

La escuela como escenario de lucha por el pasado: reflexiones a partir de un caso de la Ciudad de Buenos Aires¹

DIEGO M. HIGUERA RUBIO *

Introducción²

En la Argentina, la reflexión en torno a la transmisión de la memoria sobre el pasado reciente y la educación se ha nutrido de significativos aportes, en especial, desde perspectivas teóricas, pedagógicas y éticas, pero sólo en los últimos años están empezando a conocerse estudios acerca de lo que efectivamente ocurre dentro de las escuelas, a propósito de la complejidad práctica que implica la enseñanza de la historia reciente cuando ésta es interpelada por la memoria (Jelin y Lorenz, 2004; Pereyra, 2006). El presente artículo busca inscribirse en esa línea de trabajo. A continuación, propongo tratar el caso de una secundaria pública ubicada en un barrio de sectores medios de la Ciudad de Buenos Aires, para mostrar cómo la escuela ha sido un escenario de disputas por el pasado, la forma como éstas situaciones conflictivas se conectan con las luchas simbólicas presentes en la sociedad argentina y de qué manera se han transformado durante los últimos años. En el texto plantearé un recorrido lineal, de la mano de las voces de las docentes, sobre la llegada de los temas relacionados con el pasado reciente a la escuela. Para complementar el relato traeré fragmentos de entrevistas con alumnos y observaciones personales.

Dividiré la exposición en tres apartados. En el primero, haré una breve

descripción de la escuela. En el segundo, expondré las acciones emprendidas por las docentes con el fin de introducir los temas relacionados con la historia reciente y los derechos humanos en la escuela, además, me detendré en algunas situaciones conflictivas que se generaron a partir de dichas acciones. En la última sección plantearé, a partir de una situación en un aula, los nuevos retos que enfrentan hoy los educadores para lograr una transmisión creativa y compleja del legado del *Nunca Más*.

La institución

La escuela³ es una secundaria pública compuesta de seis divisiones por cada curso, tres funcionan en la jornada de la mañana y tres en las horas de la tarde. Su sede ocupa prácticamente media cuadra y está delimitada por un enrejado blanco sostenido por un muro de mediana altura. El largo edificio de cuatro plantas se encuentra en buen estado, posee techos triangulares y una fachada de color rojo ladrillo que contrasta con el blanco de las paredes, columnas y ventanas. Al cruzar la entrada, cubierta por un techo transparente, está un patio en el que se destaca un pino junto a la bandera nacional. La puerta doble que da acceso al edificio conduce a un hall central que tiene en la parte izquierda una pequeña oficina que hace las veces de recepción y oficina



Antropólogo, Universidad Nacional de Colombia; Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, FLACSO Argentina. E-mail: diegohig@yahoo.es

Artículos

Investigadores jóvenes

Esta sección se propone generar un espacio que promueva y facilite la publicación de las producciones de jóvenes investigadores (juniors). Con este fin, convocamos a quienes quieran difundir los resultados de sus investigaciones o trabajos académicos. Los requisitos para su publicación son los mismos que para el resto de los artículos de esta revista (ver Parámetros para la presentación de artículos y reseñas). Los artículos serán puestos a consideración de un referato que los evaluará valorando la originalidad y rigurosidad de sus postulados.

auxiliar de preceptoría; a la derecha, se encuentra un pequeño cuarto que alberga la fotocopiadora junto a una de las escaleras que conduce a la planta alta. Frente al corredor se divisa una cancha de fútbol cinco de cemento. Las paredes que la rodean están adornadas con algunos motivos representativos de la ciudad (el obelisco, una pareja bailando tango, un bandoneonista) y una pintoresca representación del Taj Mahal. Entre la cancha y la oficina de recepción se despliega una larga galería que alberga aulas a sus costados y finaliza en una escalera.

Cuando estuve por primera vez frente a la sede de la escuela, pensé que se trataba de una institución privada por los rasgos arquitectónicos de estilo inglés, atípicos de las escuelas públicas de la ciudad. La confusión se resolvió de inmediato gracias al cartel del Gobierno de la Ciudad a un costado de la entrada. De todas formas, no estaba completamente equivocado: durante sus primeros años la escuela recibió a los alumnos en un edificio contiguo y al poco tiempo se trasladó a esta sede donde, en efecto, funcionaba una escuela privada. El aspecto del edificio no solo está relacionado con sus antecedentes, el contexto barrial también es importante. La escuela se encuentra en un sector residencial alejado del centro y cerca de la autopista que separa la Ciudad de Buenos Aires de la Provincia. Allí predominan las casas amplias con antejardín y garaje. Las edificaciones no son iguales como en la ciudad jardín estadounidense, pero guardan uniformidad por sus cuidadas fachadas en ladrillo y las terminaciones de madera en puertas y ventanas. A comienzos de siglo XX, esta zona se había destinado a la construcción de quintas para los sectores acomodados de la sociedad porteña, sin embargo, después unas décadas la mayor parte de la población que había construido sus casas allí, eran inmigrantes europeos pertenecientes a sectores populares en ascenso. Aunque el sector conserva quintas históricas, en la actualidad el perfil

de los habitantes corresponde al de los estratos medios de la ciudad.

Desde su inauguración, la escuela recibió chicos que vivían en las inmediaciones de la sede; pero en los primeros años de la década del noventa su carácter local cambió y empezaron a matricularse alumnos provenientes de otros sectores de la ciudad y de la provincia de Buenos Aires. *"Ahora los chicos que vienen a la escuela no son del barrio"*, comenta una docente, quien termina su afirmación con el dedo índice en alto *"ahora ellos van a la del Observador, que es bachillerato internacional"*. El Observador está a pocos metros de la escuela y ocupa el otro extremo de la cuadra. Su predio también está delimitado, tiene una pequeña caseta de vigilancia tras la reja y, a continuación, dos robustos edificios de cuatro plantas dominan el panorama. Los alumnos asisten con un uniforme de pulóver azul oscuro, camisa blanca, pantalón gris para los hombres y azules para las mujeres. Algunas veces, cuando iba a la escuela a primera hora de la mañana, descendía del colectivo acompañado de jóvenes que acudían a la escuela, mientras sus vecinos llegaban caminando o bajaban del auto de sus padres.

El cambio en la composición del alumnado forma parte del proceso general de fragmentación del sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires⁴, el cual, ha traído como consecuencia una mayor diversificación y separación de los circuitos educativos, especialmente, al interior de los sectores medios y altos que pueden acceder a la educación privada que ofrece distintas orientaciones institucionales y educativas. Así, las familias del barrio con mayores ingresos se han ido trasladando a las escuelas privadas y, al mismo tiempo, la escuela pública se consolida como una institución a la que acuden chicos procedentes de sectores medios de gran heterogeneidad. Las ocupaciones de los padres y madres de los jóvenes pertenecientes al quinto año, ofrecen una buena muestra de la

situación: se pueden encontrar desde albañiles, empleadas domésticas, ingenieros, psicólogas, quiosqueros y bioquímicas, hasta un ejecutivo de una gran empresa prestadora de salud.

Los conflictos por el pasado

Desde su ingreso como docente de historia en 1986, Silvia ha realizado actividades para abordar el pasado reciente y los derechos humanos, tanto en sus clases como en los actos escolares. Aunque la actitud general de sus compañeros oscilaba entre la indiferencia y el apoyo tácito, ella pudo trabajar en coordinación con dos colegas del área de sociales y el apoyo de la vicedirectora de la jornada de la mañana⁵. Las manifestaciones de indiferencia entre los docentes comenzaban por el rector. En una entrevista Silvia comentó *"creo que a él le hubiera parecido mejor no hacer nada, era una persona que, digamos, tal vez prefería no tener problemas (...) a él le hubiera parecido, mejor, no meterse con ciertos temas por las dudas, lo que pasa es que tampoco pasó demasiado como para que lo afectara"*⁶. Cuando la docente afirma que *"no pasó demasiado"*, se refiere a las expresiones de algunos padres y colegas que no compartían el tratamiento que los profesores del área de sociales le daban al pasado reciente. Estas diferencias se traducían en altercados que Silvia resume de la siguiente manera:

"... me pasó un año que un padre me mandó un libro sobre la Triple A, que lo escribió un agente... y me mandó con un nene de segundo año a decir: dice mi papá que enseñe las dos campanas. Otro año me pasó, en una reunión de padres, que un padre me dijo, delante de todos los demás, justed que enseña mucho derechos humanos!, les enseña más los derechos que las obligaciones y con esa historia de los derechos humanos... y fue muy gracioso porque la mujer le decía: "¡Callate que yo estoy de

acuerdo!" y el marido insistía con eso. Pero, hoy por hoy, no hubo eco en los padres, quedó ahí (...) Antes era más difícil y yo reconozco que en una época... **donde había apriete de los padres, yo me plantaba en que yo soy una docente democrática y constitucionalista"**.

Las distintas posiciones de los docentes, padres y autoridades frente a los temas relacionados con la dictadura formaban un contexto adverso para las acciones que estaban emprendiendo los docentes del área de sociales. Patricia, profesora titular de educación cívica, coincide con las observaciones de su colega:

P: "El acto (del 24 de marzo) tuvo alguna resistencia, pero de parte de algunos profesores que no están de acuerdo con lo que uno dice en el discurso, o lo que dice el taller de periodismo", son profesores que tienen una postura ante el tema, contraria digamos, a insistir con la memoria, a insistir con el tema de las violaciones a los derechos humanos, piensan que no fue tan así o que si fue así, por algo fue, en fin.

D: ¿Y qué hacen?, lo expresan, no van a los actos...

P: Sí, lo expresan, no van a los actos... una vez hubo una especie de persecución contra Mariano, del taller de periodismo, por lo que los chicos del taller habían dicho.

D: ¿Cómo una persecución?

P: Claro, presentó una nota al rector esta profesora, diciendo que estaba cansada de que se dijeran todas esas barbaridades, de que el taller de periodismo tuviera una inclinación política de izquierda marcada cuando en un colegio no tiene que haber ese tipo de cosas (...) pidiendo que no vuelvan a participar en los actos; hizo una alusión a mí, porque yo había hecho el discurso en esa oportunidad, diciendo que yo había hecho una mención muy breve de lo que había sido Malvinas y yo me tendría que haber explayado más (...) hay unos profesores, muy po-

quitos, que no van al acto del 24 de marzo y se quedan en la sala de profesores".

Silvia es un poco más enfática que Patricia, pues considera que la resistencia no fue menor y que sólo los cambios a nivel de las políticas estatales y de la sociedad civil frente a las violaciones a los derechos humanos han permitido la consolidación de la enseñanza de la historia reciente en la escuela. La docente afirma que durante los primeros años de la transición democrática y el inicio de la década del noventa se presentaron varios altercados con padres y colegas, cuyo número e intensidad ha decrecido:

"... en la escuela se hablaba del 24 antes de que llegue institucionalmente (...) **y eso fue una lucha interna** a partir de la democracia, en la otra escuela en la que trabajaba, también pudimos darle manija a los centros de estudiantes, aunque todavía no había llegado la resolución y de a poquito pudimos empezar: 24 de marzo **que se diga algo**, ¡no sin problema con los colegas! (...) **hay profesores que al día de hoy no bajan al acto**. Han hecho planteos por escrito de que el acto lo manejaban comunistas que reivindicaban la lucha de la guerrilla para imponer el comunismo, ¡está escrito!, los directores no lo han elevado, tampoco son tontos **que van a elevar esto en esta época**, pero planteaban que se daba sólo una campana. Me acuerdo de una reunión de Consejo Consultivo con todos los jefes de departamento. El director que había me dice 'Bueno, Silvia, eh... pongamos las dos campanas'. Y yo decía: **¿qué dos campanas?! Entonces había un profesor que quería traer un militar a la escuela para una charla** (...) Eso fue en el... noventa y uno. Ahora, ya cuando baja la resolución del Gobierno de la Ciudad... ya, ¿viste?⁸ (...) eso es de principios de los noventa, ahora ya no tanto. Pero claro, ahora, también la sociedad ha cambiado, ha ido...

para mí, digamos, todo lo que ha hecho este último presidente en esta materia, es muy revelador (...) el discurso en el Colegio Militar, el descuelgue del cuadro, la ESMA... también nos va permitiendo entrar en una dimensión, que tampoco le gusta a muchos⁹(...) Cuando vos vas entrando en la militancia de los desaparecidos, ahí se le empezaron a crisar los pelos a más de uno... cuando vos decís los entrañables, los luchadores sociales y algunos... se sienten medio... se incomodan. Y este año empezamos a introducir el tema de la sociedad: ¿dónde estábamos? y ¿qué hacíamos? Y bueno... **va generando todo un revuelo"**.

En las entrevistas citadas, los docentes señalan cómo los obstáculos para abordar el pasado reciente se han venido disipando y, de manera proporcional, se ha dado una paulatina institucionalización de los actos y clases vinculados con la última dictadura y los derechos humanos. Las acciones de los maestros comenzaron con un tímido "digamos algo", luego se fueron multiplicando y tomaron mayor fuerza con las resoluciones emanadas desde el Estado. Aunque las luchas por el pasado dentro del espacio escolar no son un reflejo exacto de lo ocurrido a nivel de la sociedad, una característica común a los dos ámbitos es la presencia de lo que Elizabeth Jelin denomina "emprendedores de memoria"¹⁰. Es decir, grupos de personas que pretenden el reconocimiento social y la legitimidad de una versión o narrativa del pasado e inciden permanentemente en la esfera pública para mantener la atención sobre su emprendimiento. En el caso de esta escuela, un grupo de personas agencian el discurso que condena las violaciones a los derechos humanos durante la dictadura, mientras que otro pretende silenciarlo o reivindicar las acciones del gobierno militar. Desde luego, los grupos de emprendedores no son homogéneos; asimismo, las memorias que agencian no corresponden a un enfrentamiento binario

constante en el tiempo, pero acá he simplificado los términos por la situación que se presentó en este caso (Jelin, 2002; Lorenz, 2002).

Debido a las características de la transición democrática en Argentina, Silvia y los demás profesores del área de sociales lograron defender su posición. Cuando se presentaron situaciones “de apriete”, donde su discurso estaba fuertemente cuestionado, Silvia se identificaba como “una docente democrática y constitucionalista”. En este caso, ella no se remitía al lugar que la modernidad le atribuye como representante del Estado y sus leyes dentro del sistema educativo público, evocaba el marco de verdad establecido por el Juicio a las juntas y el informe *Nunca Más* (Vezzetti, 2002). Este marco se impuso sobre el discurso de la “guerra antisubversiva”, que exculpaba a los militares de sus crímenes y los proclamaba “salvadores de la patria” frente a los intentos desestabilizadores generados por los elementos subversivos que pretendían sacar a la Argentina del concierto de las naciones occidentales, cristianas y libres (Bombal, 2004). El marco ubicaba en el centro de la escena pública a los derechos humanos, restituía el lugar de las víctimas dentro de la sociedad civil y develaba el plan sistemático de exterminio en el que estuvieron comprometidos todos los poderes del Estado. “¿Qué dos campanas?”, contesta Silvia indignada ante la mención del discurso de la guerra antisubversiva y las interpretaciones del pasado que se derivan de él. En la escuela tiene lugar, una suerte de “lucha simbólica” en la que los agentes involucrados actúan por “acciones de representaciones, individuales o colectivas, destinadas a hacer ver y hacer valer ciertas realidades” (Bourdieu, 1998). Los libros enviados a las docentes, las cartas de protesta contra los “discursos comunistas” en los actos escolares y los intentos de traer “autoridades” para hablar sobre el pasado son muestras claras de un enfrentamiento para imponer significados en su transmisión.

La escuela no es el santuario laico y aislado que proclamaban los educadores en los comienzos de la modernidad, sino un lugar atravesado por los discursos y luchas simbólicas presentes en la sociedad y que cada sujeto trae al espacio escolar. Si bien la restauración democrática de los años ochenta estuvo cargada de fuertes retrocesos en el ámbito de la justicia y enormes limitaciones sobre la verdad de los crímenes cometidos por el saliente gobierno de las Fuerzas Armadas, una parte del discurso oficial fue apropiado por las docentes para continuar sus actividades en diversas instancias de lucha por el pasado, tanto en discusiones con padres y colegas como en situaciones en las que se las intentó silenciar a través del miedo. Patricia recuerda un episodio relacionado con una carta enviada por un padre a comienzos de los años noventa:

P: “... una vez tuve una alumna, que era una de tres hermanos que tuvimos acá en la escuela, hablando del golpe en clase, o por ‘La noche de los lápices’. Después recibí una carta del padre, muy intimidatoria (...) ahí no me critica nada de lo que había dicho, sino me decía que era capitán de fragata, decía: ‘¿no sé si usted sabe que yo soy capitán de fragata? y el terrorismo, la lucha antisubversiva y los que salvamos la patria...’ y digamos que había una cosa que a mí me pareció fuera de lugar. Él no se dirigía a mí como padre de una alumna, interesado por la educación de su hija, o por lo que su hija escucha en la escuela, sino me escribía como un capitán de fragata ¿no?, ofendido por lo que se hablaba de ellos (...) la carta la mandó con la alumna.

D: ¿Y qué hiciste?

P: Yo, nada, la guardé, no sabía ni de qué se trataba, no sabía que ellos eran hijos de militares (...) me dio la carta, la guardé y cuando terminé de trabajar la leí y me espanté, y se la mostré a la vicedirectora. Ella la leyó y me dijo: ‘Dejame que voy a consultar’, porque yo le decía que esa carta no la iba

a contestar, ¿no me parecía que había que contestarla como una nota de un padre! (...) él me decía que lo que yo decía era mentira y que era injusto y que era ofensivo. Me acuerdo de esa parte que decía ‘¿no sé si usted sabe que yo soy...?’ y me tiraba con el grado por la cabeza”.

De esta manera, el discurso sobre de los derechos humanos y la dictadura fue ganando espacio en la escuela. En este momento, el número e intensidad de las disputas en torno a la interpretación del pasado ha disminuido notablemente, sin embargo, las ausencias de los docentes en los actos persisten. Las entrevistadas se refieren a ellos como “una minoría”, porque no tienen influencia sobre las directrices institucionales y abandonaron los reclamos públicos hace unos años, pero “se mantienen” y en los actos aún “se respira un ambiente rígido”. De cierta manera se presenta algo que ha sucedido a nivel de la sociedad, “la otra campana”, por decirlo en los términos de las entrevistadas, ha pasado a ocupar el lugar de “la resistencia”. Federico Lorenz señala que, actualmente, la visión maniquea sobre la violencia política de los años setenta y las justificaciones implícitas de las acciones adelantadas por el gobierno militar coexisten con el discurso que denuncia las violaciones a los derechos humanos en el mismo período. Constituye un núcleo duro de una memoria que el autor denomina “vulgata procesista” y que surge en cada discusión sobre el pasado argentino:

“... un relato que justifica la represión ilegal contra poniéndole la violencia de las organizaciones armadas, apoyado en una memoria subterránea y latente que aflora frente a determinados eventos, como por ejemplo las discusiones surgidas a partir de la iniciativa presidencial de instalar un museo en el predio de la ESMA” (Lorenz, 2007, pág. 18).

Como he mostrado hasta el momento, la escuela también es un lugar

en el que se discute el pasado y este tipo de discurso se presenta entre los docentes, los alumnos y sus familias. Durante una entrevista con alumno de quinto año, surgió un ejemplo de esta situación:

*“Algo que no me gustó de los actos con el tema de la dictadura militar, es que la dictadura tuvo un montón de muertes y desapariciones... pero, también, lo que habría que aclarar, me parece, no justificando una acción, sino que también... los montoneros mataron gente inocente. Chicos que estaban prestando el servicio militar le metieron una bomba debajo de la almohada y le volaron la cabeza (...) ninguna de las dos acciones está justificada, pero me parece que para completar la historia también habría que contar eso (...) hacían explotar sedes donde había gente que por ahí era tío o bisabuelo de un militar. A mí me parece que, **por ahí suena mal**, pero si vos tenés un contrario matá a quien te está molestando, no mates a todos los que están a su alrededor”.*

Durante una visita a la escuela, caminaba con Silvia por uno de los pasillos del segundo piso, de pronto se detuvo en la biblioteca para entregar un libro sobre la enseñanza de la dictadura editado por el Gobierno de la Ciudad y La Asamblea Permanente por los Derechos Humanos¹¹. Se asomó, miró por un momento y preguntó por una persona, no estaba. Agradeció a su interlocutora y le anunció que volvería más tarde. Luego se me acercó y dijo en voz baja: *“Hay que ver a quien se le entrega, porque después se pierde, ¿viste?”*. Cuando tuve oportunidad, le pregunté un poco más sobre ese episodio:

“Claro, sí, los hacen desaparecer. Tengo que llevárselo a la biblioteca y decirle ¿dónde lo ponés?... como para que los otros sepan que yo sé que está ahí (...) Yo cuando sé que va a venir un material digo: ¡miren que estoy esperando tal material!, ¿Por favor

cuando lleguen me avisan?, como para que sepan que yo sé que va a llegar y no puedan decir acá no llegó nada”.

Le pregunté entonces si eran profesores viejos los que hacían eso, y Silvia me respondió: *“No, hay de todo”.*

Algunos autores señalan que la entrada de los derechos humanos y la historia reciente a las escuelas argentinas ha dependido de la iniciativa y el esfuerzo, relativamente individual, de los docentes (Jelin y Lorenz, 2004). Esta escuela es un claro ejemplo de esa tendencia y por eso he privilegiado sus voces. Sin embargo, en las entrevistas citadas se encuentran los alumnos que llevan las cartas y libros enviados por los padres, los que conforman el Centro de Estudiantes y organizan actos conmemorativos. Ellos saben que existen contiendas por el pasado, reconocen las posiciones de los adultos y sus acciones. No son sujetos pasivos dentro de la institución escolar, como lo muestran los comentarios de una joven a propósito de los actos escolares:

Bárbara: “Acá, se conmemoran la mayoría de los eventos, ¡bah!... (...) se hace el acto del 24 de marzo, igual hay ciertos profesores que tal vez no están tan de acuerdo (sonríe) con que se haga el acto

D: ¿Por qué?

B: Y... por ciertas ideas políticas que tienen, bastante retrogradas y cerradas ¿no?, pero se sigue conmemorando. Yo participo en los actos, por ejemplo, en los últimos años estuve escribiendo para ese y el de La noche de los lápices”.

Las docentes no solo expresan sus posturas frente al pasado reciente durante la realización de los actos. La transmisión y la enseñanza están íntimamente ligadas a los comentarios, gestos y actitudes cotidianas en las clases y sus interludios:

“... el año pasado, hablando del 24 de marzo llené el pizarrón con una línea de tiempo... yo nunca

*borro el pizarrón porque siempre me quedo más cuando toca el timbre (...) y me di vuelta, vi todo lo que había escrito y lo borré... y una alumna de quinto primera me dice: ‘¿Por qué borró el pizarrón?, nunca lo borra’. Y yo lo borrré, pero previo a borrarlo miré en el libro de temas quien venía detrás de mí, y lo borré por eso. Digamos, vos decís: das el tema sin problema. ¡No!, hay un **costo oculto** para los que vivimos esa época, que está ahí, ¿viste?, está ahí (...) para ellos eso es inimaginable, pero esta chica lo percibió, ¡se dio cuenta! Y me dijo: ‘Lo borró porque viene fulanita’” (Entrevista a Silvia).*

Balance preliminar y preguntas a futuro

A través de este recorrido, basado en la perspectiva de algunas docentes, he querido mostrar cómo ingresó y se consolidó una interpretación del pasado reciente en la escuela, la cual estuvo marcada por un trabajo constante y una serie de conflictos internos en los que estuvieron involucrados docentes, padres y directivos. Han pasado más de veinte años y ahora las docentes pueden organizar los actos por el 24 de marzo sin mayores problemas. La interpretación del pasado que antes era abiertamente rechazada ahora se encuentra dentro de las aulas. Sin duda, es un proceso que refleja una victoria enorme, pero en el contexto actual resulta necesario preguntarse qué deben hacer los educadores para que esa interpretación no sufra un proceso de oficialización que la condene a un cómodo lugar en los actos escolares y en los libros de texto, para luego derivar en una versión unilateral y simplificada del pasado (Dussel, 2006).

No podemos desconocer que los jóvenes son portadores de experiencias, participan de los debates y alimentan los significados sobre el pasado que circulan en la escuela.

la. Cada uno trae una experiencia y un pasado familiar que irrumpe en cualquier momento dentro del aula. Antes el desafío era instalar el tema, ahora se presentan nuevos retos a la transmisión del pasado reciente que les exigen a los docentes brindarles a las nuevas generaciones esquemas interpretativos más complejos, que puedan ayudarlos a entender aquello que hizo posible las tragedias del pasado y evitar su reproducción en el presente. Patricia relata un diálogo en el aula que muestra el papel activo de los jóvenes y cómo las actuales circunstancias le plantean nuevas preguntas y reflexiones a los docentes:

“... el 24 de marzo fui a segundo año, chiquititos los de segundo (...) yo tengo el preconceito de que ellos no saben nada, entonces tengo que empezar con los dinosaurios... les traigo un texto, leemos, que sé yo, y aparece el término guerrilla y entonces alguien me pregunta qué es la guerrilla. Yo le explico un poquito y una chiquitita, así [indica con su mano la corta estatura de la niña], levanta la mano y me dice: ‘Sí, profesora, mi tía es guerrillera’... ¡Ah bueno!, ‘¿Cómo guerrillera mi tía?’, le dije. Me dice que era guerrillera, montonera, chiquitita viste, que era montonera, se llamaba fulana de tal... ‘¿Usted la conoce?’, me dice... ‘Sí, claro’ (...) era de la primera línea (...) Entonces después de eso me preguntó sobre la tía y le dije que sí, que la conocía, y

ella me dice: ‘Hay un libro que se escribió de la vida de mi tía, que es la biografía de mi tía; sí, la dieron por muerta, eh... y después la mataron en la ESMA’, sabía todo... Fue al revés, ¿viste? **También te viene del otro lado, digamos, si es que hay dos lados... estamos todos mezclados**”.

Algunos autores han señalado que la fórmula “recordar para no repetir” puede convertirse en una muletilla sin ningún contenido, pues el conocimiento por sí mismo no garantiza un cambio en los juicios de valor y las prácticas de los sujetos y los grupos. En este sentido, Tzvetan Todorov (2000) afirma que los acontecimientos trágicos recuperados del pasado son susceptibles a dos tipos de lectura. En primera instancia, existe una lectura literal que prioriza la conservación fiel del acontecimiento, su rescate minucioso y preciso, ausente de contaminaciones; esto implica que el acontecimiento sólo conduce a sí mismo, permanece intransitivo. Luego, se puede generar otra lectura que, sin negar la singularidad del acontecimiento, intenta utilizarlo como un modelo para comprender situaciones nuevas, tomar una posición e intervenir sobre ellas. Este proceso actúa en dos sentidos, por un lado, la presentación explícita del acontecimiento neutraliza el dolor del recuerdo (como ocurre en el psicoanálisis o en los duelos) y, por otro, abre el recuerdo para la analogía y el ejemplo. Así, el pasado realiza una

acción para el presente dado que trasciende de su mera literalidad hacia el ámbito de la comparación. Por este camino, quien emplea la analogía para entender situaciones dolorosas semejantes puede “separarse del yo para ir al otro” (Todorov, 2000, pág. 32)¹².

El tránsito de la memoria literal a la construcción de una memoria ejemplar entre las nuevas generaciones requiere de políticas y, más importante aún, formas de transmisión que vinculen a los jóvenes con las tragedias del pasado, les permitan comprender las situaciones que las hicieron posibles, les sirva para interpretar el presente y guíe su participación en la esfera pública. Estas preocupaciones también han sido discutidas ampliamente en otros países y regiones; a partir de la experiencia europea, Jean-Pierre Husson se pregunta “¿Qué debe ser prioritario para nosotros? ¿Enseñar historia? ¿Hacer de nuestros alumnos ciudadanos responsables? ¿O bien conmemorar?” (Husson, 2001, pág. 8). Quizá la respuesta esté en la transmisión equilibrada de conocimientos y valores civiles en contextos que habiliten prácticas democráticas entre los sujetos involucrados.

Recibido el 5 de agosto de 2008
Aceptado el 22 de septiembre de 2008

Bibliografía

- BOMBAL, Inés, “La figura de la Desaparición en la re-fundación del Estado de Derecho”, en NOVARO, Marcos y PALERMO, Vicente (comps.) *La historia reciente*, Buenos Aires, Edhasa, 2004.
- BOURDIEU, Pierre, “Espacio social y poder simbólico”, en *Cosas dichas*, Buenos Aires, Editorial Gedisa, 1998.
- DUSSEL, Inés, *A 30 años del golpe: Repensar las políticas de la transmisión en la escuela*, Mimeo, 2006.
- HUSSON, Jean-Pierre, *Historia y memoria de las dos guerras mundiales ¿educar en la memoria?*, Centro Regional de Documentación Pedagógica de Champagne-Ardenne (Paris), en: http://clio.rediris.es/articulos/memoria_guerras.htm. (Consulta: 10 de octubre de 2006).
- JELIN, Elizabeth, *Los trabajos de la Memoria*, Madrid, Siglo XXI, 2002.
- JELIN, Elizabeth y LORENZ, Federico (Ed.) *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2004.

- LORENZ, Federico, "¿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'*, Madrid, Siglo XXI, 2002.
- LORENZ, Federico, "Recuerden argentinos' Por una revisión de la Vulgata procesista", en *Combates por la memoria*, Buenos Aires, Capital Intelectual, 2007.
- PEREYRA, Ana, "Los estudiantes de hoy y el pasado reciente de la Argentina", en *El Monitor de la educación* N° 6, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006.
- TIRAMONTI, Guillermina, "La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación", en TIRAMONTI, Guillermina (Comp.) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires, Manantial, 2004.
- TODOROV, Tzvetan, *Los abusos de la memoria*, Barcelona, Paidós, 2000.
- VEZZETTI, Hugo, *Pasado y presente*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2002.

Notas

¹ Una versión anterior de este texto fue presentado en las *IV Jornadas de trabajo de historia reciente*, llevadas a cabo el 15 de mayo de 2008 en la Facultad de Artes y Humanidades de la Universidad Nacional de Rosario. Los datos empíricos utilizados se derivan del trabajo de campo que realicé para mi tesis de maestría en los cursos de quinto año de dos escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires, durante el año 2004.

² Agradezco la atenta lectura de Patricia Roncancio, Jennifer Bustos, Santiago Sburlatti, Jennifers Romero y Huaskar Romero; desde luego toda la responsabilidad de lo dicho acá es mía.

³ Los nombres originales de la institución, docentes y alumnos han sido modificados para resguardar su privacidad.

⁴ En este punto retomo la diferencia que propone Guillermina Tiramonti entre la clásica segmentación del sistema educativo de la ciudad y la nueva configuración que se presenta a partir de los cambios socioeconómicos ocurridos en las últimas décadas (ver Tiramonti, 2004).

⁵ El vicedirector es la máxima autoridad de la jornada y se encarga de coordinar las actividades pedagógicas y administrativas; todas sus actividades deben ser realizadas en estrecha relación con el director quien es la máxima autoridad en las dos jornadas. En esta escuela, el director está volcado a temas administrativos y de dirección curricular mientras que la mayor parte de los temas cotidianos, como la organización de los actos escolares y supervisión de los docentes, recae en el ámbito de acción del vicedirector.

⁶ Todos los subrayados de las entrevistas han sido incluidos por el autor.

⁷ Desde este ámbito extracurricular los alumnos, dirigidos por uno de los preceptores, elaboran el periódico de la escuela, participan en la organización de actos escolares y otras actividades relacionadas con la comunicación.

⁸ Hacia mediados de los años noventa, la discusión pública sobre la última dictadura volvió a tomar la importancia que había perdido a finales de la década del ochenta, desplazada por los temas económicos y los posteriores indultos del presidente Menem. Varios autores señalan que esta época marca un quiebre por el número de acontecimientos ocurridos y sus diversas implicaciones, entre ellos se destacan: los juicios internacionales a militares golpistas del Cono Sur; las declaraciones mediáticas de ex represores; el reconocimiento por parte del Comandante del Ejército de los crímenes de Estado; el inicio de los *Juicios por la verdad* en los tribunales de la Provincia de Buenos Aires; la creación de la agrupación H.I.J.O.S; los numerosos actos y movilizaciones realizados desde diferentes sectores sociales en conmemoración de los veinte años del golpe militar (Vezzetti, 2002; Lorenz, 2004). Desde esa época, el Gobierno y la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires iniciaron actividades para instalar el tema en los ámbitos educativos, entre ellas se destacan: 1. La ley 29 de 1998 que estableció el 16 de septiembre como el *Día de los Derechos del Estudiante Secundario* con el objetivo de "homenajear a los casi 250 chicos y chicas de entre 13 y 18 años que, secuestrados de sus hogares o a la salida de los colegios, desaparecieron o fueron asesinados durante la época de la dictadura militar". 2. En noviembre de 1999 se promulgó la ley 297 que reglamentó la creación del premio *Jornadas Estudiantiles de los Derechos Humanos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. 3. La ley 355 del año 2000, estableció el 24 de marzo como *El Día de la Memoria*. Entre otras cosas, estableció clases alusivas a la última dictadura en los planteles educativos públicos y promovió la edición de textos didácticos. Ver: http://www.buenosaires.gov.ar/areas/vicejefatura/derechos_humanos

⁹ La docente se refiere a las políticas implementadas por la administración de Néstor Kirchner, dirigidas a la apertura de las causas vinculadas con el terrorismo de Estado y la reparación de las víctimas. Silvia menciona los actos oficiales que se realizaron para anunciar la construcción de un museo en el predio de la Escuela de Mecánica de la Armada (uno de los campos de concentración más grandes de la dictadura).

¹⁰ La autora formula esta categoría con base en el concepto “*moral entrepreneurs*” del sociólogo H. Becker. Jelin señala que prefiere hablar de emprendedor en lugar de empresario porque “*Este último término puede provocar alguna confusión, dada la asociación de la noción de “empresa” con la idea de lucro privado. La idea de emprendedor (...) no tiene por qué estar asociada con el lucro económico privado, sino que podemos pensar en emprendimientos de carácter “social” o colectivo. Lo importante en este punto (...) es que el emprendedor se involucra personalmente en su proyecto, pero también compromete a otros, generando participación y una tarea organizada de carácter colectivo. A diferencia de la noción de ‘militantes de la memoria’ (utilizada, por ejemplo, por Rousso), el emprendedor es un generador de proyectos, de nuevas ideas y expresiones, de creatividad –más que de repeticiones-. La noción remite también a la existencia de una organización social ligada al proyecto de memoria, que puede implicar jerarquías sociales, mecanismos de control y de división del trabajo bajo el mando de estos emprendedores*” (Jelin, 2002, pág. 48). Debo señalar que los grupos de docentes y padres no son *estrictamente* emprendedores de memoria, pero sí comparten algunas características de los grupos que han venido actuando en la sociedad argentina. Desde esta noción, podemos formular algunos interrogantes relevantes para el tema que estamos tratando: ¿hasta qué punto los docentes son emprendedores de memoria? o, por decirlo desde el campo de la educación, ¿estamos ante la simple recontextualización y reproducción de discursos?

¹¹ El texto lleva por título *Memoria y dictadura. Un espacio para la reflexión desde los derechos humanos*. Fue escrito por los integrantes de La Comisión de Educación de la APDH y se publicó en 2003.

¹² Debo señalar que el uso de la memoria en términos comparativos no busca proponer una clasificación de los eventos más traumáticos de la humanidad, tampoco es una propuesta metodológica para sistematizar generalizaciones o leyes. La identificación de diferencias y similitudes entre distintos eventos traumáticos pretende establecer puentes entre las antiguas víctimas y las actuales, constituye una fórmula para comprender el sufrimiento ajeno a partir de lo vivido. En otras palabras, consiste en el “*mérito en dar paso desde la propia desdicha (...) a la de los otros, sin reclamar para uno el estatuto exclusivo de antigua víctima*” (Todorov, 2000, pág. 42). Según esta propuesta, la memoria estaría más cercana a la lectura literal mientras que su uso ejemplar sería equivalente a la justicia.

Resumen

En la Argentina, la reflexión en torno a la transmisión de la memoria sobre el pasado reciente y la educación se ha nutrido de significativos aportes, en especial desde perspectivas teóricas, pedagógicas y éticas, pero sólo en los últimos años están empezando a conocerse estudios acerca de lo qué efectivamente ocurre dentro de las escuelas. En ese sentido, este trabajo intenta explorar, a partir del caso de una escuela pública de clase media de la Ciudad de Buenos Aires, cómo la escuela ha sido un escenario de disputas por el pasado y cómo éstas se conectan con las luchas simbólicas que se presentan en la sociedad argentina. El autor comienza con una presentación del contexto escolar, luego describe las acciones de los docentes como “emprendedores de memoria” y analiza algunas situaciones de conflicto por la interpretación del pasado. Finalmente, esboza las transformaciones que ha tenido la escuela como escenario de disputa y, a partir de una situación en aula, plantea los retos que enfrentan hoy los educadores para lograr una transmisión creativa y compleja del legado del Nunca Más.

Palabras clave

Memoria y educación - Etnografía escolar - Enseñanza de los Derechos Humanos - Ciudad de Buenos Aires

Abstract

In Argentine the reflection about the transmission of the recent past's memory and the education has been fed by significant contributions, which come especially from theoretical, pedagogic and ethical perspectives, but it was only in the last few years that studies about what certainly happens inside the schools had begun to appear. In this sense, and based on the specific case of a mid class public school of Buenos Aires city, this work pretends to search in which way the school has been a stage for disputes about the past, and how this disputes connect themselves with the symbolic fights which take place in the Argentine society. The author begins with a presentation of the school context, then describes the actions of the teachers as “memory enterprisers” and analyzes some situations of conflict towards the past interpretation. Finally, the transformations that the school has had as dispute stage are sketched and, from a classroom situation, the author raises the challenges that teachers have to face today in order to achieve a creative and complex transmission of the legacy of Nunca Más.

Key words

Memory and education - School ethnography - The teaching of Human Rights - Buenos Aires City