enfatiza en la condición militante de las víctimas, en su actividad política, e incluye tanto a quienes optaron por la lucha armada (los “guerrilleros”) como a los militantes políticos y sociales en general.

Esta respuesta permite confirmar la idea que fue presentada más arriba (véase el Gráfico 2), en el sentido de que, frente al enunciado de narrativas emblemáticas, los alumnos suelen identificar a la dictadura con la narrativa de la “víctima inocente”. A esta afirmación debe agregarse que esta nueva encuesta se aplicó cinco años después de la primera, lo que permite pensar que se trata de una tendencia que se ha mantenido en el mediano plazo. Incluso, debe tenerse en cuenta que en 2013, los diseños curriculares aprobados a partir de la sanción del nuevo marco legal ya hacía varios años que se encontraban en vigencia, junto con la prolongada implementación de programas y políticas específicas y la multiplicación de materiales especialmente

diseñados.

La persistencia de la narrativa de la “víctima inocente” podría reforzar la idea de que su aceptación reside sobre todo en la posibilidad que encuentran los jóvenes de identificarse con los atributos con que se califica a las víctimas, más allá de sus prácticas políticas o su identidad ideológica: su juventud, su idealismo, su rebeldía. Otros factores que explicarían esta continuidad serán abordados en el próximo capítulo, y se refieren a vehículos de esta narrativa que siguen teniendo una circulación privilegiada en las escuelas.

Una discusión sobre las “narrativas” en la escuela

Una lectura de conjunto de las alusiones de los alumnos a la dictadura y la diversidad de temas derivados permite abrir un interrogante acerca de en qué medida sus concepciones se articulan como narrativas consistentes.

Lo que surge de esta investigación parece indicar que la capacidad estructuradora de las narrativas está más presente en las categorías de los investigadores que en las concepciones de los propios alumnos. Cuando a través de distintas herramientas de investigación, los alumnos son enfrentados a enunciados que representan narrativas emblemáticas sobre la dictadura, en general son capaces de elegir entre ellas, y en sus respuestas es posible reconocer tendencias estables. Sin embargo, cuando las herramientas de la investigación promueven que los propios alumnos elaboren enunciaciones referidas a la dictadura, los atributos que caracterizan a las narrativas emblemáticas se diluyen, y nos encontramos con enunciados que yuxtaponen elementos de distintas narrativas, generalmente estructurados en torno de valoraciones (mayoritariamente negativas) de la dictadura como acontecimiento.

En este sentido, es importante considerar que las respuestas de los alumnos surgen en contextos específicos de investigación que enfrentan a los alumnos a elaborar y enunciar en breve tiempo imágenes de acontecimientos que no necesariamente forman parte de su reflexión cotidiana. En ese marco, las expresiones de los alumnos pueden ser analizadas como un modo de recurrir a imágenes conocidas guardando fidelidad a la valoración general que posean con relación a los acontecimientos (positivas, negativas o neutras) y tratando de generar coherencia interna entre las distintas imágenes disponibles y con relación a dichas valoraciones generales.

Cuando se les pregunta a los estudiantes si hablan de estos temas con sus compañeros o sus profesores, o si sólo lo hacen en las clases específicas, el 22% indica que no habla del tema fuera de clase. Cerca de un cuarto de los alumnos dice no hablar fuera de las clases de Historia sobre la temática. Esto también puede ser un indicador de que para un grupo significativo de jóvenes no es frecuente enfrentarse cotidianamente con situaciones en las que intercambien interpretaciones sobre la dictadura. En cambio, el contexto en el que se les suelen requerir estas tomas de posición y construcción de significados es el contexto del aula y la clase, con lo que la respuesta se elabora en función de ciertas expectativas normativas de los docentes o del contenido escolar.

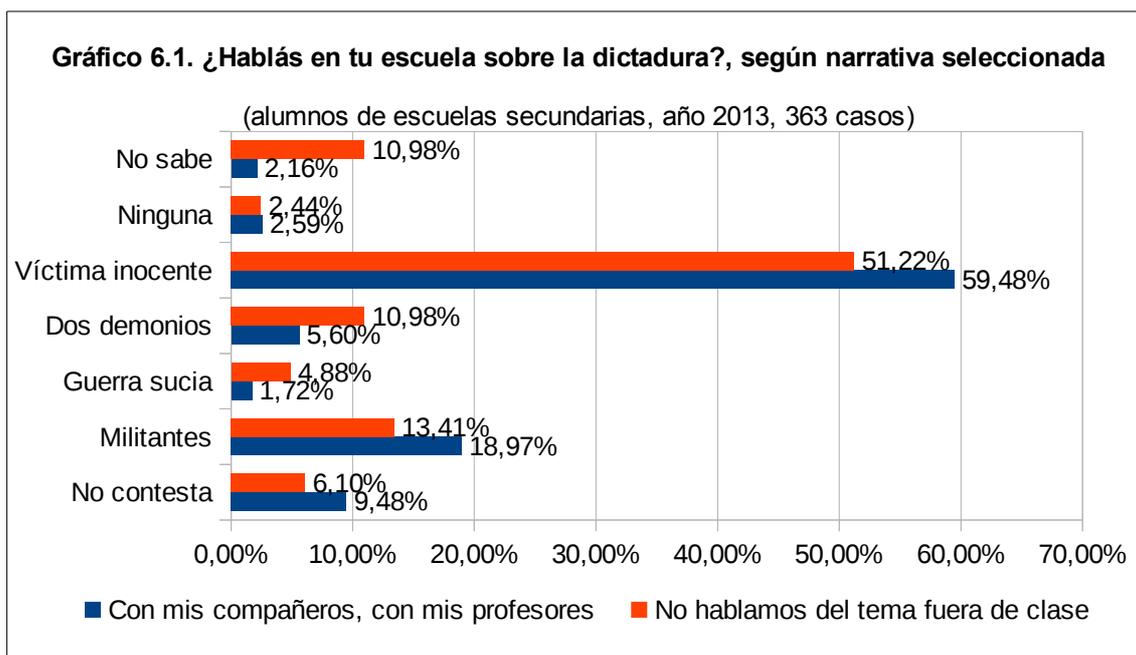


Como contraparte, quienes reconocen alguna instancia de intercambio sobre la última dictadura fuera de las clases de Historia llegan al 54% de los alumnos encuestados. Si se compara la selección de las narrativas¹⁸¹ por parte de quienes dijeron no hablar del tema fuera de las clases específicas con quienes reconocieron algún intercambio (ya sea con compañeros, con profesores o con ambos) es posible ver una distribución

¹⁸¹ En este punto es importante recordar la diferencia entre dos técnicas de investigación. En el caso de las encuestas, los estudiantes debían seleccionar enunciados que se refieren a distintas narrativas emblemáticas como aquellos que mejor expresan lo que piensan sobre la dictadura. En cambio, en las entrevistas, las preguntas sobre este tema son abiertas, y por lo tanto, invitan a que los alumnos enuncien sus concepciones sobre la dictadura sin apegarse a una estructura de respuesta preestablecida.

similar en general.

Sin embargo, en el caso de los estudiantes que informan haber hablado del tema fuera de las clases, hay una mayor distancia entre la selección de la narrativa de la “víctima inocente” y la narrativa “militante”, con relación a las narrativas de la “guerra sucia” y la narrativa de la “teoría de los dos demonios”. En cambio, esa distancia es menor en el caso de quienes, además, indican que no hablan del tema fuera de clase.



Es difícil extraer de estos datos una lectura concluyente. Sin embargo, las entrevistas muestran que, frente a interrogantes abiertos no es frecuente que los estudiantes elaboren como respuesta espontánea alguna versión estructurada de estas narrativas. En cambio, las expresiones y referencias relacionadas con la dictadura son fragmentarias y se vinculan con focos de preocupación que remiten a experiencias conocidas, sobre todo de familiares directos, padres o abuelos.

Entonces, los análisis centrados en determinar cuáles son las narrativas que mejor representan lo que los jóvenes piensan o conocen sobre la dictadura, como el que se presenta en algunos de los gráficos más arriba, o los que podemos encontrar en investigaciones sobre la temática (Pereyra, 2007; Dussel y Pereyra, 2006), son más claramente evidencia del posicionamiento de los estudiantes en relación con las categorías empleadas por los investigadores, más que de su aparición espontánea como representaciones sociales de los jóvenes.

Esto no impide reconocer el valor de las narrativas como categorías para el estudio de los procesos de transmisión, sino que conduce a circunscribir su uso para designar ciertos rasgos de los discursos públicos en circulación sobre la dictadura, y sobre el modo en que esos discursos se relacionan con los intereses de los agentes enunciadore. En el caso de los relatos que los jóvenes elaboran sobre la dictadura, lo más frecuente es que no se trate de narrativas estructuradas sino de reconstrucciones fragmentarias, apoyadas en el orden acontecimental, en los relatos de experiencias familiares, y en el plano valorativo, en hipótesis sobre los motivos o razones de los actores políticos protagónicos del período. A partir de esta constatación podemos decir que la narrativa emblemática de la “víctima inocente” funciona como la estructura argumental más adecuada para la elaboración de enunciaciones de los jóvenes sobre la dictadura, en tanto les permite resolver, en contextos normativos y evaluativos (por ejemplo, una clase o una entrevista) el dilema que enfrentan al tener que realizar un relato sintético de un acontecimiento complejo, que porta además un componente valorativo ético-político, y frente al cual la toma de posición (es decir, la auto-definición de una posición de sujeto) se resuelve mediante una operación de identificación.

Es difícil acceder a expresiones espontáneas de los alumnos en contextos que no tengan este carácter normativo - evaluativo (como una clase, una entrevista o una encuesta). Los intercambios que los alumnos sostienen con las guías en el caso de la visita al ex CCDTyE “Olimpo” podrían considerarse entre este tipo de contextos. Allí puede verse cómo los alumnos buscan confrontar con las narrativas que reciben, poniendo en evidencia las tensiones y contradicciones internas (por ejemplo, mostrar las tensiones en relación con la idea de justicia cuando se mencionan las acciones de lucha armada de las organizaciones revolucionarias). En este caso, puede pensarse que los alumnos buscan marcar las contradicciones de la narrativa presentada por las guías, no como un modo de impugnación de esa narrativa en particular, sino quizás, como un modo de desestabilizar el lugar de autoridad del enunciador.

Por su parte, en el caso de los docentes, los términos que eligen en el contexto de las encuestas para asociarlos con la dictadura presentan una diferencia específica con relación a la selección realizada por los estudiantes: tienden a indicar con mayor frecuencia las palabras que aluden a las consecuencias económicas de la dictadura, como “pobreza” y “desocupación”. Este matiz permite abrir un interrogante acerca de cómo los distintos actores seleccionan la información relevante sobre acontecimientos de la historia reciente.

Los alumnos tendieron a indicar un conjunto de palabras que referían a la represión, mientras eligieron con menos frecuencia otros términos relacionados con las consecuencias culturales y económicas de la dictadura. En cambio, los docentes enfatizaron, junto con las palabras referidas a la represión, las que se vinculan con el impacto económico y social de la dictadura. Es posible que la experiencia adulta de los docentes incida en este orden de preocupaciones, volviendo relevantes temas y problemas que afectan de manera directa a amplios sectores de la sociedad, además de los grupos involucrados en la actividad política que fueron víctimas directas de la represión.

Por otra parte, en las reflexiones de los docentes en el contexto de las entrevistas está más presente la idea de que la dictadura puede ser caracterizada en tanto acontecimiento histórico pero que también pueden reconocerse sus consecuencias más allá del acontecimiento, en el mediano y largo plazo. Ha sido recurrente en las entrevistas, que los docentes señalen rasgos del contexto vital de sus alumnos como evidencias de esas consecuencias de largo plazo, por ejemplo, cuando se refieren a la persistencia de ciertas prácticas autoritarias en las instituciones. La atención a las consecuencias de la dictadura en el presente evoca la problemática de la memoria como el “pasado que no pasa” también en el sentido del reconocimiento de las continuidades.

En este sentido, la mirada de los profesores reconoce con mucha frecuencia que el campo de las memorias es un campo de disputas por las interpretaciones del pasado. El mapa que es posible reconstruir a través de sus testimonios indica que los jóvenes en general sostienen concepciones críticas sobre la dictadura, que los lleva a confrontar con otros sectores de la sociedad. Muchos docentes indican una confrontación de los alumnos con los relatos familiares, y ubican a la escuela del lado de las valoraciones de los jóvenes.

Si bien el esquema de las situaciones que los docentes presentan se apoya en una clasificación binaria de las valoraciones sobre la dictadura (valoraciones negativas vs. valoraciones positivas), es interesante la esquematización que muestra a los alumnos a la vez como objeto de disputa y como actores en la disputa. Por un lado, la confrontación entre distintos relatos tendría el sentido de disputar por las representaciones que los alumnos construyen sobre ese pasado. En tanto las escuelas promoverían visiones críticas y valoraciones negativas sobre la dictadura, los padres (o las familias, en general) sostendrían visiones más conservadoras o

justificadorias sobre la dictadura.

Por otro lado, los docentes reconocen que los alumnos no son objeto pasivo de estas persuasiones, sino que toman posición activa en la disputa, habitualmente en favor del reconocimiento de los efectos negativos de la dictadura y el cuestionamiento de la represión. Este posicionamiento de los alumnos, se haría evidente para los profesores en el cuestionamiento que los mismos jóvenes dirigen a sus padres y a sus familias: ¿qué hacías vos en esa época? Con menos intensidad emotiva, esta misma disputa se expresa en relación con otros grupos y actores sociales que reivindican a la dictadura con los que los alumnos tienen contacto.

Otro plano de disputa que es posible reconstruir en relación con las posiciones, y que tiene a los alumnos como objeto de la confrontación es la que se produce entre docentes. En el contexto de la investigación no fue posible entrevistar a docentes que tomaran posiciones a favor de la dictadura, sin embargo tanto en el relato de los profesores entrevistados como en el de los alumnos, se han señalado casos de docentes que transmiten a los alumnos (generalmente, en intercambios informales) argumentos justificatorios de la represión o negacionistas sobre sus consecuencias. Frente a estos casos, los docentes entrevistados indican que su “deber” es revertir el efecto que puedan tener este tipo de relatos sobre los jóvenes. Los alumnos se constituyen así, en el sujeto cuya conquista es disputada por distintos relatos de los docentes.

CAPÍTULO 6: LA TRANSMISIÓN DE LA MEMORIA COMO PRÁCTICA

“Entrevistador: ¿Cuándo escuchaste hablar por primera vez de la dictadura?”

Alumna D: En un acto que hicimos acá en el colegio, que fue en el 2005. Yo tenía 15 años, acababa de cumplir 15 años y participaba de un CAJ que es un Centro de Actividades Juveniles que estaba acá en el colegio e hicimos un acto por La Noche de los Lápices y ahí como que me profundice en el tema, parcial. Recién ahora me doy cuenta cómo era. Hicimos una obra de teatro y en ese momento no lo entendía y ahora sí.”
(Entrevista a alumna, 06/10/2008)

Introducción

Hemos analizado en el capítulo anterior qué es lo que responden alumnos y docentes cuando son interrogados acerca de lo que piensan y conocen sobre la última dictadura militar. Esas respuestas conforman enunciaciones producidas en situaciones particulares, conformadas por fragmentos de narrativas en circulación en el espacio público y en el ámbito escolar.

Esta circulación, por su parte, se produce en contextos específicos. El espacio público y el ámbito escolar son categorías que designan un conjunto muy diverso de situaciones en el marco de las cuales tienen lugar las prácticas de transmisión.

En tanto que prácticas sociales, las prácticas de transmisión de las memorias también transmiten valoraciones, posiciones de los sujetos frente al pasado, e incluso inciden en la constitución misma de ese pasado bajo la forma de ciertos acontecimientos.

El objetivo de este capítulo es analizar diversos contextos y situaciones de transmisión para poder identificar algunos de los rasgos principales de las prácticas que tienen lugar en esos contextos y estudiar su incidencia en las representaciones que se formulan y circulan en los mismos.

Afirmar el carácter situado de la transmisión, habitualmente remite al hecho de que los

procesos de transmisión se producen en un espacio social y un tiempo histórico determinados y que eso dota a dichos procesos de ciertas características específicas. A este marco formal corresponde añadir que la situación es también una intersección contingente de historias: la historia de cada uno de los sujetos que comparten las prácticas de transmisión, de las prácticas mismas y de su institucionalización.

Frente al carácter contingente de las situaciones, su institucionalización tracciona las prácticas hacia ciertas regularidades. En esa tensión se sitúa la transmisión: debe responder a las prescripciones institucionalizadas, pero en situaciones contingentes, en las que tienen un peso no menor las historias y experiencias vividas por los sujetos que participan de dichos procesos.

En este capítulo presento estas tensiones entre instituciones y situaciones como el contexto en el que es posible estudiar las prácticas de transmisión. Para ello, caracterizo en primer lugar, diversas situaciones que se producen en el contexto de las instituciones escolares, en particular, las clases que abordan las temáticas de la historia de la dictadura, los actos escolares que también abordan temas vinculados y las referencias enunciadas por alumnos y docentes acerca de la transmisión de las memorias en intercambios informales.

Finalmente, presento una situación producida a partir del Programa Jóvenes y Memoria, como una propuesta que ha marcado el tratamiento de la temática en muchas escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires. El caso particular que analizo permite abrir un campo de análisis acerca de la relación entre los procesos de transmisión y la intervención en otros planos de las disputas por la memoria, en este caso, la producción de marcas en el espacio público.

Las situaciones escolares como contextos de transmisión: clases, actos y vínculos

Las escuelas secundarias son espacios en los que se producen múltiples situaciones de transmisión de las memorias sobre la dictadura. Pero dado que se trata de instituciones que recortan fragmentos de un espacio social más amplio y complejo, esa transmisión no se produce en el vacío sino que dota de ciertas restricciones y condiciones específicas de interacción a sentidos, enunciados, representaciones y prácticas que también tienen lugar fuera de las escuelas.

En este sentido, tanto alumnos como profesores son portadores de valoraciones, representaciones e imágenes que asocian con la dictadura. En la encuesta realizada a los profesores, la gran mayoría indicó que sus alumnos ya tenían alguna información sobre la dictadura al momento de arribar a las clases sobre el tema. El 28% dice que la mayoría conocía algo y el 62% que algunos sabían algo. En total, los que indican que al menos algunos alumnos tenían un conocimiento previo llegan al 90%.

Tabla 1: Respuesta a la pregunta: “¿Conocían algo sobre la dictadura tus alumnos cuando llegaron a tu clase?” (Encuesta a profesores, 2008)

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
No contesta	4	3,39%
si, la mayoría	33	27,97%
si, algunos	74	62,71%
no, ninguno	7	5,93%
Total	118	100,00%

n=118 (pregunta de respuesta simple - cerrada)

Entre los profesores, fue frecuente la idea de que los alumnos manejaban cierta información básica, o bien que habían oído mencionar el tema, aunque no necesariamente tuvieran una aproximación académica. Es interesante contrastar esta impresión con lo que mencionan los alumnos cuando se les pregunta cuál fue el lugar en el que escucharon hablar por primera vez de la dictadura: en ese caso el 54% indicó que fue en la escuela y a través de sus profesores donde escucharon hablar por primera vez de la dictadura.

Por otra parte, la totalidad de los profesores encuestados indicó que aborda el tema de la dictadura militar con sus alumnos. El 66% lo hace en clase, por la materia que dicta; el 59% habló con sus alumnos fuera de clases y el 50% lo hizo en intercambios informales con sus alumnos.

Estas respuestas indican que el tratamiento predominante que los docentes reconocen acerca de la temática está enmarcado por la enseñanza de una asignatura (y posiblemente siga las prescripciones curriculares), en tanto es un poco menos frecuente que, incluso los profesores interesados en la temática, reconozcan intercambios informales sobre el tema.

Tabla 2: Respuesta a la pregunta: “¿Abordás el tema de la dictadura militar con tus alumnos?” (Encuesta a profesores, 2008)

Respuesta		Frecuencia	Porcentaje
Abordo el tema en clase, por la materia	si	78	66,10%
	no	40	33,90%
Abordo el tema fuera de clase	si	70	59,32%
	no	48	40,68%
Abordo el tema en intercambios informales	si	60	50,85%
	no	58	49,15%
No abordo el tema	si	0	0,00%
	no	118	100,00%

n=118 (pregunta de respuesta múltiple-cerrada. No corresponde sumar los porcentajes)

En este sentido, el abordaje del tema en clase se relaciona con una amplia interpretación de la referencia temática establecida por las materias. En las entrevistas en las que los profesores asumieron que les correspondía tratar el tema por la materia que dictaban, se mencionaron materias como Construcción de Ciudadanía, Derechos Humanos y Ciudadanía¹⁸², Historia, pero también Metodología de Investigación, Proyecto de Investigación, Informática, y Lengua y Literatura.

Por otra parte, tal como perciben sus alumnos, los profesores no sostienen posiciones unívocas sobre la dictadura. Tanto los estudiantes como los profesores entrevistados relatan situaciones de confrontación en las escuelas. Es frecuente que estas disputas no se produzcan en discusiones entre los profesores de manera directa sino que tomen como arena de confrontación las clases y los intercambios con los estudiantes. Esto puede explicarse por el hecho de que en la dinámica cotidiana de las escuelas no existen muchas oportunidades de intercambio entre docentes, salvo ocasionales reuniones con motivos específicos o encuentros motivados por afinidades entre los propios docentes.

Así, las situaciones típicas indican que los alumnos reconstruyen la “polémica” siendo los interlocutores de profesores con distintas posiciones, que conocen las ideas de sus colegas, pero que argumentan sus disputas a través de los alumnos.

Profesora A: Había una línea bajada desde los profesores de Historia, desde una

¹⁸² Hay que recordar que algunas entrevistas se realizaron en el año 2008, cuando aún se dictaba la materia Derechos Humanos y Ciudadanía, que luego dejaría de existir en los nuevos diseños curriculares para el nivel secundario.

profesora que decía “los desaparecidos no existen, están viviendo en Europa” por ejemplo. Entonces, la directora nos decía “nosotras, el último año tenemos que aprovechar porque tenemos que revertir toda esa situación”.

Como señala la profesora A, en muchos casos, las posiciones de los profesores sobre la dictadura son muy explícitas y conocidas por sus colegas y alumnos. Sin embargo, en las entrevistas ni los alumnos ni los profesores mencionan situaciones en las que los docentes discutan entre sí sobre el tema, o confronten de manera directa. En cambio, lo más frecuente es que se relaten situaciones en las que “se sabe” que tal o cual profesor tiene una posición a favor de la dictadura, y que es un discurso que hay que contrarrestar en otras materias, con otras actividades, en los años siguientes, etc. En este sentido, es frecuente que en las escuelas las disputas por las memorias adopten la forma de una suerte de pelea por la conquista de las adhesiones de los estudiantes a unas u otras posiciones. En esas disputas, algunos discursos tienen mayor aval y legitimación oficial (están más cerca de las prescripciones curriculares o de los textos legales o de los enunciados de los materiales de enseñanza, textos y documentos) mientras que otras son expuestas de manera más o menos velada, tomando el lugar de memorias subterráneas¹⁸³.

“Profesora A: Pero generalmente no te confrontan a vos. Tienen... O sea, yo creo que también por las políticas de Estado...”

“Profesor B: Pero, como toda institución, hay tensiones internas, distintos discursos, pero yo creo que han ido evolucionando y han ido mutando esas tensiones hasta quedar en minoría esos discursos más reaccionarios. Han quedado en minoría o directamente silenciados –supongo que esa podría ser una respuesta. Porque si bien la escuela tiene esta mirada sobre los pueblos originarios, sobre los derechos humanos, sobre la investigación en el área

183 El concepto de “memorias subterráneas” desarrollado por Michel Pollack es complejo. Si bien puede remitir, como el mismo Pollack reconoce, a la oposición entre un Estado dominador, que sostiene una memoria oficial, y una sociedad civil que resiste haciendo circular de manera capilar sus memorias subterráneas, también puede remitir a las relaciones entre “grupos minoritarios y sociedad englobante” (Pollack, 2006: 20) En este sentido, Pollack parece atribuir un sentido de “resistencia” a las memorias subterráneas y quizás no corresponda utilizar el concepto en este caso, ya que las enunciaciones de los docentes que aquí designaríamos de ese modo, fueron a su tiempo las memorias oficiales, impuestas desde las instituciones del Estado.

informática... Es decir, es una escuela que va para adelante. Hay gente que se mantiene retraída, no le interesa nada y tiene 30 años en la institución. Así que estas cuestiones son muy institucionales, en todos lados pasa.”

Este segundo fragmento de entrevista permite pensar que, así como el concepto de “memorias subterráneas” puede servir para designar un conjunto de fenómenos de la memoria colectiva a escala de la sociedad, o de las relaciones entre Estado y sociedad civil, también podría ser aplicado a la dinámica propia de los contextos institucionales.

El profesor B indica que este rasgo de posiciones institucionales (instituidas) que son resistidas por ciertos actores institucionales (minoritarios), son cuestiones que “*en todos lados pasa(n)*”. Inscribe en esas situaciones de resistencia la circulación de memorias que confrontan o desmienten la que podría ser una memoria oficial (tal como lo sostiene la profesora A, fuertemente avalada por las políticas de Estado en el período en que se realizaron las entrevistas).

¿Podemos ver entonces, dentro de las escuelas, una dinámica de institucionalización y resistencia de las memorias? ¿Es esta dinámica un reflejo de lo que sucede a escala del espacio social más amplio? ¿Qué lugar ocupa la transmisión en estas dinámicas?

Los profesores entrevistados dan cuenta de ciertas estructuras que están presentes en los procesos de transmisión de las memorias. En primer lugar, suelen señalar una tensión entre lo que consideran una “bajada de línea”, es decir, la formulación de un relato consagrado e indiscutible sobre la dictadura (más allá de los detalles de su contenido) y situaciones en las que se habilita y se promueve una posición más activa y participativa de los estudiantes en la construcción de preguntas (y respuestas) sobre ese pasado.

“Profesor J: Digo, la opción que yo tengo es intercambiar ideas, ofrecer argumentos, pero nunca con la pretensión de imponer, sino con la pretensión de acercar información. Desde ese punto de vista me parece que lo más importante que uno tiene como docente es facilitar cosas para que los chicos accedan...”

El rechazo a la alternativa de transmitir una memoria cristalizada e imponerla se pone en tensión con la disputa de los docentes entre sí y con las memorias que circulan en otros espacios. Los docentes entrevistados no ven en esta alternativa un dilema, pero

sus respuestas revelan un deber (en el que resuena el “deber de memoria”) de confrontar contra las memorias que reivindican el pasado dictatorial (sostenidas por otros docentes, por algunos padres o por otros actores sociales); ese deber contrasta con la auto-limitación al momento de imponer una memoria que considerarían correcta, legítima u oficial.

Entonces, los docentes asumen el deber de transmitir una memoria justa sobre la dictadura, pero consideran necesario que los alumnos tomen una posición activa en esa transmisión.

Las preguntas formuladas por los estudiantes son un indicio, para los profesores, de ese posicionamiento activo. Sin embargo, esas preguntas tienen la capacidad de incomodar, de desafiar y de interpelar a los adultos (en particular a los profesores).

“Entrevistador: ¿Vos sentís que el hecho de que sean los chicos los que hagan esas preguntas, además le da un tono fuerte, mayor a esa pregunta? Quiero decir, no te lo está diciendo tu generación, te lo está diciendo alguien que mira el pasado, y dice bueno...”

Profesor B: Sí, claro, tiene un tono más grave. Sí, esa es la pregunta.

Entrevistador: Claro.

Profesor B: Sí, tiene un tono más grave. Ante un par, un coetáneo, un contemporáneo, un tipo que vive cerca de vos y de tu edad, vos tenés casi implícitos los pretextos para exculparte, casi no los tenés que decir, porque de alguna manera somos responsables de haber estado. Pero ante el pibe no, ante el pibe vos tenés que dar explicaciones. Por eso la validez que tiene la formulación de la pregunta hecha por el pibe. No la pregunta en una entrevista solamente, sino la pregunta retórica que hace ese pibe, la pregunta sobre el pasado.”

La interpelación de los alumnos obliga a dar una respuesta plena, completa, a romper los implícitos, y también a tomar posición. En esas respuestas, y en general, en la transmisión escolar de las memorias sobre la dictadura, se ponen en juego también aspectos de las experiencias de los docentes en relación con el acontecimiento.

Se trata de experiencias de distinto tipo. En algunos casos, son experiencias traumáticas que tienen que ver con haber vivido la represión de manera directa o haber sido testigos directos de la represión.

Profesora A: Claro, porque yo creo que... a veces me lo cuestiono si en lo personal no me hubiera pasado –que en realidad es una estupidez–, si vos comparás con otras cosas decís, que 'me allanan mi casa', 'me detienen', antes del golpe de Estado o, en diciembre...

Entrevistador: ¿En diciembre del '75?

Profesora A: En diciembre del '75. Por el solo hecho de que escribía a Cuba, a parientes que tenía en Cuba. Yo no sé si no me hubiera pasado esa experiencia traumática y otras cosas que me fueron pasando en la vida, si a lo mejor tendría la misma mirada.”

La experiencia traumática es mencionada como un punto de apoyo tanto para la memoria personal sobre la dictadura, como para la toma de posición en relación con la transmisión. El deber de la transmisión de la memoria proviene de haber vivido una experiencia traumática. Este lugar de la experiencia en los intercambios entre docentes y alumnos sobre la dictadura, cuando esa experiencia ha sido cercana al acontecimiento traumático, impulsa a los docentes a motorizar la transmisión.

Debemos recordar, sin embargo, que en el período en que se realizó el trabajo de campo de esta tesis, ya era frecuente encontrar en las escuelas a docentes que contaban con limitadas experiencias directas o vivenciales sobre la dictadura, en función de su edad. En algunos casos, las experiencias estaban mediadas por las vivencias de familiares o allegados pertenecientes a otra generación.

Este es un dato importante porque obliga a matizar la identificación de los docentes con las generaciones adultas en general, y a éstas con los actores que portan experiencias vivenciales de la dictadura. En muchos casos, la posición de sujeto de docentes y alumnos con relación a los acontecimientos traumáticos es similar, puesto que ambos son receptores mediatos de los relatos o narrativas sociales sobre dichos acontecimientos. En este sentido, la situación descrita por Lorenz (2006) sobre las tensiones que experimentan los docentes, cada vez comprometen menos la dimensión experiencial en el proceso de transmisión. Eso no elimina la tensión, que subsiste entre las interpretaciones personales y las prescripciones y expectativas sociales, pero ya no pone en juego tan frecuentemente el componente de “haber pasado por” el acontecimiento traumático de la dictadura.

A esto se agrega el hecho de que no siempre la memoria personal es memoria de un

acontecimiento traumático. En ese caso, la memoria de los docentes es interpelada por la posición que ocupan en relación con dichos acontecimientos.

“Profesor B: De alguna manera, si querés en lo personal, (...) desde lo personal también hay como una reivindicación de... no sé, tal vez de esto... cierta culpa, (...) cierta culpa de estar vivo, ¿no? Cierta culpa de no haber hecho nada. Si bien yo tenía 15 años cuando fue el golpe, cuando se dio en marzo del 76, vos ves y tenés muchos caídos de esa edad, caídos y desaparecidos y militantes y sobrevivientes y por ahí uno estaba en la guitarrita y levantar minitas y eso era todo en realidad.”

En el caso del profesor B, su edad, su pertenencia a una generación, indica una posición de sujeto en relación con el acontecimiento que se ve reforzada por la interpelación que portan las preguntas de los alumnos (¿qué hiciste vos durante la dictadura?) Sin embargo, la experiencia que puede evocar no corresponde al carácter traumático del acontecimiento. En ese hiato también se genera un deber de memoria que es un deber de transmisión.

Estas referencias que aparecen con frecuencia en las entrevistas a los profesores revelan también una característica propia de la transmisión de las memorias de la dictadura: involucran una toma de posición de los profesores y ponen en juego la dimensión de la experiencia.

Sin embargo, el peso de la experiencia personal en el proceso de transmisión debe ser relativizado. Entre las fuentes que los profesores indican para su abordaje de la temática de la dictadura, el 71,19% menciona su “experiencia”, pero como puede verse en la tabla 3, esa mención varía en función de la edad:

Tabla 3. Respuesta a la pregunta: ¿Cuáles son tus fuentes de información para abordar el tema de la última dictadura militar? - Opción: “Experiencia”, según rango de edad. (Encuesta a Profesores, 2008)

Rangos de edad	si	no
23 a 42 años	29 50,88%	28 49,12%
42 a 61 años	55 90,16%	6 9,84%

n=118

Mientras que algo más de la mitad de los profesores encuestados menores de 42 años señala que la experiencia personal era una fuente a considerar para el trabajo sobre la dictadura, el 90% de los profesores mayores de 42 años indicó que la experiencia era una fuente con la cual trabajaba. Este es un dato importante si se tiene en cuenta que cada vez es menor la proporción de docentes que, por su edad, cuentan con una experiencia vivencial del período dictatorial.

Las clases

Más de la mitad de los alumnos encuestados en 2008 señalaba que escuchó hablar por primera vez de la dictadura en la escuela, a través de sus profesores. Esta respuesta muestra el carácter privilegiado del vínculo entre profesores y alumnos para la transmisión de memorias sobre la dictadura.

Tabla 4. Respuestas a la pregunta “¿Dónde y a través de quién escuchaste hablar por primera vez de la dictadura?” (Encuesta a alumnos, 2008)

Opción	Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
a. En la escuela, a través de los profesores	no	925	45,21
	si	1121	54,79
b. En la escuela, a través de mis compañeros	no	1984	96,97
	si	62	3,03
c. En mi casa, a través de mis padres	no	1226	59,92
	si	820	40,08
d. En mi casa, a través de mis hermanos	no	1988	97,17
	si	58	2,83
e. En mi casa, a través de mis abuelos	no	1831	89,49
	si	215	10,51
f. A través de la televisión	no	1677	81,96
	si	369	18,04

n=2.049. (pregunta de respuesta múltiple, no corresponde sumar los porcentajes)

Está claro por las respuestas de la tabla 4, que los vínculos en los que se inicia la transmisión de memorias sobre la dictadura son vínculos entre generaciones, y en especial, vínculos escolares. Más del 54% de los alumnos escuchó hablar por primera vez de la dictadura en la escuela, a través de los profesores, y más del 40% lo hizo en su casa, a través de los padres. Solo el 3% escuchó hablar a sus compañeros por primera vez del tema, y el 2,8% a sus hermanos.

Cuando se consulta a los alumnos si alguna vez trabajaron en clase sobre temas relacionados con la última dictadura militar, el 47,3% contesta que sí y el 43,6% contesta que no. En cuanto a los temas tratados, destacan el golpe de Estado y los desaparecidos (ambos mencionados en el 49% de los casos). Mientras que entre los temas menos mencionados, se encuentran el plan económico de la dictadura (solo el 14,7%) y las organizaciones como Montoneros y ERP (17,7%).

Esta distribución de las respuestas resulta consistente con lo que encontramos en las entrevistas sobre las representaciones más habituales entre los alumnos sobre la dictadura, en las que se mencionan como información destacada los desaparecidos y la guerra de Malvinas (el 38,9% de los alumnos indica que trabajó este tema en clase).

Tabla 5. Respuestas a la pregunta “Si trabajaste en alguna materia sobre la dictadura, contanos sobre cuáles temas hablaron” (Encuesta a alumnos, 2008)

a. Los golpes de estado	no	1039	50,78
	si	1007	49,22
b. La represión	no	1277	62,41
	si	769	37,59
c. Las organizaciones como Montoneros y ERP	no	1683	82,26
	si	363	17,74
d. La guerra de Malvinas	no	1249	61,05
	si	797	38,95
e. El plan económico	no	1745	85,29
	si	301	14,71
f. Los desaparecidos	no	1039	50,78
	si	1007	49,22
g. La situación política previa al golpe	no	1540	75,27
	si	506	24,73
h. La censura	no	1441	70,43
	si	605	29,57

n=2.049. (pregunta de respuesta múltiple, no corresponde sumar los porcentajes)

En cuanto a la percepción de los alumnos sobre las opiniones de los profesores, casi la mitad considera que sus profesores tienen diferentes posturas con relación a la dictadura, y en el 53% de los casos señalan haber discutido con sus profesores por este tema (el 44% alguna vez, y el 8,8% frecuentemente).

Tabla 6. Respuestas a la pregunta “¿Todos los profesores opinan lo mismo sobre la dictadura?” (Encuesta a alumnos, 2008)

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Sí	467	22,78
No	950	46,38
No sé	595	29,08
No contesta	21	1,03
Perdida	11	0,54
Total	2046	100,00

n=2.049. (pregunta de respuesta simple)

Esta clara percepción de la diversidad de opiniones de sus profesores, junto con lo frecuentes que resultan las situaciones de confrontación, refuerzan la idea de que las escuelas son escenarios de disputas por las memorias y que los estudiantes son actores en esas disputas y no solo receptores pasivos. La cuantificación a gran escala confirma lo que relatan tanto profesores como estudiantes en las situaciones de entrevista: las disputas por las memorias entre los profesores se concretan en los intercambios formales e informales con los alumnos.

Tabla 7. Respuestas a la pregunta “¿Discutiste alguna vez con tus profesores sobre la dictadura?” (Encuesta a alumnos, 2008)

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Sí, frecuentemente	180	8,80
Sí, alguna vez	906	44,28
No, nunca	856	41,84
No sé	73	3,57
No contesta	24	1,17
Perdida	4	0,20
Válidos	3	0,15
Total	2046	100,00

n=2.049. (pregunta de respuesta simple)

La lectura de estas respuestas nos permite ver que, al menos desde la percepción de los estudiantes, no se presenta en las clases un proceso de transmisión de una única memoria sobre la dictadura, y que los contenidos que se seleccionan enfatizan aspectos o temas que los propios estudiantes recogen en sus intercambios en otros

ámbitos, como la familia o los medios de comunicación. Esta percepción generalizada de los estudiantes permite matizar la imagen de una memoria oficial que se transmite sin contrastes a través de las instituciones. Una aproximación a los intercambios cotidianos en las escuelas muestra que la memoria oficial, prescripta con más o menos detalles por el curriculum y la legislación específica (tales como las descritas y analizadas en los capítulos 3 y 4), constituye un marco de referencia para las disputas por las memorias en el día a día de las instituciones, pero no impide la circulación de múltiples memorias.

En la encuesta aplicada en 2013, los alumnos indicaron que el abordaje de las temáticas relacionadas con la dictadura se produjo de manera predominante en el contexto de las clases de Historia y en clases de otras materias. El espacio de las clases es reconocido como el contexto predominante para los intercambios sobre la temática, frente a los intercambios informales.

Tabla 8. Respuestas a la pregunta “¿Dónde estudiaste o trabajaste sobre estos temas?” (Encuesta a alumnos, año 2013, 363 casos)

Combinaciones de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
'En las clases de Historia'	113	31,13%
'En las clases de Historia', 'En clases de otras materias'	63	17,36%
'En las clases de Historia', 'En clases de otras materias', 'En la escuela, fuera de clase'	53	14,60%
'En las clases de Historia', 'En la escuela, fuera de clase'	27	7,44%
'En la escuela, fuera de clase'	37	10,19%
'En clases de otras materias'	35	9,64%
(Other)	35	9,64%
Total	363	100,00%

Por otra parte, los alumnos perciben que en el marco de las clases, las temáticas reciben el tiempo suficiente de tratamiento. Una aproximación a los efectos de saturación de la temática puede explorarse a partir de los casos que indican que a la temática se le destina “demasiado tiempo”.

Tabla 9. Respuestas a la pregunta: “Si viste estos temas en clase, ¿cuánto tiempo dirías que le dedicaron?” (Encuesta a los alumnos, año 2013, 341 casos)

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Le dedicamos demasiado tiempo	38	11,14%
Le dedicamos el tiempo suficiente	198	58,06%
Le dedicamos poco tiempo	65	19,06%
No sé	40	11,73%
Total	341	100,00%

Si bien el porcentaje es relativamente bajo (11,14%), y no puede afirmarse que todos estos casos reconocen una saturación en el abordaje de la temática, es posible abrir interrogantes al respecto, que permita explorar cuáles son los efectos de la multiplicación de materiales, proyectos, programas y prescripciones curriculares.

De acuerdo con la misma encuesta, la mayor parte de las ideas puestas en circulación en el contexto de las clases provino de los materiales empleados (libros, películas, fuentes documentales, testimonios). En este sentido, si bien la experiencia de los docentes se pone en juego en los intercambios, tal como fue señalado más arriba, en la medida en que se constituye en un contenido escolar, los alumnos perciben que dicho contenido se apoya en el tratamiento de los materiales de enseñanza.

Tabla 10. Respuestas a la pregunta: “¿Cómo dirías que se trabajó en esas clases?” (Encuesta a alumnos, año 2013, 363 casos)

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
La mayoría de las afirmaciones sobre la dictadura provino de algún material	119	32,78%
La mayoría de las afirmaciones sobre la dictadura las planteó el profesor	97	26,72%
La mayoría de las afirmaciones sobre la dictadura las planteamos los alumnos	41	11,29%
no contesta	24	6,61%
No sé	24	6,61%
La mayoría de las afirmaciones sobre la dictadura las planteó el profesor, La mayoría de las afirmaciones sobre la dictadura provino de algún material	20	5,51%
(Other)	38	10,47%
Total	363	100,00%

Los alumnos reconocen que es poco frecuente que en el abordaje de la temática en clase, sean los propios alumnos los que protagonicen el tratamiento del tema. Esta cuestión es central para caracterizar las situaciones predominantes en las que se

produce la transmisión escolar de las memorias sobre la dictadura. En principio, parecería que es poco frecuente que las situaciones de transmisión otorguen centralidad a las preguntas de los jóvenes, y a la construcción de sentidos propios sobre el pasado.

Tabla 11. Respuestas a la pregunta: “¿Los profesores evaluaron o tomaron examen sobre alguno de estos temas?” (Encuesta a alumnos, año 2013, 363 casos)

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Si, evaluaron los temas	191	52,62%
No, no evaluaron estos temas	116	31,96%
No sé	22	6,06%
No contesta	34	9,37%
Total	363	100,00%

Más de la mitad de los alumnos encuestados en 2013 indicaba que los temas abordados sobre la dictadura fueron objeto de evaluación. Esto refuerza la consideración de que resulta frecuente el tratamiento como contenido curricular de esta temática y que esto está claro para los alumnos. En este sentido, parecería haber una tendencia entre lo relevado en 2008 y 2013, en el sentido de que se ha pasado de un tratamiento de los temas más centrado en las iniciativas de los docentes, en su papel como “emprendedores escolares de la memoria”, con menos materiales a disposición y una mayor incidencia de su propia experiencia, hacia un abordaje más centrado en las prescripciones curriculares, en el marco de la definición de contenidos de enseñanza y con materiales y recursos específicos a disposición¹⁸⁴.

En las entrevistas producidas en la etapa en que se estaba generando un cambio curricular, el relato de los profesores parece ir en el sentido de reconocerse desde el lugar de “emprendedores escolares de la memoria”¹⁸⁵ que buscan los anclajes en el curriculum para concretar el tratamiento de estos temas (si es posible desde la materia Historia, pero también desde Derechos Humanos y Ciudadanía, luego desde Construcción de Ciudadanía, desde Metodología de la Investigación y desde Proyecto

184 Esta afirmación debe mantenerse en un plano conjetural, ya que para ofrecer precisiones al respecto sería necesario desarrollar una investigación longitudinal acerca de la enseñanza de la temática, lo que excede los objetivos y el diseño de la investigación de esta tesis.

185 La expresión “emprendedores escolares de la memoria” que propongo aquí, podría tomarse como una analogía con la noción de “emprendedores de la memoria” elaborada por Elizabeth Jelin (2002: 48).

de Investigación, y también involucrando inquietudes conexas desde distintas materias como Literatura, Geografía o Economía).

Tabla 12. Respuestas a la pregunta: ¿Cuáles son tus fuentes de información para abordar el tema de la última dictadura militar? (Encuesta a Profesores, 2008, 118 casos)

		frecuencia	porcentaje
Bibliografía	si	99	83,90%
	no	19	16,10%
Cine	si	96	81,36%
	no	22	18,64%
Cursos	si	58	49,15%
	no	60	50,85%
Experiencia	si	84	71,19%
	no	34	28,81%
Formación de grado	si	42	35,59%
	no	76	64,41%
Literatura	si	92	77,97%
	no	26	22,03%
Medios de Comunicación	si	74	62,71%
	no	44	37,29%

Por su parte, los profesores señalan que sus fuentes para trabajar con la temática son fundamentalmente la bibliografía específica, el cine y la literatura. También mencionan la experiencia personal, aunque como hemos señalado, aquí es posible indicar fuertes variaciones en relación con los rangos de edad.

En estas respuestas también llama la atención la baja proporción de docentes que indicó tomar como fuentes relevantes para el tratamiento de temas sobre la dictadura los cursos de capacitación y su propia formación de grado (en ambos casos, por debajo del 50%)¹⁸⁶.

Cuando se les preguntó en 2008 a los alumnos acerca de las películas que vieron en clase referidas a la última dictadura, la más mencionada resultó ser la película “La Noche de los Lápices”, en un 73% de los casos (véase tabla 13). En el caso de los

186 A partir de 2008, año en que fue aplicada esta encuesta, se generaron propuestas de capacitación tanto en el nivel nacional como en el nivel provincial, que abordaron esta temática. Esas capacitaciones muchas veces acompañaron el desarrollo de programas específicos relacionados con temas de memoria, derechos humanos e historia reciente. A partir de la implementación del Programa Nacional de Formación Permanente, específicamente en el marco del Componente 2 que involucró a las Universidades y otros organismos oferentes, el Ministerio de Educación de la Nación, a través del Programa Educación y Memoria, puso en marcha una capacitación a distancia en conjunto con la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP que tuvo como destinatarios a más de mil docentes de todo el país, de distintos niveles y materias.

profesores, también indican que se trata de la película más trabajada, mencionada en el 60% de los casos.

Tabla 13. Respuestas a la pregunta: “¿Viste en clase alguna de las siguientes películas?” (Encuesta a alumnos, 2008, 2046 casos)

Opción	Respuesta		
a. La noche de los lápices	no	539	26,34
	si	1507	73,66
b. La república perdida	no	1928	94,23
	si	118	5,77
c. La historia oficial	no	1865	91,15
	si	181	8,85
d. Garage Olimpo	no	1790	87,49
	si	256	12,51
e. Otra película	no	1715	83,82
	si	331	16,18
	Total	2046	100,00

Entre 2008 y 2013 se produjo una mayor circulación pública de otras producciones, filmes y materiales de trabajo sobre la literatura y el cine. Sobre la base de esta referencia, en 2013 la encuesta incluyó una pregunta similar, aunque mencionaba otras películas. En la tabla 14 pueden verse las respuestas obtenidas.

Tabla 14. Respuestas a la pregunta: “¿Viste alguna de las siguientes películas?” (Encuesta a alumnos, año 2013, 363 casos)

	si, en la escuela	si, fuera de la escuela	no	no se	no contesta
Garage Olimpo	18	18	142	10	175
Iluminados por el fuego	60	43	113	8	139
Crónica de una fuga	53	53	101	18	138
La noche de los lápices	194	57	48	3	61

Como puede verse, la encuesta de 2013 permite constatar la enorme persistencia de la película “La Noche de los Lápices” como material de uso escolar. En este caso, la cantidad de respuestas en las que los alumnos indican haber visto la película en la escuela más que triplica la segunda película más vista en la escuela que es “Iluminados por el fuego”. Al respecto, ya ha sido señalada la fuerte asociación que

existe entre este relato fílmico y la narrativa de la “víctima inocente” (Lorenz, 2004; Lorenz, 2006). Es probable que la persistencia de la película “La Noche de los Lápices” en las escuelas se asocie con la fuerza que presentan las representaciones sobre los desaparecidos como jóvenes, estudiantes y víctimas, en contraste con otras identificaciones como las de militantes o trabajadores.

Si bien en los últimos años se han producido una multiplicidad de materiales para abordar la temática de la última dictadura militar, en el momento en que se estaba proponiendo el cambio curricular y se inició este trabajo de investigación, el repertorio de materiales, fuentes y “vectores” que los profesores ponían en juego para abordar esta temática en clase era relativamente acotado. Como ha sido señalado, el caso emblemático del film “La Noche de los Lápices” tiene un valor destacado como analizador de los abordajes típicos en el ámbito escolar.

En primer lugar, se trata de un vector de memoria que se ha instalado particularmente en el ámbito educativo casi desde su estreno. La combinación de la película, el libro y la acción militante de Pablo Díaz contribuyó a su amplia difusión. Además, en el contexto de su primera entrada a las escuelas, estuvo relacionado con la revitalización del movimiento estudiantil y los centros de estudiantes. De este modo, la película se convirtió en un elemento simbólico que excedía el relato del acontecimiento histórico y se vinculaba con una reivindicación de la participación estudiantil en general. Luego, el establecimiento de una fecha conmemorativa como el 16 de septiembre, contribuyó a institucionalizar una especie de refuerzo anual de la presencia del film en el ámbito escolar.

Desde el punto de vista de su contenido, tal como ha sido analizado por Raggio (2011) y Lorenz (2004), la película traduce con fuerza la narrativa de la “víctima inocente” y promueve relaciones de identificación de los jóvenes estudiantes con los personajes del relato.

Los actos

Como se ha analizado en los capítulos 3 y 4, desde la inmediata post-dictadura las disputas por las memorias tuvieron como uno de sus espacios de concreción el calendario escolar y las efemérides.

En la provincia de Buenos Aires, las fechas que forman parte del calendario escolar con la prescripción de la realización de actos son el 24 de marzo, el 2 de abril y el 16 de septiembre. Cada una de estas fechas ha sido establecida como día de

conmemoración a través de actos escolares como resultado de distintas disputas entre actores políticos y educativos. Esto hace suponer que cada fecha da lugar a actos con características particulares, que remiten a sus diferentes contenidos pero que además, movilizan de manera diferente a los actores escolares y sociales.

Durante los últimos meses del gobierno militar, se produjo una disputa central acerca de la conmemoración de la guerra de Malvinas o la causa Malvinas. El 28 de marzo de 1983, a pocos días de recordarse el primer año del desembarco argentino en las islas, Bignone, el último presidente militar, estableció mediante el decreto-ley N° 22.769 el “Día de las Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur”, declarado como feriado nacional.

Esta fecha, sin embargo, fue rápidamente objeto de disputa. Mediante el decreto 901, firmado el 23 de marzo de 1984 por Alfonsín, se trasladó la conmemoración por el “Día de la Afirmación de los Derechos Argentinos sobre las Malvinas, Islas y Sector Antártico” al día 10 de junio, restableciendo en rigor la fecha indicada por la ley 20.561 del 14 de noviembre de 1973.

Entre el 2 de abril y el 10 de junio se expresó en cuestión de meses una confrontación entre dos énfasis en la conmemoración: por un lado, el recuerdo del desembarco, de la “gesta de Malvinas”, sancionado por el gobierno militar con el objetivo de establecer una reivindicación de la acción militar de recuperación de las Islas. Por el otro, el 10 de junio, sancionado por el gobierno democrático, que remitía a la conformación de la Comandancia de las Islas Malvinas en 1829, como afirmación de los derechos políticos argentinos sobre las Islas.

Si bien ninguna de las dos normas indicaba qué papel debían cumplir las escuelas en la conmemoración, ambas disputaban en la saga establecida por la Ley de 1973 que prescribía en su artículo 2°:

“Ese día [por el 10 de junio] y a una misma hora se conmemorará el fasto en los establecimientos de enseñanza de todos los ciclos, del Estado y particulares, unidades y oficinas de las Fuerzas Armadas, sedes judiciales y dependencias de la administración pública, dentro y fuera del territorio, con actos alusivos, dictándose al efecto clases especiales y conferencias en las que se señalarán los antecedentes históricos, la legitimidad de los títulos argentinos y la forma en que ella se ejercita en el sector austral.”

Como puede verse en los términos de la disputa, la causa Malvinas ya era objeto de recordación escolar antes de la guerra. La dictadura promovió un cambio en la conmemoración que permitiera reivindicar la campaña militar, mientras que el gobierno de Alfonsín buscó tomar distancia de ese antecedente restableciendo la fecha de 1973.

Luego de este cambio de 1984, el 2 de abril volvió a ser reconocido como fecha de conmemoración en 1992, cuando fue declarado el “Día del Veterano de Guerra” y más tarde, en el año 2000, cuando por ley fue establecido como “Día del Veterano y de los Caídos en la Guerra de Malvinas”, indicado como feriado nacional. Esta última ley derogaba el decreto de Alfonsín de 1984. Finalmente, la ley del año 2000 fue reforzada por una nueva ley en 2006 que establecía el 2 de abril como “feriado nacional inamovible.”

En estas disputas tuvieron un lugar destacado las gestiones de gobierno, los partidos políticos y también las diversas organizaciones que agrupan a veteranos, ex-combatientes y familiares, así como distintos sectores de las fuerzas armadas. En torno de las fechas, se condensaron sentidos atribuidos a la “causa Malvinas”, a la guerra y a las responsabilidades de la dictadura.

La segunda fecha conmemorativa en relación con acontecimientos de la dictadura en ser reconocida en el calendario escolar fue el 16 de septiembre. Como fue analizado en el capítulo 3, esta fecha está relacionada con la construcción de una representación emblemática sobre la represión: la “Noche de los Lápices”. Entre 1984 y 1988, el gobierno provincial otorgó asueto para la realización de movilizaciones estudiantiles. La reorganización de los centros de estudiantes y, en general, la conformación de un movimiento estudiantil post-dictadura tuvo en esta conmemoración un papel muy importante.

En 1988, el 16 de septiembre fue establecido como “Día de la Reafirmación de los Derechos del Estudiante Secundario” y por ley, en el año 2000, fue denominado como “Día de los Derechos del Estudiante Secundario” con la indicación de que la fecha debía recordarse con clases alusivas al tema de la democracia y los derechos humanos.

Finalmente, el 24 de marzo fue establecido como conmemoración escolar a partir de la sanción de la ley 25.633 en el año 2002. Esta ley instituía el “Día Nacional de la Memoria, por la Verdad y la Justicia”. Su formulación indicaba la realización de “actividades alusivas” que debían estar programadas por las autoridades educativas

respectivas. En marzo de 2006, esta ley resultó modificada por otra, que estableció que el 24 de marzo (continuando con la ley de 2002) debía ser considerado feriado nacional.

Todas estas definiciones tuvieron como ámbito de concreción las escuelas. Determinaron, mediante mecanismos y regulaciones diversas, que en las fechas indicadas las escuelas debían organizar actividades fuera de la rutina habitual: clases alusivas y actos. ¿Cuáles fueron las consecuencias escolares de estas regulaciones? ¿En qué medida los actores escolares participaron de estas disputas o las recrearon en el espacio escolar?

En primer lugar, hay alumnos que reconocen que los actos escolares han permitido un abordaje de las temáticas referidas a la dictadura más allá de su tratamiento curricular en el ámbito de las clases de Historia.

“Entrevistador: Y eso, bueno, ¿en la escuela entonces lo trabajan en alguna materia en particular o en varias materias?, ¿cómo lo fueron trabajando?”

Alumna G: En realidad con el tema de los actos y el 24 de marzo es bastante importante en la escuela, y hemos trabajado fuera de las áreas de Sociales también. Por ahí en algún momento nos han hecho leer algún texto, no sé si en Matemática, pero no me acuerdo ahora. En Economía también. Pero lo esencial es que en la mayoría, por ahí hay algunas cerradas; por ahí los actos del colegio son más abiertos porque hacemos debates, se discute y podés ver lo que piensan.

O sea, los chicos de primero, los de tercero y está bueno porque... porque es lo que podemos pensar nosotros y ahí, bueno, te empezás a formar vos, ves qué podés pensar vos a partir de lo que piensan ellos.”

Primer contraste: en la percepción de la alumna G los actos (y en particular, menciona el acto del 24 de marzo) habilitan que el tema de la dictadura sea abordado más allá de las clases específicas: en Matemáticas, en Economía. Pero además, permite un tratamiento más participativo, que involucra la voz de los alumnos y promueve el debate. Además, este carácter participativo impulsa la propia formación de los alumnos, a partir de la toma de posición sobre lo que piensan los demás.

Por otra parte, hay alumnos que perciben que los actos son marcas escolares de un estado de debate social más amplio.

“Alumno I: Ahora se le está dando mayor importancia, a partir del 2005 fue que se conmemoró el día de la memoria el 24 de marzo. Ahora se le está dando un poco más de importancia. Eso lo veo, no solo porque el 24 de marzo sea feriado, sino porque te hacen hacer una actividad como de reflexión un día antes, un día después del 24 de marzo, en la escuela, todos los años. Pero yo creo que se le está... Desde que yo era chico siempre se le dio mucha más importancia a la Guerra de Malvinas que al Proceso, a la dictadura en sí...”

La conmemoración, la sanción oficial de la fecha es claramente asociada con la importancia que la sociedad le otorga al acontecimiento. En este caso, la mención de las fechas también evidencia una lectura de las tensiones entre las conmemoraciones: la importancia relativa de la dictadura con relación al recuerdo de la guerra de Malvinas.

Por otra parte, este mismo alumno describe lo que desde su perspectiva es un abordaje adecuado de la fecha: no solo producir el acto, sino desarrollar actividades específicas, que la problematicen.

“Alumno I: Con respecto a lo que es el análisis de la democracia y la época de la dictadura, siempre -como te comenté- el 24 de marzo tratan de hacer una reflexión hacia los jóvenes, de esa reflexión tenemos que llegar a una conclusión, hacemos un afiche que diga algo, hacés un reportaje a alguien, llegás a una conclusión y los profesores generalmente dan para hacer esas tareas. Profesores de ciencias humanistas -lo que es totalmente acertado. No quiere decir que los otros no puedan hacerlo, sino que los profesores de ciencias humanistas tal vez lo ven más desde el lado teórico, más desde el lado social a todo este problema, a todo este problema de la dictadura y entonces y por lo que he visto la escuela normal donde yo asisto, tiene por suerte muy buenos profesores, profesores muy amigables y podés consultarles sobre cualquier cosa.”

En este caso, la perspectiva que pueden aportar los profesores especializados enriquece las interacciones que son posibles en relación con el acto. A esto se agrega que el tipo de actividad que es posible realizar en torno a la conmemoración propone

un papel activo para los alumnos, a través de su reflexión, su producción y su toma de posición.

Una característica importante de los actos es que, al exceder el marco de las prescripciones de los contenidos curriculares, también involucran a todos los estudiantes más allá del año que estén cursando. Es decir, la gradualidad de los contenidos de Historia o la concentración de las referencias a la dictadura en un año en particular son superados en el momento de los actos, cuando el tratamiento de los temas referidos a la dictadura son abordados por la totalidad de los actores institucionales.

“Entrevistador: Ustedes me contaban que la primera vez que escucharon hablar de la dictadura fue en la escuela. ¿Se trabaja con frecuencia sobre el tema?, ¿se trabaja todos los años?, ¿qué percepción tiene ustedes?”

Alumno M1: Todos los años...

Alumno M2: Es como que se recuerda.

Alumno M1: Claro, sí, las fechas. Apenas un pantallazo.

Alumno M2: O sea, si el grado se interesa, le empieza a preguntar a la profe, y capaz que si la profe se interesa, te empieza a hablar. Pero si los chicos no preguntan ni nada, no.

Alumno M1: Este año la profesora que tenemos ahora nosotros nos habló.

Alumno M2: Si ella misma nos dice: ‘si ustedes quieren que les cuente bien sobre el tema, yo dejo de lado el programa y les cuento’.

Alumno M1: Sí, la profesora dejó de lado el programa, y nos explicó bien. Trajo videos, todo. Sí, la profesora de Historia nos toco bien a fondo el tema.

Alumno M2: Sí, va un poco también en el profesor que te toque, porque a algunos les importa que los alumnos sepan y a otros no, siguen con el programa y chau.”

En este caso, el acto aparece mencionado como una oportunidad para un abordaje significativo del tema. Es un disparador para la expresión del interés de los actores, tanto de los alumnos como de los profesores. Lo significativo es que el tratamiento más genuino del tema tiene que ver con apartar el programa y dedicar tiempo a “que los alumnos sepan”.

Si tenemos en cuenta que la mayoría de los estudiantes consultados a lo largo de la

investigación informaron que escucharon hablar por primera vez de la dictadura en las escuelas, y que los contenidos curriculares de Historia que abordan el tema corresponden a 5° año, los actos suelen ser ocasiones en las que los alumnos toman contacto por primera vez con la temática.

“Entrevistador: ¿Cuándo escuchaste hablar por primera vez de la dictadura?”

Alumna D: En un acto que hicimos acá en el colegio, que fue en el 2005. Yo tenía 15 años, acababa de cumplir 15 años y participaba de un CAJ que es un Centro de Actividades Juveniles que estaba acá en el colegio e hicimos un acto por la Noche de los Lápices y ahí como que me profundice en el tema, parcial. Recién ahora me doy cuenta cómo era. Hicimos una obra de teatro y en ese momento no lo entendía y ahora sí.”

Estos testimonios muestran un conjunto de tensiones fundamentales en torno de la percepción de los alumnos con relación a los actos sobre fechas conmemorativas de acontecimientos relativos a la dictadura. En primer lugar, muestran que los actos son oportunidades para que los alumnos conozcan (en algunos casos por primera vez) la temática. Al exceder el marco de los vínculos áulicos, además, los estudiantes perciben que los actos son situaciones de expresión genuina del interés de alumnos y profesores por la temática, y la concreción de este interés, se realiza cuando se suspende el trabajo sobre el programa. Finalmente, los actos son instancias en las que los alumnos perciben que se producen actividades con mayor protagonismo de los estudiantes y que conducen a una toma de posición.

Por parte de los profesores, los actos referidos a la dictadura permiten extender el compromiso de los alumnos.

“Profesor B: Nosotros tuvimos una experiencia linda para el 24 de marzo. Los chicos trabajaron mucho con el tema de afiches y murales. Empapelaron, por decirlo de alguna forma, los pasillos de la escuela con trabajos hechos por ellos. No voy a ser iluso en pensar el cien por cien de los chicos que participaron en el mural, por ejemplo o en el afiche, se involucraron un cien por cien. ¿Entendés? O hicieron carne la consigna, pero el tema es que siempre tenemos alumnos referentes que son los que más se involucran y nosotros queremos trabajar desde esa semilla, ¿me entendés? Porque yo puedo ser un referente para el

alumno, es más, lo soy. Pero hablando, el chico va a captar más cuando vea que el par está involucrado y de la forma que se involucró, ¿me entendés? Y eso es como un carácter transitivo se podría decir, como que lo contagia, nosotros tenemos la esperanza en eso.”

El protagonismo de los alumnos resulta clave en los actos. Conduce a la toma de posición y a la difusión del compromiso. Es una oportunidad para que el posicionamiento de los estudiantes se ponga en escena y se exprese más allá del ámbito del aula.

Por otra parte, los actos, además de superar los límites del aula (o para ser más precisos, presentar situaciones distintas para la transmisión de las memorias de las que es posible encontrar en las clases), exceden muchas veces el ámbito de las propias escuelas.

“Profesor E: Claro, entonces nosotros no somos objetivos, una sola campana, bajamos línea... El pueblo en sí es muy conservador, también aparece esta idea, ha aparecido después de las investigaciones o después de actos del 24 de marzo. Cartas en el diario de gente muy tradicional diciendo que nosotros le lavamos la cabeza a los chicos, les metemos cosas raras en la cabeza, y demás. O sea que contra eso sabemos que tenemos que luchar permanentemente, ¿sí?”

En este caso, el testimonio del profesor pone en foco la relación entre las disputas escolares y sociales por las memorias. En el capítulo anterior vimos que era frecuente que los docentes entrevistados plantearan que las escuelas intervenían en las disputas sociales aportando unas memorias críticas de la dictadura y enfrentando las posiciones más conservadoras y apologéticas que podían sostener distintos grupos de la sociedad. En este caso, esas disputas entre las escuelas y el espacio social cobran cuerpo en torno de las conmemoraciones, ya que son momentos en los que la actividad escolar (que por definición forma parte de un sistema público) se vuelve particularmente pública.

En esa confrontación, los docentes relatan cómo retornan además, caracterizaciones con las que, durante la dictadura misma, se denunciaba a los docentes que eran acusados de pertenecer a la “subversión”.

“Profesora E: Para el 24 de marzo este año me tocó la tarea de hacerlo, yo trabajo también en un colegio privado, un colegio de monjas, donde está desde la mirada de la Iglesia, donde no podés poner ‘por la Verdad’ con mayúscula, porque la única verdad es la de Cristo. Y nos sacaron el cartel el 24 de marzo, lo tiró la monja, porque ‘Verdad’ está escrito con mayúscula y la única verdad es la de Cristo. Donde tenés chicos que vienen de hogares que tienen la teoría de los dos demonios, bueno, pero... Entonces, la profesora de Historia me miró a mi, este año: ‘vos, te toca el 24 de marzo.’ ¡Ay, qué alegría, en ese colegio! Bueno, ‘¿qué hacemos chicos?’ Charla que te charla, entonces empezamos, ta-ta-ta. ‘Vos hacé la tuya, yo tengo mi mirada, que no necesariamente tiene que ser la de ustedes, yo voy a aclarar tal cosa...’ Entonces después que aclaramos, charlamos, una clase entera, o sea dos horas de clase, sobre el tema, dije: ‘¿quiénes quieren participar en el acto del 24? Esto es voluntario’. ‘¡Yo!’ Todos varones. ¿Y sabés por dónde lo encaré por ese lado, ahí donde me costó tanto? Ellos lo encararon por el lado del rock como resistencia, y como tienen una bandita, tocaron el tema de Charly, y... Yo no estuve presente porque estaba en la otra escuela, pero dicen que estuvo muy lindo y lo que ellos escribieron. O sea, yo tiré algunas ideas, pero lo que escribieron estuvo muy coherente. Ahora el grupo que estaba en la tesitura de... ‘no tendríamos... en realidad el 24 se produjo, pa-pa-pa’ se mantuvieron como al margen, ¿viste? Porque a veces es muy difícil enfrentarse con el discurso de la casa, ¿viste? Y sobre todo en ese colegio es muy difícil, porque en ese colegio sí, vos tenés padres que se van a quejar de los que vos estás dando. Por ejemplo, la profesora de Literatura está dando tal cosa, que eso es ‘¿qué quieren, formar guerrilleros ustedes?’, dicen así. Tenés esa carga extra, ¿viste? Yo por ejemplo doy marxismo, pero tengo que dar... es decir, por qué la Iglesia católica condena el marxismo, o sea tenés que moverte en un ámbito donde estás más encorsetada.”

Los rasgos propios de cada escuela marcan la impronta de los actos. Se trata de reglas formales pero también de tensiones prácticas informales que son reconocidas y anticipadas por los actores escolares, y que, por lo tanto, organizan su comportamiento estratégico. La profesora E, sabiendo cuáles son las objeciones que enfrenta en la escuela en la que trabaja, busca el modo para organizar el acto, habilitando la participación de los alumnos y mostrando que existen distintas

posiciones sobre el pasado.

Finalmente, contra la idea de que los actos generan situaciones de participación, de disputa, de compromiso y de tomas de posición, también hay quienes ven allí un indicio de la interrupción en la transmisión de memorias, en una situación que recuerda la advertencia de Yerushalmi (2002), cuando decía que el olvido colectivo era posible siempre que una generación decidiera no poner a disposición de la siguiente algún aspecto de su experiencia, o que la generación joven no estuviera dispuesta a recibir lo que se le transmite.

“Profesor H: Yo lo que noto es que los chicos tienen, no sé, en general, estoy hablando de la escuela, cuando el discurso está armado, los chicos tienden a replegarse. Por ejemplo, en una escuela donde fue el intendente el 24 de marzo, y fueron otros organismos de derechos humanos a hablar. Los organismos hablaron para ellos. Los pibes estaban en otra, más en escuela pública, si se podían rajar, se rajaban. Cuando el discurso se hace oficial los pibes se repliegan y cuando hablan ellos, los pibes se escuchan.”

¿Quién habla en el acto? ¿De quién o quiénes es la voz que enuncia las memorias sobre el pasado que se conmemora? Este último testimonio refleja una imagen en la que la transmisión se interrumpe. Los chicos se repliegan. No escuchan los discursos adultos, no porque sean adultos, sino porque los adultos (los organismos, las autoridades) *“hablan para ellos”*. Esta observación resulta central porque muestra la relevancia de la estructura o la forma de la transmisión para que se torne efectiva, incluso cuando existe una fuerte intención de que la transmisión se produzca, algo así como un “deber de memoria fallido”. El testimonio también, por contraste, muestra cuáles son las consecuencias de la interrupción de la transmisión.

En el año 2010, se realizó una observación en el acto del 24 de marzo llevado a cabo en una escuela secundaria de un distrito de la zona sur del Conurbano Bonaerense. El acto se realizó el día 23 de marzo, en el turno tarde. El día del acto fue el previo al feriado, y del acto participaron todos los alumnos del turno y los profesores presentes ese día en la escuela.

El acto comenzó a mitad del turno, alrededor de las 15 horas, y duró aproximadamente una hora. El espacio de la escuela permitió una organización informal ya que se ocuparon los pasillos internos del edificio, que son amplios, luminosos y agradables, y

no tienen una estructura fija como espacio de trabajo.

En el inicio del acto, los profesores indicaron a los alumnos que se sentaran en el suelo. Los más próximos al frente del acto lo hicieron, mientras que los que se encontraban más lejos permanecieron de pie. Hacia uno de los extremos del espacio se dispuso un micrófono y un cañón de proyección. En el centro del pasillo, en una de las paredes, una cartelera exhibía afiches alusivos al 24 de marzo, un anuncio de la convocatoria 2010 para el Programa Jóvenes y Memoria de la Comisión Provincial por la Memoria y otras imágenes ilustrativas.

La coordinación del acto estuvo a cargo de un profesor de la escuela, que participa de un organismo de derechos humanos de arraigo local. Para dar inicio al acto, el profesor tomó la palabra anunciando el comienzo del acto por el Día de la Memoria, e indicando el ingreso de las banderas de ceremonias, la argentina y la bonaerense, con sus abanderados y escoltas. A continuación presentó a las personas que se sucedieron en la palabra. Sus intervenciones fueron muy breves y precisas. La directora estuvo presente todo el tiempo colaborando con los profesores aunque nunca tomó el micrófono.

Después del ingreso de las banderas, que se ubicaron al lado del profesor coordinador del acto, todos los asistentes cantaron el Himno Nacional Argentino. Esta parte del acto cumplió con lo estipulado por la normativa educativa provincial para los actos solemnes¹⁸⁷.

Tras la introducción, dos alumnas de la escuela leyeron un texto muy breve en el que hablaban del 24 de marzo y sobre todo de los desaparecidos, explicaron qué significa ser un desaparecido a través de un relato breve e informativo sobre el golpe, aunque sin apelaciones a la necesidad de recordar y repudiar la dictadura.

Enseguida el docente coordinador del acto, anunció la proyección de un fragmento de la película “Los pibes del Santa”¹⁸⁸, en la que se narran las historias de diez jóvenes desaparecidos del distrito, que concurrían a una escuela secundaria católica de la localidad.

El fragmento proyectado se centró en algunas características de los jóvenes y en el

187 Esta estructura de los actos en dos “mitades”, una formal y otra informal, fue descripta reiteradamente en otras investigaciones. Se trata de una forma de organización que permite que el acto cumpla a la vez con la conservación y la renovación del ritual. Véase Eliezer (2005), Eliezer (2009) y Haedo (2014).

188La película completa puede verse en internet: <https://www.youtube.com/watch?v=NPDRTt8ZA7E> y tiene una duración de 1 hora y 48 minutos. En el acto sólo se proyectó un fragmento breve.

relato de su militancia, así como las circunstancias previas a su desaparición. La proyección finalizó luego de que en la película, una de las entrevistadas, madre de uno de los jóvenes desaparecidos, relata que en el año 1977 les ofrecieron a dos de los jóvenes organizar su exilio a Italia, pero que ellos se negaron.

Durante la breve proyección, los alumnos siguieron el relato con atención.

Luego, la palabra pasó a la invitada al acto, hermana de una desaparecida del distrito, quien también aparecía en la película y que se dirigió a los alumnos tomando el micrófono. Lucía, la invitada, habló brevemente, continuando de algún modo el relato de la película. Dijo que los chicos no aceptaron irse y que lamentablemente murieron. Que *“hay que recordarlos como lo que son, como héroes, a ellos y a los treinta mil, pero que lamentablemente su muerte fue en vano, porque los genocidas hicieron un desastre”*.

Cuando termina, el silencio es generalizado. Lucía dice si alguien quiere preguntar algo y una alumna toma la palabra para preguntar: *“¿De que huían ellos?”* Frente a esta pregunta, el resto de sus compañeros murmura en tono de desaprobación. El profesor interviene para decir: *“Bueno, está bien, cada uno pregunta lo que quiere saber”*.

Lucía responde explicando que pensaban diferente que los militares, que a los militares no les convenía que docentes o médicos estuvieran pensando así, entonces por eso fue que pasó lo que pasó: *“El gobierno quería ignorancia para toda la sociedad”*.

Otra pregunta, esta vez de un profesor, habilita a la invitada a hablar sobre la lucha de familiares y sobrevivientes. Dice: *“La pelea por la memoria es una pelea por el presente. Es necesario recuperar para transparentar los hechos, del horror del olvido.”*

Lucía es aplaudida y el profesor que conduce el acto le agradece, haciendo además una síntesis de sus palabras. En esa síntesis afirma: *“Lo interesante es que la generación de ustedes pueda continuar con esa lucha”*, refiriéndose a los alumnos.

A continuación, pasa la palabra a un alumno que representa al Centro de Estudiantes de la escuela. El alumno comienza diciendo que lo que sucedió *“no fue una taradez, que murió un montón de gente”* y que tenemos que pensar qué queremos hacer (parece querer decir que con nuestro futuro). Es muy aplaudido.

El cierre del acto se produce cuando un alumno toca los acordes del Himno con su bajo eléctrico e invita a los compañeros presentes a cantar. Los chicos se paran y se acercan, cantan y aplauden intensamente.

El acto concluye cuando el profesor que conduce la actividad pide un aplauso para el alumno que tocó el bajo y para la invitada. En los minutos siguientes, y ya en un espacio de intercambios informales, algunos alumnos se acercan a Lucía, hablan con ella, la saludan o la abrazan.

Muchos aspectos de la observación realizada indican el carácter situado de la transmisión. Rasgos como las decisiones de los docentes, las inquietudes de los alumnos, estilos institucionales y momentos en la historia de las instituciones y las personas, hacen que cada situación tenga características específicas que difícilmente resulten generalizables.

Algunos aspectos, sin embargo, pueden subrayarse y generar interrogantes para las condiciones de la transmisión en general. En primer lugar, es de destacar el papel que cumplen en este acto las referencias al contexto local. Esta es una nota especialmente acentuada en el caso de los actos escolares, en los que la posibilidad de que participen actores de la comunidad –y especialmente en el 24 de marzo--, actores involucrados en las disputas por las memorias (sobrevivientes, familiares, militantes de organismos de derechos humanos, ex-combatientes, veteranos, autoridades locales) hace que las referencias al ámbito local se vean facilitadas en comparación con lo que sucede en el contexto del aula¹⁸⁹.

En segundo lugar, justamente la “apertura” del acto a la participación de actores externos a la escuela, hace que sea menos previsible el tipo de abordaje que se producirá y las interacciones que se generarán en el acto. Más allá de que todo vínculo pedagógico está atravesado por condiciones impredecibles, en este caso, este rasgo se ve acentuado.

En la observación señalada, la pregunta de la alumna y la actitud de sus compañeros son evidencias de los desajustes en los vínculos de transmisión. La pregunta pudo contener una curiosidad genuina acerca de en qué consistía la acción represiva del Estado. Los fragmentos de la película se interrumpen cuando los entrevistados comienzan a relatar los peligros que acechaban a los jóvenes y su resistencia a ser cuidados o protegidos por la acción de sus familiares. Sin embargo, Lucía prefirió contestar reponiendo un relato general de las razones o motivos de los militares para perseguir y desaparecer a los jóvenes militantes.

Justamente este rasgo pone en evidencia la complejidad que adquieren los procesos

¹⁸⁹ La escuela en la que se realizó la observación, también participó del Programa Jóvenes y Memoria, y el abordaje de las problemáticas del contexto local es un rasgo central en el trabajo del programa.

de transmisión en los actos, aún cuando en apariencia su condición ritual haga suponer que se trata de situaciones predecibles y repetitivas¹⁹⁰. El hecho de que participen de ellos una diversidad de alumnos, con independencia del año que cursen y del momento del año lectivo de que se trate, hace que se enfrenten a un tema y a un contenido no incluido en la secuencia regular y programada por los docentes de las materias específicas. Si ese tema no se aborda previa o posteriormente al acto en las distintas materias, o no da lugar a intercambios más elaborados, es posible que se transmitan representaciones parciales, fragmentarias o descontextualizadas, que ocupen el lugar de las memorias, como “explicación” de la información disponible sobre los acontecimientos.

Un proyecto en el Programa Jóvenes y Memoria

La trama vincular, las clases y los actos constituyen situaciones habituales de transmisión de memorias sobre la dictadura. Pero además, distintas indicaciones que pudimos señalar en las entrevistas, muestran que las escuelas son espacios en los que se producen procesos de transmisión de memorias impulsados o estimulados por acciones, objetos culturales e iniciativas de distintos actores.

En los capítulos anteriores hemos señalado la incidencia que tuvo en la provincia de Buenos Aires (y en los últimos años también en otras jurisdicciones del país) el Programa Jóvenes y Memoria de la Comisión Provincial por la Memoria. En este apartado, me propongo analizar algunas situaciones de transmisión que se generan en el marco del Programa, y que han sido relevadas a través de entrevistas y el análisis de producciones elaboradas por los alumnos.

Como ha sido señalado, en el marco del Programa se generan cada año una gran cantidad de investigaciones y producciones sobre temáticas variadas, relacionadas con el eje “Autoritarismo y Democracia”. En ese marco, estudiantes de una escuela de Morón iniciaron en el año 2004 un proyecto de investigación a partir de la información de que disponían de que en una placa en el frente de la escuela se recordaba a un ex-

190 Es interesante al respecto, la distinción que proponen Southwell y Dussel entre ritual y rutina: “Los recuerdos de Grumet nos ayudan a entender que los rituales no son cualquier actividad que se rutiniza, sino acciones que están cargadas de un sentido, y que representan una experiencia colectiva. Son acciones que se repiten en el tiempo, quizás no por las mismas personas (...), pero eso no las convierte en rutinarias. Son momentos especiales que marcan el pasaje de un estado a otro (...)” (Dussel y Southwell, 2009: 26)

director que había sido cómplice del terrorismo de Estado. El caso en cuestión era el de Aníbal Rómulo Maniglia, profesor egresado del Colegio Mariano Acosta, rector del Colegio Nacional “Manuel Dorrego” de Morón entre 1964 y 1972, y director del Colegio Nacional de Buenos Aires entre septiembre de 1975 y 1978 (Cammarota, 2013).

Los alumnos participantes del proyecto, accedieron a esta información a partir de la lectura del libro “La otra Juvenilia” de Santiago Garaño y Werner Pertot, y profundizaron en la investigación a través de la indagación de testimonios entre miembros de la comunidad educativa. El trabajo que desarrollaron los estudiantes, los llevó a decidir que debían impulsar la remoción de la placa. En las discusiones del grupo de alumnos, la alternativa elegida buscó producir consensos en la comunidad educativa de la escuela. Impulsaron una votación, frente a la resistencia de las autoridades de la institución, para decidir qué hacer con la placa. Esa votación no solo involucró a los alumnos, sino a toda la comunidad educativa de la escuela: padres, directivos, docentes y los propios estudiantes. Como resultado de esa votación, se acordó remover la placa.

Sin embargo, en el relato de los alumnos que participaron de esta iniciativa, y también en el de una docente de la escuela, aparecen otros datos significativos. En el cuerpo de profesores, no hubo un acuerdo unánime sobre la decisión. Más de un tercio de los docentes estaban en contra de que la placa fuera quitada. Los docentes con mayor antigüedad en el colegio, identificaban al rector Maniglia con una etapa de expansión de la institución, con la construcción de un edificio nuevo y con la consolidación de un modelo de autoridad tradicional, frente a una imagen de retrocesos asociada a los años más recientes de la vida institucional (Cammarota, 2013).

Uno de los alumnos opina sobre las sensaciones con respecto a los profesores que habían votado en contra de quitar la placa:

“Hubo momentos en que los odiamos, la verdad es que los odiamos porque pensamos ‘no puede ser que este tipo de gente nos eduque... No son para la educación que queremos hoy...’ Nosotros estamos planteando siempre que la educación sea más abierta, que haya ida y vuelta, que haya una relación más fluida, más interesante, y para mí ese tipo de gente, es gente necia, que no quiere escuchar. En todo el año no nos dejaron siquiera que le entreguemos una documentación para que ellos sepan.... Porque tampoco la idea era ir y llenar cabezas y decir ‘acá los chicos tienen la razón...’ Nosotros creíamos

necesario que todos tuvieran la información. Porque hay muchos profesores nuevos que no saben quién era (el ex – director) Maniglia...”

Lo primero que aparece en esta escena es el desvelamiento por parte de los alumnos de algo que no formaba parte del relato de los adultos: el director recordado en la placa había sido un colaborador de la represión (la información había tomado estado público con el libro “La otra Juvenilia”, de Santiago Garaño y Werner Pertot, sobre la represión en el Colegio Nacional de Buenos Aires, en 2002). La placa se convertía en la cristalización de “un pasado que no pasa” y que, por esa vía, formaba parte de la experiencia cotidiana de los alumnos.

En este caso, es posible señalar la producción de un segundo orden de experiencias. Ya no se trata de las experiencias del acontecimiento traumático, sino de las experiencias de la transmisión. Siguiendo el planteo de Dominick LaCapra, es posible imaginar una posición de sujeto heredero en el proceso de transmisión, que no posee una experiencia directa del acontecimiento traumático, pero desarrolla una experiencia de la transmisión que lo enfrenta a las tensiones de posicionarse frente a ese acontecimiento. En el caso que presentamos, esa posición abre una brecha en los silencios instituidos y es productora de nuevos sentidos sobre el pasado.

Esa producción de sentidos, por otra parte, se expresa mediante una intervención en el presente: los alumnos discuten e imaginan dos posibles vías para actuar sobre la experiencia: la acción directa o provocar una toma de conciencia haciendo evidente las memorias enfrentadas. En todo caso, estas alternativas muestran que los jóvenes tomaron en sus manos la producción de sentido en el presente sobre ese pasado. Es decir, asumieron la responsabilidad de instalar en la comunidad educativa de su escuela una tensión que hiciera imposible el silencio y forzara de alguna manera la toma de posición.

En esta situación, el esquema imaginario según el cual la generación adulta (que está más cerca de la experiencia traumática) es la que transmite a la generación joven un relato sobre esa experiencia, se ve desplazado, invertido. Son los jóvenes los que, con sus debates y sus acciones, provocan en los adultos la incomodidad sobre sus silencios.

Sostiene una de las docentes de la escuela:

“Les comentaba que la sala de profesores del Dorrego se ha tornado un lugar

de conflicto. Una divisoria de aguas... inclusive hay una mesa que es un símbolo: a la izquierda algunos profesores y a la derecha otros profesores, enfrentados. Con versiones, inclusive, poco sustentadas, con discursos que son reproducidos –porque hablamos de profesores muy jóvenes también-- que defienden la placa de Maniglia.”

Esta breve descripción nos permite ver que, una vez que se ha roto el silencio, las memorias que emergen son memorias en conflicto. No se trata de la recuperación de un relato único, coherente, consistente, que ocupe el lugar de una “verdad”. En cambio, como esos relatos sobre el pasado son manipulaciones sobre el pasado producidas desde el presente, expresan un campo de confrontaciones de grupos con identidades, posiciones políticas e ideológicas diferentes. En ese sentido, las escuelas son una arena privilegiada de lucha por los sentidos del pasado.

La memoria como conocimiento y la memoria como práctica

Un análisis de las situaciones de transmisión de las memorias sobre la dictadura que tienen lugar en torno de las escuelas secundarias revela, en primer lugar, su diversidad y heterogeneidad. Sin dudas, un núcleo común de estas situaciones de transmisión tiene lugar en las clases de Historia, sobre todo en el marco del 5° año de la Escuela Secundaria Obligatoria, en el que de acuerdo con los Diseños Curriculares vigentes desde 2007, debe abordarse la temática. También se produce esta transmisión en las clases de Política y Ciudadanía, en 5° año de la Escuela Secundaria, en el que la prescripción curricular establece el abordaje de este tema pero desde una perspectiva diferente¹⁹¹.

Entre ambos, se formula una expectativa de enseñanza con resultados que los alumnos reconocen como fuente de su aproximación al tema (aunque con grados de intensidad variable). En este sentido, el currículum prescripto refleja las tensiones entre distintos sentidos acerca del pasado dictatorial, que no son presentados como una disputa pero tampoco como sentidos complementarios. En el ámbito de la enseñanza, los alumnos no los perciben como aproximaciones contrapuestas ni indican contradicciones o sentidos diversos al respecto, aunque en su gran mayoría,

191 Para un análisis de las dos perspectivas en juego, véase el capítulo 4 de esta tesis.

perciben que sus profesores sostienen diferentes concepciones sobre la dictadura.

Junto con este núcleo central (el tratamiento de los contenidos de los diseños curriculares), encontramos otro que tiene que ver con los actos escolares, que en los últimos años han sido marcados por la incorporación de fechas referidas a la última dictadura militar, como el 24 de marzo, el 2 de abril o el 16 de septiembre. En estos actos, las situaciones de transmisión son diferentes a las que se producen en las clases de Historia y de Política y Ciudadanía. En primer lugar, porque involucran a una configuración menos estructurada de actores institucionales: alumnos de distintos años y divisiones, profesores de distintas materias, autoridades, y en muchos casos actores sociales que no tienen un rol permanente en las escuelas, como familiares de desaparecidos, militantes de organismos de derechos humanos, sobrevivientes de la represión, ex-combatientes, funcionarios políticos, entre otros.

En segundo lugar, las posiciones que ocupan los distintos actores en la situación genera condiciones diferentes para el proceso de transmisión de las que es frecuente encontrar en el aula. De las encuestas y las entrevistas surge la percepción por parte de los estudiantes, de que en las clases existe un tratamiento de la temática que tiende a ser cristalizado. A esto se agrega que, en su mayoría, los estudiantes identifican las clases como un espacio en el que la temática se aborda principalmente sobre la base de los sentidos que proponen los docentes o los materiales de enseñanza. Frente a esto, los actos observados parecen habilitar un espacio para la voz de los estudiantes, legitimados además como actores enunciadores colectivos. Los estudiantes que hablan en los actos, lo hacen en nombre de los alumnos en general, o de los jóvenes en general. Si bien es posible que muchos de sus compañeros no se reconozcan en las palabras¹⁹², la posición de sujeto construida en la situación del acto es la de la voz de los herederos, la toma de posición de quienes reciben el legado de las memorias.

En tercer lugar, el carácter ritual de los actos y su conexión con conmemoraciones públicas más generales (debe tenerse en cuenta que las tres fechas indicadas anudan el calendario escolar con actividades públicas de conmemoración) inscribe los procesos de transmisión de las memorias que se ponen en juego en el ámbito institucional, en el marco del espacio social más general, aunque esta intersección de dos órdenes (el institucional y el social) se produzca en el plano simbólico. Por eso, en

192 Esto no ha sido relevado de manera directa, pero la percepción de algunos de los profesores entrevistados es que los alumnos se interesan en la temática cuando les hablan los propios alumnos, sobre todo cuando en los actos escolares, sus compañeros toman la palabra.

los actos escolares es frecuente ver que se expliciten las dimensiones éticas, políticas y jurídicas de las distintas memorias y de su transmisión.

Ahora bien, en la investigación hemos encontrado que las clases y los actos coexisten con una multiplicidad de formas y modalidades de transmisión, visitas a sitios de memoria, charlas y actividades en las que participan los alumnos, programas especiales que los involucran con distinto grado de protagonismo.

Si bien puede pensarse que se trata de actividades “excepcionales”, en el marco del trabajo de campo hemos visto que se trata de situaciones indicadas con frecuencia por los alumnos. No tenemos registros documentados que permitan dimensionar cuál es su incidencia cuantitativa (de hecho, tampoco se ha registrado en el marco del trabajo de campo de esta tesis, cuánto es el tiempo efectivamente dedicado en las escuelas al abordaje de los temas referidos a la última dictadura militar en el trabajo del aula). Sin embargo, el análisis que hemos podido realizar de estas instancias muestra su capacidad para alterar la estructura de los procesos de transmisión.

En las clases, el proceso de transmisión es percibido por los alumnos como un abordaje del tema en el que la mayor parte de las ideas y sentidos son propuestos por los profesores y los materiales de enseñanza. En ese sentido, es posible pensar que la principal preocupación que asumen los docentes es decidir qué relato presentar, qué información elegir y cómo presentarla de manera que resulte interesante para los estudiantes.

Los actos, en cambio, ponen en escena no solo la voz de los profesores, sino una multiplicidad de voces. Los alumnos suelen estar representados en el espacio institucional de enunciación. Esta escenificación puede resultar desplazada para los actores: es posible que no todos los alumnos se reconozcan en las palabras elegidas por sus compañeros y algo similar sucede con los profesores. Por otra parte, en los actos observados, la enunciación suele considerarse como una instancia valiosa en sí misma, es decir que su importancia no depende de los intercambios, preguntas o debates posteriores. En los casos en los que se produce algún tipo de diálogo, emergen las peculiaridades del proceso de transmisión: se ponen en tensión los sobre-entendidos, los supuestos sentidos compartidos de vuelven problemáticos y se suelen abrir interrogantes que quedan sin cerrar.

En la visita analizada en el capítulo anterior, el proceso de transmisión muestra otra tensión: frente a un discurso estructurado de las guías, las preguntas de los alumnos producen incomodidad en lugar de habilitar la producción de nuevos sentidos,

indagaciones o exploraciones. A riesgo de sobre interpretar la situación observada, se podría pensar que en ese caso, la posibilidad de que los alumnos produjeran sentidos sobre el pasado fundados en sus preguntas personales, ponía en tela de juicio la memoria acordada.

Finalmente, el proyecto de Jóvenes y Memoria que impulsa la intervención sobre la placa conmemorativa de Maniglia en la escuela de Morón permite ver un caso en el que se reconfigura todo el proceso de transmisión. En ese caso, son los jóvenes quienes, a partir de su investigación, rompen los silencios constituidos en la comunidad escolar, y son los adultos (en particular, algunos profesores) los que se resisten a dialogar porque de ese diálogo pueden surgir evidencias de su negación, silencio u ocultamiento.

En este abanico de situaciones, podemos decir que lo que está en juego es el pasaje de una concepción de la memoria como conocimiento (y en ese caso, ocupa un lugar central la definición de la dimensión veritativa de la memoria, es decir, si se está transmitiendo una memoria fiel con lo que realmente pasó) a una concepción de la memoria como práctica (y en ese caso, cobra centralidad el papel activo de los distintos participantes del proceso de transmisión, el protagonismo de los alumnos con sus investigaciones, sus preguntas, su capacidad para producir nuevos sentidos sobre el pasado, y en el límite, su desafío a los sentidos cristalizados).

CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES

Introducción

Esta investigación se inició con una pregunta central contenida en el problema: cómo se produce la transmisión de memorias sobre la dictadura, en la trama compleja de disputas por los sentidos del pasado y atendiendo al peso que pueden tener las características de las escuelas y el sistema educativo en las distintas formas y variaciones de la transmisión.

El trabajo realizado partió del reconocimiento de situaciones de transmisión en los contextos instituidos del aula, la clase y la escuela, pero la opción de reconstruir la complejidad de la circulación de memorias entre los jóvenes y los adultos que se encuentran en la escuela, llevó a identificar otros contextos y situaciones: los intercambios informales, las tramas vinculares, los proyectos especiales, la apropiación de objetos culturales.

A la complejidad de esos múltiples escenarios, el trabajo de investigación de esta tesis agregó la dimensión temporal: el trabajo de campo se desarrolló en una serie de fases sucesivas, en las que fue posible reconocer tanto una serie de continuidades o estabilidades en relación con los procesos de transmisión de las memorias, como sus cambios y discontinuidades más evidentes, tales como aquellos que surgen de la puesta en marcha de políticas de memoria destinadas a incidir en el ámbito escolar.

En este capítulo de conclusiones, me interesa reflexionar sobre tres dimensiones de la investigación: las relaciones entre el curriculum prescripto y las memorias de la dictadura, el lugar de las narrativas sobre la dictadura en la escuela y los procesos y situaciones de transmisión en los que se ponen en juego esas memorias. Me parece posible reponer, en este capítulo final de la tesis, una esquematización de conjunto que permita ubicar a esta tesis en diálogo con otras investigaciones sobre la temática y también con un amplio campo de producción teórica, identificando sus posibles aportes.

Curriculum prescripto y memorias de la dictadura

Las políticas de memoria que han buscado tener incidencia en el ámbito escolar¹⁹³ están atravesadas por el campo de definición curricular. Hemos visto en los capítulos 3 y 4, que la transmisión de memorias sobre la dictadura ha sido definida como una tarea del sistema educativo en general y de las escuelas secundarias en particular, en una sucesión de normas y leyes. Esas definiciones, a su vez, han adquirido especificidad en las definiciones curriculares, que en el período considerado (entre 1976 y 2013) se han plasmado en documentos con diferentes denominaciones y que han sido elaborados siguiendo diversos procedimientos.

Un rasgo destacable en este proceso es cómo la temática de la última dictadura militar se ha ido definiendo en el curriculum como tema que corresponde a la vez a la asignatura Historia y a las asignaturas que se han ocupado de la formación ciudadana (cuyo nombre en este período ha cambiado muchas veces: Estudio de la Realidad Social Argentina - ERSA, Formación Cívica, Formación Moral y Cívica, Educación Cívica, Formación Ética y Ciudadana, Construcción de Ciudadanía). Esta doble inscripción de la temática permite volver la mirada sobre la matriz disciplinar del curriculum y sus consecuencias. Ivor Goodson (2013) advierte que esa matriz disciplinar permite explicar los procesos por los cuales ciertos contenidos fundan su legitimidad en el curriculum por su valor académico y se consolidan por su apropiación por parte de una comunidad profesional establecida. Conviene recordar aquí la tesis de Goodson:

“In particular and in summary the book seeks to present evidence for three hypotheses: firstly, that subjects are not monolithic entities but shifting amalgamations of sub-groups and traditions. These groups within the subject influence and change boundaries and priorities. Secondly, that in the process of establishing a school subject (and associated university discipline) base subject groups tend to move from promoting pedagogic and utilitarian traditions

193 El análisis expuesto en los capítulos 3 y 4 permite postular una distinción conceptual necesaria entre políticas de memoria en general y políticas de memoria con incidencia en el ámbito educativo. Asimismo, estas últimas podrían clasificarse en dos niveles: aquellas que buscan incidir en las definiciones del curriculum prescripto (que podrían denominarse “políticas curriculares de memoria”) y aquellas que buscan incidir más difusamente en las escuelas y las prácticas escolares (que podrían denominarse “políticas escolares de memoria”). En un sentido similar, Inés Dussel (2007) habla de “políticas de transmisión”.

towards the academic tradition. The need for the subject to be viewed as a scholarly discipline will impinge on both the promotional rhetoric and the process of subject definition, most crucially during the passage to subject and discipline establishment. Thirdly, that, in the cases studied, much of the curriculum debate can be interpreted in terms of conflict between subjects over status, resources and territory.”

Como puede verse, Goodson encuentra como clave interpretativa la confrontación o el conflicto entre disciplinas, por el estatus, los recursos y el territorio. En nuestro caso, hemos visto que la definición curricular de los temas referidos a la última dictadura militar no parecen haber sido aún objeto de disputa disciplinar. Sin embargo, nos interesa retener la vía de análisis que se pregunta por las relaciones entre las materias del curriculum, las disciplinas académicas y las profesiones.

En el caso de los temas referidos a la última dictadura militar, en el período 1976 – 2013 asistimos a una creciente especificidad en la enunciación del tema en los diseños curriculares de la materia Historia, con algunas referencias propias del campo de producción historiográfica. Sin embargo, estos contenidos curriculares no aluden al hecho de que, como acontecimiento traumático de la historia reciente, la última dictadura ha sido y es objeto de controversias en el presente más allá del campo de trabajo de los historiadores profesionales.

Paralelamente a estas definiciones, es posible identificar otro conjunto de políticas de memoria que involucran a las escuelas. Su vía de incidencia en el ámbito escolar no es el curriculum sino las efemérides y los programas especiales. A diferencia de la tendencia que hemos visto en el abordaje curricular de la temática, en este caso ha sido más frecuente la apelación a las dimensiones emotivas e identitarias, y a tomar distancia del tratamiento historiográfico.

La diferenciación entre el tratamiento curricular de las temáticas referidas a la última dictadura militar y su abordaje en las efemérides o en actividades “extra-curriculares”, es a primera vista, consistente con la distinción que realizan Carretero, Rosa y González (2006) entre objetivos cognitivos y objetivos identitarios, en el marco de una tendencia que acentúa la tensión entre ambos:

“Al respecto, intentamos mostrar que, si bien cada una de estas grandes controversias ha tenido pautas específicas, todas dejan traslucir un proceso

común, que puede caracterizarse como el aumento de una tensión, implícita y obviamente irresuelta, entre los dos tipos de lógica que han articulado la enseñanza escolar de la historia en el origen de los estados liberales y hasta mediados del siglo: la racionalidad crítica de la Ilustración y la emotividad identitaria del Romanticismo (Carretero, 2006). Ambas han constituido la impronta de la historia escolar y definen aún hoy sus objetivos como cognitivos, destinados a la formación del conocimiento disciplinar, y sociales o identitarios, dirigidos a la formación de la identidad nacional. Sin embargo, como hemos indicado, desde mediados del siglo XX se viene generando una creciente tensión entre ambas instancias, que durante la última década se nos aparecen como contradictorias y difíciles de conciliar en la práctica escolar, tal como puede observarse en los casos en que, en diferentes países, la enseñanza de la historia devino en tema de iracundo debate.” (Carretero, Rosa y Gonzalez; 2006: 15)

Sin embargo, es difícil asignar la totalidad de las políticas relevadas en el período a este modo de categorizar en dos planos las políticas de memoria con incidencia en el sistema educativo. Las definiciones curriculares no están exentas de componentes emotivos e identitarios, mientras que los actos escolares no excluyen los componentes cognitivos.

Una historización de las políticas de memoria sobre la dictadura que incidieron en el sistema educativo hasta 2013, permite ver las tensiones en la conformación de una “memoria oficial”. Tal como sostiene Michel Pollack (2006), en algunos casos la memoria oficial puede ser sinónimo de “memoria dominante” o “memoria hegemónica”, ya que su conformación y delimitación se vuelve visible en la medida en que los grupos subalternos o dominados, cultivan “memorias subterráneas” que emergen en situaciones de crisis. Sin embargo,

“Aunque la mayoría de las veces esté ligado a fenómenos de dominación, el clivaje entre memoria oficial y dominante y memorias subterráneas, así como la significación del silencio sobre el pasado, no remite forzosamente a la oposición entre Estado dominador y sociedad civil. Encontramos con más frecuencia ese problema en las relaciones entre grupos minoritarios y sociedad englobante.” (Pollack, 2006: 20)

En un sentido similar, la apariencia monolítica que puede presentar la memoria oficial, en realidad oculta múltiples tensiones y fisuras internas, activas en las disputas por la definición y puesta en marcha de políticas de memoria. En ese sentido, como hemos visto, los agentes estatales disputan también al interior de las agencias del Estado por distintas memorias.

En el capítulo 3 hemos partido del supuesto de que el propio gobierno militar puso en marcha políticas educativas tendientes a justificar el golpe, el gobierno de facto e incluso la represión, a través de la prescripción de contenidos y la elaboración de materiales que tuvieron circulación en las escuelas. Estas políticas pueden ser analizadas como políticas de memoria, en la medida en que buscaban instalar ciertos sentidos hegemónicos para la interpretación contemporánea y futura de los acontecimientos.

El férreo control que el gobierno militar ejerció sobre el sistema educativo permite suponer que el sentido predominante instalado por estas políticas no enfrentó sentidos alternativos en circulación en el ámbito escolar. Las memorias disidentes se mantuvieron subterráneas. Los actos de resistencia en la vida cotidiana de las escuelas no alcanzaron a desafiar de manera decisiva los sentidos impuestos por el gobierno dictatorial. Este fue el período en que cobró estabilidad la narrativa de la “guerra sucia” en los medios de comunicación y en el discurso político, y se tradujo para el ámbito escolar en algunas breves enunciaciones en el curriculum y especialmente en ciertos documentos de circulación obligatoria; el caso emblemático es el conocido folleto “Subversión en el ámbito educativo” de 1977 en el que se puede leer crudamente expuesta una justificación de la represión.

En un plano conjetural, es posible suponer que esta narrativa enfrentó en las escuelas, no tanto la disputa con otras narrativas sino sobre todo la resistencia por parte de docentes y directivos a promover su circulación.

Un aspecto destacable de este proceso es que las iniciativas de los funcionarios del gobierno militar subrayaron a su modo, el papel político de la educación, al argumentar que en las escuelas debía librarse el combate contra las ideologías de la “agresión marxista internacional”. A su vez, esta idea se complementaba con otra: el sistema educativo es clave en el plano de la lucha ideológica porque los niños y los jóvenes que concurren a él se encuentran en una etapa de su vida en la que son fácilmente manipulables.

La memoria oficial sobre la dictadura que el propio gobierno militar se propuso transmitir, se cristalizó también en los manuales escolares, en los que encontró el modo de permanecer en circulación por unos años más allá de 1983. La inercia de estos materiales demuestra que los tiempos de la política educativa definidos desde los niveles centrales del Estado no siempre coinciden con los tiempos de las escuelas. Desde el inicio del ciclo lectivo de 1984, se produjeron fuertes modificaciones en las políticas oficiales de memoria. Por una parte, el gobierno radical recientemente asumido enfrentó el dilema de la construcción de un discurso estatal sobre los crímenes de la dictadura. Optó rápidamente por la combinación del juzgamiento de las cúpulas militares junto con una narrativa que compensaba dichos crímenes con la mención de la violencia guerrillera. Este discurso, que ha sido denominado “teoría de los dos demonios”, ocupó un lugar central en las enunciaciones oficiales. Sin embargo, en el ámbito educativo, la política estatal siguió otro rumbo. Por un lado, en las materias de Historia y Educación Cívica, se enfatizaron los contenidos referidos a las consecuencias institucionales del golpe de Estado, la interrupción del orden democrático y constitucional, y se introdujo la temática de los derechos humanos. Por otro lado, el espacio escolar se convirtió en un ámbito en el que las voces de distintos actores comenzaron a expresarse públicamente. Esto condujo a una pluralización de los sentidos en circulación, y también a la eclosión de disputas por las memorias en el propio ámbito escolar.

Frente a la narrativa planteada en la “teoría de los dos demonios”, sostenida como doctrina oficial en paralelo a la actuación de la CONADEP y el juicio a las Juntas Militares, tomaron cuerpo otras narrativas, surgidas también del contexto de los juicios. Una de ellas, fijada en la forma elaborada por la película “La Noche de los Lápices”, buscó contrarrestar el argumento de que la violencia del terrorismo de Estado era simétrica de (y se había producido en respuesta a) la violencia de las organizaciones guerrilleras.

Esta narrativa de la “víctima inocente” entró en el ámbito escolar de la mano de la acción de “emprendedores de la memoria”, vinculados a la revitalización del movimiento estudiantil. En principio, la actividad militante de Pablo Díaz, pero también de miembros de los organismos de derechos humanos, situó el ámbito escolar como un espacio privilegiado para la disputa contra la memoria oficial. El éxito inicial de esta iniciativa posiblemente esté relacionado con que la narrativa de la “víctima inocente” se asoció con la reconstrucción y consolidación de un actor dentro del sistema

educativo, como fue el movimiento estudiantil organizado en los centros de estudiantes. Esto permitió que la narrativa contara con un enunciador “interno” al sistema educativo y a las escuelas, que garantizara su permanencia, lo que puede verse, por ejemplo, en el temprano reconocimiento (1988) del 16 de septiembre como conmemoración emblemática de esta narrativa.

Al menos durante el período 1984 – 1989 coexistieron en circulación en las escuelas secundarias argentinas, y en particular, en las de la provincia de Buenos Aires, al menos tres narrativas consolidadas sobre la última dictadura militar: la narrativa de la “guerra sucia”, que había encontrado eco en los manuales escolares editados durante la dictadura y que hasta fines de la década de 1980 seguían en uso; la narrativa de la “teoría de los dos demonios”, canalizada a través del discurso público oficial y eventualmente presente en el ámbito escolar con la circulación del informe “Nunca Más” (en particular, con la interpretación del prólogo del libro subrayada por la posición de algunos funcionarios del alfonsinismo); y finalmente, la narrativa de la “víctima inocente”, como una memoria disidente pero visible, portada por emprendedores y militantes y sostenida por la reorganización del movimiento estudiantil.

Hemos visto en el capítulo 3 que estas tres narrativas son las que, vistas en perspectiva, adquirieron más estabilidad en el tiempo. Sin embargo, no fueron las únicas. Algunas fuentes permiten ver enunciaciones de sentidos alternativos frente a esta configuración, como el temprano reconocimiento de la dictadura como una forma de terrorismo de Estado que debía ser contextualizado en la “doctrina de la seguridad nacional”, sostenido por la APDH en sus acciones de capacitación docente de 1984.

Como hemos indicado, no disponemos de estudios acerca de la recepción de estas narrativas en el ámbito escolar en la década de 1980. Las conjeturas que podemos trazar a partir de los testimonios de profesores que fueron estudiantes secundarios en esa etapa, permiten pensar que esta eclosión de memorias y disputas entre memorias se volvió evidente para los actores escolares como una novedad de la democracia recuperada.

La sanción de la Ley Federal de Educación en el año 1993 implicó una reconfiguración de este escenario, ya que abrió por completo el campo del currículum para nuevas definiciones. A diferencia de los cambios curriculares en períodos anteriores, aquí se planteó una modificación global, tanto de los contenidos, como de la estructura y de los procedimientos de definición del currículum prescripto. Esto dio lugar a una reformulación del mapa de actores involucrados en esta definición, una complejización

de las relaciones entre el plano nacional, el provincial y el institucional, así como a la continuidad de algunos rasgos centrales del curriculum. En el caso particular de contenidos referidos a la última dictadura militar, se vieron ubicados en el contexto de una actualización de los contenidos de la materia Historia que fortaleció la presencia de temáticas atinentes a la historia reciente. También hubo un conjunto de nuevas referencias en el caso de la materia Formación Ética y Ciudadana, que situó la temática de las violaciones a los derechos humanos no solo en la experiencia reciente argentina, sino también en relación con otros casos nacionales y los acuerdos internacionales.

Si durante el gobierno de Alfonsín, la doctrina establecida como discurso público por el gobierno no pareció tener tanto eco en las definiciones educativas, esa autonomización de ambos planos se reforzó durante la primera presidencia de Carlos Menem. Así, las políticas de impunidad y el argumento de la reconciliación no llegaron a tener un reflejo en políticas educativas específicas. La consecuencia más notable de este discurso público en el ámbito educativo se produjo a través del relativo repliegue de algunos actores emblemáticos en la lucha por los derechos humanos, que al concentrar su militancia en el plano judicial o en los medios de comunicación, no pudieron tener una presencia tan constante en las escuelas.

Como hemos visto en el capítulo 3, el vigésimo aniversario del golpe de Estado fue un momento en el que cobró nuevo impulso el movimiento de derechos humanos, alimentado por un amplio apoyo de distintos sectores de la sociedad. En ese marco, las escuelas volvieron a ser escenario de disputas por las memorias, lo que se evidencia en las normas que fijan las conmemoraciones en el calendario escolar y le dan una importancia creciente.

El contraste entre la década de 1980 y la de 1990 permite pensar en el sistema educativo como una de las arenas en las que se producen las disputas por las memorias de la dictadura, que se activa o se apacigua alternativamente, al ritmo de la iniciativa de ciertos actores clave: el movimiento estudiantil, ciertos emprendedores de la memoria, los organismos de derechos humanos, los sindicatos docentes, los partidos políticos. Esto no quiere decir que en las etapas de aparente latencia (como el período que va desde la sanción de los indultos hasta el 20° aniversario del golpe), se desactiven los conflictos por los sentidos atribuidos al pasado dictatorial, sino que estas confrontaciones parecen involucrar a actores más localizados, no conducen a posicionamientos públicos demasiado difundidos, y tampoco dejan demasiadas

huellas documentadas. Nuevamente, como en el caso anterior, disponemos de escasos elementos para analizar en profundidad la transmisión de las memorias sobre la dictadura en el espacio escolar durante este período.

La tercera etapa que puede identificarse en la formulación y puesta en marcha de políticas de memoria con impacto en el sistema educativo se inicia en los años posteriores a la crisis de 2001, y en especial a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional de 2006 y la implementación ese mismo año del Programa “A 30 años” por parte del Ministerio de Educación de la Nación. El antecedente de estas políticas se encuentra en la sanción en 2002 de la ley que establece el 24 de marzo como el “Día Nacional de la Memoria, por la Verdad y la Justicia”. Si bien se trata de una ley cuya consecuencia educativa más inmediata es indicar la conmemoración en el calendario escolar, habilita la tematización de la fecha en el marco de las políticas provinciales y establece un consenso político básico para su tratamiento, al indicar que deben pautarse jornadas alusivas en los calendarios escolares provinciales, *“...que consoliden la memoria colectiva de la sociedad, generen sentimientos opuestos a todo tipo de autoritarismo y auspicien la defensa permanente del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos”*.

Las políticas de memoria con incidencia en el ámbito educativo se multiplicaron a partir de 2006. La propia Ley de Educación Nacional introduce nuevas menciones a la temática, y en ese año, la puesta en marcha de un programa nacional destinado a la conmemoración, dio inicio a la actividad de toda un área de la gestión educativa nacional dedicada a la temática. En ese marco, se produjeron acciones en las provincias, materiales de enseñanza en una diversidad de soportes, se convocó a especialistas, intelectuales, artistas y militantes, se formularon y pusieron en marcha actividades de capacitación, entre otras líneas de trabajo.

La abundancia de políticas y recursos destinados al tratamiento de la temática de la dictadura fue paralela con otros dos procesos: por un lado, en el propio sistema educativo se produjo un nuevo ciclo de reformas curriculares, que implicó una revisión de los diseños elaborados a partir de 1993. En este marco, tanto los contenidos de Historia como los de Construcción de Ciudadanía (en el caso de la provincia de Buenos Aires) fueron actualizados, involucrando también cambios en los procedimientos de su definición (en este caso, se implicó en el proceso de diseño curricular, a equipos docentes de escuelas seleccionadas que pusieron en práctica “pre-diseños”, y participaron de su evaluación y adecuación antes de su aprobación

definitiva).

El otro proceso concurrente, se deriva del conjunto de políticas de memoria que puso en marcha el gobierno kirchnerista y su fuerte relación con las memorias sostenidas por un amplio conjunto de organismos de derechos humanos. La revitalización de la vía judicial (que ya había comenzado a finales de la década de 1990 con los “Juicios por la Verdad”) se consolidó durante este período, con el juzgamiento de represores una vez que se produjo la anulación de las Leyes de Obediencia Debida y Punto Final y la derogación de los indultos. En ese marco, el discurso público del gobierno se volvió reivindicativo de las víctimas, y puso en el centro el concepto de una “generación” que había sido víctima y que ahora tenía la oportunidad de retomar aspectos centrales del proyecto político interrumpido por el terrorismo de Estado.

Estos tres procesos convergentes (un discurso público reivindicatorio de la generación de “los setentas”, una reforma curricular con un mayor desarrollo de contenidos prescriptos sobre la historia del período de la dictadura y una multiplicación de las acciones, producciones y materiales destinados al tratamiento de la temática) produjeron nuevas condiciones para la transmisión de las memorias en las escuelas.

Posiblemente, esta mayor densidad de sentidos y recursos disponibles, implicó también una afirmación cada vez más enfática de los acuerdos sobre los que se debían apoyar las distintas exploraciones de la temática: el repudio al terrorismo de Estado y a la interrupción del orden democrático.

Durante la parte final de este período hemos llevado adelante los relevamientos del trabajo de campo. Éstos indican que esos acuerdos se expresan en la superficie, en las prácticas públicas o institucionales de los actores, pero muestran sus fisuras en cuanto el tratamiento de la temática de la última dictadura militar cobra profundidad en distintos intercambios. Lo que hemos visto en las tensiones que se produjeron tanto en la visita de estudiantes a un sitio de memoria, como en el momento de preguntas a una invitada al acto del 24 de marzo son reveladores de que esos acuerdos no pueden darse por logrados de una vez y para siempre¹⁹⁴.

194 Ni las preguntas y discusiones que plantearon las alumnas a las guías del Ex-CCDTyE, ni la pregunta de una alumna a la hermana de una desaparecida en el acto del 24 de marzo, condujeron a estas jóvenes a negar un repudio al terrorismo de Estado. Sin embargo, ponen en evidencia que ese aspecto que en el nivel de la política pública parece una condición que debe ser afirmada al inicio de cualquier abordaje de la temática, para estas jóvenes podía ser puesto entre paréntesis para abordar otras dimensiones (en el caso de la visita guiada, para debatir sobre la acción de los grupos guerrilleros, y en el caso del acto del 24 de marzo, para pensar en la información con que contaban y las decisiones que tomaban los militantes que se encontraban en la clandestinidad).

Una aproximación a la experiencia educativa cotidiana de los alumnos, muestra que la circulación de las memorias, las tomas de posición sobre el pasado, y las representaciones sobre la dictadura que portan valores, tensiones y disputas exceden largamente el ámbito de la enseñanza regulada y curricularizada de los contenidos de Historia. Tanto desde otras áreas del curriculum (en el período actual, por ejemplo, en Construcción de Ciudadanía), como desde prácticas escolares no reguladas por los diseños curriculares (como las efemérides en el calendario escolar) como desde las regulaciones normativas (la Ley del 16 de septiembre, la Ley del 24 de marzo, la Ley de Educación Nacional y la Ley Provincial de Educación) así como desde el punto de vista de la implementación de programas y acciones especiales y la producción de distintos dispositivos de transmisión que tienen como destinatarios a los alumnos (visitas guiadas, materiales audiovisuales, libros y documentos), existe una sobreabundancia de recursos, discursos y prácticas de transmisión de sentidos sobre la dictadura. Como veremos a continuación, los sentidos disponibles que portan todos estos vehículos alimentan la construcción de representaciones sobre la dictadura por parte de los alumnos en los contextos particulares en los que se les requiere tomar posición sobre la temática.

El lugar de las narrativas en la escuela

Las investigaciones que se han ocupado de la transmisión de las memorias de la dictadura en la Argentina han partido en general, de la constatación de algún grado de estabilización de un conjunto de narrativas en el espacio social. Lorenz (2004, 2006) se ocupó de estudiar la fijación como la transmisión de la narrativa de la “víctima inocente” en torno del relato emblemático de “La Noche de los Lápices”, en tanto que Ana Pereyra (2007) analizó el grado de aproximación de las representaciones que los estudiantes y los profesores portan sobre el pasado dictatorial, a un conjunto de narrativas emblemáticas. En esta tesis, he seguido esa vía de investigación de manera explícita, rastreando a través de las encuestas y las entrevistas a estudiantes y profesores, la presencia de marcas distintivas de las narrativas emblemáticas sobre la dictadura.

En relación con este aspecto de la tesis, he encontrado que lo que en el espacio social aparece como un conjunto de narrativas estables, con ciertas características

reconocibles, y que se relacionan con el lugar de enunciación de actores sociales y políticos específicos, se desdibuja en el ámbito escolar. En primer lugar, si partimos de las expresiones de los estudiantes, no resulta frecuente la adscripción a una narrativa en particular en las caracterizaciones que realizaban sobre la dictadura en el marco de las entrevistas. Esa adscripción surgió en las instancias de la investigación en las que se solicitó a los alumnos que eligieran dentro de un conjunto de enunciados, tal como fue planteado en la encuesta aplicada en 2013. En ese caso, como así también en las preguntas de encuestas en las que se les solicitaba que eligieran palabras que relacionarían con la dictadura, fue posible ver que los alumnos elegían la narrativa de la “víctima inocente”, o que seleccionaban términos que podían inscribirse en esa narrativa.

Sin embargo, en las entrevistas o en las instancias en las que los alumnos tomaban la palabra en actos, visitas, o situaciones de intercambio, esta identificación de una narrativa emblemática se desdibujaba, y aparecían en cambio, unas representaciones del pasado mucho más heterogéneas, en las que sólo es posible reconocer algunos factores comunes generales, como el conjunto de acontecimientos que se mencionan en relación con la dictadura, el conocimiento fragmentario de las circunstancias políticas previas al golpe de 1976 y, en general, una tendencia a explicar los acontecimientos históricos en términos de las intenciones o motivaciones de los actores¹⁹⁵.

Lo constatado en esta tesis sobre esta cuestión lleva a relativizar uno de los supuestos en los que inicialmente se apoyó el trabajo de investigación, que consiste en entender a las narrativas como una categoría que muestra ser válida para agrupar los sentidos atribuidos al pasado dictatorial por los actores escolares. En principio, el uso de esta categoría en el ámbito escolar solo se sostiene en la medida en que se reconoce que se trata de una categoría del investigador para “ordenar” un conjunto de sentidos, subrayando aquellos que considera más emparentados con las narrativas en circulación en el espacio social más amplio.

A esto debe agregarse un factor de complejidad: cómo circulan estas narrativas desde ese espacio social amplio al interior de la escuela. Una parte de esa circulación es posible encontrarla documentada en los marcos normativos, bajo la forma de prescripciones curriculares, conmemoraciones, efemérides, programas educativos y materiales de enseñanza producidos por los organismos estatales. Estas

195 Este rasgo es consistente con lo que afirma Pereyra (2007).

prescripciones tienen una historia, que ha sido descrita y analizada en los capítulos 3 y 4 de esta tesis. Sin embargo, las prescripciones y políticas descritas no se vuelcan sobre las escuelas sin mediaciones. Existen mediaciones que podemos denominar macro-políticas (por ejemplo, la que media entre el tratamiento parlamentario de una fecha que debe conmemorarse y su traducción en el calendario escolar por parte de las autoridades educativas, o la que media entre una política nacional y su abordaje por parte de las gestiones provinciales), así como existen mediaciones en el ámbito de las instituciones (por ejemplo, el abordaje que los profesores deciden proponer a partir de lo indicado por los diseños curriculares para el tratamiento de la temática). A éstas, se agrega un tercer orden de mediaciones, que tiene que ver con el saber experto, tanto de los historiadores como de los especialistas curriculares de distintas disciplinas que se involucran con la temática (estas mediaciones pueden verse, por ejemplo, en las decisiones que conducen a producir determinados materiales de enseñanza a partir de la prescripción sobre la conmemoración del 24 de marzo).

En paralelo, la circulación de las narrativas entre el espacio social y la escuela se produce por vías menos reguladas. Existen ciertos objetos culturales que se han convertido para amplios sectores de la sociedad, en representaciones valiosas de la dictadura: libros, filmes, monumentos, sitios. Esos objetos son portadores de sentidos, y en muchos casos es posible inscribirlos en narrativas emblemáticas sobre la última dictadura militar. Estos objetos han sido denominados “vectores de memoria” (Rousso, 2012) en el campo de estudios sobre las memorias de pasados traumáticos.

En el desarrollo de esta tesis, el vector que con mayor frecuencia ha sido mencionado por los actores escolares ha sido el film “La Noche de los Lápices”. Como ha sido dicho en los capítulos 4 y 5 de esta tesis, se trata de un relato que puede ser asociado con las características centrales de la narrativa de la “víctima inocente”, e incluso, algunos investigadores como Raggio (2011) y Lorenz (2004, 2006), sostienen que tanto el libro como la película contribuyeron de manera decisiva a cristalizar o fijar esa narrativa en el espacio social.

Su circulación en la escuela ha sido ratificada en el marco del trabajo de campo, confirmando lo que ya indican estudios e investigaciones anteriores. Un aspecto llamativo de esta circulación es que sigue siendo un hito reconocible por los jóvenes durante su escolarización, y ha ocupado ese lugar durante 30 años. El film parece ser invulnerable a los cambios en los códigos de apreciación de las imágenes y el lenguaje cinematográfico por parte de los jóvenes.

Este vector es acompañado por otros, con una circulación más acotada, en cuanto a su alcance y a los sentidos que portan. Entre estos otros vectores es posible mencionar el libro del informe “Nunca Más”, las visitas a sitios de memoria y el testimonio de personas vinculadas al movimiento de los derechos humanos en el contexto de clases especiales o actos escolares. Todo este conjunto de vectores también vehiculizan distintas narrativas hacia el interior de las escuelas. Como en el caso de las políticas y prescripciones, la presencia de estos vectores en el ámbito escolar resulta mediada por distintos actores: profesores, autoridades de las escuelas, alumnos particularmente involucrados en la temática, que subrayan la importancia de los relatos. Sin embargo, un aspecto que distingue a los vectores (y que ha conducido a su conceptualización) es que cristalizan o fijan ciertos sentidos sobre el pasado. Eso hace que las mediaciones tengan menos margen para resignificar las narrativas que portan estos vectores, que en el caso de las prescripciones o políticas indicadas más arriba. Una vez más, el mejor ejemplo de esta cristalización de una narrativa que es difícil de resignificar en el espacio escolar es “La Noche de los Lápices”.

Un elemento adicional que hemos considerado a lo largo de la tesis es que la posible identificación de los alumnos en el marco de la narrativa de la “víctima inocente” puede funcionar como una explicación tanto de la persistencia del vector “La Noche de los Lápices” como de la estabilidad de los sentidos que porta. En muchos de los relatos sobre la dictadura, los estudiantes subrayaron la condición de jóvenes y estudiantes de las víctimas, mientras que no ofrecían precisiones sobre la identidad política de los desaparecidos, e incluso fue frecuente que atribuyeran su condición de víctimas de la represión al hecho de “pensar distinto”, como una expresión que permitía sostener a la vez su “inocencia”, y su condición de actores políticamente disidentes.

Sobre el proceso de transmisión

Esta tesis se ha estructurado en torno de una decisión conceptual que es la de trabajar sobre el concepto de “transmisión” en lugar de central la investigación en el concepto de “enseñanza”. Hemos señalado en el capítulo 2 la afinidad que presenta el concepto de “transmisión” con los fenómenos estudiados de circulación de las memorias, sobre todo cuando esta circulación ocurre entre generaciones que portan distintas

experiencias de los acontecimientos de cuya memoria se trata¹⁹⁶.

Abordar la investigación desde este concepto ha permitido enfocar el análisis en aquellos fenómenos de circulación de sentidos y narrativas sobre el pasado que ocurren en los heterogéneos intercambios entre jóvenes y adultos en el espacio escolar. Estos intercambios incluyen, naturalmente, las clases de Historia, pero no se circunscriben a ellas, e incluso, hemos podido documentar a lo largo de este trabajo, una gran diversidad de sentidos y modos de transmisión que contrastan, de acuerdo con la perspectiva de los actores, con lo que sucede en las clases de la materia.

Por otra parte, dado que en el enfoque conceptual adoptado en esta tesis, la enseñanza es un modo de transmisión, gran parte de los conceptos y características asociados a esta última, son aplicables a la primera, a la vez que esta distinción conceptual ha permitido reconocer las particularidades que presenta la enseñanza de la dictadura frente a los procesos más amplios de transmisión de memorias sobre el pasado dictatorial.

Hemos analizado, por ejemplo, los efectos de identificación y empatía en los procesos de transmisión, y el papel que éstos cumplen en la adscripción de los jóvenes a ciertos componentes de las narrativas sobre la dictadura. Hemos visto cómo la narrativa de la “víctima inocente” contiene referencias que pueden conducir a una identificación de los jóvenes con las víctimas de la represión, y en el límite de estas reflexiones, nos hemos preguntado acerca del riesgo de que un proceso de identificación implique un desconocimiento de la especificidad histórica del terrorismo de Estado. Frente a este problema, hemos visto que el concepto de “empatía”, tal como es definido por Dominick LaCapra (2006), permite entablar otra relación mucho más productiva con la experiencia de las víctimas, ya que se apoya en un reconocimiento del sufrimiento y el padecimiento por su condición de víctima, pero también de las condiciones históricas

196 Inés Dussel (2007) subraya que la transmisión en tanto relación inter-generacional, no debe ser concebida como una relación unidireccional:

“Ahora bien, esta relación inter-generacional no debe llevarnos a pensar que la transmisión tiene una temporalidad simple, con una flecha unidireccional que va desde el pasado hacia el futuro, o que se produce necesariamente desde los individuos adultos a los individuos jóvenes. René Kâes señala que ‘el tiempo de la transmisión no siempre es lineal, puede ser circular, perforado, intermitente. Hoy sabemos mejor que, en los sistemas complejos, tiempos diferentes interfieren, coexisten o se excluyen. De este modo, en las situaciones de pánico o multitud, el tiempo del sujeto singular desaparece en una fusión de las duraciones, al punto que el tiempo ya no puede manifestarse en sus escansiones y ser pensado como una sucesión. En este tipo de transmisión, el tiempo puede ser recorrido en diferentes sentidos’ (Kâes, 1996:44/45). La multitemporalidad es otro elemento a retener: la transmisión es un proceso denso, cargado de múltiples dimensiones, donde intervienen sujetos e instituciones que imprimen sus propias huellas, mandatos, deseos.” (Dussel, 2007: 162)

en las que se produjo la represión. A partir de allí, es posible para quienes logran construir esa distancia empática, contribuir con los procesos de elaboración del pasado traumático.

Este despliegue conceptual es posible en relación con la noción de transmisión, aunque también es aplicable a los contextos específicos de enseñanza. Sin embargo, en el marco de esta tesis ha sido posible ver que estos efectos de identificación y empatía se atenúan en la medida en que las memorias adoptan la forma de contenidos curriculares. En ese sentido, parecen dar menos lugar a los posicionamientos subjetivos que comprometen la emotividad. Esta distinción entre una esfera emotiva de la transmisión y una esfera cognitiva ha sido tematizada en los análisis acerca de la enseñanza de la Historia pero parecen incidir en la lógica general de abordaje de la temática, más allá de las clases de Historia, aunque su registro, como hemos indicado, no sería el de un par binario antagónico, sino como los extremos de un arco de situaciones.

Por otra parte, la heterogeneidad de situaciones y contextos de transmisión, puede ser organizada de acuerdo con la trama de circulación de los sentidos sobre la dictadura. Si atendemos a las relaciones que se establecen en las situaciones de transmisión, y al espacio para la producción de sentidos sobre el pasado, una tipología posible, contendría los siguientes tipos de transmisión:

a. Transmisión fallida. Se trataría de aquellos casos límite en los que, a pesar de la intención de los actores, no se produce transmisión. No hemos podido encontrar casos en los que se constate claramente esta situación, aunque si hemos podido ver en ocasiones, actores “indiferentes” frente a los procesos de transmisión en marcha: grupos de alumnos en las clases, las visitas guiadas, los actos. También hemos podido intuir este tipo de indiferencia en encuestas respondidas de forma inconsistente y apresurada.

Como hemos visto en el capítulo 1, Yosef Yerushalmi (2002) advirtió sobre el fenómeno del “olvido colectivo”, presentándolo como el producto de una transmisión interrumpida. La conservación del recuerdo colectivo tiene como condiciones que la generación que porta las memorias, desee ponerlas a disposición de las nuevas generaciones, pero también que las generaciones jóvenes estén dispuestas a recibir esas memorias como herencia, lo que a su vez las compromete a continuar el

pasaje¹⁹⁷. ¿Son estas expresiones de “indiferencia” formas de rechazo a las memorias recibidas? ¿Son resultado de la saturación? ¿Son producto de las formas que asume la transmisión?

En las entrevistas con profesores, nos han mencionado su impresión de que los jóvenes prestan atención, se interesan y se involucran si son interpelados por sus pares, mientras que muestran indiferencia o falta de compromiso cuando los discursos sobre el pasado son enunciados por los adultos. También nos han indicado que en ciertas situaciones, los adultos eligen hablar para ellos y se vuelven indiferentes a la indiferencia de los estudiantes.

Estas referencias, sin dudas, permiten complejizar el esquema planteado por Yerushalmi. La transmisión no es solo intergeneracional. Lo que en una situación determinada puede conducir a la indiferencia, y por lo tanto a una transmisión fallida, puede cobrar nuevas formas si esa transmisión es encarada por otros jóvenes.

Es importante señalar que las situaciones en las que fue posible suponer la “indiferencia” de grupos de estudiantes, se circunscribieron a escenas o momentos dentro de procesos más prolongados en general (actos observados, el momento de la charla en la visita guiada). Esto nos impide afirmar que esa indiferencia sea una actitud permanente frente a la circulación de memorias, por lo que debemos mantener abierta la pregunta: ¿es posible que no exista transmisión?, ¿son posibles situaciones educativas en las que no se ponga en la transmisión ningún sentido sobre el pasado?, ¿son posibles situaciones en las que los jóvenes, estudiantes, se nieguen a ocupar un lugar en el proceso de transmisión de memorias?

b. Transmisión conservadora. Hemos partido en el capítulo 1 de la constatación de que las memorias sobre la dictadura argentina son memorias en conflicto, y hemos podido analizar algunos de los principales ejes de esos conflictos y disputas tanto en el campo de las políticas de memoria con impacto sobre el sistema educativo (capítulos 3 y 4), como en las situaciones de transmisión que se producen en las escuelas, en los intercambios entre jóvenes y adultos (capítulos 5 y 6).

197 En un nivel de conceptualización general, Dussel (2007) sostiene:

“En primer lugar, hay un quiebre en las relaciones de autoridad entre las generaciones. Jacques Hassoun dice que hoy a los viejos no se les permite transmitir sus historias, lo que en términos de un tiempo humano implicaría no poder transmitir la historia. En una sociedad crecientemente ‘juvenilista’, donde lo que vale y lo que corre es ser eternamente jóvenes, cuanto más adolescentes mejor, hay una desautorización de los viejos y de sus experiencias. El quiebre en las relaciones de autoridad entre las generaciones también ha llevado a la puesta en cuestión misma de la acción de transmisión.” (Dussel, 2007: 162)

En este sentido, así como hay un orden de confrontación que atañe a los sentidos atribuidos al pasado, también existe un orden de confrontación propio del plano de la transmisión. ¿Deben presentarse distintas memorias sobre la dictadura, o debe fijarse una narrativa “verdadera” frente a las demás? ¿Debe transmitirse una verdad probada (por la justicia, por los historiadores, apoyada en los consensos políticos y sociales – todas estas alternativas que no necesariamente coinciden entre sí) o debe habilitarse la producción de nuevos sentidos sobre ese pasado por parte de quienes reciben? En el marco de estos interrogantes, designo como un tipo de transmisión conservadora a aquella que transmite una concepción del pasado sin conflicto. Este tipo de transmisión es el que se consolida a medida que se vuelve más firme y estable una “memoria oficial”. En el recorrido que hemos realizado en los capítulos 3 y 4, hemos visto que la memoria oficial cambió sus contenidos en muchas oportunidades a partir de 1976. En cada caso, esas memorias oficiales tuvieron su correlato en políticas educativas (sobre todo curriculares) y buscaron legitimarse apelando a diferentes fuentes: desde la justificación del golpe y la represión como el cumplimiento de una misión (en el caso de la memoria de la “guerra sucia”, enunciada por el gobierno militar) hasta la legitimidad que portan los organismos de derechos humanos luego de décadas de lucha (en el caso de la memoria enunciada por los gobiernos kirchneristas). En el último período considerado en esta tesis, la memoria oficial logró una prolongada estabilidad y se convirtió en hegemónica. Su continuidad en el tiempo también permitió que las políticas de memoria, especialmente las políticas educativas, se volvieran muy prolíficas en cuanto a las variaciones sobre los enunciados centrales de dicha memoria, lo que puede verse por ejemplo, en la multiplicación de materiales en diversos soportes que se produjeron para el trabajo escolar sobre la temática. Esta condición también permitió identificar y visibilizar a una amplia variedad de actores sociales dicha memoria como una narrativa legítima y verdadera sobre el pasado: artistas, intelectuales, académicos, dirigentes sociales, políticos y sindicales, educadores y, por supuesto, organismos de derechos humanos. Sobre esta base de estabilidad en el tiempo, multiplicación de los materiales a disposición de los docentes y amplias coincidencias entre distintos actores sociales, es posible identificar un tipo de transmisión en la que se enuncia una memoria sobre la dictadura que no contiene referencias a la confrontación de sentidos sobre ese pasado. A su vez, en los casos analizados en esta tesis, la tendencia a afirmar una memoria única que se impondría por sobre el reconocimiento del conflicto, se volvió más

frecuente cuando los adultos enfrentaron posicionamientos cuestionadores o desafiantes por parte de los jóvenes. Es posible que para los docentes y otros adultos involucrados en los procesos de transmisión, esa reacción sea un modo de retener o recuperar cierto control sobre la transmisión misma.

c. Transmisión neutral. A lo largo de esta tesis, hemos partido de la constatación de las memorias en conflicto, como un rasgo ampliamente probado por diversas investigaciones referidas al campo de estudios sobre la memoria social. Hemos podido distinguir al menos dos niveles en los que se despliegan esos conflictos: el espacio social y los contextos de transmisión. Esta distinción cobra sentido en la medida en que ha sido posible reconocer características específicas de cada nivel en el modo en que se producen y desarrollan esos conflictos.

En este sentido, es posible definir un tipo de transmisión en la que la memorias que se transmiten reconocen el despliegue de un conflicto en el espacio social, pero no habilitan el conflicto en el propio plano de la transmisión. Denomino tipo de transmisión neutral a estas situaciones.

Este tipo de transmisión permite poner en evidencia la especificidad del plano de la transmisión. Allí se ponen en juego no solo sentidos, concepciones o narrativas sobre el pasado, sino también el lugar que los jóvenes ocupan en relación con ellas. En la transmisión lineal no se trata de que se ignore el carácter conflictivo de las memorias sobre el pasado dictatorial, pero se sitúa a los jóvenes en el lugar de receptores o espectadores de esos conflictos, pero no como actores.

Este tipo de transmisión es reconocible en encuestas en las que los alumnos responden que han podido percibir distintos relatos sobre el pasado por parte de sus profesores, y a la vez reconocen que la mayor parte de los contenidos y temas referidos a la dictadura fueron planteados por los profesores.

En un sentido similar, es posible interrogarse acerca del margen que habilita la abundante producción de materiales y propuestas destinados a su uso escolar y generados por especialistas en el campo de los estudios sobre historia reciente y memoria social. En este caso, nos encontramos con múltiples textos y enunciados que reconocen el carácter conflictivo de las memorias sobre la última dictadura militar, pero a la vez, su abundancia y detalle permiten abrir interrogantes acerca de las posibilidades de los jóvenes de generar preguntas, investigar y tomar posición, ya que se trata de un mapa de posiciones en las que no parecen tener un lugar.

Por otra parte, el reconocimiento de las memorias en conflicto como parte de los enunciados que se transmiten, involucra la identificación de los actores enunciadore

de esos relatos emblemáticos sobre el pasado. Se trata de una identificación que también permite a quienes reciben esa transmisión, poner en juego distintos factores de legitimidad en relación con las narrativas (por ejemplo, el grado de proximidad de los enunciadores a la experiencia traumática, su posición frente a la memoria oficial, su posición en relación con las resoluciones de la justicia, etc.)

Por lo tanto, es posible pensar que un tipo de transmisión lineal expone el carácter conflictivo de las memorias sobre el pasado traumático, aunque no involucra en lo inmediato a los jóvenes en dicho conflicto. Sin embargo, en la medida en que muestra que las enunciaciones sobre el pasado están relacionadas con los intereses y posicionamientos políticos e ideológicos de distintos actores, habilitan la toma de posición por parte de los jóvenes.

d. Transmisión productiva. Hemos descrito a lo largo de la tesis, distintas aproximaciones a las situaciones de transmisión de las memorias de la dictadura en las que ha sido frecuente observar jóvenes que toman posición, interrogan y generan campos de debate acerca de los modos de interpretar ese pasado. En ocasiones, esas aperturas fueron promovidas por la propia situación de transmisión, o por decisiones de los profesores y adultos mientras que en otros casos, esa aperturas fueron propuestas (y hasta forzadas) por los propios alumnos. En este sentido puede decirse que cualquier situación de transmisión es potencialmente productiva, ya que los jóvenes tienen siempre la posibilidad de generar interrogantes y posicionamientos imprevistos, incómodos o desafiantes. Como sostiene Dussel:

“En este sentido, hay que repensar la idea de la transmisión como mera reproducción de la memoria. Por el contrario, dice Hassoun, ‘una transmisión lograda ofrece a quien la recibe un espacio de libertad y una base que le permite abandonar (el pasado) para mejor reencontrarlo’ (Hassoun, 1996:17). El pasado nunca nos termina de abandonar, y la idea de una liberación total es impracticable y poco eficiente – aún ese gesto de rechazo absoluto estaría condicionado por el pasado - ; pero podemos ‘reencontrarlo’ de forma que su carga sea menos pesada, más compartida, más elaborada. Es en la diferencia con las generaciones pasadas que inscribimos nuestra propia huella en el mundo.” (Dussel, 2007: 163)

En el marco del Programa Jóvenes y Memoria, el planteo de que los jóvenes lleven a cabo una investigación sobre el eje “autoritarismo y democracia” en el contexto local,

habilitó que se produjera este tipo de transmisión¹⁹⁸. En esos casos, los jóvenes participantes del proyecto no solo toman posición frente a las narrativas disponibles, sino que formulan interrogantes que abren la producción de nuevos posicionamientos. Sin dudas, esta irrupción de la pregunta, puede resultar incómoda para los profesores y otros adultos que participan de la situación de transmisión. Su lugar suele ser cuestionado, no solo en relación con el presente, sino sobre todo, en relación con el pasado. Algunas de las entrevistas realizadas con profesores que atravesaron su juventud durante la dictadura son reveladoras de esta incomodidad. Cuentan que la pregunta “¿qué hacías vos en esa época?” resulta particularmente incómoda porque contiene potencialmente el cuestionamiento de las decisiones y actitudes de los adultos frente a los acontecimientos traumáticos. También se puede ver este tipo de situaciones en los cuestionamientos que los jóvenes realizan de las decisiones de los protagonistas de los acontecimientos¹⁹⁹.

Las reinterpretaciones y tomas de posición de los jóvenes frente a lo que conocen sobre la dictadura no solo puede conducir a cuestionamientos de la experiencia de los adultos, sino también a una desestabilización de las explicaciones e interpretaciones conocidas y asentadas sobre los acontecimientos. Frente a la cristalización de un conjunto de narrativas emblemáticas sobre el período, los jóvenes se ven en la disyuntiva de tomar posición “eligiendo” entre una de ellas, o mostrarse indiferentes frente al pasado traumático. Como hemos indicado en los tipos anteriores, en los casos en los que se les presenta a los alumnos un conjunto de diferentes narrativas, algunas de ellas se destacan por atributos que les confieren mayor legitimidad: están más cerca de los consensos del campo de los historiadores, son sancionadas por la acción de la justicia, se multiplican en materiales, libros y textos producidos por programas oficiales, o les proponen elementos de identificación.

Una de las opciones que parece caber a los alumnos frente a este tipo de transmisión (que hemos denominado “neutral”) es aceptar la validez de las fuentes de legitimidad que acompañan el conocimiento de las distintas narrativas. Si esas fuentes de

198 Como ha sido dicho, el Programa Jóvenes y Memoria impulsa la realización de investigaciones por parte de los alumnos de escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires sobre la temática “autoritarismo y democracia”. Este eje incluye la temática del pasado dictatorial, aunque no se circunscribe a él. Por ello, los proyectos de investigación protagonizados por los jóvenes no solo se refieren a la dictadura, sino a cuestiones como la pobreza y desigualdad social, la criminalización de la protesta, la discriminación, la violencia de género, la violencia institucional, el deterioro del medio ambiente, entre otros temas.

199 En el marco del Programa Jóvenes y Memoria es posible observar producciones de los jóvenes que transitan una compleja trama de posiciones, reconociendo la legitimidad de los proyectos políticos de las organizaciones revolucionarias, aunque también tomando distancia y a veces, cuestionando la opción por la clandestinidad y la lucha armada.

legitimidad son rechazadas, la toma de posición implica validar las memorias que son concebidas como interpretaciones sesgadas, maniqueas y, claro, ilegítimas, frente a lo que resulta preferible la prescindencia. Por eso, una tercera alternativa que parece plantearse frente a este dilema es la indiferencia. Pero en ocasiones, los jóvenes cuestionan más que rechazan las fuentes de legitimidad de las memorias. Ese cuestionamiento o interrogación muestra los vacíos en las interpretaciones del pasado, y abre campos de incertidumbre, de debate o de indagación. Por otra parte, debe tenerse en cuenta que existe transmisión en la medida en que es posible encontrar un espacio de productividad más allá del mero relativismo²⁰⁰. Este tipo de transmisión productiva opera si logra apoyarse en el reconocimiento de las condiciones conquistadas en el presente para (re)construir sentidos sobre el pasado.

“También parece necesario para promover otro aprendizaje importante que nos plantea la experiencia de la dictadura: el reconocer que hay normas, reglas y leyes que organizan nuestra vida en común y que existen para garantizar que todos podamos decir lo que creemos y sentimos, y también disfrutemos de iguales derechos.” (Dussel, 2007: 169)

En todo caso, el análisis de las situaciones concretas bajo la forma de una tipología (sea ésta u otra) también permite apreciar que no es posible “fijar” un conjunto de atributos estables para dichas situaciones. Una situación que en un momento parece conducir a una transmisión fallida, puede dar lugar a otros tipos de transmisión, sea por cambios en el discurso público hegemónico (resulta importante no perder de vista que el discurso público de diversos actores puede generar climas sociales que inciden sobre las situaciones particulares de transmisión), por la iniciativa de los actores involucrados en el proceso (por ejemplo, el ensayo de nuevas estrategias por parte de los profesores), por la participación o la irrupción de nuevos actores en la situación (la presencia de actores que pueden ofrecer testimonio, militantes, sobrevivientes, familiares, como ocurre en actos, visitas o charlas) e incluso por la fuerza o la

200 El relativismo es un rasgo asociado a lo que hemos denominado como “transmisión neutral” y consiste en otorgar un valor de verdad equivalente a distintas narraciones sobre el pasado, aún cuando resulten contrapuestas. La inconsistencia que surge de esta consideración se resuelve por apelación al carácter “relativo” de cada verdad. Un rasgo adicional de este procedimiento, es el de la “privatización” de las memorias, en el sentido de confinar las valoraciones y los posicionamientos sobre un pasado conflictivo a la esfera de lo privado, de lo personal, y quitarle de ese modo su dimensión pública y política. Para expresarlo de un modo más sencillo, podría ejemplificarse este rasgo con la expresión de que “cada uno piensa lo que quiere”, no tanto como expresión del derecho a la opinión, sino como un recurso para evitar la confrontación pública de posiciones.

persistencia de los interrogantes planteados por los jóvenes en el propio contexto de transmisión.

Asimismo, los contextos de transmisión se organizan sobre relaciones asimétricas de poder y autoridad. En estas relaciones, resulta crucial la distancia de los sujetos con relación a los acontecimientos cuyas memorias se transmiten. En las situaciones de transmisión, la voz del testigo y más en general, de los contemporáneos de los acontecimientos (los profesores mayores, padres y abuelos), está investida de una autoridad superior a la de quienes recibieron las memorias de esos acontecimientos transmitidas por otros (los profesores jóvenes, los estudiantes).

El carácter institucional de los contextos de transmisión, por su parte, puede sancionar una narrativa como la “correcta”, constituyendo una memoria oficial a escala de la institución. Dicha memoria no necesariamente coincide con la memoria oficial fijada por las agencias estatales (aunque frecuentemente resulte así). Si bien no hemos encontrado casos en los que explícitamente se enunciaran narrativas institucionalmente sancionadas que se diferenciaron de las memorias oficiales, sí hemos podido constatar que los contextos institucionales tienen la capacidad de dotar de atributos propios al proceso de transmisión y sus contenidos. Existen escuelas en las que la temática se ha convertido en una marca identitaria de la institución.

¿Es entonces la escuela un “marco social” de la memoria en el sentido definido por Halbwachs? ¿Qué rasgos conceptuales específicos presenta para el estudio de los encuadramientos de las memorias individuales? ¿La escuela es un entorno que le provee al sujeto elementos para la (re)construcción de unas memorias? ¿Es también una comunidad afectiva? ¿O ambos conceptos se diferencian cuando hablamos de la escuela?

En el recorrido que hemos realizado en esta tesis, ha sido posible delimitar el espacio escolar como un “marco social”, atravesado por múltiples comunidades afectivas en disputa por las memorias. Por su parte, las disputas entre estas comunidades o grupos se encuentran reguladas por las normas explícitas y las reglas tácitas de las instituciones. Los sectores de la militancia estudiantil, los profesores y estudiantes que comparten su participación en un proyecto, los alumnos que son críticos de la memoria oficialmente sancionada por la escuela, los profesores que plantean de manera velada “memorias disidentes”, constituyen grupos cuya identidad se consolida en la medida en que confrontan unos con otros. En esas confrontaciones, sus miembros son capaces de postergar sus diferencias internas, privilegiando la cohesión de su

comunidad de pertenencia.

A lo largo de esta tesis hemos visto en las escuelas los campos de un combate en el que profesores e historiadores, padres y abuelos, sobrevivientes y testigos, ex-combatientes y militantes, disputan por la conquista de la conciencia de los jóvenes. Una conciencia que interviene, activa, en las confrontaciones por la memoria.

BIBLIOGRAFÍA

Adamoli, Celeste; Farías, Matías y Flachsland, Cecilia (2015) "Educación y memoria. La historia de una política pública". En: *Anuario de la SAHE*, Vol. 16 - N°2

Adorno, Theodor (1998) *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.

Agamben, Giorgio (2004) *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.

Alonso, Fabiana (2006) "La dictadura militar argentina (1976-1983) en los textos de Ciencias Sociales e Historia para el tercer ciclo de la Educación General Básica". En: Kaufmann, Carolina (Dir.). *dictadura y educación. Tomo3: Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Álvarez, Fernando (2010) "Evolución de los salarios docentes en las dos últimas décadas". En: *Revista Entrelíneas de la Política Económica*, Año 4, N° 25. La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.

Amado, Janaina (1995) "O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em história oral". En: *História*, Sao Paulo: UNESP, N°14.

Amuchástegui, Martha (1995) "Los rituales patrióticos en la escuela pública". En: Puiggrós, Adriana (dir.) *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945 – 1955)*, Buenos Aires: Galerna.

Bárcena, Fernando (2012) "Notas sobre la educación en la filiación del tiempo". En: Southwell, Myriam (comp.) *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Becker, Howard (2009) *Trucos del oficio. Cómo conducir su investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Benjamin, Walter (1933) "Experiencia y pobreza".

----- (1993) "Experiencia". En: Benjamin, Walter (1993) *La metafísica de la juventud*. Barcelona: Paidós. [Primera edición en alemán: 1913]

Bernstein, Basil (1990) *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión*

cultural. Barcelona: El Roure.

Bloch, Marc (1925) "Memoire collective, tradition et coutume. A propos d'un livre récent". En: *Revue de Synthèse Historique*. París: N° 12.

Bohoslavsky, Ernesto; Franco, Marina; Iglesias, Mariana y Lvovich, Daniel (comps.) (2010) *Problemas de historia reciente del Cono Sur*. Buenos Aires: Prometeo.

Born, Diego (2010) *Las representaciones de la última dictadura militar. Los textos escolares de Historia en el nivel Secundario de la Ciudad de Buenos Aires, 1976 – 2009*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Académica Argentina.

Bourdieu, Pierre (2013) *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1996) *La Reproducción. Elementos para una teoría de los sistemas de enseñanza*. Barcelona: Fontanamara.

Calveiro, Pilar (2013) *Política y/o violencia. Una aproximación a la guerrilla de los años setenta*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Carnovale, Vera (2006) "Memorias, espacio público y Estado: la construcción del Museo de la Memoria". En: *Estudios AHILA de Historia Latinoamericana*. N° 2, Verveurt.

Carretero, Mario; Rosa, Alberto y González, María Fernanda (2006) "Introducción. Enseñar historia en tiempos de memoria". En: Carretero, Mario; Rosa, Alberto y González, María Fernanda (comp.) (2006) *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.

Carretero, Mario; Alberto Rosa y González, María Fernanda (2006) *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.

Carretero, Mario y Castorina, José Antonio (2010) *La construcción del conocimiento histórico: Enseñanza, narración e identidades*. Buenos Aires: Paidós.

Carretero, Mario y Kriger, Miriam (2006) "La usina de la patria y la mente de los alumnos. Un estudio sobre las representaciones de las efemérides escolares

argentinas”. En: Carretero, Mario; Rosa, Alberto y González, María Fernanda. *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Buenos Aires: Paidós.

Carvalho, Alessandra; Lorenz, Guillermo Federico; Marchesi, Aldo y Mombello, Laura (2004) “Realidades y desafíos: Experiencias educativas en Argentina, Uruguay y Brasil”. En: Jelin, Elizabeth y Lorenz, Federico Guillermo (comps.) *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Cattaruzza, Alejandro (2007) *Los usos del pasado. La historia y la política argentina en discusión, 1910 – 1945*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Cavarozzi, Marcelo (2006) *Autoritarismo y democracia (1955-2006)*. Buenos Aires: Ariel.

Connerton, Paul (1993) *Como as sociedades recordam*. Oeiras: Celta Editora.

Cornú, Laurence (2004) “Transmisión e institución del sujeto: Transmisión simbólica, sucesión, finitud”. En: Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela. *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Crenzel, Emilio (2008) *La historia política del Nunca Más. La memoria de las desapariciones en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.

----- (2008b) “Nunca Más. La investigación de la CONADEP en la televisión”. En: *Revista Questión*. Vol. 1, N° 18. La Plata.

Cuczza, Rubén (2007) *Yo, Argentino. La construcción de la Nación en los libros escolares (1873 – 1930)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Cueto Rúa, Santiago (2008) “Nacimos en su lucha, viven en la nuestra”. Identidad, justicia y memoria en la agrupación HIJOS-La Plata. Tesis de la Maestría en Historia y Memoria. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

----- (2010) “El surgimiento de la agrupación HIJOS-La Plata. La discusión por quiénes son las víctimas del terrorismo de Estado”. En: Cuadernos del CISH, primer semestre de 2010, La Plata.

Da Silva Catela, Ludmila (2002) *No habrá flores en la tumba del pasado. La experiencia de reconstrucción del mundo de los familiares de desaparecidos*. La Plata: Editorial Al Margen.

----- (2002) "El mundo de los archivos". En: Da Silva Catela, Ludmila y Jelin, Elizabeth (eds.) *Los archivos de la represión: documentos, memoria y verdad*. Madrid: Siglo XXI Editores.

----- (2014) "Esas memorias... ¿nos pertenecen? Riesgos, debates y conflictos en los sitios de memoria en torno a los proyectos públicos sobre los usos del pasado reciente en Argentina". *Foro "¿Qué es legítimo hacer en los sitios de memoria?". Foros sobre Memoria Social e Historia Reciente. Red Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria Social*. Núcleo Memoria: IDES.

Da Silva, Tomaz Tadeu (2005) *Documentos de Identidade. Uma introducao às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.

De Amézola, Gonzalo (2006) "Cambiar la Historia." En: Kaufmann, Carolina (comp.) *dictadura y Educación. Tomo 3. Los textos escolares en la historia reciente*, Buenos Aires: Miño y Dávila.

----- (1999) "Problemas y dilemas de la enseñanza de la historia reciente". En *Revista Entrepasados*. N° 19.

----- (2012) "Memoria, historia reciente y escuela. Luces y sombras en la enseñanza escolar de la última dictadura militar". En *Revista Question*, Vol. 1 N° 33.

De Amézola, Gonzalo; Carlos, Matilde y Geoghegan, Emilce (2006) "La dictadura en la escuela. La enseñanza de la historia reciente en las escuelas de la Provincia de Buenos Aires" [Online]. Red Interdisciplinaria de Estudios sobre Historia Reciente. Disponible: <http://www.riehr.com.ar/archivos/Investigacion/La%20dictadura%20en%20la%20escuela,%20de%20Amezola%20et%20al.pdf>, Acceso: 22/07/2011.

De Amézola, Gonzalo y D'Achary, Claudia (2010) "Recordar la dictadura. Los actos escolares de 2008 y 2009 en las escuelas primarias de Malvinas Argentinas". Ponencia presentada en las V Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente.

Universidad Nacional de General Sarmiento.

Demasi, Carlos (2004) "Entre la rutina y la urgencia. La enseñanza de la dictadura en Uruguay". En: Jelin, Elizabeth y Lorenz, Federico Guillermo (comps.) *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Diaz, Natalia (2009) *Procesos de estructuración y definición del currículum para el ciclo básico de la escuela secundaria en la transición democrática argentina (1983 – 1989)*. Tesis de Maestría en Educación con orientación en Gestión Educativa. Universidad de San Andrés.

Diaz, Natalia y Kaufmann, Carolina (2006) "El II Congreso Pedagógico Nacional (1984-88) a través de los diarios regionales El Litoral y El Diario". En: *Ciencia, Docencia y Tecnología*. N° 32. Concepción del Uruguay.

Diaz, Diego (2006) "Los jóvenes y la producción audiovisual sobre la dictadura". En: *Revista Tram(p)as en la comunicación y la cultura*. La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.

Dussel, Inés (1997) *Currículum, humanismo y democracia en la Enseñanza Media (1863 – 1920)*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC – FLACSO.

----- (2007) "A 30 años del golpe: Repensar las políticas de la transmisión en la escuela". En: Ríos, Guillermo (comp.) (2007) *La cita secreta. Encuentros y desencuentros entre memoria y educación*. Santa Fe: AMSAFE.

Dussel, Inés y Pereyra, Ana (2009) "Notas sobre la transmisión escolar del pasado reciente de la Argentina." En: Carretero, Mario, Rosa, Alberto y González, María Fernanda (2009) *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Buenos Aires: Paidós.

Dussel, Inés y Southwell, Myriam (2009) "Los rituales escolares: Pasado y presente de una práctica colectiva", en: Revista *El Monitor*, n.º 21.

Eliezer, Marisa (2005) *La Nación en la Escuela. Un análisis de los actos escolares en contextos de crisis*. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.

Escudé, Carlos (1990) *El fracaso del proyecto argentino. Educación e ideología*. Buenos Aires: Tesis – Norma.

Filmus, Daniel (1997) "La descentralización educativa en la Argentina: elementos para el análisis de un proceso abierto". En: *Coloquio Regional sobre Descentralización de la Educación en América Central, Cuba y República Dominicana*. San José [Costa Rica]: CLAD.

Finocchio, Silvia (2007) "Entradas educativas en los lugares de la memoria." En: Franco, Marina y Florencia Levín. *Historia reciente*. Buenos Aires: Paidós.

Franco, Marina y Levín, Florencia (2007) *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.

----- (2007) "El pasado cercano en clave historiográfica". En: Franco, Marina y Levín, Florencia. *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.

Franco, Marina (2015) "La 'Teoría de los dos Demonios' en la primera etapa de la posdictadura", en: Feld, Claudia y Franco, Marina (dir.) *Democracia, hora cero. Actores, políticas y debates en los inicios de la posdictadura*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (2004) "Prologo". En: Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

González, María Paula (2008) "Los profesores y la transmisión de la historia argentina reciente: entre el currículum y el contexto". En: *Revista Praxis Educativa*, vol. 3, num. 1, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil.

Goodson, Ivor (2002) *The making of the Curriculum: collected essays*. Routledge.

----- (2013) *School subjects and curriculum change*. Routledge.

Guber, Rosana (2001) *¿Por qué Malvinas? De la causa nacional a la guerra absurda*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Gvirtz, Silvina y Palamidessi, Mariano (2009) *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Haedo, Trinidad (2014) “¿El pasado ya pasó? Transmisión y construcción de la memoria colectiva acerca del pasado reciente en dos escuelas secundarias”. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación. FLACSO – Argentina.

Halbwachs, Maurice (2004a). *Los marcos sociales de la memoria*. Buenos Aires: Editorial Anthropos [primera edición: 1927].

----- (2004b) *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza [primera edición: 1950].

Hassoun, Jacques (1994) *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

Higuera Rubio, Diego (2010) “El declive de la escuela moderna y sus rituales: ¿hay lugar para la memoria del pasado reciente argentino?”. En: *Revista Praxis Educativa*, vol. 5, num. 2, Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Hora, Roy (2001) “*Dos décadas de historiografía argentina*”. En: *Revista Punto de Vista*, N° 69.

Hoya, Manuela (2016) *Controversias en torno a la crisis del sistema educativo en el neoliberalismo. De la conformación del problema público a la sanción de la Ley Federal de Educación*. Tesina de Licenciatura en Sociología. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

Huyssen, Andreas (2007) *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. [Primera edición: 1990]

Izquierdo Martín, Jesús (2006) “Disciplina y contingencia: historiadores, conocimiento y enseñanza del pasado”. En: Carretero, Mario; Rosa, Alberto y González, María Fernanda (editores) *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Buenos Aires: Paidós Educador.

Jay, Martin (2009) *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires: Paidós.

Jelin, Elizabeth (2002) *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

----- (2000) "Memorias en conflicto." En: *Revista Puentes*, Buenos Aires: Comisión Provincial por la Memoria. 6-13.

----- (2003) "La política de la memoria: el movimiento de derechos humanos y la construcción democrática en la Argentina". En: *Cuadernos del IDES*, N° 2.

----- (2005) "Los derechos humanos entre el Estado y la sociedad". En: Suriano, Juan (dir.) *dictadura y democracia (1976 – 2001)*. *Nueva Historia Argentina. Tomo X*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Jelin, Elizabeth y Lorenz, Guillermo Federico (2004) "Educación y memoria: entre el pasado, el deber y la posibilidad." En: Jelin, Elizabeth y Lorenz, Guillermo Federico. *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, Madrid: Siglo XXI.

Jelin, Elizabeth y Kaufman, Susana G. (comps.) (2006) *Subjetividad y figuras de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Kaufman, Susana (2006) "Lo legado y lo propio. Lazos familiares y transmisión de memorias". En: Jelin, Elizabeth y Kaufman, Susana (compiladores) *Subjetividad y figuras de la memoria*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Kaufmann, Carolina (2006) *dictadura y Educación. Tomo 3. Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Kaufmann, Carolina y Doval, Delfina (2006) "La enseñanza encubierta de la religión: la 'Formación Moral y Cívica'". En: Kaufmann, Carolina (dir) (2006) *dictadura y Educación. Tomo 3. Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Lacapa, Dominick (2005) *Escribir la historia, escribir el trauma*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.

----- (2006) *Historia en tránsito*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

----- (2008) *Representar el Holocausto. Historia, teoría, trauma*. Buenos Aires: Prometeo.

----- (2009) *Historia y memoria después de Auschwitz*. Buenos Aires: Prometeo.

Lahire, Bernard (2005) *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Manantial.

Lavabre, Marie-Claude (2007) "Maurice Halbwachs y la sociología de la memoria". En: Perotin-Dumon Anne (dir.) *Historizar el pasado vivo en América Latina*. Disponible: <http://www.historizarelpasadovivo.cl/downloads/lavabre.pdf>, Acceso: 22/07/2011.

Lechner, Norbert y Güell, Pedro (2006) "Construcción social de las memorias en la transición chilena". En: Jelin, Elizabeth y Kaufman, Susana (comps.) *Subjetividad y figuras de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI Editora.

Legarralde, Martín (1999) "La fundación de un modelo pedagógico. Los colegios nacionales entre 1863 y 1905". En: *Revista Propuesta Educativa*. N° 21. Buenos Aires.

----- (2007) "La educación durante la última dictadura militar". Dossier: Memoria en las Aulas. En: *Revista Puentes*. La Plata: Comisión Provincial por la Memoria.

Levín, Florencia et al. (2007) "La última dictadura militar argentina según alumnos del nivel Polimodal. Algunas reflexiones críticas sobre educación, historia y memoria." En: *Revista Clio & Asociados*. N° 11.

Lorenz, Federico Guillermo (2002) "De quién es el 24 de marzo? Las luchas por la memoria del golpe de 1976". En: Jelin, Elizabeth (comp.) *Las conmemoraciones: Las disputas en las fechas 'in-felices'*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

----- (2004) "'Tomala vos, dámela a mí'. *La noche de los lápices*: el deber de memoria y las escuelas." En: Jelin, Elizabeth y Lorenz, Federico Guillermo (comps.) *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

----- (2006) "El pasado reciente en la Argentina: las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria". En: Carretero, Mario; Rosa, Alberto y González, María Fernanda. *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Buenos Aires: Paidós Educador, 2006.

Meschiany, Talia (2005) *Imaginarios, experiencias y biografías docentes: claves para*

comprender la relación entre ciudadanía, educación y democracia. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Académica Argentina.

Novaro, Marcos (2008) "Derechos humanos y política democrática. Las tareas de la historia y de la justicia entre populismo y liberalismo". En: Eiroa, Pablo y Otero, Juan (comps.) *Memoria y derecho penal*. Buenos Aires: Fabian Di Placido Editor.

Novaro, Marcos y Palermo, Vicente (2006) *La dictadura militar 1976/1983. Del golpe de estado a la restauración democrática*. Buenos Aires: Paidós.

Núñez, Pedro (2010) *Política y poder en la escuela. La socialización política juvenil en el espacio escolar*. Tesis de doctorado. Doctorado en Ciencias Sociales. IDES-UNGS.

Palermo, Vicente (2007) *Sal en las heridas. Las Malvinas en la cultura argentina contemporánea*. Buenos Aires: Sudamericana.

Pereyra, Ana (2007) *La relación de los adolescentes con la historia reciente de Argentina: un estudio exploratorio de la conciencia histórica entre estudiantes de escuelas medias públicas de la Ciudad de Buenos Aires*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Académica Argentina.

Pineau, Pablo; Mariño, Marcelo; Arata, Nicolás y Mercado, Belén (2006) *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Buenos Aires: Colihue.

Pollak, Michael (2006) *Memoria, olvido, silencio. La producción social de las identidades frente a situaciones límite*. La Plata: Editorial Al Margen.

Portela, Mario Alberto (2005) "Los Juicios por la verdad: ejercer la memoria". En: Encrucijadas, N° 30. Universidad de Buenos Aires. <http://www.me.gov.ar/a30delgolpe/home/>

Portelli, A. (2002) Las fronteras de la memoria. La masacre de las Fosas Ardeatinas. Historia, mito, rituales y símbolos [en línea]. *Sociohistórica*, (11-12). Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3065/pr.3065.pdf

Puiggrós, Adriana (1988) "Composición tema: el cambio". En: *Revista El Periodista*. N° 186, 7 de abril de 1988.

Quattrocchi Woisson, Diana (1995) *Los males de la memoria*. Buenos Aires: Emecé Editores.

Quintero, Silvina y de Privitello, Luciano (2007) "Los textos de Civismo: la construcción del argentino ideal". En: Romero, Luis Alberto (coord.) (2007) *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Raggio, Sandra (2011) "Los relatos de la Noche de los Lápices: Modos de narrar el pasado reciente". En: *Revista Aletheia*. N° 1 – 2. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

----- (2004) "La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula." En: *Revista Clio & Asociados*. Universidad Nacional del Litoral. Volumen 5.

----- (2006) "Jóvenes construyendo colectivamente la memoria". En: *Revista Novedades Educativas*, año 18, N° 188.

----- (2012) "¿Historia o memoria en las aulas?" En: Raggio, Sandra y Salvatori, Samanta (coordinadoras) *Efemérides en la Memoria. 24 de marzo, 2 de abril, 16 de septiembre. Propuestas para el trabajo en el aula*, Buenos Aires: Homo Sapiens.

Reyes Jedlicki, Leonora (2004) "Actores, conflicto y memoria: Reforma curricular de Historia y Ciencias Sociales en Chile, 1990 – 2003". En: Jelin, Elizabeth y Lorenz, Federico Guillermo (comps.) *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Ricoeur, Paul (2004) *La memoria, la historia y el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Rockwell, Elsie (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Rodriguez, Laura (2012) *Civiles y militares en la última dictadura. Funcionarios y*

políticas educativas en la provincia de Buenos Aires (1976 – 1983). Rosario: Prohistoria.

Romero, Luis Alberto (2004) *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Rosa, Alberto (2006) “Recordar, describir y explicar el pasado, ¿qué, cómo, y para el futuro de quién?” En: Carretero, Mario; Rosa, Alberto y González, María Fernanda (editores) *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Buenos Aires: Paidós Educador.

Rouso, Henry (2012) “Para una historia de la memoria colectiva: el post-Vichy”, en: *Revista Aletheia*, volumen 3, número 5.

Sacristán, Gimeno (1991) *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Sarlo, Beatriz (2005) *Tiempo pasado*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Siede, Isabelino (2013) *Los derechos humanos en las escuelas argentinas: una genealogía curricular*. Tesis de Doctorado. UNLP.

Sorgentini, Hernán (2003) “Reflexión sobre la memoria y autorreflexión de la historia”. En: *Revista Brasileira de História*. V. 23, N° 45, pp. 103 – 128. San Pablo.

Southwell, Myriam (2001) “Proyecto educacional en la Argentina post-dictatorial (1983 – 1989)”. Ponencia presentada en el *V Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*, Costa Rica.

----- (comp.) (2012) *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Buenos Aires: Homo Sapiens ediciones.

----- (2004) “La escuela como gendarme”. En: *Revista Puentes*. La Plata: Comisión Provincial por la Memoria.

----- (2001) *Educational discourse in post-dictatorial Argentina (1983 – 1999)*. Tesis Doctoral. Universidad de Essex.

----- (2007) “Con la democracia se come, se cura y se educa...”

Disputas en torno a la transición y las posibilidades de una educación democrática”. En: Camou, Antonio; Tortti, Cristina y Viguera, Aníbal (coords.) *La Argentina democrática: los años y los libros*. Buenos Aires: Prometeo.

Svampa, Maristella (1994) *El dilema argentino: civilización o barbarie. De Sarmiento al revisionismo peronista*. Buenos Aires: El cielo por asalto.

Suriano, Juan (dir.) (2005) *Dictadura y democracia (1976 – 2001)*. Nueva Historia Argentina. Tomo X. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Tedesco, Juan Carlos (2009) *Educación y Sociedad en la Argentina: 1880 – 1945*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Tedesco, Juan Carlos (1982) “Elementos para una sociología del curriculum escolar”. En: Tedesco, Juan Carlos; Braslavsky, Cecilia y Carciofi, Ricardo (1982) *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976 – 1982*. Buenos Aires: FLACSO.

Terigi, Flavia (2004) “La enseñanza como problema político”, en: Diker, Gabriela y Frigerio, Graciela (comps.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de educación en acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Tiramonti, Guillermina (2001) *Modernización educativa de los '90. ¿El fin de la ilusión emancipadora?* Buenos Aires: Temas Grupo Editorial.

Todorov, Tzvetan (2008) *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.

Traverso, Enzo (2007) “Historia y memoria. Notas sobre un debate”. En: Franco, Marina y Levín, Florencia. *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.

Veneros Ruiz-Tagle, Diana, y Toledo Jofré, María Isabel. (2009) “Del uso pedagógico de lugares de memoria: visita de estudiantes de educación media al Parque por la Paz de Villa Grimaldi (Santiago, Chile)”. En: *Revista Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(1), 199-220

Vinyes, Ricard (2009) “La memoria del Estado”. En: Vinyes, Ricard (ed.) *El Estado y la Memoria. Gobiernos y ciudadanos frente a los traumas de la historia*. Buenos Aires: Editorial del Nuevo Extremo.

Yerushalmi, Yosef (2002) *Zajor. La historia judía y la memoria judía*. Anthropos.