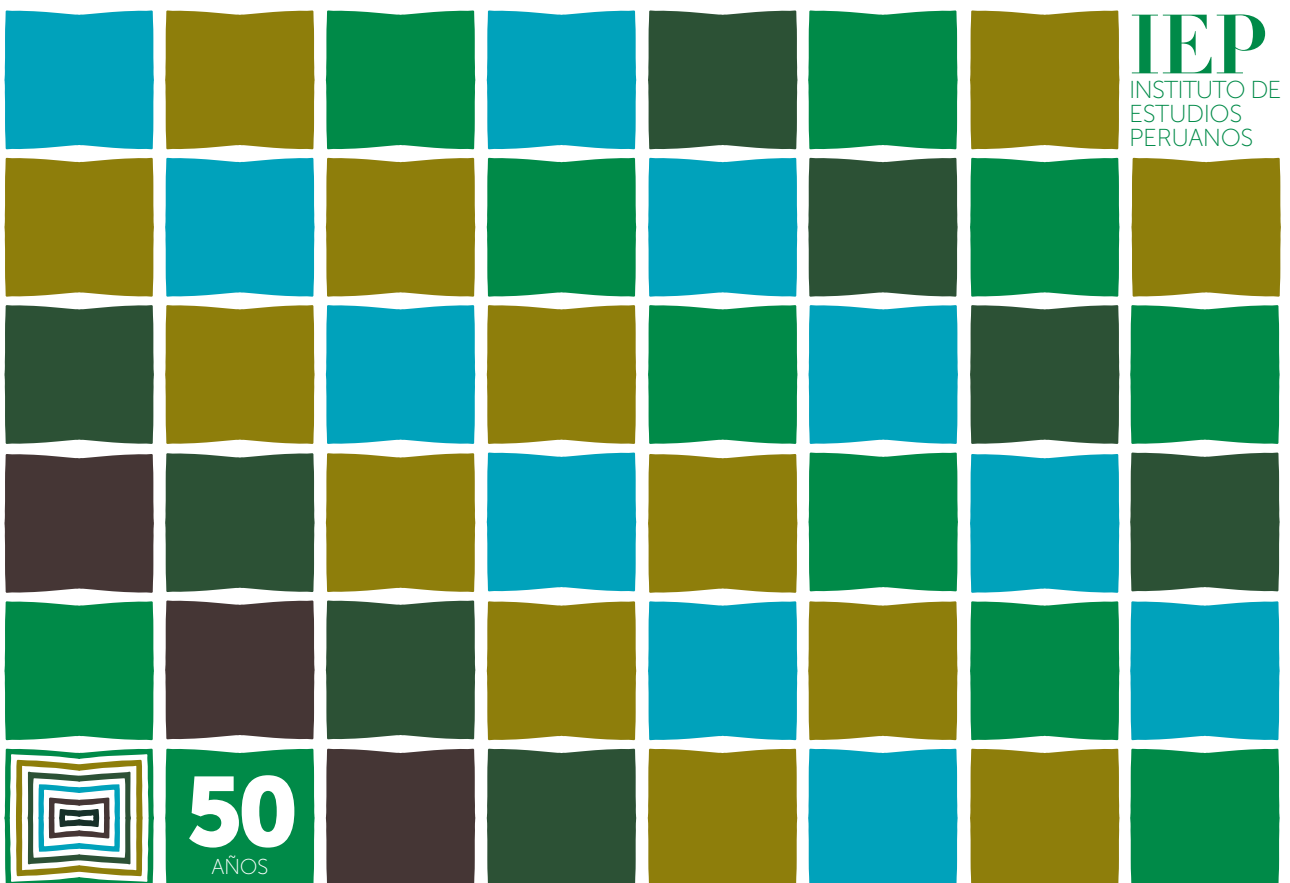


EDUCACIÓN Y MEMORIA EN ARGENTINA



María Paula González

EDUCACIÓN Y MEMORIA EN ARGENTINA

Documento de Trabajo N° 207



© Instituto de Estudios Peruanos, IEP
Horacio Urteaga 694, Lima 11
Central telefónica 332-6194
Fax (51-1) 332-6173
Correo-e: <publicaciones@iep.org.pe>
Web: <www.iep.org.pe>

Libro electrónico de acceso libre disponible en:
<http://www.iep.org.pe/biblioteca_virtual.html>

ISBN 978-9972-51-480-7
Documento de Trabajo 207 (ISSN 1022-0356)
Educación 08 (ISSN 2222-4971)
Edición digital

Lima, octubre de 2014

Corrección de estilo: Sara Mateos
Diagramación: ErickRagas.com

Esta publicación se llevó a cabo con la ayuda de una subvención del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, Canadá, bajo la Iniciativa Think Tank

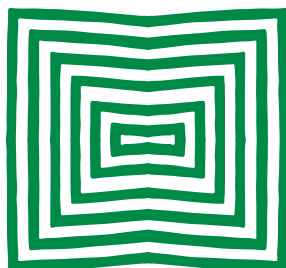
EDUCACIÓN Y MEMORIA EN ARGENTINA. María Paula González. Lima, IEP, 2014.
(Documento de Trabajo, 207. Educación 8)

1. EDUCACIÓN; 2. MEMORIA; 3. EDUCACIÓN SECUNDARIA; 4. HISTORIA; 5. DICTADURA; 6. ARGENTINA

WD/06.02.01/E/8



Introducción.....	5
1. El pasado reciente en Argentina: narrativas	6
2. El pasado reciente en el mundo educativo: normativas.....	10
3. El pasado reciente en las escuelas: saberes y prácticas docentes.....	16
4. Balance: tensiones, desafíos y posibilidades.....	21
Referencias bibliográficas.....	24



Introducción

El binomio “educación y memoria” que nos convoca en este seminario internacional¹ se ha traducido en Argentina en una fuerte relación con el pasado reciente, y particularmente con la última dictadura militar. Por ello, me propongo compartir con ustedes una serie de reflexiones e indagaciones en torno a tres campos: las narrativas de la memoria, las normativas educativas, y las prácticas escolares y docentes en relación con la historia argentina reciente.

Así, en primer lugar, presentaré un breve panorama de las diversas interpretaciones que se han construido para explicar la última dictadura en Argentina, con el propósito de señalar un complejo panorama de “memorias en conflicto”, pero también la fuerza que ha tenido una de ellas: la “narrativa del *Nunca más*”. En segundo lugar, indicaré cómo el “deber de memoria” se trasladó al campo educativo, analizando algunas de las normativas emanadas para tal fin, con la intención de destacar los vínculos entre los contenidos escolares y las narrativas de la memoria. En tercer lugar, presentaré un panorama de los saberes y prácticas escolares y docentes relacionados con la transmisión de la historia argentina reciente para señalar cómo las narrativas y normativas son leídas y traducidas en el ámbito escolar. Finalmente, presentaré un panorama de tensiones y posibilidades que se ha abierto en torno al tratamiento de la historia argentina reciente en la escuela del país, así como los desafíos que tenemos por delante.

1 Este documento reproduce la ponencia presentada al Seminario Internacional Educación y Memoria, realizado en Lima el 12 y 13 de Noviembre del 2012 en el Instituto de Estudios Peruanos.

Mi propósito principal es compartir los desafíos que el vínculo “educación y memoria” supone para la escuela, el nivel secundario, la enseñanza de la historia y los profesores de esa disciplina en particular.

1. El pasado reciente en Argentina: narrativas

La cuestión de la memoria emerge en Argentina en relación con los crímenes, desapariciones, torturas y persecuciones perpetrados por el terrorismo de Estado impuesto por la última dictadura militar (Vezzetti 2002; Jelin 2002). Aunque las luchas por la memoria habían comenzado con la temprana labor de los organismos de derechos humanos² durante la dictadura —por ejemplo, las Madres de Plaza de Mayo—, se puede afirmar que la construcción de la memoria se vincula fuertemente con la investigación llevada a cabo por la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP),³ la publicación de sus resultados en el informe *Nunca más* y el Juicio a las Juntas.⁴

Estos hitos construyeron una narrativa renovada sobre lo acontecido entre 1976 y 1983, ya que contradijeron el discurso de la “guerra sucia” contra la subversión transmitido por la corporación militar al inicio del autodenominado “Proceso de Reorganización Nacional” y reafirmado en su proyecto de autoamnistía al final. Por cierto, esa narrativa militar —que habló de una “guerra justa” donde hubo excesos y errores—, lejos de desaparecer, sedimentó en lo que Lorenz (2005) denomina la “vulgata procesista”.

Aquel discurso militar (y el de sus adeptos) fue puesto en cuestión no solo por la CONADEP y el Juicio a las Juntas sino también por la irrupción en la escena pública de los testimonios de las víctimas de la dictadura, que dieron cuenta de un plan sistemático de secuestro, tortura y asesinato. Así, la “teoría de los dos demonios” (Vezzetti 2002; Cerruti 2001) —que en realidad era anterior a la última dictadura— habló de dos facciones armadas en las que existían cúpulas con autoridad (y, por tanto, con culpa), y señaló que hubo víctimas tanto del sector militar (impelidas a ejecutar las órdenes por el mandato de la “obediencia debida”) como del lado de las organizaciones político-militares (donde los militantes de menor grado actuaron engañados por sus jefes que se habían exiliado).⁵ Además de esas víctimas de ambos

2. Hacia 1980 había informes que confirmaban las denuncias de los organismos de derechos humanos, por ejemplo, el informe de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos y las publicaciones del Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS) que dejaban en evidencia el funcionamiento de un Estado terrorista. Sin embargo, fue en los primeros tiempos de la recuperación democrática que el conjunto de la sociedad conoció de modo masivo ese horror a través de testimonios de las víctimas. No obstante, investigaciones más recientes muestran cómo circulaban de un modo masivo las ideas de torturas, desapariciones, etc., por ejemplo, a través del humor gráfico en la prensa durante la propia dictadura (Levin 2010).
3. Creada por Alfonsín en diciembre de 1983 para investigar las violaciones a los derechos humanos durante la última dictadura militar.
4. En abril de 1985, y por orden del presidente Alfonsín, se inició el juicio civil a las cúpulas militares por su responsabilidad en los crímenes y desapariciones durante la última dictadura. La Cámara Federal de la Ciudad de Buenos Aires sentenció a prisión perpetua a los jefes del ejército y la armada miembros de la primera junta militar (Jorge Videla y Emilio Massera), y a prisiones más cortas o absoluciones a militares de las otras juntas.
5. Esto se consolida en los decretos 157 y 158 de 1983, que el presidente Alfonsín firmó a cinco días de su asunción. El primero ordenaba enjuiciar a los dirigentes de las organizaciones guerrilleras Ejército Revolucionario del Pueblo (ERP) y Montoneros, mientras que el segundo establecía lo propio respecto de las tres juntas militares que gobernaron entre 1976 y 1983 (Duhalde 1999). Cabe señalar que el origen de la imagen de guerra y dos demonios es anterior al gobierno de Alfonsín. Como apunta Vezzetti (2002: 121), “la representación de dos formas intolerables de terrorismo, de ultraizquierda y de ultraderecha, enfrentadas en la escena social, no nace con la democracia en 1983; ya estaba presente en la visión de muchos en las vísperas del golpe militar de 1976”. En ese sentido, puede verse la investigación de Marina Franco (2012).

bandos, toda la sociedad fue la víctima más inocente: primero, del fuego cruzado de los “dos demonios” de derecha e izquierda y, después, del engaño de las fuerzas armadas de las que solo se esperaba la pacificación del país (Cerruti 2001).

Suele considerarse al informe de la CONADEP como ejemplo de esta narrativa. Sin embargo, el *Nunca más* no equipara ambas violencias, puesto que su objetivo fue informar y documentar el terrorismo de Estado impuesto en la dictadura y no los “dos terrorismos” (aunque probablemente terminó de instalar esa última lectura desde su prólogo). Por lo dicho, consideraremos aquí a “la narrativa del nunca más” como aquella que establece la idea de la instauración del terrorismo de Estado por parte de las fuerzas armadas durante la última dictadura y que localiza allí “el mal”, además de introducir una “visión retrospectiva expurgada y pacificada” de la sociedad (Vezzetti 2002: 128).

En efecto, esa “narrativa del nunca más” clausuró un debate necesario acerca de los consensos, conformidades y complicidades en torno a la dictadura; inhibió la reflexión sobre la responsabilidad de las organizaciones armadas; obliteró la revisión de las actitudes de los partidos políticos, la connivencia de los grupos empresarios, la colaboración o el silencio de los medios de comunicación, la condescendencia de la cúpula eclesiástica; en síntesis, la responsabilidad de la sociedad civil frente a la dictadura (lo que, por supuesto, no significa hablar de una sociedad como toda ella culpable). Es lo que señalara Hilda Sabato en relación con “la responsabilidad colectiva por el contexto mental y cultural en que los crímenes fueron posibles”, es decir, no la responsabilidad jurídica sino la dimensión social del clima de ideas predominante durante esos años de terror (Sabato 2000).

Todas esas zonas opacas de la construcción de la memoria impidieron avanzar en explicaciones más complejas acerca de las condiciones que hicieron posible la instauración de la dictadura, y circunscribieron su memoria al recuerdo y al imperativo ético de la no-repetición: el “nunca más”. La ausencia de examen crítico del pasado y de las responsabilidades colectivas fue consecuencia, también, del formato que adoptaron las luchas por la memoria en la transición democrática: en ese contexto, la figura del detenido-desaparecido y los supervivientes de los centros clandestinos de detención fueron sujetos despolitizados en los reclamos de los organismos de derechos humanos, en la estrategia jurídica de la fiscalía en el Juicio a las Juntas y en el propio informe de la CONADEP (Crenzel 2008).

Más allá de los silencios y omisiones, así como de los avances y retrocesos en la construcción de la memoria en Argentina, el *Nunca más* y el Juicio a las Juntas posibilitaron que se reconocieran públicamente los crímenes y desapariciones, se asumiera la envergadura de un Estado terrorista, se enjuiciara y condenara a los culpables a través de sus cúpulas. Las contramarchas en la justicia no pudieron borrar esos actos fundacionales de la memoria en Argentina.

No obstante lo anterior, los intentos de profundizar la justicia fracasaron cuando se sancionaron las denominadas “leyes de impunidad”: Punto Final (en 1986) y Obediencia Debida (en 1987), medidas a las que les siguieron los indultos de 1989 y 1990.⁶ Así, a la etapa de juicio y castigo le siguió un periodo en el que se proclamó

6. La ley de “Punto Final” estableció una fecha tope para la presentación de denuncias de violaciones de derechos humanos acaecidas durante la dictadura militar, limitando la apertura de causas judiciales. A contrapelo de la ley, se

la necesidad del perdón y el olvido para lograr la pacificación del país, es decir, la “teoría de la reconciliación nacional”. Se instaba, así, al “reconocimiento de errores propios y de aciertos del adversario”,⁷ lo que implicaba, en última instancia, la igualdad entre el terrorismo subversivo y el terrorismo de Estado de un modo mucho más potente que en el caso de la “teoría de los dos demonios”, puesto que en la “reconciliación y pacificación” no había lugar para la justicia (como sí lo hubo en la narrativa de “los dos demonios”), pero debía haberlo para el olvido y el perdón.

En 1996, las luchas por la memoria en Argentina tomaron un nuevo impulso: apareció en escena la agrupación HIJOS (Hijos por la Justicia contra el Olvido y el Silencio) con nuevas prácticas —como los “escraches”—⁸ que acompañaban los “rituales de continuidad” (Jelin 2002) —la ronda de las Madres de Plaza de Mayo. La incursión de HIJOS en la escena pública fue acompañada por la aparición de otras voces: la de los militares “arrepentidos” —como el marino Adolfo Scilingo— que confesaron detalles de las metodologías para la desaparición de cuerpos, dando muestras de un plan sistemático de exterminio⁹ que desarmaba, al mismo tiempo, la narrativa de los “errores y excesos” de la “guerra sucia”. A esta situación se sumó la autocrítica pública del general Balza, otrora jefe de las fuerzas armadas.¹⁰ En este contexto, caracterizado como de un “boom de la memoria” (Lvovich y Bisquert 2008; Cerruti 2001), comenzaron a aparecer detalles olvidados o silenciados en la construcción de la memoria, como la militancia política previa de muchos de los desaparecidos. No se trataba solamente de continuar la búsqueda de la verdad, así como el destino final de los desaparecidos, sino de reconstruir vidas: los hijos comenzaron a reivindicar a sus padres, mientras que el cine, la literatura y el periodismo dieron cuenta de la historia de las organizaciones armadas de los años setenta.¹¹ Esta memoria reivindicativa de la militancia puso en discusión la idea de “víctimas inocentes” que había instalado el *Nunca más* y el Juicio a las Juntas.

A partir de 2003, asistimos a una etapa en la que han cobrado especial centralidad las políticas de memoria por parte del Estado, consolidándose la valoración de la militancia revolucionaria de las víctimas del terrorismo estatal, aunque en una “operación altamente selectiva, sino mistificadora, de dicha tradición” (Lvovich y Bisquert 2008: 83). En 2006, además, se escribió un nuevo prólogo para el informe de la CONADEP como forma de plasmar otra narrativa en torno a la lucha por los derechos humanos que el gobierno nacional asumió como propia. No obstante, Crenzel (2007: 59) apunta que el prólogo de 2006 “no historiza la violencia política

multiplicaron las presentaciones de denuncias y fueron procesados más de 300 oficiales. La ley de “Obediencia Debida” impedía juzgar a los cuadros militares intermedios y bajos al establecer que su actuación se enmarcaba en los principios y jerarquías militares de un acatamiento obligado de órdenes, por lo que sus actos no eran punibles. Finalmente, los indultos presidenciales de 1989 dejaron en libertad a más de 250 encarcelados y en 1990 otra tanda de indultos benefició a los comandantes de las juntas militares juzgados en 1985.

7. Palabras de los fundamentos del decreto de indultos. Véase al respecto Lvovich y Bisquert (2008: 51-52).
8. “Escrachar” significa poner a alguien en evidencia, mostrar la cara de quien quiere esconderse, por ejemplo a través de una fotografía. Las formas de escrache adoptadas por la agrupación HIJOS fueron variadas: sentadas, cánticos, pintadas, etc. Una de las más comunes fue la colocación de carteles en los domicilios particulares de los represores en los que se señalaba: “Peligro: aquí vive un asesino”.
9. Scilingo habló públicamente de los “vuelos de la muerte” en los que prisioneros vivos, adormecidos y atados eran tirados al río de La Plata.
10. El general Balza expresó que la tortura y el asesinato utilizados por las fuerzas armadas habían sido métodos ilegítimos, y respecto de la “obediencia debida” afirmó que “nadie está obligado a cumplir una orden inmoral o que se aparte de las leyes y reglamentos militares” (citado en Quiroga 2005: 124).
11. Véase, por ejemplo, *La voluntad*, de Anguita y Caparrós, publicada por primera vez en 1997.

ni el terror de Estado, no se pregunta por las responsabilidades de la sociedad política y civil en su ejercicio, excluye del universo de desaparecidos a la guerrilla y postula la relación de la sociedad argentina con su pasado desde una versión inversa pero también totalizante que reproduce la ajenidad, inocencia y victimización con la cual la CONADEP la retrató en 1984". En esta misma etapa, también surgió con especial fuerza otra narrativa llevada adelante por familiares de miembros de las fuerzas armadas: la que exige una "memoria completa" y reclama el reconocimiento de culpas por parte de los "otros", es decir, de la "guerrilla", entendiendo que sus crímenes deben ser igualmente juzgados y condenados. Como víctimas de los crímenes subversivos, reclaman la equiparación de las violencias, tal como lo hacía la narrativa de los "dos demonios", precisamente en un momento en el que, desde el nuevo prólogo del *Nunca más* de 2006, se descarta explícitamente esta lectura. Así, si en los años noventa se contraponía la narrativa de la "reconciliación nacional" con la reivindicación/visualización de la militancia revolucionaria, desde 2003 se confrontan la institucionalización de la memoria —anclada en la relectura del *Nunca más*— y la "memoria completa".

Haciendo un balance de lo dicho hasta aquí, podemos afirmar que la "narrativa del Nunca más" es la que sigue operando como representación dominante de lo ocurrido durante la dictadura y sus años previos. En otras palabras, aún no ha cuajado —de manera masiva— una narrativa que discuta las responsabilidades de la sociedad y de la violencia política infligida tanto por las organizaciones armadas como por el propio Estado terrorista, sin desatender sus disímiles proporciones y consecuencias (esto es, la dimensión incomparablemente superior del segundo).

Hasta aquí he reseñado las diversas "memorias" sobre la última dictadura y cómo fueron cambiando a lo largo del tiempo. Ahora bien, ¿qué ocurrió en el caso de la historiografía? ¿Cuáles han sido sus aportes a la reconstrucción del pasado reciente?

El campo historiográfico acusó un largo y elocuente silencio desde 1984 hasta 1996 en torno al estudio de los años setenta y ochenta, y particularmente del periodo dictatorial (Pittaluga 2007; Lvovich 2007). Sobre esta falta de análisis por parte de la historiografía se han señalado las limitaciones materiales e institucionales que afectaron a la investigación académica, la carencia más general de investigaciones sobre la historia argentina del último medio siglo, la persistencia de actores comprometidos con la dictadura en las instituciones democráticas, la continuidad de la cultura del miedo, las trabas en el acceso a fuentes documentales, la imposibilidad de consultar los archivos de las instituciones represivas e incluso el impacto de las políticas del olvido sobre los propios historiadores (Lvovich 2007). Tal situación contrasta con lo acontecido en otros campos culturales y académicos, ya que, cuando la historiografía no se había aún abocado a la reconstrucción del pasado cercano, fueron otras producciones —literarias, periodísticas, cinematográficas y artísticas, así como de otras ciencias sociales (economía, ciencias políticas, sociología)— las que se dedicaron a esta tarea, y las que junto con las luchas por la memoria, mantuvieron al pasado reciente en la agenda pública (De Amézola 1999).

En la actualidad, el campo historiográfico dedicado a los años setenta y ochenta muestra una gran expansión y vitalidad; tanto que, de ser considerado un "campo en construcción" (Franco y Levín 2007), ha pasado a constituirse en un campo establecido, en desarrollo y maduración, aunque no exento de disputas (Winn 2010).

Así lo demuestran las investigaciones que han avanzado sobre las zonas grises y desatendidas de esos años —el consenso, la resignación, la complicidad y la conformidad de la sociedad civil frente a la dictadura; el desempeño y la responsabilidad de las organizaciones armadas; las actitudes de los partidos políticos; la complicidad empresarial y eclesial, etc.—, a través de la ampliación de las escalas geográficas y temporales, los actores sometidos al análisis y los marcos teóricos y metodológicos adoptados (Bohoslavsky et ál. 2010).¹² En coincidencia con otras prácticas historiográficas, en Argentina se pasó de centrar la atención en las élites dirigentes a formular preguntas acerca de las actitudes sociales frente a las prácticas de las dictaduras en el poder (Lvovich 2007). No obstante, este avance en la historiografía no ha significado un cambio en la representación del pasado en el ámbito más masivo.

En síntesis, el recorrido por la reconstrucción del pasado reciente en Argentina, con sus avances, retracciones, olvidos, silencios, expansiones y calmas; con sus narrativas de la memoria y los aportes de la historiografía, pone en evidencia que esta reconstrucción es necesariamente inacabada, cambiante y en permanente revisión. Al mismo tiempo, deja la inquietud por la hegemonía —no excluyente, por cierto— de la “narrativa del nunca más”, esto es, el señalamiento de la instauración del terrorismo de Estado por parte de una dictadura como un mal externo a una sociedad que no se interroga por sus responsabilidades.

En lo que sigue veremos cómo las distintas representaciones de la memoria y las reconstrucciones desde la historia impactaron en la propuesta oficial educativa.

2. El pasado reciente en el mundo educativo: normativas

La historia argentina reciente entró a la escuela —de manera oficial y en el ámbito nacional— con la sanción de la Ley Federal de Educación 24195 de 1993 y a través de dos grandes vías de acceso: los contenidos de enseñanza y las nuevas efemérides. Esto no significa que antes no estuviera presente: de hecho, se había ido incorporando en algunas disposiciones sobre conmemoraciones escolares, en ciertas prácticas docentes, en algunos libros de textos y, sobre todo, en las asignaturas de educación cívica —en las que se estudiaban los sucesivos golpes de Estado (Finocchio 2007).¹³

Si hasta 1993 la historia escolar se había concentrado en la memoria patriótica del siglo XIX, la reforma curricular de los años noventa no solo ponderó la historia contemporánea sino también la más reciente, al incluir el periodo de mayor violencia y conflictividad política que llegó a su punto máximo con la última dictadura militar. Se pasó, entonces, “de estudiar de memoria a enseñar para la memoria”

12. Para un panorama de las investigaciones sobre estos temas, pueden verse los dos tomos de *Problemas de historia reciente del Cono Sur* compilados por Bohoslavsky et ál. (2010), así como las referencias apuntadas en la Red Interdisciplinaria de Estudios sobre Historia Reciente dirigida por Marina Franco y Florencia Levin, en: <<http://www.riehr.com.ar>>.

13. En la modificación del plan de estudios de historia de tercer año realizada en 1979 -durante la misma dictadura- se había ampliado el período a estudiar: “1830 a la actualidad” (centrando en la historia argentina y estableciendo relaciones con acontecimientos de la historia europea) (Lanza, 1993) y, de hecho, esto fue plasmado en varios libros de textos escolares que asumieron el relato de la “guerra sucia contra la subversión” (Born, 2010). No obstante, en la práctica, la historia escolar no solía avanzar sino hasta la primera mitad del siglo XX (Finocchio, 1999; De Amézola, 1999). Asimismo, en el período 1983-1993 no se produjeron modificaciones sustantivas en la normativa curricular.

(Finocchio 2009). Por cierto, tal inclusión no estuvo exenta de polémicas y debates en torno a la conveniencia de incluir este pasado. Incluso los propios historiadores, aun reconociendo su importancia, advertían que ese periodo estaba todavía demasiado próximo y adolecía de estudios historiográficos.¹⁴

A pesar de las discusiones, la historia reciente entró en los nuevos diseños curriculares considerándola crucial para entender el presente y construir el futuro, así como para formar ciudadanos comprometidos con la democracia. En efecto, y sin descartar el papel de la educación en la conformación de la identidad nacional, la Ley Federal estipuló una política educativa que buscaba “la consolidación de la Democracia en su forma Representativa, Republicana y Federal” (MCyE 1993). Décadas de inestabilidad y violencia políticas daban paso a una democracia que debía arraigarse y la escuela debía formar ciudadanos comprometidos con su defensa.

A partir de este marco general, se avanzó en el diseño curricular de los niveles educativos, como la educación general básica (EGB). Los contenidos básicos comunes (CBC) para la EGB, sancionados en 1995, incluyeron el pasado reciente en el currículo de ciencias sociales del noveno año del tercer ciclo a través de los siguientes temas: “inestabilidad política, golpes militares. La violencia política y los gobiernos autoritarios. El endeudamiento externo. La guerra de las Malvinas y la crisis del autoritarismo” (McyE 1995: 199).

En 2004, es decir diez años después de aquella reforma y de los primeros diseños curriculares, y a consecuencia de la desigual implementación de la Ley Federal en el país, el Ministerio de Educación inició un nuevo proceso de definición de contenidos en el ámbito nacional e identificó un conjunto de “núcleos de aprendizajes prioritarios” (los “NAP”). Entre ellos, los referidos a la historia argentina reciente incluyeron: “la comprensión de las múltiples causas que condujeron a una etapa de inestabilidad política en la Argentina en el periodo 1955-1976, identificando los diversos actores e intereses en juego. 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” (MECyT 2004: 27).

Finalmente, en 2006, se sancionó la Ley Nacional de Educación 26206, en la que la historia reciente y la construcción de la memoria adquieren una centralidad especial, ya que en su artículo 92 dispuso como contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones: “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/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos” (ME 2006: 19).

Este rápido recorrido permite trazar un balance sobre los caminos de la historia y la memoria en el ámbito educativo, y sopesar el impacto de las narrativas de la memoria y de los avances de la historiografía en los contenidos escolares referidos a la historia argentina reciente.

14. Sobre los debates y objeciones, véase De Amézola (1999).

En ese sentido puede señalarse que, mientras que la Ley Federal de 1993 resaltaba que la educación debía favorecer la “consolidación de la democracia”, la Ley Nacional de 2006 no solo respalda esta función sino que añade otra: “el ejercicio y la construcción de la memoria colectiva” sobre el pasado reciente. Las luchas por la memoria en Argentina explican, en gran medida, que esta mención se encuentre en el cuerpo de la nueva ley. Porque si bien estas luchas —protagonizadas por los organismos de derechos humanos— nunca dejaron de hacer escuchar sus voces, es notorio que a partir de 2003 forman parte de la agenda de diversas políticas estatales. Y aquí puede verse cómo las “políticas de memoria por parte del Estado” (Lvovich y Bisquert 2008) han dejado una marca insoslayable en una legislación de carácter amplio —como es una ley nacional de educación—, de la que puede esperarse la enumeración de principios generales, pero que en este caso avanza hacia la prescripción de objetivos y contenidos directamente ligados al tratamiento del pasado reciente.

Por otra parte, si tomamos los diseños curriculares nacionales (CBC para EGB3 de 1995 y los NAP de 2004) y consideramos el derrotero de la historiografía dedicada al pasado reciente —que, como dijimos, comienza a ocuparse sistemáticamente de esta cuestión hacia fines de los años noventa—, queda a la vista que la inclusión de esos contenidos en los planes y programas de enseñanza no respondió tanto a los avances de la historia académica como a los aportes de otras ciencias sociales, así como a la ya citada vigencia y presencia pública de las luchas por la memoria. Es de la mano de las aportaciones de las ciencias políticas, la sociología, la historia económica; de las representaciones del cine, el periodismo, la literatura, entre otras; y de las luchas por la memoria, la verdad y la justicia de los organismos de derechos humanos, que el pasado reciente desembarca en el currículo escolar diseñado a partir de 1993. De allí que las primeras alusiones se realicen a partir de definiciones amplias y genéricas, tales como “la inestabilidad política”, “los golpes militares”, “la violencia política y los gobiernos autoritarios”, que evidencian el establecimiento del tema partiendo de enunciados simples y directos, casi sin posibilidad de discusión. Del mismo modo, resulta evidente que los cambios en las representaciones de la memoria en el espacio público y también los avances historiográficos hicieron que el currículo y la legislación escolar fueran incorporando definiciones más categóricas, así como renovadas problemáticas. Por ello, puede verse que los NAP señalan que la enseñanza debe apuntar al “conocimiento de las características del terrorismo de Estado implementado en la Argentina por la dictadura militar de 1976-1983”. En este sentido, la alusión al “terrorismo de Estado” resulta una definición más taxativa que el “golpe militar” o “gobiernos autoritarios” de los CBC de 1995. Esto es así porque, de una parte, las representaciones de la memoria sedimentaron la idea del terrorismo de Estado a través de la “narrativa del Nunca más” y, de otra, porque las investigaciones historiográficas realizadas hacia 2006 también avalaban tal posición y recién en los últimos años han comenzado a complejizarla y matizarla.¹⁵

Estas primeras evidencias, analizadas en la propuesta oficial nacional, pueden ser corroboradas también en los diseños de la provincia de Buenos Aires que, a partir del marco de la Ley Federal de 1993, concretó sus propios documentos curriculares.

15. Véase, por ejemplo, Franco (2012) y Lvovich (2007), entre muchos otros.

Los CBC de la EGB3 de 1996 en esa provincia aludían a “la inestabilidad institucional. Semidemocracia. Proscripción. Golpes militares. Los grupos guerrilleros. La última dictadura militar: El autodenominado Proceso de Reorganización Nacional. La violación de los derechos humanos” (PBA-DGCE 1996: 102). En ellos, nuevamente, pueden verse los aportes de las ciencias sociales —como la noción de “semidemocracia”—¹⁶ más que los avances historiográficos. Finalmente, y luego de varias reformas, el diseño en vigencia para la misma jurisdicción señala como contenidos fundamentales: “La última dictadura cívico-militar en la Argentina: represión, disciplinamiento social y política económica. La Dictadura y la sociedad: la búsqueda de la subordinación sin consenso. El movimiento de Derechos Humanos y la resistencia civil. La Dictadura y la economía: auge de la especulación financiera, crisis y endeudamiento externo” (PBA-DGCE 2011: 20). En esta enumeración de contenidos se puede advertir la inclusión de la variable “civil” para aludir a la última dictadura. Además, se estableció que para el 6º año de la escuela secundaria con orientación en ciencias sociales se retomaran los contenidos de historia reciente argentina, y se sugirió la elaboración de proyectos de investigación con los siguientes temas: “El terrorismo de Estado. La detención-desaparición de personas. La cultura del miedo. El golpe cívico-militar a la educación pública y la censura. El problema del exilio. El proceso de desindustrialización y sus consecuencias sobre el mercado y la economía interna. El impacto de las políticas neoliberales. El endeudamiento externo. Deportes, medios y política. La guerra de las Malvinas. Los movimientos de Derechos Humanos. El rock nacional. Cine, teatro *underground*” (PBA-DGCE 2012). De estos últimos contenidos, destaco dos cuestiones: por un lado, la introducción de la variable “cívico-militar” para hablar de la última dictadura; por otro, la inclusión de temas como el exilio —que no aparecieron en el discurso público ni en los textos que trataban la historia reciente hasta fines de los años noventa, puesto que, hasta ese momento, la figura trágica excluyente era la del desaparecido (Franco 2008).

La otra gran vía de ingreso de los contenidos referidos a la historia reciente fueron las efemérides, un espacio de larga tradición en la cultura escolar argentina.¹⁷ Tradicionalmente, en la escuela se han realizado actos escolares para conmemorar fechas y héroes de la patria. Actualmente, a esas efemérides se han sumado nuevas que hacen referencia al pasado reciente y que buscan la formación de una memoria e identidad democrática apoyadas en el recuerdo de un pasado “vergonzante” (Jelin y Lorenz 2004), atravesado por la violencia política y la dictadura, en el que ya no hay héroes sino víctimas (Vezzetti 2002). Entre las más importantes efemérides de la memoria destacan el 24 de marzo (día del último golpe militar) y el 16 de setiembre (fecha que recuerda la Noche de los Lápices, que alude a la desaparición de estudiantes de secundaria de la ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires).

Respecto del 16 de setiembre, y en rigor, esa efeméride se había creado en la provincia de Buenos Aires antes de la sanción de la Ley Federal, cuando, a través de la ley 10671 de 1988, se dispuso que en las escuelas “se desarrollen clases alusivas a esta conmemoración, al tema Democracia y Derechos Humanos, brindando

16. Este concepto fue trabajado especialmente por el politólogo Marcelo Cavarozzi (1987).

17. Los actos escolares, en los que participa toda la comunidad escolar y los padres son invitados, constituyen una especie de “misa laica”: los alumnos, en formación como soldados, reciben firmes y de pie a la bandera nacional, cantan el himno, escuchan las palabras de la “señora directora” y algún otro discurso o representación teatral dedicado a la conmemoración que generalmente es preparada por un grupo de alumnos.

información sobre los sucesos acaecidos el 16 de septiembre de 1976, remarcando la importancia de los valores democráticos en contraposición a la arbitrariedad de los regímenes dictatoriales”.¹⁸

La temprana incorporación de esta fecha al calendario escolar se explica por varias razones. Por una parte, alude a un hecho en el cual el terrorismo de Estado operó en el propio sistema educativo y en el que sus víctimas fueron estudiantes del nivel secundario (Raggio 2002 y 2004). Por otra, se refiere a un caso que se transformó en un emblema de la memoria social de los años ochenta: aquellos adolescentes eran las víctimas más inocentes de la barbarie dictatorial (Lorenz 2004). En esta construcción de memoria, colaboraron el testimonio de uno de sus supervivientes (Pablo Díaz), la publicación de un libro y la realización del film en 1986 —estas dos obras con el título *La noche de los lápices*—, tal como se indica en los propios fundamentos de la ley.¹⁹ En todos esos relatos (testimonio, libro y película), los jóvenes eran mostrados primero ensayando la demanda del boleto estudiantil y luego secuestrados, torturados y matados. Así, el carácter político de la movilización juvenil antes y durante la dictadura no aparecía expresado (tal y como ocurrió durante los primeros años de la democracia con todas las víctimas del terrorismo), por lo que la memoria se cristalizó en el emblema de una lucha estudiantil en la que no se reconocían militancias sino solo un reclamo por un derecho avasallado por la dictadura. Nuevamente, esta efeméride muestra el impacto de las luchas por la memoria y de la “narrativa del Nunca más” ya comentada: la visión del terrorismo de Estado impuesto por la dictadura y, en este caso, dirigido a una de las víctimas más indefensas: los estudiantes.

Otra de las nuevas efemérides de la memoria es la del 24 de marzo, que fue incorporada en los calendarios escolares por la provincia de Buenos Aires en 1996 y en el ámbito nacional en 1998.

En la provincia de Buenos Aires, la ley 11782/96 dispuso que “se realicen actividades que contribuyan a la información y a 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”.²⁰ Tal disposición también demuestra el anclaje de la “narrativa del Nunca más” y la importancia otorgada a la escuela como espacio para su consolidación. En efecto, el articulado alude al recuerdo de lo sucedido, el compromiso y la valoración de los derechos humanos, al tiempo que menciona las prácticas del terrorismo de Estado y subraya la necesidad de “evitar la repetición”. En otras palabras, no se estipula la reflexión sobre la sociedad donde el terrorismo de Estado fue posible.

En un decreto más tardío en el ámbito nacional, el 314/98, pueden verse algunas diferencias en cuanto a la representación de la memoria que viabiliza y, consecuentemente, los objetivos educativos que propone. Esta norma dispuso que: “el día 24 de marzo de cada año sea destinado en todos los ámbitos y dependencias educativas nacionales al análisis crítico del Golpe de Estado del 24 de marzo de 1976 y a recordar a las víctimas tanto de la violencia irracional desatada por los

18. Ley 10671, *Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires* n° 21330, 27 de setiembre de 1988.

19. Fundamentos de la ley 12030, *Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires* n° 23494, 04 de diciembre de 1997.

20. *Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires* n° 23111, 02 de mayo de 1996.

grupos armados como de la represión ilegal”.²¹ Destaca en este decreto que debe recordarse a las víctimas de la violencia tanto “de los grupos armados” como de la “represión ilegal”. En efecto, puede verse aquí la ya citada igualación entre el terrorismo subversivo y el terrorismo de Estado producto de la narrativa de la “reconciliación nacional”.

En 2002, bajo un nuevo gobierno nacional, la ley 25633 instituyó 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”. Asimismo, ordenaba al Consejo Federal de Educación y a las autoridades educativas de las distintas jurisdicciones incluir en los calendarios escolares esta fecha para la realización de jornadas alusivas 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”.²²

Como puede verse, los objetivos de la conmemoración dispuestos en 1998 y 2002 fueron distintos: en el último caso, “la violencia irracional desatada por los grupos armados” no se mencionaba y solo se abogaba por la defensa de los derechos humanos, aunque calificando al régimen en términos de “autoritarismo”. Aun con sus diferencias, tanto el decreto 314/98 como la ley 25633/02 propusieron conmemorar el 24 de marzo y no el 10 de diciembre (que además de señalar el retorno a la democracia en Argentina, es el Día Internacional de los Derechos Humanos). Esto parece representar “el giro hacia el pasado” señalado por Andreas Huyssen (2002): la falta de confianza en el presente y de interés en el futuro producen el desplazamiento de la atención a la recuperación y preservación del pasado, planteándose la conmemoración del inicio de la dictadura y no de su fin.

En la misma línea, en la provincia de Buenos Aires se sancionó la ley 13179/04 por la cual: “se declara el 24 de marzo de todos los años como el Día Provincial de la Memoria en consideración a todas las personas desaparecidas, muertas o perseguidas por el terrorismo de Estado, que ejerció la dictadura militar que se instauró en nuestro país el 24 de marzo de 1976”.²³ Finalmente, esta política de memoria se consolidó con la sanción de la ley 26085, que incorporó el 24 de marzo, “Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia”, a la nómina de feriados nacionales.²⁴

La normativa educativa analizada hasta aquí muestra el lugar ganado por la historia reciente en el mundo educativo. Más aún, en mi opinión, un análisis de esos contenidos deja en evidencia el anclaje de la “narrativa del Nunca más” en los enunciados: si bien en sucesivas modificaciones se han incorporado matices y mayor densidad al tratamiento de la última dictadura, lo cierto es que son menores las referencias en torno al por qué fue posible la última dictadura.

Vistas las normativas que colocan a la historia reciente en el centro de la escena educativa, veremos como ellas fueron leídas y traducidas en el mundo escolar.

21. *Boletín Oficial de la República Argentina* n° 28865, 26 de marzo de 1998, p. 1.

22. *Boletín Oficial de la República Argentina* n° 29968, 23 de agosto de 2002, p. 2.

23. *Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires* n° 24916, 20 de abril de 2004. Esta ley fue modificada en su artículo 3° por la ley 13910/09, publicada en el *Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires* n° 26046, 12 de enero de 2009. La modificación dispuso la realización de un minuto de silencio cada 24 de marzo, a las 12 horas.

24. *Boletín Oficial de la República Argentina* n° 30870, 21 de marzo de 2006, p. 1.

3. El pasado reciente en las escuelas: saberes y prácticas docentes

Como es sabido, aquello prescrito por la normativa y lo investigado por la historiografía no se reflejan linealmente en los saberes y prácticas escolares y docentes. Estas prácticas leen y traducen esos discursos y generan algo nuevo y diferente. Por lo dicho, estoy asumiendo una posición política, pedagógica y teórica que quiero subrayar: las escuelas y los docentes no son receptores pasivos sino, muy por el contrario, espacios y sujetos que realizan actos de significación activos (De Certeau 2007).

En este sentido, lo que aquí diré en relación con los saberes y prácticas escolares y docentes se basa en mi propia investigación doctoral y posdoctoral y en los aportes de otros investigadores que han contribuido a pensar este espacio de la educación y la memoria.

Como ya he señalado, la historia argentina reciente, la de los años setenta y ochenta atravesada por la violencia política y el terrorismo estatal, ha llegado a la escuela. Así lo demuestran la legislación educativa, los diseños curriculares, los calendarios con nuevas “efemérides de la memoria” analizados en el apartado anterior. También lo ponen en evidencia los textos escolares, los dispositivos de formación docente continua y otros materiales didácticos producidos por organismos estatales, provinciales, sindicales, de organismos de derechos humanos, etc. Sin embargo, a pesar de estas evidencias documentales, la llegada de la historia reciente a la escuela es una cuestión que alude no solo a las decisiones político-educativas (o a sus reformulaciones pedagógicas y didácticas) sino también a las instituciones escolares en general y a los profesores en particular. Por eso, a través de una investigación cualitativa (González 2008), he tratado de reconstruir y analizar, precisamente, los saberes y prácticas docentes en relación con la historia argentina reciente, es decir, de qué manera los profesores leen (interpretan, traducen, recrean) el imperativo y el desafío de enseñarla y conmemorarla.²⁵

Hablo de *desafío* puesto que no estamos ante un contenido más. Se trata de un pasado “caliente”, cercano, problemático, abierto, controversial y doloroso. Un tiempo atravesado por la violencia, la desaparición, la muerte, el exilio y la censura, así como surcado por el miedo, la indiferencia, la naturalización, el consenso, la complacencia, la conformidad, la colaboración y la complicidad. Un pasado vivido y narrado de diversas maneras, constituyendo memorias que, con palabras y silencios, “luchan” por establecer su versión. Un pasado definido por una negación: “nunca más”. Un pasado que no pasa. Un pasado presente.

Hablo de desafío, también, porque se trata de un contenido relativamente novedoso para la escuela y para la enseñanza de la historia en particular, más

25. La investigación adoptó una metodología cualitativa y una estrategia exploratoria, cuyo núcleo central fueron 20 entrevistas en profundidad con profesores de secundaria de escuelas públicas y privadas —laicas y confesionales— del área metropolitana de Buenos Aires, cuatro de los cuales se desempeñaban, además, como directores. A este corpus principal de entrevistas, se sumó la consulta a 60 profesores en formación inicial y 17 en formación continua a través de una combinatoria de relatos escritos y sesiones de discusión. Todos los testimonios docentes fueron tomados entre 2005 y 2007. También se efectuaron entrevistas grupales con estudiantes de secundaria de tres escuelas —dos de ciudad y una de provincia de distinto tipo de gestión— en 2005. Además, se analizaron textos legislativos, normativos, curriculares, documentación escolar y docente (programas de profesores, calendarios institucionales, etc.), material pedagógico y propuestas didácticas de diverso origen (editoriales, oficiales, sindicales, de organismos de derechos humanos, etc.). Asimismo, las visitas realizadas a varias escuelas, las charlas informales sostenidas con varios profesores, aportaron datos relevantes para un cuadro comprensivo mayor.

acostumbrada a los pasados gloriosos, lejanos y casi sin fisuras interpretativas que a los pasados cercanos, traumáticos y con “memorias en conflicto”.

Por lo anterior, por las dificultades de este pasado y los retos que conlleva su transmisión en el espacio escolar, pero también por las posibilidades y oportunidades que representa, me acerqué a un conjunto de profesores del nivel secundario.

Mi interés en considerar a los profesores como centro de mi indagación estuvo, además, ligado a la constatación de las demandas diversas y contradictorias que ha recibido este colectivo: los docentes pasaron de ser sospechosos de diseminar la subversión en el ámbito educativo —tal como señalaba en 1977 un documento del Ministerio de Cultura y Educación—,²⁶ a ser responsables de generar en los jóvenes reflexiones y sentimientos democráticos, tal como indica la Ley Nacional de Educación de 2006.

El objetivo de este acercamiento a los profesores fue reconocer los saberes y prácticas docentes asociados a la transmisión de la historia argentina reciente, interpretándolos como el resultado de un complejo proceso de lectura y significación ligado a los tiempos y espacios en los que ancla el oficio docente. El propósito fue “traer a la superficie” algunas de las cuestiones que se “juegan” en el oficio docente y que dotan de sentido y contenido a sus prácticas, vale decir, memorias, lecturas, vivencias, posicionamientos, espacios, contextos, principios, textos y miradas a través de todo lo cual los profesores llevan adelante el desafío de transmitir la historia argentina reciente. Así, las preguntas formuladas al inicio de la investigación fueron las siguientes: ¿cómo leen los docentes el imperativo de enseñar y conmemorar el pasado reciente?; ¿qué traducciones, experimentaciones y adaptaciones despliegan?

A través de la investigación, me aproximé a las lecturas que los profesores realizan de: a) el pasado reciente; b) las propuestas oficiales referidas a la enseñanza y a las conmemoraciones de ese pasado; c) los contextos escolares y áulicos, es decir las instituciones —con sus tradiciones e imaginarios— y las aulas en particular; d) los contenidos a enseñar; e) las estrategias y los recursos.²⁷

Los saberes y prácticas docentes fueron interpretados como estrategias y tácticas construidas en el cruce de múltiples variables, entre las que me propuse destacar la inscripción biográfica y la inscripción contextual y temporal. En relación con el espacio biográfico se registraron memorias, lecturas, representaciones, posicionamientos y experiencias sobre el pasado reciente. En relación con el contexto y la temporalidad, se destacó un entramado complejo que atraviesa los saberes y haceres docentes compuesto por: las representaciones de la memoria que circulan públicamente; los aportes de las ciencias sociales y la historiografía; las tradiciones de la “cultura escolar” (Julia 2001; Viñao 2002) y su “gramática” (Tyack y Cuban

26. “Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo” fue un folleto editado en 1977 con el propósito de llegar a todos los establecimientos escolares para que fuera difundido por los directivos entre el personal docente y administrativo.

27. No se trata de un conjunto de recepciones de docentes concretos, puesto que creo que no existen recepciones o producciones subjetivas y puramente individuales sino supuestos pertinentes, prácticas significativas y propósitos relevantes. La manera en que los actores sociales otorgan sentido a sus prácticas y a sus enunciados se ubica en la tensión entre, por un lado, las capacidades inventivas de los individuos o las comunidades y, por otro, las restricciones y convenciones que limitan lo que les es posible pensar, decir y hacer (Chartier 2007).

2001); la historia como “disciplina escolar” en tanto producto sociohistórico (CherVEL 1991; Goodson 1991 y 1995); las prescripciones de las políticas educativas; las instituciones y las aulas en particular.²⁸

De esta manera, pude reconstruir los diversos posicionamientos que los docentes señalan en relación con la última dictadura en narrativas alimentadas por “comunidades de interpretación” (Fish 1998), como la familia y la escuela, que ellos mismos transitaron, y también nutridas de referencias historiográficas, de otras ciencias sociales y de diversas prácticas culturales (cine, literatura, etc.). Así, los profesores indicaron posiciones diversas —desde la adhesión al golpe y la teoría de “la guerra sucia”, pasando por los “dos demonios”, hasta la valoración de la militancia, etc.—, pero que en clave escolar se traducen, mayoritariamente, en la transmisión de la dictadura desde el canon del *Nunca más* que circunscribe las responsabilidades a las cúpulas militares que ejecutaron el golpe de 1976.

Los relatos de los profesores mostraron, además, que este pasado no les resulta indiferente: los atraviesa, los incomoda, les pone “la piel de gallina”, los enmudece, los atraganta, les provoca dolor, los sorprende, los enoja, los interpela. A ninguno le causa indiferencia y esa afectividad se imprime en sus prácticas, en sus estrategias y tácticas, en los modos de tratar el tema, de posicionarse frente a los alumnos, de recortar los contenidos, de pensar estrategias didácticas, etc. Por ejemplo, no me parece casual que una profesora que se sintió “en el medio de guerrilleros y militares” en su juventud, hoy proponga un debate en el aula en el que sus alumnos lean las “dos campanas”, acercándose a esos “dos demonios” para sacar sus conclusiones. Tampoco parece fortuito que un profesor que vivió la dictadura en su infancia en una ciudad que fuera un polo industrial desmontado durante la dictadura, y que hoy trabaja en la escuela de una fábrica recuperada, señale la importancia de jerarquizar contenidos de la dimensión económica y sobre todo “la desindustrialización que generó el proyecto neoliberal del régimen militar”.

Asimismo, la investigación dio cuenta de las lecturas y traducciones que los profesores realizan de las propuestas oficiales para la enseñanza y la conmemoración del pasado reciente. Para el caso de la enseñanza, los docentes reconstruyeron diversos modos de afrontar el tratamiento en las aulas, más allá de lo señalado en los diseños: se pondera, se trabaja, se comenta, se delega o “no se llega”. Así, algunos docentes señalan que, en acuerdo con otros colegas del área, jerarquizan el estudio de la historia argentina reciente; otros manifiestan elegir trabajar el tema minuciosamente, puesto que lo consideran central en la formación de los jóvenes; otros, en cambio, lo tratan sencillamente porque así se estipula; hay también docentes que comentan el tema brevemente, muchas veces porque los propios estudiantes lo demandan; otros que delegan en sus propios alumnos el trabajo con la historia reciente a través de “investigaciones”; e incluso algunos que declaran directamente “no llegar al tema” por la cantidad de contenidos que incluyen los diseños curriculares. Frente a este calidoscopio, parece evidente que el lugar que

28. Otros estudios sobre las prácticas docentes habían señalado la influencia de la formación docente, la propuesta oficial, la conciencia de la historia, la concepción de la historia (el modelo historiográfico), el universo de los textos escolares, el campo bibliográfico propio, las exclusiones (concebidas como las omisiones o rechazos significativos) y el saber hacer como espacios a los que acude el docente “con el fin de tomar conceptos que le permitan armar su propio discurso y encontrar su fuente de legitimación” (Finocchio y Lanza 1993: 102). En el caso de la investigación que aquí presento, retomo esos ámbitos pero también incluyo y enfatizo la importancia de lo biográfico y lo contextual para comprender las prácticas docentes.

los profesores le otorgan a la historia reciente en sus clases se ve condicionado, en parte, por ciertas tradiciones escolares en la enseñanza de la historia. El pasado cercano muchas veces es eludido a través de la utilización de criterios cronológicos en la selección y organización de los contenidos: esta "historia que no parece historia" (De Amézola 2003), que incomoda y desafía, generalmente queda para el final del año y, por lo mismo, muchas veces es un espacio al que "no se llega". Sin embargo, no todos los testimonios muestran la ausencia de la historia reciente en las aulas, ya que varios profesores manifestaron ponderar y trabajar este periodo en clase. Así, entonces, si bien existen costumbres muy sedimentadas en la enseñanza de la historia, también se abren intersticios y los contenidos de historia a veces entran a las aulas por la voluntad de los profesores, y también a través de las inquietudes y preguntas de los alumnos.

Para el caso de las conmemoraciones, los testimonios recogidos dieron cuenta de los diferentes formatos que adoptan las efemérides de la memoria: jornadas especiales con suspensión de clases; actividad de toda la escuela coordinada por sus directivos; clases alusivas a cargo de los profesores; actos en formato clásico; comentarios al inicio de la jornada escolar; algunos susurros y varios silencios. En todo ese arco, se vislumbra la tensión entre el recuerdo y la explicación y, nuevamente, la hegemonía de la "narrativa del *Nunca más*". Además, las efemérides del pasado cercano y traumático conviven con las conmemoraciones del pasado remoto y patriótico, por lo que, en ocasiones, se confunden bajo los mismos formatos simbólicos y rituales, poniendo en evidencia la potencia de la gramática escolar. Al mismo tiempo, las formas que adoptan y los lugares que ocupan estas conmemoraciones reflejan en muchas ocasiones la cultura escolar clásica: el patio, la formación, el discurso, el acto, el pizarrón son los espacios y recursos más citados, aunque también aparezcan citadas —en menor medida— otras iniciativas llevadas adelante por los estudiantes.

Respecto de las instituciones escolares, los docentes reconstruyeron lo que denominé "atmósferas de transmisión" en relación con la historia argentina reciente: rechazo, omisión, rutina y aliento. En esas diversas atmósferas, abonadas por los distintos actores de la comunidad educativa (directivos, profesores, padres y alumnos), se pueden reconocer múltiples variables: algunas más explícitas (directivas de las autoridades, calendarios escolares, posiciones de los alumnos, demandas de las familias) y otras tácitas (tales como historias institucionales, silencios, tradiciones, costumbres). No obstante, estas atmósferas se recortan, en muchos casos, como marcos flexibles que dan lugar a diversos posicionamientos docentes frente al tratamiento de la última dictadura en sus clases. Asimismo, los testimonios dejaron a la vista que el mayor o menor compromiso institucional con la transmisión del pasado reciente (sobre todo en las nuevas efemérides) no se relaciona linealmente con ser colegios públicos o privados, laicos o religiosos, sino con los actores que los habitan.

En relación con las maneras en que los profesores proponen trabajar la historia reciente con sus alumnos en las aulas, los testimonios delinearon diversas estrategias: hablar, escuchar, debatir y transmitir. En algunos casos, los docentes señalan que "les cuentan a los alumnos qué sucedió"; otros prefieren "escuchar qué saben los estudiantes"; algunos eligen plantear "debates" sobre las diferentes perspectivas, adoptando una actitud "neutral", mientras que otros asumen que se puede hablar,

escuchar y debatir, pero que hay una serie de “cuestiones clave a transmitir”: que hubo un Estado terrorista que violó sistemática y clandestinamente los derechos humanos. Todas estas formas que señalan los profesores para transmitir el pasado reciente son interpretadas como estrategias que cabalgan entre una pretendida autonomía crítica de los alumnos y las dificultades que supone la responsabilidad de los adultos en una “ética de la transmisión” —tal como propone Jacques Hassoun (1996: 168)—, que “requiere que cada uno pueda ofrecer a las generaciones siguientes no solamente una pedagogía, no solamente una enseñanza, sino aquello que les permitirá asumir un compromiso en relación a su historia”. Pero esta cuestión, además, se cruza —y no pocas veces choca— con la ilusión de neutralidad de la escuela y los profesores en general, y de la enseñanza de la historia en particular, algo muy sedimentado en el imaginario educativo.

En cuanto a los contenidos, los profesores mayoritariamente seleccionan y recorran aquellos que presentan a la dictadura en sí misma y sus consecuencias, o que la colocan en relación con conceptos más generales (golpe de Estado, gobierno de facto), dejando como punto ciego las preguntas en torno a las causas. Ese silencio entra en diálogo con el ya citado canon interpretativo del *Nunca más* y con los interrogantes pendientes en la memoria colectiva acerca de la sociedad donde la dictadura tuvo lugar —que no deriven en respuestas autocomplacientes o indiscriminadamente condenatorias—, que hace muy poco se están abordando en la historiografía. Estos silencios y omisiones, desde luego, no son resueltos en la escuela, entre otras cosas, porque la historia, como disciplina escolar, está más habituada a los pasados gloriosos y lejanos que a los cercanos, abiertos y vergonzantes.

Finalmente, y sobre los recursos en las aulas (de los que indagué especialmente el uso del cine y la circulación del informe de la CONADEP), los profesores manejan esos textos como referencias, testimonios y fuentes atravesados por los desafíos éticos, estéticos y pedagógicos que supone la naturaleza traumática del pasado reciente. Algunos profesores mencionan la incomodidad que les provoca trabajar con testimonios de detenidos-desaparecidos, las dudas que se les plantean frente a películas que reproducen escenas de torturas, etc. Qué hacer frente al dolor de los demás, retomando la expresión de Susan Sontag (2003), provoca diversas posiciones entre los docentes: evitarlo, atenuarlo o colocarlo en su mayor crudeza para sensibilizar a los más jóvenes.

Haciendo un balance de lo señalado hasta aquí, podemos afirmar que el examen de los contenidos de los diseños curriculares y de las normativas de efemérides muestra que la llegada de la historia argentina reciente a la escuela no dependió tanto de los avances de la disciplina de referencia, sino sobre todo de los aportes de otras ciencias sociales y de ciertas prácticas culturales, además de la vigencia y fuerza de las luchas por la memoria. Asimismo, que con mayor intensidad o fragilidad, la historia argentina reciente está presente en las escuelas. Finalmente, que el análisis de los saberes y prácticas docentes pone de manifiesto diversas estrategias y tácticas que despliegan los profesores en las instituciones y aulas, poniendo de relieve lo que tiene el oficio docente de histórico, ecléctico, situado, complejo, ambiguo, plural y afectivo.

4. Balance: tensiones, desafíos y posibilidades

La revisión de las narrativas y las normativas, así como el acercamiento a los saberes y prácticas escolares y docentes, me permiten concluir que el tratamiento de la historia reciente en las escuelas —en particular las lecturas y traducciones que realizan los profesores— resulta del cruce de tensiones, diversas e imbricadas, que en términos generales pueden relacionarse con:

- *El carácter reciente.* La posibilidad de historizar el pasado cercano es una discusión que, presente entre los historiadores, se encuentra también en la escuela. Muchos profesores manifiestan dudas y resquemores sobre la historicidad de los años setenta y ochenta. De un modo indirecto, muchas veces el pasado cercano es eludido: no se “llega” a él o se lo ve de “manera rápida” por la persistencia de criterios cronológicos en la selección y secuencia de contenidos.
- *El carácter controversial y polémico.* Si bien la memoria en Argentina ha condenado social y jurídicamente el terrorismo de Estado perpetrado por la última dictadura, el espacio público manifiesta diversas memorias en conflicto. Estas controversias resuenan entre alumnos, profesores y directivos. Y la escuela no está acostumbrada a la inexistencia de una “memoria oficial”, puesto que durante un siglo ha transmitido un relato histórico canónico, casi sin fisuras. La historia argentina reciente, cuando es tratada en las aulas, aparece a través de temas clave, paradigmáticos, que admiten pocas discusiones (detenidos-desaparecidos, autoritarismo, censura, represión, etc.).
- *La condición abierta e inconclusa.* El pasado reciente argentino es un “pasado que no pasa”, es un “pasado presente”: en actuales procesos judiciales, en vigentes luchas por la memoria, en la imposibilidad del duelo. La historia escolar, asentada en el tratamiento de pasados lejanos y cerrados, no está habituada a tratar temas que irrumpen frecuentemente en la escena pública, a pensar que el sentido sobre lo que pasó no esté fijado de manera definitiva. El pasado reciente, la dictadura y la democracia pocas veces aparecen como productos de una construcción histórica con avances, retrocesos, contradicciones, etc.
- *La naturaleza traumática.* La escuela y la enseñanza de la historia acogieron tradicionalmente la formación de una conciencia nacional a través de la glorificación del pasado. Pero el pasado reciente provoca más dificultades e incomodidades porque ya no hay héroes sino víctimas (muertos, desaparecidos, niños apropiados, exiliados, etc.). Algunos profesores mencionan la incomodidad que les provoca trabajar con testimonios de detenidos-desaparecidos, las dudas que se les plantean frente a películas que reproducen escenas de torturas, etc. Qué hacer frente al dolor provoca diversas posiciones: evitarlo, atenuarlo o colocarlo en su mayor crudeza para sensibilizar a los más jóvenes.
- *Las cuestiones éticas y políticas.* El pasado reciente se vincula ineludiblemente con cuestiones éticas y políticas, porque la vida fue puesta en cuestión. Educar es en sí mismo un acto político y la escuela siempre ha transmitido valores (justicia, igualdad, libertad y, más recientemente, la democracia). Pero cuando estos valores deben combinarse con el tratamiento de procesos históricos, actores, intenciones y acciones concretas cercanas y polémicas, la tarea se vuelve más

difícil. En ocasiones, los padres reclaman objetividad, los directivos demandan imparcialidad, mientras que algunos docentes sienten que no deben manipular a sus alumnos. Ronda, entonces, la idea de la neutralidad escolar.

- *El privilegio de la memoria sobre la historia.* En las escuelas se registra una preeminencia del recuerdo sobre la explicación, una adhesión a principios políticos abstractos (como la democracia), más que una explicación histórica de las causas de la dictadura. Esta tensión responde a múltiples razones: el formato en que la historia reciente es tratada en la escuela (a través de actos y clases alusivas que no permiten el desarrollo del tema sino la transmisión de cuestiones básicas); el tratamiento que tuvo el pasado reciente en la agenda pública argentina (más abonado por las luchas por la memoria que por los aportes de la historia); y las propias tradiciones de la enseñanza de la historia (una disciplina más habituada a transmitir una memoria que a tratar las contradicciones de la historia).

Aun con todas estas tensiones, puedo decir que el pasado reciente, con mayor o menor grado de intensidad o fragilidad, toma lugar en las escuelas en relación con los posicionamientos docentes, quienes, de manera altamente consensuada, señalan a la escuela como un espacio para la transmisión de la historia reciente y la construcción de la memoria. Así, entre las estrategias dictadas por la "cultura política o normativa"²⁹ y la "cultura pedagógica", y también entre las memorias personales y colectivas, los profesores leen y traducen la enseñanza y conmemoración de la historia argentina reciente, e interpreto esa "cultura docente" como un despliegue de estrategias y tácticas contingentes, oportunas y situadas.

Pero además de las tensiones que se registran, la historia reciente en las escuelas habilita caminos y aproximaciones inéditas en la historia de la enseñanza de la historia. Alumnos que demandan saber, que preguntan, investigan y traen lecturas. Profesores que habilitan búsquedas y producciones por parte de los jóvenes. Estudiantes que se comprometen y que organizan jornadas en las que reclaman la participación del resto de la comunidad educativa. Docentes que imaginan acercamientos desde el arte. Directivos que se comprometen con la transmisión de la historia reciente y que abren el juego a toda la comunidad, estableciendo espacios y recursos para el trabajo colectivo. Profesores que, aun bajo los reclamos de neutralidad y el cuestionamiento de su tarea por parte de algunos padres, asumen y defienden su compromiso con la transmisión de ciertos valores.

Para cerrar, agrego que algunas de las tensiones de la historia y la memoria en el ámbito escolar concuerdan con las que manifiestan la construcción de la memoria social y la propia historiografía. Otras se derivan de la trayectoria curricular, de las tradiciones de la cultura escolar y de los sentidos históricamente asociados a la enseñanza de la historia.

Pero este cierre quiere ser una apertura: la indagación de estas tensiones implica revisar y discutir qué cuestiones las entran y las sustentan. Por ello, quiero insistir en que reconocer los problemas que plantea el tratamiento del pasado cercano, abierto y polémico, nos lleva a revisar los modos en que pensamos la historia como elaboración del pasado y el sentido que le damos a su enseñanza.

29. Retomo las nociones de cultura normativa, pedagógica y docente de Escolano (1999).

Advertir las tensiones que suscita una transmisión en la que lo ético y lo político resultan insoslayables, nos estimula a discutir la idea de neutralidad escolar. Registrar el tratamiento de las controversias en debates abiertos, nos incita a pensar nuestra responsabilidad como adultos y docentes ante los jóvenes. Observar que el tratamiento de procesos dolorosos y traumáticos genera incomodidad y desconcierto, nos invita a reflexionar sobre la cuestión de la sensibilidad y la enseñanza, muchas veces ausente en los discursos pedagógicos tecnocráticos. Contemplar que memoria e historia se solapan en el espacio escolar, impulsa a trabajar sus lógicas y aportes diferentes, tanto como su necesario diálogo.

Espero que este balance que me he propuesto compartir sobre las narrativas, las normativas y los saberes y prácticas docentes en torno a la historia argentina reciente contribuya de algún modo a seguir pensando y trabajando, colabore para avanzar en el ámbito de las políticas educativas, la formación docente y la enseñanza. Entiendo que son líneas a partir de las cuales se podrían pensar nuevas preguntas, desde las cuales se podrían construir acciones para el fortalecimiento de los profesores y para el apoyo de la tarea de las escuelas como espacios para la memoria y la historia. Creo que este ha sido el afán de este seminario internacional del IEP que nos ha reunido para compartir la revisión de este complejo, intenso y necesario vínculo entre memoria y educación.

Referencias bibliográficas

- Bohoslavsky, E. et ál. (comps.)
2010 *Problemas de historia reciente del Cono Sur*. Dos tomos. Buenos Aires: Prometeo UNGS.
- Born, D.
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). Buenos Aires, FLACSO.
- Cavarozzi, M.
1987 *Autoritarismo y democracia. 1955-1983*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Cerruti, G.
2001 "La historia de la memoria. Entre la fetichización y el duelo". En *Revista Puentes* 1 (3), pp. 14-25.
- Chartier, R.
2007 *La historia o la lectura del tiempo*. Barcelona: Gedisa.
- Chervel, A.
1991 "Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación". En *Revista de Educación* 295, pp. 59-111.
- Crenzel, E.
2007 "Dos prólogos para un mismo informe. El Nunca Más y la memoria de las desapariciones". En *Prohistoria* 11, pp. 49-60.
2008 *La historia política del Nunca Más. La memoria de las desapariciones en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- De Amézola, G.
1999 "Problemas y dilemas de la enseñanza de la historia reciente". En *Entrepasados, Revista de Historia* 17, pp. 137-162.
2003 "La historia que no parece historia: la enseñanza escolar de la historia del tiempo presente en Argentina". En *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* 8, pp. 7-30.
- De Certeau, M.
2007 *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. Tomo I. México: Universidad Iberoamericana.
- Duhalde, L.
1999 *El Estado terrorista argentino. Quince años después, una mirada crítica*. Buenos Aires: Eudeba.
- Escolano, A.
1999 "Los profesores en la historia". En Magalhaes, J. y A. Escolano, eds., *Os professores na história*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Finocchio, S.

- 2007 "Entradas educativas en los lugares de la memoria". En Franco, M. y F. Levín, comps., *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.
- 2009 "Historia, memoria y educación en Argentina. De aprender de memoria a enseñar para la memoria la historia reciente". En Pagés, J. y M. P. González, coords., *Història, memòria i ensenyament de la història: perspectives europees i llatinoamericanes*. Barcelona: Servei Publicacions UAB.

Finocchio, S. y H. Lanza

- 1993 "¿Cómo se conforma la práctica docente? Una aproximación a los ámbitos que constituyen el discurso de los profesores de historia del nivel medio". En Lanza, H. y S. Finocchio, *Curriculum presente, ciencia ausente*. Tomo III. Buenos Aires: FLACSO/ CIID – Miño y Dávila Editores.

Fish, S.

- 1998 "¿Hay un texto en esta clase?". En Palti, E., comp., *Giro lingüístico e historia intelectual*. Buenos Aires: UNQUI.

Franco, M.

- 2008 *Exilio. Argentinos en Francia durante la dictadura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- 2012 *Un enemigo para la nación. Orden interno, violencia y "subversión", 1973-1976*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Franco, M. y F. Levín

- 2007 "El pasado reciente en clave historiográfica". En Franco, M. y F. Levín, comps., *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.

González, M. P.

- 2008 "Los profesores y la historia argentina reciente. Saberes y prácticas de docentes de secundaria de Buenos Aires". Tesis doctoral inédita, Universidad Autónoma de Barcelona.

Goodson, I.

- 1991 "La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum". En *Revista de Educación* 295, pp. 7-37.
- 1995 *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.

Hassoun, J.

- 1996 *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

Huyssen, A.

- 2002 *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Jelin, E.

- 2002 *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

- Jelin, E. y F. Lorenz
2004 "Educación y memoria: entre el pasado, el deber y la posibilidad". En Jelin, E. y F. Lorenz, comps., *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Julia, D.
2001 "A cultura escolar como objeto histórico". En *Revista Brasileira de História da Educação* 1, pp. 9-43.
- Lanza, H.
1993 "La propuesta oficial y la propuesta editorial para la enseñanza de la historia en la escuela media", en Lanza, H. y Finocchio, S. *Curriculum presente, ciencia ausente. Tomo III La enseñanza de la historia en la Argentina de hoy*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Levín, F.
2010 "Representaciones sobre la violencia a través del humor gráfico en la Argentina de la década de 1970. El caso del diario Clarín". En Bohoslavsky, E. et ál., comps., *Problemas de historia reciente del Cono Sur*. Tomo II. Buenos Aires: Prometeo UNGS.
- Lorenz, F.
2004 "'Tomála vos, dámela a mí'. La Noche de los Lápices: el deber de memoria y las escuelas". En Jelin, E. y F. Lorenz, comps., *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Madrid: Siglo XXI.
2005 "'Recuerden argentinos': por una revisión de la vulgata procesista". En *Entrepassados, Revista de Historia* 28, pp. 65-82.
- Lvovich, D.
2007 "Historia reciente de pasados traumáticos. De los fascismos y colaboracionismos europeos a la historia de la última dictadura argentina". En Franco, M. y F. Levín, comps., *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.
- Lvovich, D. y J. Bisquert
2008 *La cambiante memoria de la dictadura. Discursos públicos, movimientos sociales y legitimidad democrática*. Los Polvorines: UNGS- Biblioteca Nacional.
- Quiroga, H.
2005 "La reconstrucción de la democracia en Argentina". En Suriano, J., dir., *Dictadura y democracia (1976-2001)*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Raggio, S.
2002 "Cuando la escuela da la palabra. El rol de la educación formal en la transmisión del pasado". En *Revista Puentes* 7, pp. 41-46.
2004 "La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula". En *Clío y Asociados, La Historia Enseñada* 8, pp. 123-133.
- Sábato, H.
2000 "La cuestión de la culpa". En *Revista Puentes*, año 1, nº 1, pp. 14-17. La Plata: Comisión Provincial por la Memoria.

- Sontag, S.
2003 *Ante el dolor de los demás*. Madrid: Alfaguara.
- Tyack, D. y L. Cuban
2001 *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Vezzetti, H.
2002 *Pasado y presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Viñao, A.
2002 *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.
- Winn, P.
2010 "Hacia un balance: ¿es la historia reciente un campo de estudio establecido?". En Bohoslavsky, E. et ál., comps., *Problemas de historia reciente del Cono Sur*. Tomo II. Buenos Aires: Prometeo UNGS.

Documentos

- MCyE – Ministerio de Cultura y Educación, Argentina
1993 *Ley Federal de Educación 24195*. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación.
- 1995 *Contenidos básicos comunes de ciencias sociales para la educación general básica (ciencias sociales tercer ciclo)*. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación.
- ME – Ministerio de Educación, Argentina
2006 *Ley Nacional de Educación 26206*. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación.
- MECyT – Ministerio de Educación, Ciencia y Técnica, Argentina
2004 *Núcleos de aprendizajes prioritarios*. Buenos Aires: Publicaciones del Ministerio.
- PBA-DGCE – Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, Argentina
1996 *Contenidos básicos comunes para el tercer ciclo de la educación general básica*. La Plata: Publicaciones DGCE.
- 2011 *Diseño curricular para la educación secundaria 5º año: historia*. La Plata: Publicaciones DGCE.
- 2012 *Historia, 6º año. Escuela secundaria orientada*. La Plata: Publicaciones DGCE.

