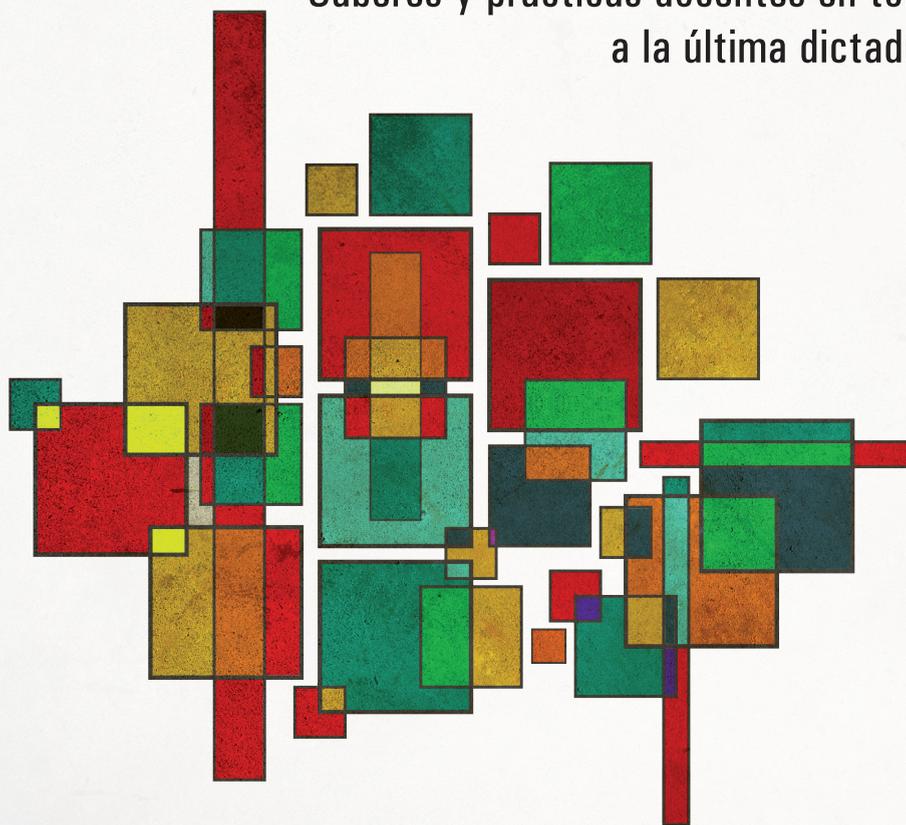


# La historia reciente en la escuela

Saberes y prácticas docentes en torno  
a la última dictadura



María Paula González

Colección Educación



Universidad  
Nacional de  
General  
Sarmiento



La historia reciente en la escuela  
Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura



María Paula González

**La historia reciente en la escuela**  
**Saberes y prácticas docentes**  
**en torno a la última dictadura**



Universidad  
Nacional de  
General  
Sarmiento

González, María Paula

La historia reciente en la escuela : saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura . - 1a ed. - Los Polvorines : Universidad Nacional de General Sarmiento, 2014. 240 p. ; 21x15 cm. - (Educación; 16)

ISBN 978-987-630-169-5

1. Formación Docente. 2. Historia Argentina.  
CDD 371.1

Fecha de catalogación: 16/12/2013

© Universidad Nacional de General Sarmiento, 2014  
J. M. Gutiérrez 1150, Los Polvorines (B1613GSX)  
Prov. de Buenos Aires, Argentina  
Tel.: (54 11) 4469-7578  
ediciones@ungs.edu.ar  
www.ungs.edu.ar/ediciones

Diseño gráfico de colección: Andrés Espinosa / Departamento de Publicaciones - UNGS  
Diagramación: Daniel Vidable / Departamento de Publicaciones - UNGS  
Corrección: Gabriela Laster  
Imagen de tapa: *Visión* de Kroda



Licencia Creative Commons 4.0 Internacional  
(Atribución-No comercial-Compartir igual)

# Índice

<b>Agradecimientos .....</b>	<b>11</b>
<b>Prólogo .....</b>	<b>15</b>
<b>Introducción.....</b>	<b>19</b>
<b>1. La historia argentina reciente y los contenidos escolares .....</b>	<b>37</b>
1.1. Historia, memoria y escuela.....	38
1.1.1. Aprender de memoria .....	38
1.1.2. Enseñar para la memoria .....	41
1.2. Historia, memoria y pasado reciente .....	45
1.2.1. Historia y memoria .....	45
1.2.2. Historia y memoria del pasado reciente argentino .....	53
1.3. Historia y memoria del pasado reciente en la normativa escolar.....	59
1.3.1. Leyes, diseños curriculares y normas .....	59
A nivel nacional.....	59
En la provincia y la ciudad de Buenos Aires .....	63
1.3.2. Efemérides de la memoria .....	70
1.4. Balance-apertura: traducción y construcción .....	75
<b>2. La historia argentina reciente y los profesores.....</b>	<b>77</b>
2.1. Memorias y experiencias .....	78
2.1.1. Narraciones familiares, escolares y personales .....	79
La guerra sucia .....	79
Del no se sabía al “show del horror” .....	80
Los dos demonios .....	81
Militancia y crítica .....	81
De eso no se habla (en la familia ni en la escuela).....	82
Entre historia y memoria .....	84
Consenso, dos demonios y memoria completa.....	86
Militancia .....	89
Miedo.....	90
Recuerdos de infancia .....	92
2.1.2. Palabras, susurros y silencios.....	94
2.2. Puntos de vista sobre el pasado reciente.....	96
2.2.1. Sobre las causas de la dictadura .....	97
Desde 1930 .....	97

Desde 1955 .....	99
Desde los sesenta-setenta .....	100
Desde lo inmediato.....	103
2.2.2. Referencias y puntos ciegos .....	105
2.3. Miradas sobre la historia a enseñar .....	107
2.3.1. Recortes y selecciones en torno a la dictadura .....	108
La dictadura en sí misma y sus consecuencias.....	108
La dictadura y los principios políticos .....	112
La dictadura ¿y el contexto? .....	115
2.3.2. Recurrencias y ausencias.....	116
2.4. Balance-apertura: pasados y presentes.....	117
<b>3. La historia argentina reciente y las escuelas.....</b>	<b>121</b>
3.1. Contextos institucionales y áulicos .....	122
3.1.1. Atmósferas de transmisión .....	123
Rechazo .....	123
Omisión .....	125
Rutina .....	128
Aliento .....	129
3.1.2. Entre marcos flexibles .....	132
3.2. Formas y lugares para las conmemoraciones .....	134
3.2.1. Viejos formatos, nuevas aproximaciones y ausencias tangibles ...	135
Jornadas .....	135
Clases .....	137
Actos .....	138
Comentarios.....	139
Vacíos .....	140
3.2.2. Contornos y puntos de fuga.....	142
3.3. Espacios y tiempos para la enseñanza.....	143
3.3.1. Selecciones, opciones y preferencias .....	144
Ponderar .....	144
Trabajar .....	145
Comentar .....	146
Delegar .....	148
No llegar .....	148
3.3.2. Estrategias y tácticas.....	151
3.4. Balance-apertura: recordar y entender .....	153

<b>4. La historia argentina reciente y las aulas .....</b>	<b>157</b>
4.1. Ver .....	158
4.1.1. El cine en clases de historia .....	159
Enmudece y emociona .....	159
Espanta y despolitiza.....	161
Debe contextualizarse y leerse .....	163
4.1.2. Ver, mirar y leer.....	165
4.2. Leer.....	166
4.2.1. El <i>Nunca más</i> en las aulas .....	167
Como propuesta del profesor.....	167
Como iniciativa de los alumnos .....	169
Como lectura a contextualizar.....	169
Como referencia y testimonio .....	171
Como lectura imposible.....	174
4.2.2. Textos, lecturas y lectores .....	176
4.3. Hablar .....	177
4.3.1. Palabras y gestos.....	178
Charlar .....	178
Debatir .....	180
Transmitir.....	182
4.3.2. Neutralidad y beligerancia.....	184
4.4. Balance-apertura: autonomía y responsabilidad .....	186
<b>5. Conclusiones: estrategias y tácticas situadas .....</b>	<b>189</b>
<b>Referencias.....</b>	<b>209</b>
Referencias bibliográficas .....	209
Documentos legislativos y curriculares .....	229
Documentos sindicales y de organismos de derechos humanos .....	232
Otros documentos.....	232
Textos escolares .....	233
Calendarios escolares oficiales.....	234
Referencias cinematográficas .....	234
Referencias literarias .....	235
<b>Anexo .....</b>	<b>237</b>



# Agradecimientos

Este libro es resultado de la reescritura y síntesis de mi investigación de doctorado –desarrollada entre 2004 y 2007 cuya tesis defendí en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) en 2008– y de la labor realizada como investigadora-docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) entre 2008 y 2012, espacio que también es sede de mi trabajo como investigadora del CONICET desde 2010. En todo este tiempo, hubo muchas personas e instituciones que me ayudaron y acompañaron, a las que, por ello, quiero mencionar y agradecer.

A Joan Pagès y Silvia Finocchio, quienes dirigieron mi tesis en España y la Argentina respectivamente, les quiero agradecer esa delicada combinación de libertad y compromiso en sus orientaciones, que fueron vitales para mi tesis. Mi gratitud se extiende a Silvia Gojman, quien –mucho antes– guio mis primeros pasos en el área de la enseñanza de la historia.

Durante la etapa doctoral, varias instituciones y personas me ayudaron en la concreción de mi investigación. La Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación de la Generalitat de Cataluña me otorgó una beca en 2005 para la realización de una estancia de investigación en Francia que me permitió trabajar durante tres meses en la Universidad de París VII y en la Universidad de Lille III con la doctora Nicole Tutiaux-Guillon, a quien le

agradezco sus agudas lecturas y valiosas sugerencias. Asimismo, la UAB me concedió una beca doctoral para el período 2006-2008 dentro del Programa de Formación del Personal Investigador y una ayuda para realizar una estancia de investigación que desarrollé en la FLACSO Argentina y en la Universidad de Buenos Aires en 2007 con la orientación de Silvia Finocchio. A todas esas instituciones y personas, especialmente a los profesores y colegas de la Unidad de Didáctica de las Ciencias Sociales de la UAB, va mi reconocimiento.

Antes de obtener la beca doctoral, mi investigación se combinó con otros trabajos y, en este sentido, fue inestimable la ayuda que me brindó Pilar Benejam así como importante la oportunidad que me dieron Virginia Unamuno, Lucile Nussbaum y Cristina Escobar al convocarme como asistente de investigación del GREIP en la UAB.

Por cierto, un agradecimiento muy especial es para los profesores, directivos y estudiantes que dialogaron conmigo en diferentes instancias de la investigación (y particularmente para Griselda y Herminia, quienes me facilitaron los primeros contactos). Sin sus palabras, este libro no podría haber sido escrito.

En la etapa posdoctoral he compartido estos últimos años de investigación y docencia en el área de Historia del Instituto del Desarrollo Humano de la UNGS con Yésica Billán, Ernesto Bohoslavsky, Sergio Carnevale, Jorge Cernadas, Emilce Geoghegan, Florencia Levín, Daniel Lvovich y César Mónaco. A ellos, mi agradecimiento por la construcción cotidiana de ese espacio amable y estimulante de trabajo, al que llegué por la convocatoria que me hiciera Gonzalo de Amézola, con quien compartí muchas tareas e ideas. Silvia Finocchio y Daniel Lvovich han sido directora y codirector, respectivamente, de mi trabajo en CONICET en la UNGS, por lo que vuelvo a nombrarlos para agradecer sus orientaciones.

Una importantísima red de afectos me ayudó a sostener mi vida y mi trabajo durante todos estos años. Desde (y en) Buenos Aires, mis amigos “de historia” estuvieron muy presentes: Gustavo Álvarez, Leandro Castagnari, Mónica Corominas, Gabriel Di Meglio, Marina Franco, Pablo Palomino, Mariana Pérez, Lucas Rentero y Ricardo Watson. Particularmente con Marina, en Buenos Aires y París, pude compartir “mis historias” y a ella le agradezco sus palabras cálidas y lúcidas. En Barcelona, fueron parte de esa *xarxa*: Conchi, Vir, Celi, Ale, Juan, Núria, Laura, Adriana, Sílvia, Alejandra y Laia. Ana, mi amiga de “la historia”, me acompañó de mil maneras acá y allá. Claudio me ayudó a enunciar y reescribir muchas “historias”. Marisa –con quien com-

partí tempranas inquietudes—, Hernán, Cecilia, Gustavo, Esteban y Mariela también estuvieron cerca todos estos años. Mis padres, José y Pilar, así como mi hermana, Silvia, me alentaron cuando estaba en España y se alegraron con mi regreso a la Argentina.

Para terminar, aunque no en último lugar, quiero agradecerle a Teo —mi compañero— porque, con nuestras idas y vueltas, me acompañó con su amor y optimismo.

A Tomi, por la resignificación de mi historia, le dedico este libro.



# Prólogo

A los ojos de los habitantes de la Argentina, este libro habla de nosotros, de cómo hemos transmitido a los jóvenes la historia reciente, y se dirige a nosotros: nos propone pensar sobre cómo los educamos histórica y políticamente. A los ojos de quienes habitan otros lugares del mundo, se trata de un libro que narra una experiencia singular, esto es, los modos de educar a las jóvenes generaciones en una sociedad que ha intentado, con logros y contradicciones, sobreponerse a una experiencia extrema, la última dictadura militar (1976-1983).

Entre ahogos, idas y vueltas, fríos y miserias, hombres y mujeres de este país han enseñado sobre el pasado reciente a quienes empezaban a fijarse en su entorno y lanzaban sus primeras preguntas por una Argentina tan desproporcionada. La conversación entre el joven y el adulto, entre el estudiante y el profesor, plantea el dilema de cómo hacer referencia a ese pasado robusteciendo –y no debilitando– fuerzas que, entendidas como herramientas intelectuales y emocionales, los jóvenes necesitan para vivir en una sociedad de la que se espera formen parte.

Este libro de María Paula González delinea con rigurosidad y precisión, lo cual no es fácil, el torbellino del acto educativo a la hora de recordar y trabajar en el aula los tiempos más recientes en los que se asienta el país en que vivimos. Y nos muestra su épica y su intimidad. La lucha por aprender a abrirse

caminos en una sociedad con huellas imborrables ha sido también parte de lo que los docentes han habilitado y los jóvenes han experimentado en el espacio escolar. Y es lo que con destreza, sutileza, delicadeza y maestría la autora trae al relato para transportarnos a un lugar privilegiado desde el que contemplar –y pensar– las tensiones que han condicionado y movilizadado saberes y prácticas escolares referidos a momentos traumáticos del pasado reciente de nuestro país.

Para Hanna Arendt, educar era, en los años cincuenta y sesenta, activar la capacidad de resistencia al totalitarismo y al fascismo potenciando la actividad autónoma del pensamiento. ¿Cómo fue entendida la lucha contra los componentes autoritarios de la sociedad por los educadores argentinos? ¿Qué papel jugó en sus manos la enseñanza de la historia? ¿Qué pensamientos y sensibilidades se promovieron entre los jóvenes? ¿Cómo seguir educándolos? Estas inquietudes no tuvieron ni son reductibles a recetas claras.

Es por ello que importan las prácticas, las prácticas educativas que se han hecho cargo de ese pasado “caliente”, cercano, controversial, abierto, doloroso, perturbador e inquietante, como lo caracteriza la autora. Explorar, palpar, registrar, interrogar, entender, consentir, apreciar y objetar son parte del magnífico ejercicio intelectual que María Paula González realiza, en un intento por apartarse, como ella misma lo explica, de las perspectivas políticas y académicas que, sin conocerlas a fondo, se refieren a las prácticas docentes como “difusoras de versiones banales y deformadas”.

En un doble movimiento, reconociendo y advirtiendo problemas, el libro de María Paula González se anima a atravesar por medio de un imaginario que observa a las escuelas como oscuras y mediocres para advertir allí, en la práctica docente, gestos, actividades y trabajos que, mejor o peor hilvanados, no solo estrechan, sino también extienden nuevos caminos que conducen –y reconducen– la intención de educar desde la historia.

En efecto, en tiempos en los que todo apremia y solo se esperan resultados, el libro de María Paula González no solo problematiza el tratamiento de un contenido escolar. El libro interrumpe los modos de referirse a la escuela adentrándose en los procesos de trabajo, en lo realizado por los docentes, en el cómo se lleva a cabo la transmisión, en los materiales utilizados. Y lejos de proclamar mayores atomizaciones para la práctica educativa, contribuye a pensar la escuela como espacio público, que no puede excluir la contemporaneidad –y por eso la historia reciente–, que requiere del saber y su valorización –y por eso el diálogo, en especial, con la historiografía desde sus primeras páginas–, y

que necesita –y también introduce– nuevas aperturas en los modos de hacer y producir en el ámbito escolar.

Se trata de una perspectiva que lee desde abajo sin ignorar lo que hay arriba ni descartarlo en el análisis, y que involucra a la escuela con los debates sociales, políticos y culturales no desde los eslóganes, sino desde los misterios de la enseñanza. Por eso es un trabajo serio y riguroso, que se diferencia –y se destaca– por el modo en que se compromete con la investigación y con la educación.

Que María Paula González comparta este libro con los docentes, con los investigadores, con quienes se están formando para esas tareas, con la propia comunidad de su universidad y con otras, así como con el público en general, también habla de ese compromiso diferente, exigente consigo misma en primer lugar, que supone entregar su propio saber luchando contra las falsas evidencias y el sentido común. Y también convoca, nos convoca, al debate, a un debate profundo, porque ese pasado controversial y abierto le concierne a la educación, de la que da cuenta magníficamente este libro, y ella hoy tiene allí –y seguirá teniendo– una gran responsabilidad.

***Silvia Finocchio***

Buenos Aires, octubre de 2013



# Introducción

La historia, como disciplina escolar, se ha transformado sustancialmente en sus contenidos y finalidades en los últimos veinte años. Entre otros cambios, se ha propuesto pasar “de aprender de memoria a enseñar para la memoria” (Finocchio, 2009b: 83). En efecto, una de las renovaciones más importantes es el creciente espacio otorgado a la historia argentina reciente como tema de enseñanza y conmemoración.

Asociada a la formación de la ciudadanía y la construcción de la memoria, la historia de los años setenta y ochenta, atravesada por la violencia política y el terrorismo estatal –período que recorto y pondero en este trabajo–, ha llegado a la escuela. Así lo demuestran la legislación educativa, los diseños curriculares, los calendarios con nuevas “efemérides de la memoria” –como el 24 de marzo y el 16 de septiembre–, los libros de texto escolares y diversos materiales didácticos. Sin embargo, y a pesar de estas evidencias documentales, la llegada de la historia reciente a la escuela es una cuestión que refiere no solo a las decisiones político-educativas (o a sus reformulaciones didácticas), sino también a las instituciones escolares, en general, y a los profesores, en particular.

Este libro reconstruye y analiza, 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 de enseñarla

y conmemorarla. Por lo mismo, no se trata de una verificación de lo que “realmente” sucede en las escuelas y lo que “efectivamente” enseñan los docentes, observando correspondencias o “desviaciones” con respecto a las prescripciones curriculares o los avances historiográficos. Como apunta Philip Jackson (2002: 115), “en la enseñanza, como en la mayoría de los restantes actos humanos, no es tanto lo que se *ve* como lo que se *lee*”, vale decir que la enseñanza depende de un vasto aparato de atribución de sentido que rara vez se trae a superficie y se examina.

Por ello, este libro trae a superficie e interpreta algunas de esas cuestiones que se “juegan” en el oficio docente y dotan de sentido y contenido a sus saberes y prácticas, vale decir, memorias, lecturas, vivencias, posicionamientos, espacios, principios, textos y miradas a través de todo lo cual los profesores llevan adelante el desafío de transmitir la historia argentina reciente.

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 que constituyen 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.

Se trata, además, de un contenido **perturbador** para la escuela –tan convencida de su carácter neutral y tan poco acostumbrada a las controversias–; **inquietante** para la historia como disciplina escolar –más habituada a los pasados lejanos, gloriosos y llenos de héroes casi sin fisuras interpretativas que a los tiempos cercanos, traumáticos, plagados de víctimas y con memorias en conflicto–; **nulo** en la formación de muchos profesores que tuvieron que hacerse cargo de enseñar y conmemorar algo para lo que no habían sido preparados –porque lo habían vivido o porque no formaba parte de sus planes de estudio–; **contradictorio** en algún momento para el mundo escolar, porque el “deber de memoria” inscripto en la normativa educativa se contrapuso a la demanda de olvido en pos de la “reconciliación nacional” durante el menemismo; **huérfano** de referencias historiográficas hasta fines de los noventa y que recibió aportes más tempranos de otras ciencias sociales (economía, sociología, ciencias políticas) y de otras prácticas culturales (cine, literatura, etcétera); **incómodo**, porque continúa abierto, porque exige tomar posición, porque nos interpela...

Por todo 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 inaugura, me acerqué a un conjunto de profesores del nivel secundario. El objetivo fue reconocer 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 ligada a los tiempos y espacios en los que ancla el oficio docente: el espacio público –con sus memorias en lucha–, la escuela como objeto histórico, la historia como disciplina escolar, las instituciones y aulas en particular. En lo sustancial, este libro sintetiza la investigación de doctorado, desarrollada entre 2004 y 2007 –bajo la dirección de Joan Pagès Blanch en España y de Silvia Finocchio en la Argentina– y cuya tesis final defendí en 2008 en la Universidad Autónoma de Barcelona. Asimismo, esta obra retoma reflexiones publicadas posteriormente<sup>1</sup> e incluye el trabajo que continué realizando sobre este tema como investigadora de la Universidad Nacional de General Sarmiento y del CONICET entre 2008 y 2012.

A fin de señalar el enfoque adoptado, me detendré brevemente en dos conceptos que he utilizado para la descripción del objetivo general de la investigación: “reconocer” y “transmisión”.

He señalado el verbo “**reconocer**” para aludir al ejercicio de reconstrucción de los saberes y prácticas docentes asociados al tratamiento de la historia argentina reciente. Esto tuvo dos sentidos. Por una parte, en la acepción de explorar, advertir y contemplar. Por otra, en la de considerar, de distinguir, de dotar de reconocimiento. Personalmente, creo que esto último resulta importante frente a discursos –públicos y académicos– que recurrentemente presentan las prácticas docentes como difusoras de versiones banales y deformadas –cuando no erróneas– de la historiografía o como resultado de certezas didácticas del oficio (por cierto, una profesión más prescripta que indagada).

No obstante, esto no ha significado asumir una mirada complaciente o neutral. Soy consciente de que una investigación cualitativa –como la que aquí se presenta– trabaja con la subjetividad de los sujetos que son “objeto” de estudio, pero también con la subjetividad del propio investigador y que en esa labor se entrelazan identidades, memorias, juicios y valores. Una investigación cualitativa “construye conocimiento mientras acoge –al tiempo que evita caer en reduccionismos– la complejidad, la ambigüedad, la flexibilidad, la singularidad y la pluralidad, lo contingente, lo histórico, lo contradictorio y lo afectivo” (González Ávila, 2002: 94). Si la distancia es difícil sí creo viable el esfuerzo

---

<sup>1</sup> Pagès y González (2009).

de reflexión y cuidado en la interpretación. Pero, como dije, esto no implica mantener una posición neutral.

Al respecto, resulta oportuna una aclaración sobre mi posición sobre el tema de mi indagación. Como señala Roberto Pittaluga (2010: 142), en la historia reciente las incumbencias políticas son inmediatas y, por tanto, “debe contar con una dimensión ética manifiesta, tangible y palpable” integrada al proceder de los historiadores y a la circulación del discurso histórico. Creo que al mundo educativo le cabe la misma obligación. En tal sentido, desde una posición ética de condena a la última dictadura militar, este libro tiene en sus bases la inquietud de reflexionar en qué sociedad fue posible esta última. Allí también se funda (si la tiene) la relevancia de este trabajo puesto que pensar la enseñanza de la historia argentina reciente es una invitación a pensarnos como ciudadanos comprometidos con la democracia; a meditar sobre el lugar de lo político y la política en nuestra sociedad; a reflexionar sobre cómo dirimimos nuestros conflictos y cuáles son nuestras responsabilidades; y, finalmente, a pensar cómo reponer todo esto en la enseñanza de la historia como acto político, como espacio de diálogo, como lugar de encuentro entre generaciones.

Continuando con el enfoque adoptado, me referiré al concepto de “**transmisión**”. Y esta aclaración resulta necesaria por cuanto, para algunos, este término suena a perimido y sabe a rancio ya que ha quedado entre los descriptores de una enseñanza conductista y tradicional centrada en el profesor.<sup>2</sup> Lejos de esta idea conservadora y atávica que cuestiona el concepto, retomo a Jacques Hason para pensar una transmisión “lograda” de la historia argentina reciente, una transmisión que “ofrece a quien la recibe un espacio de libertad y una base que le permite abandonar (el pasado) para (mejor) reencontrarlo” (1996: 17).

Por lo dicho hasta aquí, este libro presenta una interpretación posible de la historia argentina reciente en la escuela, especialmente de los saberes y prácticas docentes, desde un punto de partida en particular. Se trata, además, de una indagación necesariamente acotada, “un rompecabezas donde todavía hay muchas piezas faltantes” –para utilizar una metáfora de De Certeau–, pero que ensaya articular esos fragmentos.

Desde luego, la cuestión de la historia argentina reciente en la escuela ha sido objeto de muchos trabajos. Desde la pionera reflexión y propuesta de abordaje de Dussel, Finocchio y Gojman (1997) y el precursor debate planteado por Gonzalo de Amézola (1999) –que fueron referencias ineludibles en los inicios

---

<sup>2</sup> No obstante, en los últimos años se ha propuesto volver a pensar la potencia de este concepto en el campo de la pedagogía. Véase, por ejemplo, Frigerio y Diker (2004).

de mi propia indagación—, han sido muchas las publicaciones de investigación e innovación<sup>3</sup> que me fueron acompañando en mi reflexión o que incorporé más tarde, en ocasión de preparar este libro.

Por lo mismo, muchas de las ideas que aquí expreso ya han sido señaladas por diversos autores,<sup>4</sup> especialmente en lo concerniente a los sentidos, problemas y perspectivas sobre la historia argentina reciente en la escuela y en las aulas, relacionadas con: el carácter reciente y controversial; la condición abierta e inconclusa; la naturaleza traumática; las cuestiones éticas y políticas involucradas; la compleja relación entre historia y memoria, etcétera. En esta última línea, varios trabajos han advertido la preeminencia del recuerdo y la condena sobre la explicación en el mundo educativo, aunque desde diferentes posicionamientos al respecto.<sup>5</sup>

Más allá de estos abordajes globales, algunos trabajos han explorado cuestiones específicas de la historia reciente en la escuela. Por ejemplo, cómo se gestionan y dotan de contenido las conmemoraciones en torno a las nuevas efemérides —señalando los conflictos que aparecen así como la potencia de la “narrativa del *Nunca más*” en el mundo escolar—.<sup>6</sup> Otras indagaciones han reconstruido las representaciones de los jóvenes en torno a la historia reciente —y particularmente la última dictadura— advirtiendo que estas cuestiones están siendo apropiadas y reelaboradas por las generaciones que no la vivieron, aunque reproduciendo algunos silencios y omisiones propios de la memoria colectiva.<sup>7</sup>

<sup>3</sup> Sobre propuestas didácticas para el tratamiento de la historia reciente en la escuela, véanse las referencias de materiales disponibles en Internet incluidas en el anexo, a las que deben sumarse las publicaciones de Raggio y Salvatori (2009) y Carnovale y Larramendy (2010), entre muchas otras.

<sup>4</sup> Entre muchos, se pueden mencionar De Amézola (1999; 2003), Dussel (2001), Finocchio (2007; 2009b), Guelerman (2001), Jelin y Lorenz (2004), Kaufmann (2007), Carretero y otros (2006), Carretero (2007), Raggio (2002).

<sup>5</sup> Raggio (2002; 2004), Lorenz (2004; 2006), Levín (2007). Otros trabajos han tomado la cuestión de la historia y la memoria en diferentes países y contextos —proponiendo pensar la memoria desde una perspectiva global—, como Carretero y Borrelli (2010) y Carretero (2007) al tiempo que otras publicaciones presentan experiencias sobre la historia, la memoria y los temas “vivos” en ámbitos europeos —Italia, Suiza, Francia, España— y latinoamericanos —como Argentina y Chile— Pagès y González (2009).

<sup>6</sup> De Amézola y D’Achary (2009), Lorenz (2004), Pappier y Morras (2008).

<sup>7</sup> Jabazz y Lozano (2001), Dussel y Pereyra (2006), Levín y otros (2008), Pereyra (2007), Higuera Rubio (2008). Por su parte, Birgin y Trimboli (2007) analizaron producciones de profesores en formación en ISFD —elaboradas en el marco del proyecto “A 30 años del golpe” del Ministerio de Educación, en 2006— y presentaron conclusiones algo más matizadas, lo que puede explicarse por tratarse de estudiantes de nivel terciario y de producciones dentro de una convocatoria en particular.

Asimismo, uno de los objetos más explorados en este campo ha sido la propuesta editorial<sup>8</sup> referida a la historia argentina reciente así como las propuestas político-pedagógicas<sup>9</sup> que también he analizado para mostrar cómo la historia reciente llega a la escuela de la mano de “las luchas por la memoria” y cómo se han ido renovando y profundizando los enunciados, temas y propuestas de contenidos para trabajarla.<sup>10</sup> También se han publicado trabajos sobre el tratamiento de la historia argentina reciente en algunos contextos específicos e instituciones en particular y en proyectos educativos.<sup>11</sup>

Desde una perspectiva más próxima a mi elección de ponderar a los profesores como actores claves, se encuentran los trabajos Alonso y Rubinzal (2004) y de De Amézola y otros (2006).<sup>12</sup> El primero de ellos constata –entre los profesores que abordan la última dictadura en las aulas– el consenso en torno a la institucionalidad democrática y la fuerza del imperativo ético de transmitir la memoria, cuestiones que también he podido verificar en mi trabajo aun entre aquellos docentes que afirman no llegar a dar el tema. El segundo señala los problemas que encontraban los profesores en torno a la enseñanza de la historia reciente (en relación con la selección de contenidos, el factor tiempo, las instituciones y los alumnos, la comunidad educativa, los vacíos en la formación docente, etcétera), aunque en mi indagación he intentado ponderar la dimensión biográfica y, además, no solo acercarme a las tensiones que se les presentan a los docentes, sino también advertir las oportunidades y posibilidades que despliegan, generan y aprovechan.

Mi acercamiento a los saberes y prácticas docentes supuso una serie de opciones teóricas y metodológicas así como una serie de **recortes** temáticos, espaciales y temporales particulares que también quiero explicitar.

**Temáticamente**, como dije, hablo de historia argentina reciente enfocando particularmente la última dictadura y sus años previos. Este recorte dejó de lado

---

<sup>8</sup> Reta y Pescader (2002), Alonso y Rubinzal (2004), los trabajos de Alonso, Coria, De Amézola compilados por Kaufmann (2006), Aquino y otros (2006), Born (2010).

<sup>9</sup> Aquino y otros (2005) para el caso de Córdoba; Jara y otros (2006) para el caso de Río Negro; De Amézola y otros (2009) para la provincia de Buenos Aires; González (2012b) para el caso de Ciudad y Provincia de Buenos Aires.

<sup>10</sup> González (2007). Sobre esta cuestión, véase el capítulo 1.

<sup>11</sup> Higuera Rubio (2010) realizó un estudio en dos escuelas de la ciudad de Buenos Aires; Funes (2006) trabajó la historia reciente/presente en la provincia de Río Negro; Geoghegan (2008) trabajó con profesores y estudiantes de escuelas del municipio de Morón, provincia de Buenos Aires; Raggio (2004) analizó el proyecto “Jóvenes y Memoria” que lleva a adelante la Comisión Provincial por la Memoria.

<sup>12</sup> También Jara (2010) ha trabajado con profesores en formación y en sus primeros desempeños.

de manera consciente y explícita el período posterior al último gobierno militar. Asimismo, me he centrado en la dictadura y los años previos para focalizar en las causas, sin profundizar, por ejemplo, en la guerra de Malvinas, un tema tan problemático como interesante que merece una indagación propia. Este período seleccionado es una opción que no responde a una definición inequívoca en términos cronológicos ni temáticos puesto que la historia reciente no se define por esas cuestiones, sino por los desafíos que imponen sus temas vigentes y por los principios políticos y éticos que compromete (Franco y Levín, 2007).<sup>13</sup> Se trata, entonces, de un recorte para ponderar uno de los períodos más complejos de la historia argentina y también uno de los contenidos más novedosos y problemáticos del currículo y la agenda escolar.

**Espacialmente**, los protagonistas principales de este libro son profesores que trabajan en el nivel medio en la ciudad de Buenos Aires y en el conurbano bonaerense. Las posibilidades de desarrollo de mi investigación, los diferentes derroteros político-educativos de ambos espacios y el peso de estas jurisdicciones en el mapa educativo argentino fundamentan este recorte.

**Temporalmente**, la investigación hizo hincapié en el período abierto por la reforma educativa de los noventa teniendo en cuenta las transformaciones en torno a la historia reciente argentina y su enseñanza que se profundizaron con posteriores reformas.<sup>14</sup> La mayor parte de los testimonios fueron recogidos entre 2004-2007, aunque también pude incorporar más testimonios de directivos y docentes entre 2008 y 2012. Asimismo, la indagación documental tomó en cuenta fuentes éditas e inéditas entre 1993 y 2012.

El contexto temporal en el que se desarrolló la investigación dejó sus huellas en la investigación (y ahora en este libro). Desde 2003, cuando comencé a pensar este tema, se ha venido registrando un cambio en el tratamiento de la historia reciente en la esfera pública argentina, evidente, por ejemplo, en las decisiones jurídicas que permitieron reabrir causas judiciales para investigar y condenar a los responsables de la última dictadura militar más allá de las cúpulas enjuiciadas en 1985 e indultadas en los noventa. Asimismo, la aparición con más fuerza de demandas de “memoria completa” me afectó directamente y me impactó profundamente por cuanto fui destinataria, junto con otros docentes

<sup>13</sup> Hablar de historia “reciente” también fue una opción. Sobre las diversas denominaciones –reciente, inmediata, del tiempo presente, coetánea, actual, etcétera– así como los aportes en torno a las características y alcances de esta historia, véase Aróstegui (2004), Bédarida (1998), Nora (1993), Pérez Serrano (2003) y Soto Gamboa (2004), entre muchos otros.

<sup>14</sup> Sobre los diseños curriculares de los noventa y los establecidos en posteriores reformas, véase el capítulo 1.

de la Escuela de Capacitación de la Ciudad de Buenos Aires, de una carta de la asociación “familia castrense” en la que me sugería que en el curso que daría sobre historia reciente y educación incluyera “la otra verdad” acerca de la “guerra sucia contra la subversión”. Por otra parte, en 2006, 2007 y 2012, fechas “redondas” conmovieron el espacio público: los 30 años del golpe militar, los 25 y 30 años de la guerra de Malvinas estuvieron acompañados de movilizaciones, actos, inauguraciones de monumentos y memoriales, debates en los medios de comunicación, programaciones especiales en los medios masivos, publicación de suplementos en diarios y revistas, etcétera. Paralelamente, el espacio intelectual –especialmente el historiográfico– acusó una “explosión”, tanto que de ser un campo “en construcción” (Franco y Levín, 2007) pasó a aparecer como espacio instituido en proceso de desarrollo y maduración aunque no exento de disputas (Winn, 2010).<sup>15</sup> Finalmente, en el plano educativo, en 2006 se sancionó la Ley de Educación Nacional, 26206, que subrayó la importancia de la enseñanza de la historia argentina reciente y la construcción de la memoria en la escuela, colocándolas como contenidos comunes a todas las jurisdicciones, directiva retomada por posteriores reformas curriculares, por ejemplo, en la provincia y la ciudad de Buenos Aires.

**Metodológicamente**, la investigación tuvo un carácter cualitativo y exploratorio. Concretamente, en la primera etapa, consulté a noventa y cuatro profesores a través de diferentes canales y herramientas. Por un lado, realicé veinte entrevistas en profundidad a profesores en activo del nivel secundario de la ciudad y la provincia de Buenos Aires, cuatro de los cuales, además, ejercían como directores. Conformé esa muestra buscando aproximarme al perfil que tienen los profesores de nivel medio<sup>16</sup> de las mencionadas jurisdicciones según el último Censo Nacional Docente (DINIECE, 2004).<sup>17</sup> Estos testimonios fueron las voces principales de un concierto polifónico que también albergó las palabras de cincuenta y siete docentes en formación inicial y diecisiete en

---

<sup>15</sup> Para un panorama de la historia y la memoria del pasado reciente, véase el capítulo 1.

<sup>16</sup> Por nivel medio tomé el tercer ciclo de la Educación General Básica (EGB3) –actualmente Educación Secundaria Básica (ESB)–, el nivel Polimodal –actualmente denominado Educación Secundaria Superior (ESS)– en la provincia de Buenos Aires. Para la ciudad de Buenos Aires, he considerado el nivel secundario.

<sup>17</sup> Tal perfil se define en función de la edad, la antigüedad docente, el género, la formación inicial (universitaria o terciaria) y el tipo de instituciones en las que trabajan (estatal, privada laica o privada confesional). Esta aproximación al perfil docente no significó una construcción representativa o probabilística de la muestra de docentes, sino que implicó mantener ciertos parámetros censales en el momento de tomar decisiones tales como qué profesores entrevistar, qué perfiles descartar, etcétera.

formación continua, así como de tres grupos de estudiantes.<sup>18</sup> A todas estas fuentes se sumó una indagación de documentos legislativos (leyes, disposiciones, ordenanzas, diseños curriculares), editoriales (libros de texto y publicaciones para docentes), didácticos (propuestas de enseñanza de origen ministerial, sindical, de organizaciones civiles), institucionales (calendarios de las escuelas, libros de temas, registros de reuniones de área) y de los propios docentes (programas, planificaciones y hasta cartas de padres que les reclamaban “imparcialidad” frente al tema).<sup>19</sup> Durante la investigación doctoral y posdoctoral (2004-2012), realicé un cruce de todas estas fuentes y, además, visité escuelas, observé carteleras, escudriñé bibliotecas, registré episodios, charlé con más profesores y directivos y tomé notas de campo que me ayudaron a componer un cuadro interpretativo mayor.

**Desde el punto de vista teórico,** la atención a los profesores, a sus saberes y prácticas, implicó para mí tomar en cuenta los diversos contextos (y su interjuego) considerando que son espacios que definen y son definidos por el hacer docente. Por ello, ponderé una serie de conceptos claves de la historia de la educación que me han servido de marco de referencia: **cultura escolar y gramática de la escuela, disciplinas escolares, culturas institucionales.**

La “cultura escolar” –definida como “un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión y la asimilación de dichos saberes y la incorporación de estos comportamientos” (Julia, 2001: 9)– resulta un concepto clave para leer los comportamientos, diálogos, saberes, rituales, etcétera, que se producen en el aula, en el patio, en la escuela como “intercambio de significados” (Geertz, 2001). De la misma forma, en la cultura escolar conviven y se entrecruzan tradiciones, innovaciones y hegemonías. Para Antonio Viñao, la cultura escolar:

... estaría constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar,

---

<sup>18</sup> En 2004, recogí testimonios de los profesores en formación inicial (algunos de los cuales ya estaban ejerciendo la docencia), mientras que en 2005 y 2007 pude compartir experiencias y perspectivas con docentes en formación continua. Además, realicé entrevistas grupales con tres grupos de alumnos del nivel medio, dos de los cuales pertenecían a escuelas de la ciudad (una privada religiosa y otra estatal) y otro a una escuela de la provincia (estatal). La necesidad de hablar con los jóvenes surgió –en el curso de la investigación– de las miradas caleidoscópicas y dicotómicas que varios profesores presentaban sobre sus alumnos en las entrevistas. Los estudiantes aparecían entre descripciones de indiferencia y demanda, ignorancia y sapiencia, *tabulas rasas* y discursos previos propios o familiares.

<sup>19</sup> Sobre los documentos consultados, véanse las Referencias.

mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas. Tradiciones, regularidades y reglas de juego que se transmiten de generación en generación y que proporcionan estrategias: a) para integrarse en dichas instituciones e interactuar en las mismas; b) para llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, y hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas implican o conllevan; y c) para sobrevivir a las sucesivas reformas, reinterpretándolas y adaptándolas, desde dicha cultura, a su contexto y necesidades (2002: 59).

En estrecha vinculación, se encuentra el concepto de “gramática de la escuela” (Tyack y Cuban, 2001) que refiere al conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo. Tal concepto me sirvió para comprender los “modos de hacer y de pensar” aprendidos sobre todo en la experiencia docente; de reglas del juego y supuestos compartidos que no se cuestionan y que posibilitan adaptar y transformar los cambios educativos a las exigencias de dicha “gramática”. A través de este concepto, pude ver cómo se aplican cambios y reformas (en nuestro caso, la incorporación de la historia reciente) y entender cómo y por qué algunas innovaciones son introducidas, rechazadas, eludidas, modificadas, distorsionadas o reformuladas. Se trata de un concepto que me permitió captar, sobre todo, aquello que es resistente al cambio.

El concepto de cultura escolar me permitió pensar a la escuela no solo como transmisora de cultura, sino también como productora de una cultura particular con códigos, lenguajes y formas de actuar inscriptos en marcos institucionales. Dentro de ella, sobresale un producto en particular: las “disciplinas escolares”, creaciones sociohistóricas que se han ido configurando y modificando a lo largo de los siglos (Goodson, 1995; 1991; Chervel, 1991). Desde tal noción:

... los contenidos de la enseñanza se conciben como entidades *sui generis*, propias de la clase, independientes hasta cierto punto de cualquier realidad cultural ajena a la escuela y dotadas de una organización, una economía propia y una eficacia que solo parecen deber[se] a sí mismas, es decir, a su propia historia (Chervel, 1991: 63).

Vale decir que aquello que se enseña en las escuelas no es producto externo resultado de una transposición de saberes académicos, sino una invención, “una creación histórica de la propia escuela, por y para la escuela” (Chervel, 1991: 83).

Asimismo, me resultó interesante el planteo de Escolano (1999), quien advierte la coexistencia de tres culturas en la cultura escolar: la cultura “pedagógica”, generada por “expertos” en el mundo académico; la cultura “político-normativa”, asociada al discurso o lenguaje normativo, producida en los entornos administrativos y burocráticos; y la cultura “empírico-práctica”, elaborada por los enseñantes en el ejercicio de su profesión, construida con procedimientos empíricos y reglas que responden a una lógica particular.<sup>20</sup> Sigo a Viñao (2002: 78) cuando señala que esta triple distinción elaborada por Escolano “resulta extremadamente útil siempre y cuando no se olviden las alianzas temporales que suelen establecerse entre la cultura de los expertos y la de los reformadores y gestores”.<sup>21</sup>

Decía también que los códigos, lenguajes y formas de actuar de la cultura escolar se inscriben en marcos institucionales. A este respecto, Viñao sostiene que:

... puede ser que exista una única cultura escolar, referible a todas las instituciones educativas de un determinado lugar y período, y que, incluso, lográramos aislar sus características y elementos básicos. Sin embargo, desde una perspectiva histórica parece más fructífero e interesante hablar, en plural, de culturas escolares (2002: 64).

Por ello, me resultó importante volver al concepto de “culturas institucionales”, es decir, los rasgos de identidad y señas particulares que son propios a cada establecimiento y en los que se integran “cuestiones teóricas, principios pedagógicos en estado práctico, modelos organizacionales, metodologías, perspectivas, sueños y proyectos, esquemas estructurantes de las actividades” (Frigerio y otros, 2006: 36). Como se verá a lo largo del libro, esta cuestión tiene una importancia fundamental en las prácticas docentes ligadas a la transmisión de la historia reciente por tratarse de un contenido problemático, controvertido y abierto.

---

<sup>20</sup> Si bien retomo los conceptos de Escolano tal como el autor los ha enunciado, es pertinente señalar que la cultura docente no es, a mi juicio, solo empírica y práctica, sino que incluye elementos teóricos.

<sup>21</sup> A esta advertencia de Viñao agregó que, en ocasiones, se visualizan superposiciones ya que el discurso pedagógico puede ser transmitido por el discurso normativo (bajo la forma de sugerencias didácticas y materiales de desarrollo curricular y evaluación) al tiempo que la cultura de los docentes también puede encontrar canales de comunicación en la cultura pedagógica –o incluso tomar en apariencia sus formas– en fuentes, por ejemplo, como las producidas por los sindicatos.

Todos los conceptos señalados hasta aquí (cultura escolar, gramática escolar, disciplinas escolares, culturas institucionales) me sirvieron para interpretar los saberes y prácticas docentes en relación con la historia argentina reciente.

Esos saberes y prácticas docentes, como objeto de indagación, han tenido, por cierto, pocas exploraciones y contribuciones en nuestro país.<sup>22</sup> Una excepción es el trabajo de Finocchio y Lanza (1993), que combinó entrevistas y observaciones áulicas para señalar “los ámbitos que constituyen la práctica docente”. Según estas autoras, la formación docente, la propuesta oficial, la conciencia de la historia, la concepción de la historia –entendida como 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 constituyen los 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” (1993: 102).<sup>23</sup>

En la investigación que aquí presento mostraré cómo muchos de esos “ámbitos” están presentes en los saberes y prácticas docentes, pero también señalaré con especial énfasis **la importancia del ámbito biográfico y de las inscripciones contextuales y temporales** al considerar, como ya he dicho, las memorias, biografías y lecturas de los profesores; el espacio público –con sus memorias en lucha–, la escuela como objeto histórico, la historia como disciplina escolar, las instituciones y aulas en particular. A este respecto, he podido advertir que esos “ámbitos” condicionan los haceres y saberes docentes, pero no constituyen *habitus* homogéneos y compactos organizadores de prácticas y representaciones tal como demuestra

---

<sup>22</sup> Esta carencia es explicable –a mi juicio– por los problemas teóricos y prácticos que supone su reconstrucción. La falta de recursos para sostener trabajos de campo de cariz etnográfico y las dificultades que conlleva acceder a las aulas hacen que muchos de los esfuerzos en esta línea sean necesariamente acotados (González, en prensa).

<sup>23</sup> Dentro de esta línea, algunas contribuciones posteriores han indagado: las significaciones que los profesores de historia le otorgan a la enseñanza de la historia –en diversos contextos políticos y educativos y por parte de diversas generaciones de docentes– (Funes, 2009); de qué modo la renovación curricular es adaptada por los docentes en sus programaciones (Aquino y Ferreyra, 2009); las transformaciones curriculares y pedagógicas que llegan a la historia enseñada en las aulas y son evidentes en las carpetas y cuadernos (Pappier, 2005-2006); cuáles son las concepciones de los docentes en torno a la relación entre enseñanza de la historia y educación para la ciudadanía y sus representaciones más amplias sobre la política, la escuela, los jóvenes, la democracia, etcétera (Meschiany, 2011). Yo misma, y no solamente para el caso de la historia argentina reciente, he subrayado la construcción de prácticas eclécticas y contingentes por parte de los profesores (González, 2011; 2012a).

el registro de “disposiciones múltiples” –retomando conceptos propuestos por Lahire (2005)–. En tal sentido, los saberes y prácticas de los profesores muestran “lo singular plural”, es decir, un conjunto de “heterogeneidades comportamentales”, de esquemas diversos de acción, conocimiento y reflexión con contradicciones y tensiones.

En relación con lo anterior, añado una cuestión teórica en torno al abordaje de los saberes y prácticas: como se verá luego, he considerado las lecturas y traducciones docentes como apropiaciones, como prácticas de interpretación activas que producen algo nuevo para la escuela. Si Michel de Certeau (2007) distingue entre “estrategias” –como aquellas acciones que elaboran lugares teóricos desde un lugar de poder– y “tácticas” –para aludir a las maniobras determinadas por la ausencia de poder–, diré que la historia argentina reciente en las escuelas se entreteje entre las estrategias de quienes planean las políticas educativas y las **estrategias y tácticas** de los sujetos que leen y traducen los diseños curriculares y habitan los espacios escolares, por ejemplo, los profesores.<sup>24</sup>

Dicho esto, en los haceres y saberes docentes se entraman historias, memorias, biografías, experiencias, lecturas, recuerdos, determinantes contextuales e institucionales, creaciones espontáneas y un saber docente propio. Ante la historia argentina reciente en la escuela, las prácticas docentes pueden ser leídas como “experimentaciones o adaptaciones”, esto es,

... operaciones que en cierto modo reparan, remiendan y arreglan –con los elementos que maestros y profesores hallan disponibles– los propósitos y orientaciones de propuestas generadas a partir de intereses, informaciones, mentalidades y exigencias institucionales muy diferentes, incluso por momentos opuestas, a las que se derivan de la práctica y profesión docente (Finocchio, 2003: 84).

En términos metodológicos respecto a los testimonios, en este libro, las palabras de los profesores aparecen entretrejidas con mis interpretaciones, aunque los testimonios transcriptos tienen un afán más ilustrativo que demostrativo. Y es que, en el propio desarrollo de la indagación, no se tomaron con el propósito de generalización ni representatividad, sino para “registrar detalles, individualidades e idiosincrasias” (Goodson 2003: 733). No obstante, he tratado de evitar el conglomerado de situaciones atomizadas, incomunicadas

---

<sup>24</sup> Esto conlleva una tensión que, según François Dosse (2009: 119), habita las investigaciones de Michel de Certeau: “la necesidad de pensar la práctica y la imposible escritura de esta en la medida en que la escritura se sitúa del lado de la estrategia”.

e intransferibles puesto que el objetivo ha sido dar cuenta de la movilidad plural de intereses y artes de hacer. Por ello, el desafío –al traspasar esas ideas al papel– ha sido reponer el contexto en que esos discursos, representaciones y prácticas se enuncian; aludir a las circunstancias particulares de tiempo y lugar en las que los testimonios se inscriben y se comprenden; articular las diversas dimensiones a las que los profesores se refieren (personales, institucionales, áulicas, disciplinares, etcétera); hilvanar situaciones y referencias que, en ocasiones, aparecen separadas en el libro.

En el mismo sentido, cabe señalar que las narraciones –orales o escritas– tienen, según Connelly y Clandinin (1995) **significatividad, valor e intención** por el entramado de diversas temporalidades que dan sentido al relato: el pasado en la significatividad, el presente en su valor y el futuro en su intención. Y es que, a través de los relatos, los profesores transmitieron las formas en que estructuran y dan sentido a sus saberes prácticos, saberes que no siempre se hacen explícitos. Además, al contar las experiencias, los docentes también las interpretaron desde una mirada política, histórica y didáctica desgranando las situaciones concretas, mostrando los principios que las guían y los contextos en los que se desarrollan. Así, los saberes y prácticas se recrearon y resignificaron en el relato pues, como apunta Jorge Larrosa (1996: 481), leer y escribir (escuchar y hablar) es “ponerse en movimiento, es salir siempre más allá de sí mismo, es mantener siempre la interrogación por lo que uno es”.

Respecto a los resultados de la investigación, es menester señalar que las mencionadas virtudes de significatividad, valor e intención de los testimonios alejan las investigaciones cualitativas de los clásicos criterios de validez, fiabilidad y generalización. Es por eso que prefiero pensar las conclusiones de mi trabajo en términos de **claridad, verosimilitud y transferibilidad** (Connelly y Clandinin, 1995). Aun así, en diversos foros en los que presenté y discutí los resultados de mi investigación, se me preguntó si había hecho observaciones de clases puesto que, en opinión de muchos, “los profesores dicen una cosa y hacen otra”. Reconocí en esa interrogación cierta ilusión de mayor validez y fiabilidad en la percepción directa realizada por el investigador y cierto escepticismo sobre el alcance de los testimonios para la reconstrucción de saberes y prácticas docentes.<sup>25</sup> Esto me lleva a realizar otras aclaraciones teórico-metodológicas.

---

<sup>25</sup> Según McEwan, muchos estudios sobre la enseñanza tratan de describirla en términos “objetivos” dirigiendo su atención “solo hacia los fenómenos exteriores y observables y no tienen

Por un lado, asumo que las prácticas no son solo acciones visibles, sino un conjunto de gestos, comportamientos, sentidos, representaciones, ideas y emociones y, por lo mismo, como señala Jackson (2002), no es posible reconstruir todo aquello que implica el trabajo docente solamente a partir de “pruebas visuales”. Por otro, soy consciente de que las opiniones de los sujetos no reflejan de manera transparente la realidad, pero también creo que sus palabras muestran las posibilidades, tensiones y límites de las representaciones de los actores y, consecuentemente, las posibilidades, tensiones y límites de sus acciones. En una aclaración análoga para su estudio basado en encuestas y grupos focales, Dussel y otros (2007: 24) afirman que “importa tanto lo que efectivamente sucede como lo que la gente cree que sucede porque en esa construcción de sentido sobre la experiencia es donde se definen horizontes, se organizan estrategias y se asigna valor a las cosas”. Asimismo, debo decir que en varios discursos docentes pude advertir respuestas construidas desde un cierto “deber ser”, que reproducían como propias ciertas opiniones consideradas convenientes, legítimas o consensuadas. Probablemente eso explique que ningún profesor haya negado la importancia de transmitir la historia reciente en la escuela o que casi todos adhieran al “Nunca más”. Es que, además, en este tema se juegan ciertas representaciones socialmente aceptadas y los docentes se mueven en determinadas “comunidades de interpretación” (Fish, 1998). Al mismo tiempo, pude detectar ciertas contradicciones e inconsistencias, pero asumo que “no siempre somos espontáneamente conscientes de (ni estamos en condiciones de hablar de) lo que somos, de lo que hacemos y de lo que sabemos” (Lahire, 2006: 137). Como señala este autor, “quien procure entender las prácticas y saberes efectivos debería poner la mirada, a falta de poder observar directamente las prácticas, en la enunciación de situaciones, regulares o excepcionales, pero siempre particulares” (Lahire, 2006: 153). Allí es donde interviene el investigador: habilitando espacios, “ayudando a los practicantes a decir sus prácticas” (Lahire, 2006: 154). Esta última cuestión es especialmente cierta en el caso de los docentes, cuyos saberes muchas veces son considerados banales (o incluso no identificados como tales) (Chartier, 2000), lo que les resta posibilidades de declarabilidad y perceptibilidad. Pero tampoco es cuestión de encender una grabadora y luego transcribir. Hay un trabajo que hacer antes y después: hay que formular preguntas y analizar las respuestas realizando una labor de interpretación.

---

en cuenta la rica vida interior de los docentes, sus tomas de decisiones, sus planes y sus debates, sus hábitos de reflexión” (2005: 241).

Para terminar, he de advertir al lector que muchos pasajes de este libro tienen un marcado **tono narrativo**. Este estilo no responde solo a un modo de escritura, sino también a su contenido. Que los docentes me contaran sus formas de pensar, dar sentido, enseñar y conmemorar la historia reciente fue tanto el método como el fenómeno de la investigación.<sup>26</sup> Así, en mi escritura, el tono narrativo se volvió necesario para poder dar cuenta de las historias y experiencias de los profesores tanto en un contexto público y colectivo como en el nivel de lo personal y privado. Ciertamente, esta opción aleja al libro de las convenciones académicas destinadas a crear una apariencia de objetividad. Como contrapartida, permite una reconstrucción más vívida de los diferentes aspectos y dimensiones que me propuse destacar en torno a los profesores y la historia argentina reciente. Por lo mismo, renuncié a desarrollar un discurso propedéutico a resultas de lo cual este libro no alberga “recetas” para enseñar la historia argentina reciente puesto que la narración de historias de profesores no ayuda a “crear o evaluar remedios educativos, pero puede facilitar la definición del problema” (Goodson, 2005: 263). No obstante, en las consideraciones finales incluyo algunas líneas sobre los temas para seguir pensando en torno a la formación docente y la enseñanza de la historia argentina reciente y también hago referencia, en el anexo, a algunas de las muchas y muy buenas propuestas disponibles en Internet para trabajar la historia argentina reciente en las escuelas.

Esta introducción pretende ser una invitación a la lectura de este libro que se desarrolla en cuatro capítulos. En el primero, analizo la trayectoria político-normativa de la historia argentina reciente como contenido escolar; en el segundo, exploro el vínculo entre los profesores y el pasado reciente; en el tercero, me centro en la historia argentina reciente en las escuelas, mientras que el capítulo cuarto avanza en las aulas. Asimismo, cada capítulo contiene un “balance-apertura” en el que propongo abrir un debate en relación con los saberes escolares, los saberes y prácticas docentes, en torno a la discusión “recordar y entender” y con respecto a la autonomía de los jóvenes. Finalmente, el libro se cierra con unas conclusiones en las que incluyo algunas líneas para seguir pensando en torno a la enseñanza y la formación docente.

Este libro tiene como destinatarios a futuros profesores, docentes y formadores de formadores así como a todos aquellos interesados y

<sup>26</sup> En el ámbito educativo, muchos autores han reconsiderado la narración en el ámbito de la enseñanza, el aprendizaje, la formación docente y la investigación (McEwan y Egan, 2005; Jacskon, 2005; Goodson, 2003; Nóvoa, 1999, entre muchos otros). También en la historiografía se ha registrado esa vuelta a la narración como puede leerse en Burke (1993).

comprometidos con el campo de la historia y su enseñanza. Creo que sus aportes pueden ser útiles para pensar el tratamiento escolar de la historia reciente a fin de fortalecer la construcción de la memoria en la escuela y, de modo más general, para repensar los saberes y prácticas docentes. En este sentido, espero que pueda contribuir a expandir los horizontes de la enseñanza de la historia como campo de investigación en la Argentina de hoy.



# 1. La historia argentina reciente y los contenidos escolares

En este capítulo reviso los sentidos que han tenido la historia y la memoria en el mundo escolar. Tal perspectiva permite comprender más cabalmente el impacto de la inclusión de contenidos referidos a la historia argentina reciente –y particularmente los relativos a la última dictadura– acaecida en los últimos veinte años. Asimismo, señalo brevemente las narrativas que, desde la memoria y la historiografía, se han construido para explicar el pasado reciente argentino para luego, desde esa base, explorar la legislación educativa nacional así como los diseños curriculares de la provincia y la ciudad de Buenos Aires junto con la normativa de efemérides de esas mismas jurisdicciones para las conmemoraciones del 24 de marzo y el 16 de septiembre.

Algunas preguntas que entran en este análisis son: ¿cómo aparece enunciada la historia argentina reciente en el currículo escolar?, ¿qué contenidos se señalan como prioritarios para la educación secundaria? Si en la historia de la memoria es posible advertir diversas narrativas para explicar la última dictadura en íntima relación con los contextos políticos de su enunciación, ¿se refleja esto en los textos legislativos y curriculares del campo educativo? Asimismo, ¿los diseños curriculares y las diversas normativas educativas han recogido los avances historiográficos?

La idea que trasunta este capítulo es que la historia argentina reciente no aparece en los contenidos escolares como producto de una “transposición didáctica” de contenidos historiográficos, sino como resultado de un proceso más complejo en el que concurren las luchas por la memoria, los avances en el mundo académico –con sus silencios y aceleraciones– y las propias prácticas escolares. Este recorrido por la trayectoria político-pedagógica de la historia argentina reciente me servirá luego para mostrar que los saberes y prácticas escolares y docentes se construyen y desenvuelven en este marco de narrativas a las que los profesores refieren, adhieren o incluso rechazan. Se trata de narrativas que se transmiten, se traducen y se construyen cotidianamente.

El capítulo se cierra con la apertura de un debate en torno a los saberes y prácticas docentes.

## 1.1. Historia, memoria y escuela

### 1.1.1. Aprender de memoria

Actualmente, la cuestión de la memoria se presenta como ineludible en el mundo escolar y, sin embargo, no es nueva: la escuela siempre ha enseñado historia y ha transmitido una memoria formando identidades y ciudadanías, aunque con finalidades diferentes.

Desde su instauración por parte de los Estados nacionales, la enseñanza de la historia en Occidente se ocupó de instruir al “ciudadano-sujeto”<sup>27</sup> por medio de un relato fundado en el mito de los orígenes y la glorificación de las gestas y los héroes de la nación. Estas “memorias oficiales” apuntaron a reforzar sentimientos de pertenencia, a mantener la cohesión social y a defender fronteras simbólicas constituyendo un sustento identitario fundamental (Pollack, 2006).<sup>28</sup>

Para el caso de la Argentina, la conformación de la escuela moderna, la instauración de la historia nacional como disciplina escolar y el nacimiento de la historiografía pueden reconocerse como procesos simultáneos y vinculados a la construcción del Estado nacional. Hacia fines del siglo xix, las funciones de la historia y del Estado se entremezclaron. La explicación y la construcción de la nacionalidad tomaron cuerpo en una misma persona, como en el caso de

---

<sup>27</sup> Christian Lavielle (2000) es quien propone esta distinción entre *citoyen-sujet* y *citoyen-participant* para referirse a las diferentes finalidades formativas de la historia en la escuela.

<sup>28</sup> Para el caso español, Raimundo Cuesta (1997) señala que el “código disciplinar” de la historia en la escuela se asentó en el nacionalismo, el elitismo y el memorismo.

Bartolomé Mitre, cuyos primeros trabajos de la historiografía moderna en la Argentina proyectaron hacia el pasado la preexistencia de una nación que se gestó en el proceso revolucionario de 1810.<sup>29</sup> En la búsqueda de los orígenes de ese pasado común, las invasiones inglesas de 1806 y 1807 se señalaron como umbrales de una historia nacional abonada, luego, por los héroes patriotas en la revolución y en las guerras por la independencia.

Este relato de los orígenes remotos de la patria buscaba integrar a diversos sujetos bajo el dominio del Estado hacia fines del siglo xix: criollos, indios, negros, mulatos e inmigrantes que debían sentirse partícipes de un pasado común. Se trataba de honrar el pasado de la nación para fomentar el sentimiento de pertenencia y este esfuerzo nacionalizador estuvo destinado, sobre todo, a los inmigrantes y sus hijos. En este proceso, excluyeron las diferencias a fin de homogeneizar el conjunto social a través de una adhesión afectiva a una comunidad de pertenencia. La elite dirigente de fines del xix temió la presencia de escuelas de las colectividades extranjeras que enseñaban sus historias y cultura de origen y fue recelosa de la potencia simbólica de sus festividades (Bertoni, 2001).

La escuela moderna creada a fines del siglo xix —por la ley 1420 de 1884 que estableció la educación común, gratuita y obligatoria— fue el espacio de socialización privilegiado para la integración y homogeneización de ese conjunto social diverso. Para ello, promovió un patrón cultural uniforme en el que los habitantes debían reconocer y reconocerse en una única tradición, una lengua, un pasado, un territorio, un origen e incluso en una religión: la católica.<sup>30</sup> La escuela tuvo, ante todo, una misión moralizadora y política (Tedesco, 1986); en ella se debía “aprender de memoria que los argentinos son blancos” (Finocchio, 2009b).

La historia como disciplina escolar se convirtió en el canal fundamental para la transmisión de la “biografía nacional” narrada por la historiografía.<sup>31</sup> Así, estimuló el conocimiento y conmemoración de un panteón de próceres y

<sup>29</sup> Como exponentes de estas narrativas “genealógicas” que relataron los supuestos orígenes de la nación, se encuentran las obras de Bartolomé Mitre (*Historia de Belgrano y de la independencia argentina*—publicada en 1876 y 1877— e *Historia de San Martín y de la emancipación sudamericana*—publicada en 1887, 1888 y 1890—).

<sup>30</sup> Esta primera ley de educación no fue totalmente “laica” ya que mantuvo, en estricto sentido, cierta neutralidad respecto a la formación religiosa.

<sup>31</sup> En los planes de instrucción media anteriores a la ley de 1884, la historia nacional no estaba incluida en el currículo, que establecía como contenidos historia sagrada e historia antigua; historia de Grecia y Roma; historia medieval y moderna; historia americana colonial y, finalmente, un curso que sintetizaba los tres primeros. Además de incorporar el estudio del pasado nacional, la reforma de 1884 introdujo en el currículo la historia contemporánea desde la Revolución francesa

sus gestas, el cumplimiento de ciertos rituales como izar la bandera, cantar el himno o desfilar como soldados (Braslavsky, 1993). En las escuelas, y también fuera de ellas:

... se inventaron y desarrollaron prácticas, símbolos y contenidos y se valorizaron las posibilidades del pasado como elemento aglutinador del presente. Se desarrolló una acción constante y regular sobre la sociedad a través de distintas instituciones –principalmente estatales– destinada a construir, alimentar y conservar la nacionalidad argentina (Bertoni, 1992: 110).<sup>32</sup>

De este modo, y durante más de un siglo, las efemérides escolares estuvieron unidas a una historia que privilegió la esfera política y redujo sus explicaciones “al simple esquematismo de pensar que la historia solo cambia por los triunfos y las derrotas en los campos de batalla o por las obras de hombres patrióticos y abnegados” (Finocchio y Gojman, 1994: 153).<sup>33</sup>

Durante la mayor parte del siglo xx, el enfoque patriótico de la enseñanza de la historia se mantuvo sin grandes cambios: quedó anclada en el siglo xix y, por lo mismo, no dio cuenta de la debilidad de la democracia y la república, ni tampoco de los problemas y desafíos sociales, económicos y culturales del siglo xx (Finocchio, 1999). El “mito de los orígenes” del Estado nacional fue

---

(Finocchio, 1991). Luego de estos cambios, todo se mantuvo casi sin variaciones durante más de cien años (De Amézola, 2008).

<sup>32</sup> Para una historia de la incorporación de las efemérides a los calendarios escolares, véase De Amézola (2008).

<sup>33</sup> La historia escolar fue acompañada por la enseñanza de otras disciplinas. La geografía nacional fue entendida como la “ciencia de los lugares” y se ocupaba de describir físicamente el territorio (Gurevich, 1995). Esta disciplina tuvo un doble propósito: por un lado, afirmar la soberanía nacional (haciendo hincapié en el aprendizaje de los límites fronterizos y el calçado de mapas) y, por otro, enumerar las bondades “naturales” del territorio. Las características físicas y naturales abonaban la certeza de un país “condenado” al éxito y la riqueza (Quintero, 1998). La instrucción cívica, por su parte, surgió ligada a una formación elemental para la ciudadanía y como instrumento de integración. Su objetivo principal fue la “alfabetización constitucional” (Romero, 2004; De Privitellio y otros, 2001), es decir, instruir a los alumnos sobre los fundamentos institucionales y jurídicos del Estado. Los sucesivos cambios en la forma de llamar a esta disciplina escolar son muestra de la fuerte carga ideológica puesta en sus contenidos: Moral Cívica y Política (1910), Cultura Ciudadana (1952), Educación Democrática (1955), Formación Cívica (1976), Formación Moral y Cívica (1978) (Finocchio, 1991). A partir de la transición democrática se la denomina Educación Cívica y con la reforma de la Ley Federal de 1993 se habló de Formación Ética y Ciudadana. Luego, para el caso de la provincia de Buenos Aires, se estipularon espacios como Construcción de la Ciudadanía y Derechos Humanos y Ciudadanía.

el eje ordenador del currículo; persistió, de esa manera, la narrativa heroica y patriótica. Más aún, y especialmente en tiempos de recurrentes golpes de Estado y periódicas dictaduras, ese relato fue funcional a las Fuerzas Armadas: se trataba de un pasado en el que los héroes –la mayoría de ellos militares– habían dado su vida por la patria por lo que ese modelo se vigorizó exaltando el espíritu nacional y católico frente a la amenaza comunista (Kaufmann y Doval, 2006).

Este modelo, y sus propósitos patrióticos y civilizatorios, se mantuvo con pocas modificaciones durante el siglo xx. Los cambios en los planes de estudios acaecidos en 1956 y 1979 no produjeron transformaciones sustanciales y se intensificaron, en algunos casos, los sentidos tradicionales (Finocchio y Lanza, 1993; Finocchio, 1989). En ese esquema había poco lugar para la historia más reciente y los libros de texto escolares son buena muestra de ello: los materiales escolares editados entre 1912 y 1974 mostraban una marcada propensión por la historia argentina de la primera mitad del siglo xix (Devoto, 1993) y, más recientemente, las propuestas editoriales aparecidas entre 1983 y 1991 también demostraban un interés marginal por el pasado cercano (De Amézola, 1999).

La inmutabilidad de los sentidos asociados a la enseñanza de la historia produjo una separación entre la investigación historiográfica y la producción escolar (Braslavsky, 1991; Finocchio, 1991; Devoto, 1993); este panorama comenzó a cambiar hacia mediados de los años ochenta, a partir de la vuelta a la democracia.

### ***1.1.2. Enseñar para la memoria***

Al finalizar la Segunda Guerra Mundial, la historia y las ciencias sociales en la escuela cambiaron su planteo buscando formar al “ciudadano-participante” a través de un conjunto de saberes y capacidades para la participación activa en el sistema democrático. Aunque en muchos casos la enseñanza de la historia siguió reproduciendo relatos cerrados a fin de moldear conciencias y comportamientos (Laville, 2000; Carretero, 2007), en muchos otros la memoria adoptó nuevos sentidos. En un primer momento, mantuvo un espíritu reivindicativo: el fin de la Segunda Guerra Mundial era la manifestación del triunfo de la democracia en el que subyacía una cierta esperanza y en el que cabía la exaltación. Más tarde, hacia 1980, cuando se reactivó el debate en torno al genocidio nazi –por la aparición de testimonios y la profusión de aniversarios y recordatorios del Holocausto–, la memoria tomó otro cariz: el convencimiento del fracaso del proyecto ilustrado (Cruz, 2007).

En este último sentido, la memoria aparece en el mundo escolar: una memoria asociada al pasado cercano y traumático en el que ya no hay héroes, sino víctimas. En el caso europeo, Auschwitz<sup>34</sup> se presenta como síntesis del exterminio nazi y como metáfora del siglo xx condensando las guerras, totalitarismos, genocidios y crímenes contra la humanidad del siglo xx (Traverso, 2006). Así como para el mundo académico el genocidio nazi ha constituido un quiebre en su reflexión, en el mundo escolar pasó a ser considerado un saber básico que todos los estudiantes deberían comprender (Gardner, 2000). Tal sentido de la memoria en la escuela es visible, por ejemplo, en las recomendaciones del Consejo Europeo y en distintas propuestas que ha impulsado en los últimos años.<sup>35</sup> Así, por medio de diversos proyectos, la historia reciente resulta un contenido escolar ineludible y la memoria, un deber fundamental de la escuela.<sup>36</sup>

Los debates en torno a esta memoria han sido sobre cómo sortear los riesgos de la sacralización, de qué manera evitar quedar encerrado en la experiencia intransitiva de una memoria literal que solo habilita la preservación (Todorov, 2000). Para el campo escolar, también se ha planteado la discusión sobre cómo evitar la pedagogización en términos de cristalización y cómo eludir la simplificación de “conocer para no repetir”.<sup>37</sup>

---

<sup>34</sup> Para muchos, Auschwitz se ha convertido en un término alternativo a los de *Holocausto* y *Shoah* largamente discutidos. Theodor Adorno fue uno de los primeros en utilizar el nombre de Auschwitz para definir la fábrica más grande de muerte conocida en la historia colocándolo, además, en el mundo educativo al afirmar que “la exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas las que hay que plantear a la educación” (1998: 79).

<sup>35</sup> El Consejo Europeo define la educación como el espacio para introducir en la práctica cotidiana los principios de los derechos del hombre, la democracia, la tolerancia, el respeto mutuo, el Estado de derecho y la resolución pacífica de los conflictos. Algunas de las propuestas pueden verse en [www.coe.int](http://www.coe.int) particularmente los programas “Transmisión de la memoria del Holocausto: educación para la prevención de crímenes contra la humanidad”, “Enseñanza de la historia”, “Educación para la ciudadanía democrática”, entre otros. Para un análisis de estas propuestas, véase Pagès (2008).

<sup>36</sup> Como ya se ha dicho, historia reciente no se define por cuestiones cronológicas, temáticas o metodológicas, aunque algunos historiadores han marcado el particular “régimen de historicidad” basado en diversas formas de coetaneidad entre pasado y presente: la supervivencia de actores y protagonistas del pasado en condiciones de brindar sus testimonios al historiador, la existencia de una memoria social viva sobre ese pasado, la contemporaneidad entre la experiencia vivida por el historiador y ese pasado del cual se ocupa. Véase al respecto lo apuntado por Franco y Levín (2007).

<sup>37</sup> La inclusión de la historia reciente como contenido escolar ha sido discutida por algunos historiadores en otros términos. Así, por ejemplo, el español Carlos Martínez-Shaw define el presentismo como uno de los “enemigos” de la enseñanza actual señalando que “impide el

En el caso argentino, como dijimos, los años posteriores al fin de la dictadura significaron para la enseñanza de la historia un cambio en sus sentidos, finalidades y contenidos. Si bien las transformaciones no fueron inmediatas, hacia los años ochenta es posible advertir un desplazamiento del eje vertebrador del currículo que pasó de ponderar la *nación* a realzar la *democracia*.

Este cambio fue, en parte, producto de la renovación historiográfica que revisó el concepto de nación y cuestionó la idea de que los pueblos habitantes de un mismo Estado nacional tenían una homogeneidad cultural que sería la causa de la existencia de aquel. En su lugar, estos estudios propusieron que las naciones modernas, como la Argentina, no se formaron a partir de una homogeneidad dada, sino construida desde el Estado (Chiaromonte, 1993; 1997).<sup>38</sup>

Aun cuando para algunos autores este desplazamiento de la nación a la democracia no deja de ser problemático, lo cierto es que este cambio permitió comenzar a dotar de nuevos sentidos a la enseñanza de la historia.<sup>39</sup> Esta transformación se tornó “oficial” a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación del año 1993. En relación con la historia como disciplina escolar, esta ley trató de superar el modelo tradicional de currículo y la enseñanza basada en la historia patriótica. Así, se inició una redefinición de sus propósitos, estrategias, recursos y contenidos. Cuestiones como la democracia, la república, las desigualdades sociales, los efectos de la globalización, la importancia de los contenidos procedimentales y la comprensión de los procesos históricos fueron algunos de los

---

conocimiento de la totalidad del proceso histórico, ofrece una visión mutilada de la realidad, permite el engaño y, por tanto, merma la capacidad de reacción y respuesta frente a los hechos que afectan al ciudadano” (2004: 41).

<sup>38</sup> La revisión de la cuestión nacional no se agota en los estudios de José Carlos Chiaromonte, aunque han sido fundantes y marcaron un camino historiográfico muy prolífico. No obstante, no todos los historiadores aceptan la idea de la inexistencia de un “cierto sentido de nación” y de un “cierto discurso de nación” durante la primera mitad del siglo xix aunque fuese distinto al de fines de siglo xix (Halperín Donghi, 2001; González Bernaldo, 1997). Más recientemente, y desde la antropología, Alejandro Grimson (2011) sostiene que los postulados de lo nacional como pura “imaginación” –tal como lo planteó Anderson (2005[1983])– o como algo “inventado” por las elites –según Hobsbawm (1991)– desconocen que las acciones culturales están enmarcadas en lógicas situacionales por lo que hay que reponer la perspectiva experiencial, esto es, el sentido práctico de esas fabricaciones de sentidos e identificaciones, los sedimentos culturales y políticos de la historia vivida.

<sup>39</sup> Para De Privitellio (1998), este cambio encierra un doble riesgo. Primero, el de circunscribir la formación de la nación, entre fines del siglo xix y principios del xx, en una conformación que si no es mítica, al menos aparece como un proceso “acabado”. El segundo peligro es transformar a la “democracia” en un nuevo componente esencial de la identidad, que habría sido quebrada por “agentes externos” a la idiosincrasia argentina durante gran parte del siglo xx.

aspectos incluidos a partir de la reforma curricular. La historia escolar comenzó a pensarse como instrumento de reflexión crítica para los jóvenes y, para ello, remarcó la diferencia entre la historia como tiempo pasado y como ciencia; subrayó la necesidad de presentar una realidad histórica amplia y compleja a fin de comprender el carácter plural, polifacético y multicultural de las sociedades contemporáneas; incluyó procedimientos y principios explicativos propios de las ciencias sociales como la causalidad, la contextualización, el cambio y la continuidad, la perspectiva de los actores sociales, etcétera (Finocchio, 1999; De Amézola, 2008).

Estas nuevas configuraciones, para acabar con el predominio de la historia escolar patriótica, no se encontraron exentas de tensiones y disputas (De Amézola, 2008; 2005). Los puntos críticos fueron: el pasado reciente versus el pasado lejano; las disciplinas o las áreas; la enseñanza de problemas o del *continuum* histórico; el saber y el saber hacer; el lugar que ocupan los hechos, los conceptos y los procedimientos interpretativos e investigativos; el espacio para lo local en la enseñanza de las ciencias sociales. De todos ellos, interesa aquí el primero de estos puntos: el debate acerca del pasado reciente y el pasado lejano.

El papel de la historia para entender el presente y construir el futuro ha sido el argumento central para la inclusión de la historia reciente en los nuevos diseños curriculares. Quienes han apoyado su inclusión sostienen que el pasado cercano tiene mayor peso en la configuración de la actualidad que los tiempos más lejanos. Por el contrario, quienes criticaron la ponderación de estos contenidos argumentan que no debe subestimarse el fuerte condicionamiento que ha dejado en nuestras sociedades el pasado colonial. Otras objeciones —como la enunciada por la Academia Nacional de Historia (2001)— señalaron el inconveniente que supone la falta de distancia con el pasado reciente.<sup>40</sup>

Emilio Tenti se ha referido a la resistencia que producen los temas actuales en la escuela como “alergia a la actualidad” (citado por Jabbar y Lozano, 2001: 119) puesto que lo actual se asocia con el reino de las pasiones e intereses inmediatos, inadmisibles para una escuela entendida como espacio para inculcar conocimientos y valores “racionales” cuya verdad y vigencia están fuera de discusión.

Pero a pesar de los debates y las objeciones, el pasado reciente entró a la escuela y esta inclusión, en el caso de la historia argentina, se vinculó estrechamente con la formación de una ciudadanía democrática. Si la historia patriótica había

---

<sup>40</sup> Sobre estos debates y objeciones, véase De Amézola (1999).

omitido la débil democracia del siglo xx, la historia de la reforma incorporó, precisamente, el período de mayor violencia y conflictividad política, que llegó a su punto máximo con la última dictadura militar. Asimismo, si desde la génesis de la historia escolar el relato había ponderado la construcción simbólica de la identidad nacional a través de la memoria de personajes míticos y gestas gloriosas, las nuevas políticas de historia y de la historia escolar se propusieron la formación de una identidad democrática en la que la memoria alude a experiencias dictatoriales en las que ya no hay héroes sino víctimas (Vezzetti, 2002), a un pasado “vergonzante” (Jelin y Lorenz, 2004).

La aparición de la historia reciente en los planes de la reforma educativa de los noventa no solo implicó nuevos contenidos para la enseñanza: supuso además la aparición de nuevos ejes para la construcción de la memoria en la escuela. Esto se materializó tanto en los programas como en nuevas efemérides del calendario escolar que comenzaron a incluir clases alusivas y actos conmemorativos sobre fechas claves del pasado reciente argentino.

Esta cuestión será revisada en los próximos apartados, aunque antes repasaré las construcciones que se han hecho desde la historiografía y la memoria para explicar el pasado reciente.

## **1.2. Historia, memoria y pasado reciente**

### ***1.2.1. Historia y memoria***

Historia y memoria “nacen de una misma preocupación y comparten el mismo objeto: la elaboración del pasado” (Traverso, 2006: 23). En el caso de la historia reciente, por la presencia de testigos y la valorización de sus experiencias, el vínculo entre historia y memoria es aún más evidente. Por ello, esta relación ha suscitado una amplia gama de interpretaciones que la han definido en términos de oposición, analogía y diálogo.

Hasta el siglo xx, el nivel memorativo y el nivel histórico se entendían superpuestos haciendo que la historia se identificara con la memoria (Dosse, 2004). Cuando el historicismo clásico entró en crisis –por el cuestionamiento simultáneo de la filosofía, el psicoanálisis y la sociología–, se produjo la disociación entre memoria e historia y se comenzaron a definir como universos diferenciados. Fue el sociólogo Maurice Halbwachs quien definió que del lado de la memoria se situaba lo concreto, lo vivido, lo sagrado y lo mágico, mientras que del lado de la historia se encontraba el relato único, total y generalizador.

Así, la historia solo comenzaba cuando se acababa la tradición o cuando se descomponía la memoria social.

Tiempo después, los aportes de Halbwachs fueron retomados por Pierre Nora para delimitar las diferencias y funcionamientos específicos de la historia y la memoria presentando una oposición entre ambas. Para Nora, la memoria es la vida en evolución permanente, abierta al recuerdo y la amnesia, vulnerable a las manipulaciones y susceptible de latencias y revitalizaciones. La historia, por el contrario, es la operación intelectual de análisis crítico que evita censuras, encubrimientos o deformaciones. Nora planteó que “la memoria es un absoluto y la historia no conoce sino lo relativo” (1984: xix) por lo que la relación que se establece es la de una historia distanciada de la memoria que toma a esta última para analizarla, reconstruirla científicamente y desacralizarla.<sup>41</sup>

Sin embargo, esta pretendida rigurosidad y científicidad de la historia fue puesta en cuestión desde una mirada subjetivista de la historia. Así se produjo una analogía entre memoria e historia ya que esta última también puede dar lugar a construcciones igualmente fetichizadas y ficcionales. La sacralización, mitificación o amnesia, lejos de ser exclusivas de la memoria, son también parte posible de la historia y su escritura.<sup>42</sup>

Como forma de superar la oposición y la analogía entre historia y memoria, otros autores han hablado de un diálogo, de una conjunción nutrida entre ambas. Es el caso de Paul Ricoeur (2003; 1999), quien entiende que historia y memoria son dos formas de representación del pasado gobernadas por regímenes diferentes: la historia aspira a la veracidad mientras que la memoria pretende la fidelidad. La historia basa su pretensión de veracidad en su función crítica sostenida en tres niveles: documental, explicativo e interpretativo (Ricoeur, 1999). Los historiadores buscan pruebas documentales para reconstruir los hechos históricos y explicar sus causas, motivos y razones para encadenarlos en la escritura historiográfica. En este caso, los testimonios, las fuentes orales, las memorias son sometidos a los resguardos metodológicos de los historiadores como cualquier otra fuente. La memoria, por su parte, se afana en recuperar celosamente las experiencias de los testigos, en las historias mínimas, próximas y vitales, en reconocer su carácter único e irremplazable. Ante estas lógicas tan diferentes, Ricoeur señala que no se trata de plantear una contraposición de virtudes, sino de un vínculo dialéctico, de interpelación e influencia. En este

<sup>41</sup> Sobre esta idea, Nora emprendió la dirección de *Les lieux de mémoire*, en la que se revisaban paisajes, símbolos, libros, monumentos e instituciones de la historia francesa.

<sup>42</sup> Esto fue señalado por Perry Anderson para la propia obra de Nora, que fue criticada por el poco espacio que el historiador otorgó a la Francia colonial (citado por Traverso, 2006).

diálogo, la historia intenta “normalizar” la memoria al enmarcarla dentro de un relato más general y global. Por su parte, la memoria pretende “singularizar” la historia en la medida en que es indiferente a las reconstrucciones de conjunto y escasamente proclive a las comparaciones, contextualizaciones y generalizaciones (Traverso, 2006). Allí donde el historiador ve una etapa de un proceso, un testimonio muestra un acontecimiento singular, incomparable y superlativo (Todorov, 2000).<sup>43</sup> En este diálogo, no puede subsumirse la historia a la memoria (como si esta última remitiera a las vivencias “auténticas”) ni tampoco preferir la historia (como si ella asegurara eludir las “trampas” de la memoria). Lo que se produce es una interacción mutuamente cuestionadora que somete a la memoria a la dimensión crítica de la historia y coloca a la historia en el “movimiento de la retrospectiva y el proyecto” de la memoria (Ricoeur, 1999: 52).

Vista desde la historia, la relación con la memoria puede construirse de varias formas: la memoria puede ser recurso para la investigación en el proceso de obtener y construir “datos” sobre el pasado,<sup>44</sup> puede ser un espacio que es “corregido” o normalizado por la historia (aunque sin caer en la ilusión de que la historiografía asegura “la verdad”) y finalmente, la memoria puede ser objeto de estudio de la historia (Jelin, 2002a). Desde el lado de la memoria, esta le puede señalar a la historia qué temas debe investigar, preservar y transmitir (especialmente en trozos del pasado que se conservan a través de la rememoración) proporcionándole el “hilo de Ariadna” (Joutard, 2007).

En síntesis, entonces, memoria e historia se influyen mutuamente. Por un lado, la historia se ve influida por las luchas por la memoria que se instalan en la agenda pública. Por otro, la memoria es influida por la historia: no existe una memoria literal, original, que no haya sido “contaminada” por elementos que no derivan de la experiencia misma (Traverso, 2006). Los recuerdos son reelaborados desde marcos sociales, en los que son influidos tanto por las aproximaciones académicas como por los modos de pensamiento colectivos.

---

<sup>43</sup> Tzvetan Todorov señala que este argumento es frecuente en el debate sobre el exterminio de los judíos perpetrado por los nazis, en el cual la comparación con otros genocidios resulta ofensiva porque parece minimizarlo y atenuarlo. El autor critica esta postura y habla de los riesgos de una “memoria literal”.

<sup>44</sup> Como señala Philippe Joutard (2007), no hay historia de las violencias extremas sin el recurso a la memoria de los salvados. Cuando faltan archivos y fuentes escritas, los testigos se convierten en piezas claves para la reconstrucción de esas experiencias no solo en el espacio historiográfico, sino también en el jurídico.

Hasta aquí he hablado de “memoria”, noción que, sin embargo, alude a una amplia gama de experiencias y procesos.<sup>45</sup> Por una parte, y habitualmente, es referida como atributo o capacidad personal e íntima de conservar recuerdos, ideas, datos, etcétera. Por otra, alude a un proceso y a un contenido social y colectivo. Tomando la memoria en esta última dimensión, surgen dos definiciones: por un lado, la que pone el énfasis en lo que se recuerda y se conserva y, por otro, la que entiende a la memoria como proceso activo de recuperación o reconstrucción simbólica del pasado. Para muchos autores, la memoria puede considerarse en una faz “habitual” (comportamientos regulares, hábitos y formas de expresión compartidos socialmente) y en su dimensión “narrativa”, es decir, como capacidad de elaborar sentidos sobre el pasado en los que operan la selección y el olvido. A esta distinción, Yerushalmi agrega que la memoria es aquello que permanece esencialmente ininterrumpido mientras que la reminiscencia designa el retorno y la recuperación de lo que alguna vez se avasalló y fue olvidado (1989: 16). Así, estas definiciones hacen hincapié en dos sentidos diferentes: la memoria como conjunto de representaciones y narrativas y la memoria como imperativo ético.

A esto se suman otros dos órdenes diversos que muchas veces aparecen entremezclados en los debates sobre el tema: por una parte, la noción de memoria como categoría social (discursos, recuerdos, representaciones) y, por otra, en su dimensión (inter)disciplinar, esto es, como herramienta teórico-metodológica de un campo que se dedica a su estudio (Jelin, 2002a).

Finalmente, la memoria también es definida subrayando su papel clave en la producción social de identidades (Pollack, 2006). En estos casos, la memoria otorga sentido de pertenencia: la referencia a un pasado común permite construir sentimientos de autovaloración así como sostener una coherencia y una continuidad necesarias para el mantenimiento de una identidad.

Tomando la memoria en su dimensión social y narrativa, podemos definirla –siguiendo a Jelin (2002a)– desde tres ejes imbricados: quién, qué, cómo/cuándo recuerda y olvida, entendiendo que “los dos términos para contrastar son la supresión (el olvido) y la conservación; la memoria es, en todo momento y necesariamente, una interacción de ambos” (Todorov, 2000: 15-16).<sup>46</sup>

---

<sup>45</sup> En la literatura académica dedicada a esta cuestión coexisten variadas denominaciones para referir a su dimensión de conjunto: “memoria(s)”, “memoria social”, “memoria colectiva”, “memoria histórica”. Por mi parte, he optado por el término “memoria” considerando siempre el carácter plural y heterogéneo y atendiendo a su naturaleza inacabada y en construcción.

<sup>46</sup> Desde luego, respecto al olvido, existen multiplicidad de situaciones en las cuales este se manifiesta con diversos usos y sentidos: hay olvidos “definitivos”, “evasivos” y “liberadores”

Con relación al “quién”, aparecen y se entrecruzan lo individual y lo colectivo ya que existe una “constitución simultánea, mutua y convergente de ambas memorias” (Ricoeur, 1999: 21). Una referencia ineludible para hablar de estos procesos colectivos de construcción de memoria es la obra de Maurice Halbwachs, quien propuso la noción de “memoria colectiva”<sup>47</sup> para definirlos. Según este autor, no recordamos solos sino con ayuda de los recuerdos de los demás; nuestros recuerdos se nutren de relatos contados por otros; y nuestros recuerdos se encuentran inscriptos en relatos colectivos que se refuerzan en conmemoraciones y celebraciones públicas. Respecto a “qué” se recuerda y olvida, participan en ello creencias, saberes, patrones de comportamiento, sentimientos, experiencias, emociones. Todos ellos son transmitidos, recibidos y modificados en la interacción social, en los procesos de socialización (por ejemplo, la escuela) y en otras prácticas grupales. En relación con “cuándo/cómo” se recuerda y se olvida, cómo se conserva, transmite y modifica, nos

---

(Ricoeur, 2003; 1999). El olvido “definitivo” o profundo responde a la borradura de hechos y procesos del pasado propio del devenir histórico y también puede ser producto de una voluntad política para ocultar y destruir pruebas. El olvido “evasivo” es un intento de eludir el recuerdo que puede herir y que muchas veces se presenta en momentos posteriores a guerras, masacres y genocidios. Más que olvido, se trata de silencio, de lo “indecible”, de lo “vergonzoso”, el recuerdo “prohibido” que se esconde y no puede escucharse en medio de la represión de un régimen totalitario (Pollack, 2006). Por último, el olvido “liberador” es aquel que nos permite vivir habitualmente puesto que la memoria total es imposible. Es el que permite liberarnos de la “carga” del pasado para poder mirar el futuro. Es el olvido que reclamaba Nietzsche frente a la “fiebre histórica” inútil para la vida (2006[1873]).

<sup>47</sup> La noción de “memoria colectiva” ha sido largamente discutida puesto que tiene dos problemas: por un lado, puede transmitir la imagen de una entidad reificada por fuera de los individuos y de las luchas sociales y, por otro, puede dar una idea de construcción homogénea y unívoca. Esto es problemático porque “es imposible encontrar una memoria, una visión y una interpretación únicas del pasado, compartidas por toda una sociedad. Pueden encontrarse momentos o períodos históricos en los que el consenso es mayor, en los que un libreto único del pasado es más aceptado o aun hegemónico” (Jelin, 2002a: 5-6). Esto se conecta con los conceptos de memorias “débiles” y “fuertes” propuestos por Traverso (2006), es decir, con memorias de diversa visibilidad y fuerza que, lejos de ser propiedades fijas, van mutando en el tiempo. Este autor ejemplifica tales nociones con el caso de la memoria de la *Shoah* que de ser una memoria débil se ha convertido en una especie de “religión civil del mundo occidental” (Traverso, 2006: 72). Aun cuando es difusa, ambigua y problemática, algunos autores coinciden en señalar que la categoría “memoria colectiva” de Halbwachs es más expresiva que explicativa (Candau, 2002) y resulta operativa para designar ciertas formas de conciencia del pasado aparentemente compartidas por un conjunto de individuos, para dar cuenta de ciertos acontecimientos memorizados u olvidados por una determinada sociedad.

ayuda la categoría “cuadros sociales de la memoria” –también de Halbwachs–.<sup>48</sup> Este concepto subraya que la reconstrucción de la memoria depende de una matriz grupal, de una interacción social, de los marcos sociales, entre los que se encuentra, por ejemplo, el lenguaje.<sup>49</sup> Hay experiencias y marcas –tanto simbólicas como materiales– que construyen y activan la memoria. Asimismo, determinados climas y contextos socioculturales y luchas de carácter político e ideológico habilitan u obstaculizan las rememoraciones.<sup>50</sup>

La pregunta que queda, entonces, es de qué manera se construye la memoria. Como apunta Michael Pollack (2006: 18), “no se trata de lidiar con los hechos sociales como cosas, sino de analizar cómo los hechos sociales se hacen cosas, cómo y por quién son solidificados y dotados de duración y estabilidad”. Siguiendo esta perspectiva, interesa señalar algunos de los procesos y actores que intervienen en el trabajo de constitución y formalización de las memorias.

Diversos actores sociales, con diferentes vinculaciones con el pasado, construyen e intentan legitimar y transmitir una narración de sentido sobre ese pasado. Entre estos actores se destacan los agentes estatales, quienes han tenido un papel central en la elaboración de una “historia nacional y una memoria oficial” (Jelin, 2002a). En los Estados-nación, una de las operaciones simbólicas más importantes fue la elaboración de un gran relato nacional para la cohesión del conjunto social a través de un mito colectivo identitario que definía y reforzaba sentimientos de pertenencia. En este proceso, la historiografía ocupó un lugar privilegiado produciendo una versión “oficial” del pasado<sup>51</sup> (Anderson, 2005; Hobsbawm, 1991). Esta memoria narrativa del pasado “común” fue la que la escuela se encargó de transmitir a través de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales y por medio de la instrucción cívica desde la instauración de estas disciplinas en la escuela. Actualmente, resulta más difícil afirmar que la historiografía ocupe el lugar de constructora de una memoria nacional. En

---

<sup>48</sup> *Les cadres sociaux de la mémoire*, obra anterior a *La mémoire collective*, fue publicada en 1925 y reeditada en 1994.

<sup>49</sup> El lenguaje es un marco que aporta convenciones verbales con poder evocador: así, por ejemplo, Bastille evoca la Revolución francesa; Auschwitz, al genocidio nazi; Villa Grimaldi, a la dictadura chilena; la ESMA, a la última dictadura militar en Argentina, etcétera.

<sup>50</sup> Y no solamente para el caso del pasado reciente. Por ejemplo, las diversas memorias en torno al 12 de octubre plantean el descubrimiento, el encuentro o el genocidio. Sobre esta cuestión en el mundo escolar, véanse Carretero (2007), Carretero y González (2006; 2004).

<sup>51</sup> En este proceso, aparecían algunas luchas por la memoria entre actores o colectivos que reclamaban (y reclaman) reconocimiento y legitimidad, es decir, un “lugar” en la historia. Es el caso de colectivos que fueron oprimidos o marginados, como los pueblos indígenas en América Latina, los afrodescendientes en Estados Unidos, etcétera.

nuestros días, los historiadores no solo no tienen la potestad para establecer una “historia oficial”, sino que, además, muchos se han abocado a examinar las “tradiciones inventadas” por los Estados nacionales convirtiendo a la nación en un problema de investigación (Palti, 2002). Tampoco los historiadores dominan el campo de producción de narrativas en el caso de los pasados más recientes de fuerte conflictividad social y política, aunque, al mismo tiempo, su papel ético y político es reclamado en los debates públicos.<sup>52</sup> Esto es así porque los intelectuales no son los únicos capaces de elaborar narrativas sobre el pasado, hecho evidente en la proliferación de acercamientos desde otros campos culturales, como la literatura, el cine, el teatro, etcétera.

Como señala Jelin, “las aperturas políticas, los deshielos, liberalizaciones y transiciones habilitan una esfera pública y en ella se pueden incorporar narrativas y relatos hasta entonces contenidos y censurados” (2002a: 42) y entonces aparecen las luchas por la memoria, por el sentido del pasado, en las que participan actores diversos y plurales con demandas y reivindicaciones múltiples. Por lo mismo, aunque la memoria es un espacio que reiteradamente se define en términos de lucha ‘contra el olvido’, ‘contra el silencio’, o ‘para no repetir’, estas consignas esconden “una oposición entre distintas memorias rivales (cada una de ellas con sus propios olvidos)”, esto es, “memoria contra memoria” (Jelin, 2002a: 6).

Respecto a los actores que participan en la construcción de la(s) memoria(s) se puede hablar de “emprendedores de la memoria” (Jelin, 2002a), quienes sostienen reclamos por la verdad, la justicia y la memoria intentando mantener visible y activa la atención social y política sobre todo en torno a las memorias de la represión y la violencia política. Pero estos y otros emprendedores no solo buscan reivindicaciones, demandan reparaciones o exigen reconocimiento. También elaboran rituales y conmemoraciones al tiempo que construyen o reclaman marcas simbólicas en lugares públicos, espacios y emprendimientos que participan decididamente en la construcción de la memoria.

Las fechas y los aniversarios son coyunturas de activación de la memoria: el espacio público es ocupado por las manifestaciones en las que aparecen con-

---

<sup>52</sup> Incluso también en ciertos procesos judiciales, como en Francia a propósito del caso Papon –funcionario acusado de la deportación de judíos durante la ocupación alemana– (Traverso, 2006). Puede verse también el trabajo de Charles Heimberg (2009), que alude al caso de la comisión de historiadores presidida por Jean-François Bergier en Suiza. Para el caso argentino, resulta interesante la reflexión de Gabriela Águila (2010) cuando fue convocada en 2004 para actuar como perito historiador en un juicio en Rosario.

frontaciones, luchas por la memoria de diferentes actores sociales.<sup>53</sup> Además de las fechas, están las marcas en el espacio, los lugares de y para la memoria: monumentos, plazas, memoriales, murales, placas recordatorias son materializaciones de la memoria. En este plano, existen luchas por las reapropiaciones de ciertos lugares, por el reconocimiento y la preservación y por el contenido a transmitir en esos espacios (Langland y Jelin, 2003).

Las memorias se construyen y establecen a través de estas prácticas y marcas, pero estas no están cristalizadas para siempre una vez que fueron instaladas: “su sentido es apropiado y resignificado por actores sociales diversos, de acuerdo a sus circunstancias y al escenario político en el que se desarrollan sus estrategias y sus proyectos” (Jelin, 2002b: 2). De este modo, se activan sentimientos, se interrogan sentidos, se hacen públicas diversas interpretaciones del pasado y se registra, en ocasiones, la tensión entre los rituales que se reiteran y reflejan continuidades identitarias, por un lado, y las fracturas, los cambios y transformaciones en las prácticas y significados de la conmemoración, por el otro (Jelin, 2002b).

El modo en que se construyen las memorias demuestra que estas tienen un trasfondo y un sentido político. En este sentido, Todorov (2000) alerta sobre “abusos de la memoria” e invita a distinguir entre la “recuperación” del pasado y su “utilización” subsiguiente, esto es, si se lo hace desde una memoria “literal” o “ejemplar”. El abuso de memoria se produce en la reminiscencia literal, en la que los hechos aparecen únicos, irrepetibles e intransitivos, sin conducir a nada más allá de sí mismos. Por el contrario, y sin negar la singularidad de los procesos, la memoria ejemplar permite abrir el recuerdo a la analogía y la generalización para extraer una lección. El pasado se convierte, entonces, en un principio de acción para el presente puesto que permite aprovechar las lecciones del pasado para comprender situaciones nuevas.

Pensar las construcciones y luchas por la memoria –con sus disputas, conmemoraciones, rituales y lugares– así como en sus usos posibles –literales o ejemplares– resulta de vital importancia para acercarnos a la construcción, transmisión y

---

<sup>53</sup> Los ejemplos aquí son múltiples. Para Latinoamérica pueden mencionarse momentos tales como la conmemoración de los quinientos años de la conquista, el bicentenario de las revoluciones de independencia o los aniversarios de los golpes de Estado que iniciaron dictaduras en el Cono Sur. El 11 de septiembre es una fecha sin duda conflictiva en Chile, donde el mismo hecho –el golpe militar de Pinochet en 1973– es recordado de diferentes maneras por la izquierda y por la derecha, por el bando militar y por el movimiento de derechos humanos (Candina, 2002). En el caso europeo, las conmemoraciones se multiplicaron en fechas “redondas” a propósito del fin de la Segunda Guerra Mundial y la liberación de los campos de concentración nazi o bien se reeditan anualmente frente a hitos como el 11 de septiembre en Cataluña.

trabajo con la memoria en la escuela. Y esto último nos lleva al siguiente apartado en el que presento un panorama de la historia y la memoria del pasado reciente argentino para ver luego cómo se plasma en los contenidos escolares.

### ***1.2.2. Historia y memoria del pasado reciente argentino***

La cuestión de la **memoria** emerge en la 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, 2003). Aunque las luchas por la memoria habían comenzado en la temprana labor de los organismos de derechos humanos durante la dictadura, se puede afirmar que la construcción de la memoria amarra fuertemente en la investigación llevada a cabo por la CONADEP, en la publicación de sus resultados en el informe *Nunca más* y en el Juicio a las Juntas.

Esos hitos construyeron una narrativa renovada acerca de lo sucedido en la última dictadura contraponiendo su argumentación al discurso de la “guerra sucia” contra la subversión transmitida en el discurso militar al inicio del “Proceso de Reorganización Nacional”, reafirmada en su proyecto de autoamnistía –que habló de una “guerra justa” en la que hubo excesos y errores– y sedimentada en lo que Lorenz denomina la “vulgata procesista” (2005).

Este discurso militar (y el de sus adeptos) fue puesto en cuestión 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 a través del denominado “show del horror” (Landi y González Bombal, 1995).<sup>54</sup> En ese contexto, se hizo necesario establecer un discurso que explicara, consolara y tranquilizara. Y ese discurso fue la denominada “teoría de los dos demonios” (Vezzetti, 2002; Cerruti, 2001). Esta narrativa habló de dos facciones armadas en las que existían cúpulas con autoridad y, por tanto, con culpa, y señaló que hubo subordinados tanto del sector militar (impelidos a ejecutar las órdenes por el mandato de la “obediencia debida”) como del lado de las organizaciones político-militares (en las que los “perejiles” actuaron obligados y engañados por

---

<sup>54</sup> “Se trató de la información redundante, macabra, hiperrealista, de los descubrimientos de fosas anónimas, de restos de detenidos desaparecidos, etc. Principalmente, ciertas revistas se montaron sobre las demandas del mercado de lectores de la época produciendo un fenómeno con ribetes desinformantes, en la medida en que terminaban produciendo en el lector la saturación y el horror sostenido” (Landi y González Bombal, 1995: 156).

sus jefes que se habían exiliado).<sup>55</sup> En ambos bandos hubo víctimas, esencialmente inocentes, y la sociedad toda fue la víctima más importante (y también más inocente): primero, del fuego cruzado de los dos bandos y, después, del engaño de las Fuerzas Armadas de las que solo esperaban la pacificación del país (Cerruti, 2001).

Suele considerarse el 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 sobre el terrorismo de Estado impuesto en la dictadura y no sobre los dos terrorismos (aunque probablemente terminó de instalar esa última lectura desde su prólogo). Por lo dicho, consideraremos aquí “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 localiza allí “el mal”, además de introducir la perspectiva de una sociedad víctima como una “visión retrospectiva expurgada y pacificada” (Vezzetti, 2002: 128).

El conocimiento del horror, que supuso la investigación de la CONADEP, tuvo efectos fundamentales en la “conciencia social”: instauró como valor y como matriz de construcción de memoria el repudio básico a la metodología de la violencia encarnada en la figura del desaparecido. Sin embargo, esa figura se construyó “recortada y separaba claramente de cualquier reivindicación de las posiciones políticas y la metodología desplegada por las organizaciones revolucionarias reprimidas por la dictadura” (Vezzetti, 2002: 116). El *Nunca más* se convirtió en un núcleo organizador de la memoria, en una referencia para otras operaciones memoriales respecto de la dictadura. Como se dijo, esta operación se sostuvo en una clave humanitaria que privilegió la narración de las vejaciones vividas por los detenidos-desaparecidos presentándolos como víctimas inocentes e indefensas, alejados de las consignas de la militancia política previa. Esta narrativa se sustentaba en un imperativo moral basado en la adscripción a derechos humanos fundamentales e inherentes a la persona sin historizar la

---

<sup>55</sup> 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 ERP y Montoneros mientras que el segundo establecía lo propio respecto a 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, enfrentados 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 este sentido, puede verse la investigación de Marina Franco (2012).

violencia política y sin poner en evidencia los compromisos políticos de los desaparecidos. Circunscribió el terrorismo de Estado a la última dictadura sin avanzar en sus precedentes, como el desatado por la Triple A y las Fuerzas Armadas en los años previos al golpe y sin considerar la espiral de violencia de los propios gobiernos democráticos anteriores al 24 de marzo (Franco, 2012). Asimismo, el *Nunca más* ofreció una imagen de la sociedad argentina durante la dictadura como un conjunto homogéneo que ocupó el lugar de víctima paralizada que justificó el horror por los efectos del terror (Crenzel, 2008).

En efecto, esta narrativa clausuró un debate necesario acerca de los consensos, conformidades y complicidades; 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 no significa hablar de una sociedad como toda culpable). Todas estas 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 la memoria de la dictadura 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 la Argentina, el *Nunca más* y el Juicio a las Juntas posibilitaron que se reconocieran públicamente los crímenes, 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 la 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 siguieron los indultos de 1989 y 1990. A la etapa de juicio y castigo le siguió un período en el que se proclamó 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”,<sup>56</sup> 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”), sino que debía haber lugar para el olvido y el perdón.

Sin embargo, en 1996, las luchas por la memoria en la Argentina tomaron nuevo impulso: apareció en escena la agrupación HIJOS con “nuevas prácticas” (Jelin, 2002a) –como los “escraches”– que acompañaban los “rituales de continuidad” –la ronda de las Madres en Plaza de Mayo–. La incursión de HIJOS en la escena pública fue acompañada por la aparición de otras voces: las de los militares “arrepentidos” –como Scilingo– que confesaron detalles de las metodologías para la desaparición de cuerpos y dieron muestras de un plan sistemático de exterminio 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 Martín Balza, otrora jefe de las Fuerzas Armadas (Quiroga, 2005b).

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 detenidos-desaparecidos. No se trataba solamente de continuar la búsqueda de la verdad (como el destino final de los detenidos-desaparecidos), sino de reconstruir la vida de ellos: 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. Esta memoria reivindicativa de la militancia puso en discusión la idea de “víctimas inocentes” que habían instalado el *Nunca más* y el Juicio a las Juntas.

Finalmente, 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 de Estado, aunque en una “operación altamente selectiva, sino mistificadora, de dicha tradición” (Lvovich y Bisquert, 2008: 83) aun cuando algunos autores del campo académico comenzaron a discutir las responsabilidades de las organizaciones político-militares en torno a la

---

<sup>56</sup> Palabras de los fundamentos del decreto de indultos. Véase al respecto, Lvovich y Bisquert (2008: 51-52).

violencia política (Vezzetti, 2009; Calveiro, 2005). En 2006, además, se escribió un nuevo prólogo para el informe de la CONADEP como forma de plasmar una nueva narrativa en torno a la lucha por los derechos humanos, que el gobierno nacional asumió como propia. No obstante, Crenzel apunta que el prólogo de 2006:

... no historiza la violencia política 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 (2007: 59).

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 juzgados y condenados. Desde el lugar de 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, entonces, si desde mediados de los años noventa se contraponen la narrativa de la “reconciliación nacional” con la reivindicación-visualización de la militancia revolucionaria, desde 2003 se confronta la institucionalización de la memoria –anclada en la relectura del *Nunca más*– con la “memoria completa”.

Haciendo un balance de lo señalado hasta aquí, podemos afirmar que la “narrativa del *Nunca más*” es la que sigue operando como la representación dominante de lo ocurrido durante la dictadura y sus años previos. En otras palabras, aún no cuajó –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 superior de la segunda). Aún no se ha ensayado una memoria que ponga en el centro una mirada crítica de la propia sociedad, que debata por qué fue posible la violencia, por qué fue posible el terrorismo de Estado. Lo que parece haber anclado con especial fuerza en la sociedad (y, como se verá, también en la escuela) es la idea de la instauración del terrorismo de Estado por parte de las Fuerzas Armadas durante la última dictadura militar. De un modo más lento y tibio se van plan-

teando otras perspectivas desde el ámbito académico que permitirían responder una pregunta necesaria: ¿cómo es la sociedad en la que el terrorismo de Estado fue posible? (Sabato, 2001), un interrogante que, sin suprimir la condena a los responsables directos de la última dictadura, requiere explicaciones más complejas que los axiomas maniqueos de la dictadura como mal externo o la sociedad como toda culpable.

Hasta aquí hemos 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 fueron sus aportes a la reconstrucción de este pasado reciente?

En la actualidad, el **campo historiográfico** dedicado al estudio de los años setenta y ochenta muestra una gran expansión y vitalidad: de ser 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). Tal situación contrasta con el largo y elocuente silencio que desde 1984 hasta 1996 acusaron los historiadores sobre esa porción del pasado en general y sobre el período dictatorial en particular (Pittaluga, 2007; Lvovich, 2007). En efecto, cuando la historiografía no se había abocado a la reconstrucción del pasado cercano, fueron otras producciones—literarias, periodísticas, cinematográficas y artísticas así como estudios de otras ciencias sociales—, además de las luchas por la memoria, las que mantuvieron en agenda el pasado reciente (De Amézola, 1999; Franco, 2005).

Sobre esta falta de abordaje por parte de la historiografía se han señalado las limitaciones materiales e institucionales que afectaron 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 acceder a los archivos de las instituciones represivas e incluso el impacto de las políticas del olvido sobre los propios historiadores (Lvovich, 2007).

Este panorama ha cambiado y, actualmente, algunas investigaciones han avanzado sobre las zonas grises y desatendidas de los años setenta y ochenta: el consenso, la resignación, la complicidad y la conformidad de la sociedad civil frente a la dictadura; el accionar y la responsabilidad de las organizaciones armadas; las actitudes de los partidos políticos; la complicidad empresarial; etcétera, a través de la ampliación de las escalas geográficas y temporales, los actores sometidos al análisis y los marcos teóricos y metodológicos adoptados

(Bohoslavsky y otros, 2010b).<sup>57</sup> En coincidencia con otras prácticas historiográficas, en la Argentina se pasó de enfocar la atención en las elites dirigentes a formular preguntas acerca de las actitudes sociales frente a las prácticas de las dictaduras en el poder (Lvovich, 2007). No obstante, creemos que este avance en la historiografía no ha significado un cambio en la representación del pasado a nivel más masivo.

En síntesis, el recorrido por la reconstrucción del pasado reciente en la Argentina, con sus avances, retracciones, olvidos, silencios, expansiones y calmas, con sus narrativas de la memoria y sus investigaciones de la historia, pone en evidencia que la reconstrucción del pasado reciente es necesariamente inacabada, cambiante y en permanente revisión. Al mismo tiempo, parece denotar 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 e intentaremos observar si esta “narrativa del *Nunca más*” es también la representación dominante en ella. Antes de ello, repasaremos cómo la cuestión de la historia y la memoria del pasado reciente llegan a la escuela.

### **1.3. Historia y memoria del pasado reciente en la normativa escolar**

#### ***1.3.1. Leyes, diseños curriculares y normas***

##### ***A nivel nacional***

La historia argentina reciente entró en los currículos escolares –de manera oficial y a nivel nacional– con la sanción de la Ley Federal de Educación 24195 de 1993.<sup>58</sup> Antes de ello se había incorporado en algunas disposiciones sobre conmemoraciones escolares –como se verá luego–, en ciertas prácticas docentes

---

<sup>57</sup> Para un panorama de las investigaciones en torno a estos temas, pueden verse los dos tomos de *Problemas de historia reciente del Cono Sur*, compilado por Bohoslavsky y otros (2010a) así como las referencias apuntadas en la Red Interdisciplinaria de Estudios sobre Historia Reciente dirigida por Marina Franco y Florencia Levín: <http://www.riehr.com.ar>

<sup>58</sup> La transformación de la política educativa fue global y tuvo alcance nacional (aun cuando su implementación presentó diferencias entre diversas jurisdicciones). Incluyó cambios en la estructura del sistema educativo (extendiendo la escolaridad obligatoria a diez años), en los

y, sobre todo, en las asignaturas de educación cívica –en las que se estudiaban los sucesivos golpes de Estado– (Finocchio, 2007).<sup>59</sup>

Si hasta ese momento la historia escolar había omitido la debilidad de la democracia, la reforma curricular incluyó, precisamente, el período de mayor violencia y conflictividad política, que llegó a su punto máximo con la última dictadura militar. Esta inclusión no estuvo exenta de polémicas y los debates en torno a la conveniencia de incluir este pasado provinieron de los propios historiadores quienes, aun reconociendo su importancia, advertían que ese pasado no era materia de estudio de la historiografía a pesar de ser objeto de otras ciencias sociales y prácticas culturales.<sup>60</sup>

A pesar de las discusiones, la historia reciente entró en los nuevos diseños curriculares. Su papel para entender el presente y construir el futuro así como su importancia en la formación de ciudadanos comprometidos con la democracia fueron los argumentos centrales para su inclusión. En efecto, y sin descartar el papel de la educación en la consolidación 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).<sup>61</sup> Décadas de inestabilidad y violencia políticas daban paso a una democracia que debía arraigarse y la escuela debía formar ciudadanos comprometidos en su defensa.

A partir de este marco general, se avanzó en el diseño curricular de los niveles educativos, como la Educación General Básica (EGB) y el nivel Polimodal a nivel nacional.

Los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para la EGB, sancionados en 1995, incluyeron el pasado reciente en el currículo escolar de ciencias sociales. Particularmente, en el noveno año del tercer ciclo de la EGB y dentro del bloque 2 –titulado “Las sociedades a través del tiempo. Cambios, continuidades y diversidad cultural”– se encontraban los siguientes contenidos conceptuales: “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).

Por su parte, los CBC del Polimodal a nivel nacional no estipularon contenidos referidos a la historia argentina reciente de un modo tan específico como

---

contenidos y formatos curriculares, en la gestión de las instituciones escolares de los diversos niveles y en los sistemas de formación docente continua y evaluación de calidad.

<sup>59</sup> Sobre los pocos cambios en los contenidos escolares históricos durante el siglo xx, véase Lanza (1993).

<sup>60</sup> Sobre los debates y objeciones, véase De Amézola (1999).

<sup>61</sup> Véase particularmente Título II, Capítulo I, artículo 5, inciso 3 de la Ley 24195 (MCyE, 1993).

para el caso de la EGB ya que las formulaciones fueron de carácter más general y abarcaban un período temporal más amplio que no favoreció el tratamiento del pasado cercano. Así, se enunciaban en el bloque titulado “La Argentina contemporánea”: “Los proyectos políticos en disputa durante la primera mitad del siglo XIX: monarquía y república, centralismo y federalismo. El Estado Nacional. Estado y cambio político desde 1880 hasta el presente” (MCyE, 1997).

En 2004, y a consecuencia de la desigual implementación de la Ley Federal en el país, el Ministerio de Educación inició un nuevo proceso de definición curricular a nivel nacional. Para ello, identificó un conjunto de “Núcleos de Aprendizajes Prioritarios” (NAP) a fin de homogeneizar los contenidos para los distintos niveles educativos. Dentro de ellos, los referidos a la historia argentina reciente se incluyeron en noveno año del tercer ciclo de EGB/Nivel Medio en el área de Ciencias Sociales y se estipuló:

La comprensión de las múltiples causas que condujeron a una etapa de inestabilidad política en la Argentina en el período 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 (ME, 2004: 27).

Finalmente, en 2006, se sancionó la Ley de Educación Nacional 26206 en la que la historia reciente y la construcción de la memoria adquieren una centralidad especial. Así, por ejemplo, el respeto de los derechos humanos aparece entre los principios generales de la política educativa, tal y como se señala en el Capítulo I “Principios, derechos y garantías”:

La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación (ME, 2006: 1).

Asimismo, esta ley, 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, en concordancia con lo dispuesto por la Ley N° 25.633 (ME, 2006: 19).<sup>62</sup>

Las evidencias documentales tomadas hasta aquí –la legislación y los diseños nacionales de 1993 a la actualidad– permiten trazar un primer balance en torno al impacto de las narrativas de la memoria y de los avances de la historiografía en los contenidos escolares referidos a la historia argentina reciente.

En este 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 la 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 en 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 y Polimodal, y los NAP) y consideramos el derrotero de la historiografía dedicada al pasado reciente –que, como dijimos, comienza a dedicarse sistemáticamente a esta cuestión hacia fines de los años noventa–, queda a la vista que la inclusión del pasado reciente 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 de la memoria.

De la mano de las aportaciones de las ciencias políticas, la sociología, la historia económica, de las representaciones del cine, el periodismo, la literatura, etcétera, y de las luchas por la memoria, la verdad y la justicia de los organismos de derechos humanos, el pasado reciente desembarca en el currículo escolar diseñado a partir de 1993. De allí que estas primeras alusiones al pasado reciente se realicen desde definiciones amplias y genéricas tales como “la inestabilidad política”, “los golpes militares”, “la violencia política y los

---

<sup>62</sup> La ley 25.633, sancionada en 2002, instituyó el 24 de marzo como Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia.

gobiernos autoritarios”, “la guerra de Malvinas” –en el caso de los CBC para la EGB– que evidencian el establecimiento del tema desde 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 problemáticas renovadas. Por ello, puede verse que los NAP del 2004 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 “golpe militar” o “gobiernos autoritarios” de los CBC de 1995. Esto es así porque, por una parte, las representaciones de la memoria sedimentaron la idea del terrorismo de Estado a través de la “narrativa del *Nunca más*” y, por otra, porque las investigaciones historiográficas también avalan tal posición aun cuando en los últimos años hayan comenzado a complejizarla y matizarla señalando que la construcción del Estado terrorista fue anterior a la dictadura.<sup>63</sup>

Estas primeras evidencias, analizadas en la propuesta oficial nacional, pueden ser corroboradas también en otros diseños, como los de la provincia y la ciudad de Buenos Aires, que analizaremos seguidamente.

### ***En la provincia y la ciudad de Buenos Aires***

Las propuestas curriculares nacionales para el tercer ciclo de la EGB y el nivel Polimodal –estipuladas por la Ley Federal de Educación de 1993– fueron rediseñadas y concretadas en las diversas jurisdicciones que aplicaron esa legislación. Fue el caso de la provincia de Buenos Aires, que realizó su propio diseño para ambos niveles educativos.

Para el caso de los CBC destinados al tercer ciclo de la EGB, en 1996 la provincia estipuló contenidos para el período de la dictadura y sus años previos con los siguientes enunciados: “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).

---

<sup>63</sup> Véanse, por ejemplo, Franco (2012) y Lvovich (2007), entre muchos otros.

En 1999, el diseño bonaerense para el nivel Polimodal presentaba una Historia Mundial Contemporánea para primer año y una Historia Argentina Contemporánea para segundo. En este último, la historia argentina reciente tuvo lugar dentro del recorte temporal que abarcaba de 1850 a la actualidad. Los contenidos estipulados relativos a la dictadura y sus años previos eran los siguientes:

1916-1976 Hacia la crisis económica e institucional. Organización socio-política [...]. Conflictividad político-social. Golpe militar de 1955 y proscripción del peronismo: inviabilidad del desarrollismo y el radicalismo. Debilidad de las instituciones democráticas y recurrencia a regímenes corporativos: golpe militar de 1966. Incremento de sectores sindicales y políticos radicalizados. El Cordobazo. Los fracasos del último intento peronista de alianza social. [...]

1976-Hasta la actualidad El desafío de la restauración democrática. Organización socio-política: El golpe militar de 1976. Consolidación del terrorismo de estado y retracción de la actividad política. La Guerra de Malvinas: fracaso en la construcción de legitimidad política (PBA-DGCE, 1999: 50).

El diseño provincial de Polimodal fue renovado en 2005. Para el caso de la historia argentina, esta transformación curricular significó dotar de mayor espacio a los períodos más recientes ya que se seleccionaron contenidos de historia latinoamericana y argentina de los siglos XIX y XX. Para el caso de primer año, el período abarcado era 1776-1930 y para segundo año, de 1930 a la actualidad. En este último caso, los contenidos referidos a la historia reciente eran los siguientes:

La dictadura militar en la Argentina, 1976-1983. El terrorismo de Estado: política de detenciones-desapariciones como metodología central de control social y político estatal. La “justificación” de la represión ilegal. Los campos de concentración y exterminio. La vida cotidiana en los primeros años de la dictadura: miedo, inseguridad, censura, corrupción y exilio. El deporte y la política: el Mundial de fútbol de 1978. La respuesta de la comunidad jurídica internacional a los regímenes terroristas de Estado. La lucha de la sociedad argentina por la aparición con vida de los detenidos-desaparecidos. La disputa con Chile por el Beagle. La guerra de Malvinas: de la causa nacional a la guerra absurda. El derrumbe del poder militar (PBA-DGCE, 2005: 183).

Como ya hemos señalado para los diseños nacionales, los contenidos estipulados en los primeros currículos de la provincia de Buenos Aires permiten vislumbrar los aportes de las ciencias sociales más que los avances historiográficos. En este sentido, la caracterización del período abierto en 1955 como “semidemocracia” deriva directamente de los aportes de las ciencias políticas.<sup>64</sup>

Si comparamos los diseños de 1999 y 2005, la historia argentina reciente no solo conquistó más espacio, sino que los conceptos y las definiciones ganaron densidad, matices y precisiones. Se incorporaron temáticas que en los diseños anteriores no se mencionaban y que coincidían con cuestiones que habían quedado fuera de la construcción de la memoria y también de la historiografía en los años inmediatos al fin de la dictadura. Es el caso del exilio porque, si bien los exiliados formaban parte de las víctimas de la represión militar y la violencia política, no aparecieron en el discurso público ni en los textos que abordaban la historia reciente hasta fines de los años noventa ya que, hasta ese momento, la figura trágica excluyente era la del desaparecido (Franco, 2008a). Del mismo modo puede verse cómo cambia el enunciado para la cuestión de Malvinas e incorpora un matiz crítico, esto es, los cambios en las representaciones sociales sobre la guerra (investigados, por ejemplo, por Rosana Guber).<sup>65</sup> Asimismo, en el diseño de 2005 se citan nuevas cuestiones como el “miedo y la inseguridad”, elementos que aluden a las consecuencias sociales más vastas de la última dictadura y no solamente a las elites dirigentes, en consonancia con el derrotero historiográfico que apuntábamos antes. Del mismo modo que en el caso de los diseños nacionales, se advierte que, si en 1999 se hablaba del “autodenominado proceso de reorganización nacional”, en 2005 la dictadura se define con el concepto de terrorismo de Estado.

A partir de 2008, en la provincia de Buenos Aires se produjo una nueva modificación de la estructura y los contenidos del nivel medio. Los temas referidos a la historia argentina reciente se encuentran entre los contenidos mínimos del quinto año de la Educación Secundaria Superior, que mencionan:

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).

<sup>64</sup> Este concepto fue trabajado especialmente por Cavarozzi (1987).

<sup>65</sup> De hecho, la expresión “de la causa nacional a la guerra absurda” corresponde al título de la obra de la mencionada autora (Guber, 2001).

Además, se estableció que para sexto año de la Escuela Secundaria con Orientación en Ciencias Sociales y Artes se retomaran los contenidos de historia reciente argentina de los años setenta, ochenta y noventa para abordarlos en proyectos de investigación escolar. Ese diseño se abre con una unidad de carácter transversal, dirigida a trabajar los “problemas temáticos, teóricos y metodológicos de la Historia Reciente”, la “Historia y Memoria” así como el “surgimiento de la Historia Oral como enfoque historiográfico”. Para el recorte temporal que nos ocupa, en la unidad 2 se sugiere la elaboración de proyectos de investigación para el trabajo 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 Malvinas. Los movimientos de Derechos Humanos. El rock nacional. Cine, teatro *underground* (PBA-DGCE, 2012: 41).

Desde la consideración de estos últimos diseños provinciales, puede indicarse que la historia reciente ha ganado un lugar definitivo en la escuela –incluso con el lugar privilegiado de una asignatura en particular en sexto año de dos modalidades–, que se incluyen con claridad las consecuencias que tuvo la dictadura en lo cultural y que se habla de dictadura “cívico-militar”. Esto último ampliaría la mirada sobre las responsabilidades sobre su instauración aunque no se enumeran los sectores políticos, económicos y sociales implicados. Y esto, a la postre, podría ser un problema si se diluye la responsabilidad militar en la instrumentación del sistema represivo.

En la **ciudad de Buenos Aires**, por su parte, la Ley Federal de Educación de 1993 no se aplicó en su totalidad y los contenidos para el nivel medio quedaron formalmente sin modificaciones durante varios años. Aun así, los cambios editoriales, la aparición de nuevos materiales didácticos y propuestas oficiales sobre fechas conmemorativas aproximaron la historia argentina reciente a la escuela.

Hacia el año 2002, las autoridades educativas del Gobierno de la Ciudad publicaron los primeros diseños curriculares renovados para primer y segundo año y finalmente en 2009 se publicaron los destinados a tercero, cuarto y quinto año. Entre estos últimos, pueden verse los siguientes contenidos ligados a la historia argentina reciente:

Rupturas del orden constitucional y movimientos políticos y sociales en América latina y la Argentina entre 1960 y 1970. Los contextos sociales y políticos de América latina en las décadas de 1960 y 1970. Movilización social y violencia política. El Terrorismo de Estado en la Argentina. Los movimientos de Derechos Humanos (GCBA-ME, 2009: 15).<sup>66</sup>

En este diseño también puede percibirse que “la narrativa del *Nunca más*” ha anclado en la escuela y las definiciones aluden tanto a la movilización social y la violencia política como al terrorismo de Estado, pero sin mencionar las responsabilidades más amplias a nivel social. La tardía publicación de los diseños de la ciudad de Buenos Aires no posibilita un análisis comparativo de su derrotero –como para el caso de la provincia de Buenos Aires–, pero permite afirmar que la escuela es indubitablemente considerada un lugar para la historia y la memoria del pasado reciente.

En esta jurisdicción, además, se produjo una novedad hacia 1995, cuando se incluyó el *Nunca más* como libro de referencia por medio de la ordenanza 49192 del Concejo Deliberante de la Ciudad de Buenos Aires. Resulta necesario insistir en que este texto es, por cierto, un símbolo de la memoria colectiva en la Argentina. El conocimiento del horror que supuso la investigación de la CONADEP tuvo efectos fundamentales en la “conciencia social”: instauró como valor y como matriz de construcción de memoria el repudio básico a la metodología de la violencia encarnada en la figura del detenido-desaparecido. Sin embargo, esa figura se construyó recortada y separada de las posiciones políticas asumidas por las organizaciones revolucionarias (Vezzetti, 2002).

La fuerza de la narrativa del informe de la CONADEP se explica por múltiples variables. En primer lugar, por la articulación de las denuncias del principal movimiento social gestado en la dictadura (los organismos de derechos humanos) con la voluntad estatal de instituir los predicados básicos del orden democrático. En segundo lugar, por la fuerza desgarradora de los testimonios del horror que, en un contexto de democracia recién recuperada, le confirieron una credibilidad inédita. En tercer lugar, porque las pruebas del informe de la CONADEP fueron legitimadas mediante la sentencia del Juicio a las Juntas. En cuarto lugar, porque el *Nunca más*, como lema, significó la síntesis de las demandas de los organismos de derechos humanos (verdad y justicia) aun cuando el Estado abandonó el objetivo punitivo (mediante las leyes de la impunidad y los indultos posteriores). Finalmente, porque se convirtió en fuente para transmitir el pasado a las futuras

---

<sup>66</sup> La cita corresponde a la modalidad de cinco años, aunque estos contenidos se repiten en las modalidades de tres y cuatro años.

generaciones e instaló la urgencia de pensar modos de hacer conocer lo ocurrido y que perdurara la memoria de un “nunca más” (Crenzel, 2008).

En efecto, el propio informe de la CONADEP de 1984 había apuntado, en sus recomendaciones finales, la necesidad de sancionar normas que tendieran a “establecer la enseñanza obligatoria de la defensa y difusión de los Derechos Humanos en los organismos docentes del Estado sean civiles, militares o de seguridad” (CONADEP, 1984: 477-478).

Así, el *Nunca más*, por su condición de “síntesis de un relato cuya realidad había sido oficializada, que había permitido efectivizar la justicia y que conjugaba las memorias de los afectados por las desapariciones, impulsó a diversos actores a considerarlo como un instrumento privilegiado para transmitir ese pasado” (Crenzel, 2008: 187).

Bajo este espíritu, la ya citada resolución del Concejo Deliberante de la Ciudad de Buenos Aires estableció:

Incorpórese el libro “Nunca Más”, informe final de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP), a la lista de los textos de consulta y/o referencia que se utilicen en las Asignaturas Instrucción Cívica e Historia para el tratamiento de los temas de derechos humanos y períodos recientes de la historia argentina.<sup>67</sup>

Así, el *Nunca más* entró “oficialmente” a la escuela. Pero no lo hizo de forma aislada: en 1997, Eudeba publicó el libro *Haciendo memoria en el país de Nunca Más*, de Inés Dussel, Silvia Finocchio y Silvia Gojman; una obra pensada y escrita para acompañar la lectura del informe en las escuelas. De hecho, el Ministerio de Educación dispuso su distribución en las escuelas de todo el país y la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires lo declaró de interés educativo y cultural en 1999.

Las autoras del libro planteaban una “puerta de entrada” a un relato duro y difícil que evitara un tratamiento superficial como si fuera “mirar una película de terror” (Dussel y otros, 1997: x). Para ello, el libro presentaba cuatro ejes de análisis (el papel del Estado y la sociedad; los jóvenes; la violencia y la tolerancia; la memoria y el olvido) que se discutían desde la historia, la política y la filosofía al tiempo que proponía preguntas y actividades para los alumnos. De este modo, se “intentaba introducir en la escuela la lectura de un texto que circulaba con más fuerza por fuera y proponía no dejar de interrogarse sobre ella” (Finocchio, 2007: 268). *Haciendo memoria en el país de Nunca Más* reponía claves interpretativas

---

<sup>67</sup> Ordenanza 49192/95. Disponible en [http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/lu/pop\\_detalle.php?norma=2235](http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/lu/pop_detalle.php?norma=2235)

e incluía una narrativa histórica más amplia y compleja que el *Nunca más* había omitido, esto es, el marco político e ideológico de la dictadura.<sup>68</sup>

La consideración del *Nunca más* como instrumento privilegiado para transmitir el pasado reciente fue reafirmada años más tarde. Cuando en 2006 se redactó un nuevo prólogo, se incluyeron alusiones específicas a la necesidad de transmitir lo ocurrido a las futuras generaciones:

Es responsabilidad de las instituciones constitucionales de la República el recuerdo permanente de esta cruel etapa de la historia argentina como ejercicio colectivo de la memoria con el fin de enseñar a las actuales y futuras generaciones las consecuencias irreparables que trae aparejada la sustitución del Estado de Derecho por la aplicación de la violencia ilegal por quienes ejercen el poder del Estado, para evitar que el olvido sea caldo de cultivo de su futura repetición.

La enseñanza de la historia no encuentra sustento en el odio o en la división en bandos enfrentados del pueblo argentino, sino que por el contrario busca unir a la sociedad tras las banderas de la justicia, la verdad y la memoria en defensa de los derechos humanos, la democracia y el orden republicano.<sup>69</sup>

Como puede apreciarse en esta versión del 2006, el *Nunca más* sigue subrayando la memoria contra el olvido y la importancia de “recordar para no repetir” como valores claves de la transmisión para las futuras generaciones.

En el próximo apartado, veremos qué objetivos, contenidos y sentidos han sido enunciados para las efemérides escolares referidas al pasado reciente.

---

<sup>68</sup> La propuesta de *Haciendo memoria en el país de Nunca Más* recibió críticas de Vezzetti (1999, citado por De Amézola, 1999: 153; Vezzetti, 2002: 196-202) por la caracterización despolitizada de los jóvenes de los sesenta y setenta. Federico Lorenz (2004), por su parte, indicó que si bien el libro mencionaba la movilización y el clima represivo, no explicaba las características políticas de las actividades juveniles de los estudiantes de “la noche de los lápices” entendiéndolo que tal acercamiento era propio de los años ochenta, cuando no se valoraban y explicitaban públicamente las militancias políticas. Gonzalo de Amézola (1999), a su vez, valoró la obra destacando sus objetivos pedagógicos y señaló el carácter extemporáneo de la crítica de Vezzetti. Años más tarde, una de las autoras señaló el contexto de producción de la obra y cómo las discusiones y desafíos para la historia reciente en la escuela fueron cambiando en el tiempo (Finocchio, 2007).

<sup>69</sup> Prólogo del *Nunca más*, edición del 30º aniversario del golpe de Estado. Véase el texto completo en [http://www.derhuman.jus.gov.ar/anm/pdfs/Prologo\\_2006.pdf](http://www.derhuman.jus.gov.ar/anm/pdfs/Prologo_2006.pdf). Sobre esta versión, vale la pena remarcar que se siguen mencionando la memoria contra el olvido y la memoria contra la repetición como valores claves de la transmisión.

### 1.3.2. *Efemérides de la memoria*

En los últimos veinte años, los calendarios escolares comenzaron a incorporar nuevas fechas de un pasado más cercano y menos glorioso: el 24 de marzo y el 16 de septiembre (“La noche de los lápices”). A diferencia de las efemérides clásicas, ligadas a una identidad y memoria patriótica, las nuevas fechas buscan la formación de una memoria e identidad democrática apoyada 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).<sup>70</sup>

La primera efeméride de la memoria se incorporó en 1988, año en que la provincia de Buenos Aires sancionó la ley 10671 que instituye el 16 de septiembre como día de conmemoración escolar. En su articulado, con las modificaciones de la ley 12030,<sup>71</sup> la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia disponía que:

... se desarrollen clases alusivas a esta conmemoración, al tema Democracia y Derechos Humanos, brindando 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.<sup>72</sup>

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 mismo sistema educativo y cuyas víctimas fueron estudiantes del nivel secundario (Raggio, 2002; 2004). Por otro, refiere a un caso que se transformó en un emblema en la memoria social propia de los años ochenta: aquellos adolescentes eran las víctimas más inocentes de la barbarie dictatorial (Lorenz, 2004). En esta construcción memorial colaboraron el testimonio de uno de sus supervivientes, 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 12030.<sup>73</sup> En todos esos relatos (testimonio,

---

<sup>70</sup> Centraré el análisis de las efemérides de la memoria en el 24 de marzo y el 16 de septiembre dejando de lado la del 2 de abril puesto que no es una nueva conmemoración en el sistema educativo y, además, porque el tema Malvinas no ha sido ponderado en mi indagación tal como anticipé en la Introducción.

<sup>71</sup> Ley 12030, *Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires* n° 23494, 4 de diciembre de 1997. Disponible en: <http://www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/l-12030.html>.

<sup>72</sup> Ley 10671, *Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires* n° 21330, 27 de septiembre de 1988. Disponible en: <http://www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/l-10671.html>.

<sup>73</sup> Fundamentos de la ley 12030, *Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires* n° 23494, 4 de diciembre de 1997. Disponible en: <http://www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/f-12030.html>.

libro y película), los jóvenes aparecían primero ensayando la demanda del boleto estudiantil y luego secuestrados, torturados y matados.<sup>74</sup> Así, la politicidad de la movilización juvenil antes y durante la dictadura no aparecía expresada (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.

Esta narrativa deshistorizada y despolitizada de “la noche de los lápices” encajó en el mundo educativo y fue la vía para recordar la dictadura. Si el objetivo de la efeméride era trabajar cuestiones como “la democracia y los derechos humanos”, el resultado concreto en las escuelas fue el uso masivo de la película homónima para cumplir con la conmemoración (Lorenz, 2004; Raggio, 2002). Ese film, además de borrar la politización de sus protagonistas, presenta crudísimas escenas con sesiones de tortura y para muchos jóvenes se convirtió, sencillamente, en una película de terror.

La conmemoración del 16 de septiembre se extendió, más tarde, a la ciudad de Buenos Aires, jurisdicción que también la incorporó en sus calendarios escolares de cada ciclo lectivo a partir 1996, es decir, en el 20º aniversario del golpe militar. La ordenanza 50834/96 estipuló la realización de actos escolares —en cuya organización los alumnos tendrían especial protagonismo— y priorizó como objetivos de la conmemoración:

... por sobre la mera descripción de los hechos, el afianzamiento de la libertad, la vigencia del orden institucional, el derecho constitucional de peticionar a las autoridades y, principalmente el derecho a la vida como valores fundamentales de la sociedad democrática.<sup>75</sup>

Dos años más tarde, manteniendo los mismos objetivos, la ley 29/98 de la ciudad de Buenos Aires modificó el nombre de la efeméride reemplazando el apelativo “La noche de los lápices” por “Día de los derechos del estudiante secundario”; se destacó, así, el protagonismo de los jóvenes en el presente y el futuro.<sup>76</sup>

<sup>74</sup> En la película, Pablo Díaz aparece como único sobreviviente probablemente porque fue a través de su testimonio que se conoció el episodio. Sin embargo, Emilce Moler y Patricia Miranda también sobrevivieron, aunque sus testimonios fueron más tardíos. Para un análisis de esta cuestión, véase el trabajo de Lorenz (2004).

<sup>75</sup> Ordenanza 50834/96, *Boletín Oficial de la Ciudad de Buenos Aires* n° 456, 23 de octubre de 1996, pp. 458-459.

<sup>76</sup> Ley 29/98, *Boletín Oficial de la Ciudad de Buenos Aires* n° 472, 24 de junio de 1998, p. 7231.

En la actualidad, y en ambas jurisdicciones –ciudad y provincia–, la efeméride del 16 de septiembre mantiene su espacio en el calendario escolar al tiempo que fue variando su formato (clase alusiva, acto escolar, etcétera).<sup>77</sup>

Esta efeméride muestra, de manera clara, 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 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 las jurisdicciones de la ciudad y la provincia de Buenos Aires en 1996 y a nivel nacional en 1998.

La ordenanza 50319/96 de la ciudad declaró el año 1996 como “año de la memoria, la verdad y la justicia” al cumplirse los 20 años del golpe de Estado del 24 de marzo de 1976.<sup>78</sup>

Por su parte, en la provincia de Buenos Aires, la ley 11782/96 también 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” y señaló en su articulado diversos objetivos de tales actividades.<sup>79</sup>

Tal disposición 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 refiere 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 en la que el terrorismo de Estado fue posible.

En un decreto más tardío a nivel 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. Este decreto 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

---

<sup>77</sup> En la provincia de Buenos Aires, el 16 de septiembre en 2009 tuvo la forma 1.2, es decir, acto solemne en una hora de clase a criterio del Proyecto Educativo Institucional.

<sup>78</sup> Ordenanza 50319/96, *Boletín Oficial de la Ciudad de Buenos Aires* n° 20273, 23 de abril de 1996.

<sup>79</sup> Ley provincial 11782/96, *Boletín Oficial de la Provincia de la Buenos Aires* n° 23111, 2 de mayo de 1996. Disponible en: <http://www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/l-11782.html>.

del 24 de marzo de 1976 y a recordar a las víctimas tanto de la violencia irracional desatada por los grupos armados como de la represión ilegal.<sup>80</sup>

Destaca en este decreto, emanado del menemismo, que debía recordarse a las víctimas de las violencias 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 de un modo mucho más potente que en el caso de la teoría de los dos demonios. Tal disposición, producto de la narrativa de la “reconciliación y pacificación” muestra, de todas maneras, la ambivalencia entre el análisis crítico de la última dictadura (a la que se refiere en términos de “golpe de Estado” y a la que no califica en relación con el régimen que impulsó) y el reconocimiento de los “errores” de ambos bandos, elemento fundamental de la pacificación nacional que pretendía impulsar el mencionado gobierno de turno.

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”.<sup>81</sup>

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 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 –además, Día de los Derechos Humanos–. Esto parece representar “el giro hacia el pasado” señalado por Andreas Huyssen (2002; 2000): la falta de confianza en el presente y de interés por el futuro produce el desplazamiento de la atención a la recuperación y preservación del pasado planteándose la conmemoración del inicio de la dictadura y no su fin.

En la misma línea, en la provincia de Buenos Aires se sancionó la ley 13179/04 por la cual:

---

<sup>80</sup> Decreto 314 del Poder Ejecutivo Nacional, *Boletín Oficial de la República Argentina* n° 28865, 26 de marzo de 1998, p. 1.

<sup>81</sup> Ley 25633/02, *Boletín Oficial de la República Argentina* n° 29968, 23 de agosto de 2002, p. 2.

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.<sup>82</sup>

Asimismo, en 2010, la Dirección de Cultura y Educación de esta provincia ha propuesto una “acción simbólica en repudio al último golpe cívico militar” mediante el trabajo con textos y autores prohibidos entre los años 1976 y 1983 para leerlos en las aulas con “la voz bien alta”.<sup>83</sup> Además, produjo afiches para el trabajo en distintos niveles educativos<sup>84</sup> y otras propuestas de actividades para toda la comunidad educativa.<sup>85</sup>

Finalmente, 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–<sup>86</sup> consolidó esta política de memoria en la que el Estado asume un lugar relevante.

A modo de recapitulación, podemos decir que el examen de las fuentes documentales muestra que la historia argentina reciente no entra al currículo de la mano de la historiografía, sino por el empuje de la luchas por la memoria y de los avances de otras ciencias sociales: los enunciados de los primeros diseños derivados de la Ley Federal (en los noventa) están dotados de nociones provenientes de las construcciones de la memoria y de conceptos y nociones claves trabajados por la sociología, las ciencias políticas, la economía, etcétera. Más tarde, a partir del año 2000, es posible advertir que los contenidos de historia reciente se fueron ampliando, complejizando y dotando de mayor densidad y matices así como de referencias a temas trabajados por el campo historiográfico.

---

<sup>82</sup> Ley 13179/04, *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. Disponible en: <http://www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/f-13910.html>.

<sup>83</sup> Propuesta de acción simbólica en repudio al último golpe cívico militar instaurado el 24 de marzo de 1976. Disponible en: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/programadhheducacion/24marzo/envozalta.pdf>.

<sup>84</sup> El afiche para el nivel secundario incluye un texto, consignas de trabajo en el aula, preguntas para que los estudiantes recojan testimonios entre sus familiares, así como referencias de documentales y páginas web de consulta. Véase: [http://abc.gov.ar/lainstitucion/programadhheducacion/24marzo/afiche\\_24\\_de\\_marzo\\_web.pdf](http://abc.gov.ar/lainstitucion/programadhheducacion/24marzo/afiche_24_de_marzo_web.pdf).

<sup>85</sup> Véase, por ejemplo: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/secundaria/destacado24marzo/24de-marzo-secundaria.pdf>.

<sup>86</sup> Ley 26085/06, *Boletín Oficial de la República Argentina* n° 30870, 21 de marzo de 2006, p. 1.

Del mismo modo, tanto las leyes educativas y los sucesivos diseños curriculares como las disposiciones referidas a las efemérides de la memoria muestran influencias de los cambios en las representaciones de la memoria. A este respecto, se puede señalar que es en las sucesivas normativas de las conmemoraciones donde más claramente se puede vislumbrar tal influencia. Particularmente, la efeméride del 24 de marzo muestra con mayor nitidez cómo se fueron trasladando las distintas narrativas de la memoria a la redacción de sus finalidades conmemorativas. No obstante, esa misma efeméride –junto con la del 16 de septiembre– muestra que la “narrativa del *Nunca más*” –aquella que instaura la idea de la imposición del terrorismo de Estado por parte de la última dictadura sin historizarla– es la que ha anclado con más fuerza en toda la propuesta oficial, tanto para la enseñanza como para la conmemoración.

#### 1.4. Balance-apertura: traducción y construcción

La revisión de la normativa educativa (leyes, reglamentaciones, diseños curriculares, etcétera) en relación con la historia reciente muestra la complejidad de la naturaleza, función y constitución de la disciplina escolar, aunque sea solo una cara de ella (puesto que la disciplina escolar se construye también con las prácticas). No obstante, y aunque parcial, este balance abre una inquietud y me sugiere un debate que planteo a continuación.

Por un lado, la inquietud en torno a cómo enriquecer el tratamiento de la historia reciente en la escuela, es decir, de qué manera dotarla de mayor historicidad y evitar el riesgo de la repetición de una “memoria literal” (Todorov, 2000) desde la propia propuesta oficial para que se plantee un acercamiento más complejo que proponga más preguntas. Si lo que se registra es el anclaje de la narrativa del *Nunca más*, aparece la necesidad de interrogantes acerca de la sociedad en la que la dictadura tuvo lugar que no deriven en respuestas autocomplacientes o indiscriminadamente condenatorias. Estas preguntas, por cierto, todavía deben ganar terreno en la sociedad toda y no le podemos pedir a la escuela que resuelva esa vacancia. No obstante, quizás sean las jóvenes generaciones (¿por qué no en las escuelas?) las que puedan romper con el silencio y plantear ¿por qué fue posible la dictadura?, así como buscar respuestas que permitan generar una reflexión sobre los años de violencia y terror y la responsabilidad colectiva de aquel contexto social, político y cultural.

Por otra parte, el balance me lleva a un debate que quiero plantear (y que continuará presente en los siguientes capítulos porque no se cierra con el análisis

documental, sino que apenas se abre) relacionado con la construcción de los contenidos escolares. El examen de la trayectoria político-normativa de la historia argentina reciente muestra que los contenidos no dependen solamente de la ciencia de referencia, sino que son resultado de diversas luchas sociales y políticas, como subrayara Goodson (1991; 1995). Por lo mismo, no hablo aquí de una “transposición didáctica” tal como planteara el concepto divulgado por Chevallard (1997), que asume que todo proyecto social de enseñanza se construye con la designación de un conjunto de saberes como contenidos para enseñar que, a partir de entonces, sufren un conjunto de transformaciones y deformaciones que van a hacerlos aptos para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. Desde la idea de transposición, el saber que se enseñará deriva del “saber sabio”, es decir, del conocimiento científico o académico, y llega a la escuela por medio de una serie de adaptaciones y vulgarizaciones que lo alejan de la ciencia de referencia. Al mismo tiempo, indica que la escuela es un lugar de reproducción del conocimiento externo a ella donde los profesores cumplen el rol de intermediarios y reproductores de ese saber. Esta noción deja a los docentes en un lugar de escaso protagonismo y abona a un sentido común sobre la escuela. Porque, como señalara Chervel:

... el concepto según el cual la escuela no es sino un mero agente de transmisión de conocimientos elaborados fuera de ella es el fundamento de la idea, ampliamente compartida en el mundo de las ciencias humanas y por el público en general, de que la escuela es, por excelencia, el lugar de la inercia, la rutina, el conservadurismo (1991:66).

Desde luego, no negaré la relación entre los contenidos escolares y los contenidos académicos, tal como señala Chevallard, pero los aportes de Chervel y Goodson permiten enriquecer esta cuestión cambiando la perspectiva y habilitando otra lectura en torno a las traducciones y construcciones de los profesores tal como plantharemos en los siguientes capítulos. Y, como dije, esta cuestión solo se abre con el análisis de la cultura político-normativa puesto que, como se verá más adelante, los diseños y normativas son leídos y traducidos por los docentes tal y como subraya la noción de disciplina escolar.

De tal manera que, cuando hablamos de la normativa educativa, pero también cuando aludimos a la historia y la memoria del pasado reciente en los saberes y prácticas escolares y docentes, los términos que resuenan son traducción y construcción: y es que hay algo para transmitir y pasar, pero también mucho para elaborar.

## 2. La historia argentina reciente y los profesores

En este capítulo presento, por un lado, los relatos familiares y escolares así como las experiencias y los recuerdos personales frente a esa porción del pasado que deben enseñar y conmemorar. Se trata de una historia próxima puesto que la última dictadura militar es para muchos –y de diversos modos– parte de sus vidas. Por otro, exploro las perspectivas de los docentes sobre el pasado reciente, particularmente sobre las causas de la dictadura, mostrando qué referencias y puntos ciegos aparecen. Finalmente, señalo las recurrencias y ausencias que surgen en las selecciones temáticas que realizan los docentes para trabajar la última dictadura en las escuelas.

Las preguntas que orientaron la indagación de estas dimensiones fueron: ¿qué narrativas e interpretaciones familiares de la historia argentina reciente rememoran los profesores?, ¿qué referencias sobre la historia reciente aparecen en sus biografías escolares?, ¿qué vivencias, emociones, narrativas y memorias evocan los docentes?, ¿cómo aparecen las experiencias, sentimientos y recuerdos del pasado reciente en los relatos sobre el oficio de enseñar?, ¿cómo afloran las vinculaciones entre la “vida” y el oficio docente?, ¿qué narrativa de la última dictadura construyen los profesores?, ¿cómo explican las causas del último golpe militar?, ¿cómo se vinculan estos relatos con los generados por la historia y la memoria en la Argentina?

A través de los testimonios de los profesores aparecerán recortes, ponderaciones y omisiones en torno a la historia argentina reciente en diálogo con las narrativas de la memoria y la propia historia de la enseñanza de la historia pero, además, en estrecha vinculación con el oficio docente y las opciones personales y los contextos en los que trabajan.

El capítulo se cierra con un debate en torno a la consideración de la profesión docente, a la valoración de sus saberes y prácticas, a la fuerza del pasado y el presente en su oficio en general y en la transmisión de la historia reciente en particular.

### 2.1. Memorias y experiencias

Una serie de preguntas que realicé a los docentes intentaba acceder a las representaciones e imaginarios forjados en dos potentes “comunidades de interpretación” (Fish, 1998): la familia y la escuela. Ese concepto de Stanley Fish me sirvió para pensar a los profesores y futuros profesores como lectores e interpretadores que no actúan solos o con premisas individuales, sino como sujetos que realizan actos de significación en espacios que relatan, orientan y contribuyen a dar sentido y formar representaciones, en este caso, del pasado reciente.

Para un tema abierto, polémico y presente como es la historia argentina reciente, me pareció relevante bucear en estos espacios de interpretación y sus versiones entendiendo que se ponen en juego en el hacer docente sobre todo cuando la formación inicial en estos temas es incipiente y, en muchos casos, nula. En efecto, muchos profesores se han hecho cargo del imperativo de enseñar y conmemorar la historia argentina reciente sin contar con referencias pedagógicas, didácticas o historiográficas, sea porque habían sido contemporáneos a esos hechos o porque no figuraba en sus planes de formación docente.<sup>87</sup> Más aún, se trata de “un pasado que no pasa” puesto que continúa abierto y que ha ido apareciendo en la escena pública especialmente en su faz jurídica.<sup>88</sup>

Al documentar relatos familiares y escolares —como más adelante haré con la dimensión biográfica— no pretendo modelizarlos, sino leerlos en relación

---

<sup>87</sup> Los programas de formación inicial y continua de profesores fueron incorporando materias y seminarios dedicados a la historia reciente a inicios del 2000, coincidiendo con la “explosión” registrada en el campo académico historiográfico. Pueden verse algunos de los programas consultados en la sección Referencias.

<sup>88</sup> Al respecto, véase el estado de las causas abiertas que juzgan crímenes del terrorismo de Estado elaborado por el CELS (2012).

con las narrativas de la memoria en la Argentina. Por ello, presento algunos testimonios a partir de una serie de categorías que se desprenden de las mencionadas narrativas aunque sin pretender una interpretación cerrada y unívoca.

### ***2.1.1. Narraciones familiares, escolares y personales***

#### ***La guerra sucia***

Algunos testimonios reconstruyen interpretaciones familiares que no cuestionaban y hasta justificaban la dictadura militar utilizando los argumentos militares, esto es, que las Fuerzas Armadas asumieron el poder para combatir en una “guerra sucia” que tenía por objetivo aniquilar a la “guerrilla” subversiva que asolaba al país.

*En mi familia no se cuestionaba la dictadura militar, y en cambio se atendía al tema de la guerrilla en los setenta como un tema más palpable y “peligroso”, una amenaza que se cernía sobre la sociedad. No es que tenían ideas conservadoras, sino que parece haber hecho efecto el discurso antisubversivo (T19). Mi familia (padre y madre) es la típica familia de clase media que tiene el pensamiento realmente cooptado y cree firmemente en el “por algo será”. A pesar de criticar negativamente algunos aspectos de la dictadura, por lo general tienden a justificarla de modos absolutamente absurdos (T2).*

En el primer testimonio, aparece la justificación a la dictadura utilizando los clásicos calificativos castrenses: “guerrilla”, “amenaza”, “peligro”, mientras que en el segundo, además, surge la alusión al “por algo será”, “en algo andaban” o “algo habrán hecho”. Estos discursos tuvieron amplia difusión durante el gobierno dictatorial y buscaban imponer la idea de un país víctima del marxismo y, por tanto, en guerra contra esa subversión. Por ello, apelaban a la “responsabilidad” de los padres en la vigilancia de sus hijos con eslóganes tales como: “¿sabe dónde está su hijo ahora?” o “¿usted sabe qué lee su hijo?” (Blaustein y Zubietta, 1998). Este discurso fue especialmente exitoso no solo porque el gobierno fue brutalmente despótico, sino porque ancló en una sociedad autoritaria y represiva “que se patrulló a sí misma” (O’Donnell, 1987: 17).

Pero, además, resulta interesante señalar que las versiones familiares que se acercan a la narrativa de la “guerra sucia” son leídas críticamente y comprendidas como consecuencia de un “pensamiento cooptado” y el “efecto del discurso antisubversivo”, es decir, como resultado del clima de miedo establecido por

el régimen militar. En algún punto, estas reconstrucciones de los relatos familiares se acercan a la narrativa instaurada por el *Nunca más*: la imagen de una sociedad como un conjunto homogéneo que, durante la dictadura, ocupó el lugar de víctima paralizada que justificaba el horror por los efectos del terror (Crenzel, 2008).

### *Del no se sabía al “show del horror”*

Algunas narrativas indican que las familias manifestaron enterarse de lo que había sucedido durante la dictadura cuando esta entró en crisis. Este paso de la ignorancia al conocimiento se manifestó a través del denominado “show del horror” (Landi y González Bombal, 1995), que sacó del “letargo” a buena parte de la opinión pública pero, a la vez, construyó la imagen de la dictadura como “organización dedicada al mal: una imagen demoníaca, potente y perversa a la vez” (Romero, 2006). Asimismo, esa narrativa dejó instalada la idea de un quiebre en torno al conocimiento de la metodología de represión, como si antes de 1982 nada se supiera de aquello. Pero, si bien la faz clandestina fue una característica innegable de la última dictadura, recientes investigaciones demuestran que circulaban indicios ciertos sobre las desapariciones, torturas y asesinatos cometidos por el régimen militar, divulgados de manera directa, aunque escueta (por los organismos de derechos humanos y una parte minoritaria de la prensa argentina), o indirecta (por ejemplo, a través del humor gráfico, como demostró Levín (2010).<sup>89</sup>

Veamos cómo aparece reflejado el paso de la ingenuidad al conocimiento en las versiones familiares:

*Que nada se sabía: nos enteramos después del 83 [...]. Estaban en contra de la dictadura de manera pasiva o bien que los militares solo se llevaban a los comprometidos: “si no hacías nada, te dejaban tranquilo” (T29).*

*Lo que dicen ahora es (como la mayoría) que ellos no sabían qué estaba pasando lo que después se supo (T6).*

*Que fue una época terrible pero que en realidad no sabían muy bien lo que pasaba (T53).*

---

<sup>89</sup> Florencia Levín analiza las representaciones sociales y el consenso con respecto a la dictadura a través del humor gráfico y político registrando, por ejemplo, chistes que representaban aplicaciones de picanas y torturas en 1977. Con estas evidencias, contrarresta la idea de que “nada se sabía”. Para la autora, se decía, se sabía y hasta se bromeaba sobre eso.

Estos testimonios sitúan las versiones familiares a fines de la dictadura y dan cuenta del estado de opinión y desconocimiento, al tiempo que entremezclan elementos de la narrativa de la guerra sucia; por ejemplo, en el testimonio 29, que vuelve a mencionar la idea de que “si no hacías nada...”. Nuevamente, entonces, se visualizan superposiciones en la combinación de elementos de diversas narrativas de la memoria.

### ***Los dos demonios***

En algunos casos, los docentes consultados reconstruyen versiones familiares cercanas a la “teoría de los dos demonios”:

*En general en mi familia se refirieron a esos años como años terribles donde había que andar con cuidado porque **los milicos y los subversivos se mataban entre ellos** (T17).*

*Que había una guerra entre los **revolucionarios del ERP y Montoneros contra el Estado**. Que la situación era caótica, que no se podía salir a la calle y por eso los militares habían venido a poner orden (T21).*

Estas palabras muestran la versión de una “guerra entre los revolucionarios del ERP y Montoneros contra el Estado”, una imagen en la que la sociedad fue espectadora y víctima puesto que el conflicto era entre “los milicos y los subversivos”. Nuevamente, en estos testimonios se entremezclan narrativas puesto que también aparecen conceptos justificatorios de la dictadura, tales como que “los militares habían venido a imponer el orden”. Como ya se ha dicho, esta narrativa abonó la idea de una sociedad víctima e inocente –puesto que la responsabilidad de la violencia había estado en manos de las cúpulas militares y guerrilleras– inhibiendo el análisis crítico de las responsabilidades colectivas (Vezzetti, 2002).

### ***Militancia y crítica***

Otros testimonios dan cuenta del cambio producido en la memoria social a mediados de los noventa: de la imagen de los detenidos-desaparecidos como “víctimas inocentes” –sin filiación ni práctica política– se pasó a evocar a una generación militante con opciones políticas para la transformación de la sociedad. Si a principios de los ochenta (con el *Nunca más* y el Juicio a las Juntas) el pasado militante no se mencionaba, en los noventa comenzó a ser materia

de reivindicación. Algunos testimonios de los profesores dan cuenta de esta variación al reconstruir las narrativas familiares:

*Mis padres tuvieron un cierto grado de **compromiso** político e incluso algunos de sus amigos están desaparecidos. Por eso siempre se conversó en profundidad sobre el tema (T42).*

***Padre militante**, se tenía una visión muy crítica de la dictadura pero a la vez no se tenía una crítica adecuada de la militancia política. A la vez, tener amigos desaparecidos posicionaba a mis padres más cercanos a las víctimas (T41).*

La crítica a la dictadura va de la mano del señalamiento de las identidades políticas de los padres pero además, como en casos anteriores, las versiones familiares son releídas, cuestión particularmente evidente en el testimonio 41 que, si bien menciona la militancia política, también señala la falta de autocrítica del accionar de las organizaciones político-militares. Lo cierto es que ese examen es débil aún en la Argentina y solo se han dado casos aislados de militantes<sup>90</sup> que han revisado críticamente su accionar en el pasado puesto que “implica una memoria que abarca no solo ni principalmente los agravios sufridos (algo que es siempre muy fácil de recordar) sino sobre todo las responsabilidades por los agravios y los crímenes cometidos o al menos consentidos” (Vezzetti, 2010: 93).

### ***De eso no se habla (en la familia ni en la escuela)***

Los silencios y omisiones también constituyen relatos familiares sobre la dictadura y así lo expresan los testimonios:

*Me considero un caso paradigmático. Mi **abuelo** era **marino**, y bueno, de eso en casa mucho no se comentó [...]. Mi **familia** es **extremadamente cristiana**, podríamos decir que es un tema tabú (T10).*

*No se hablaba del tema. Recientemente se ha empezado a hablar al respecto. Mi madre admite haber vivido en una “burbuja”. Mi padre admite haber sido “revisado” cuando cerraba el negocio, pero como “no tenía nada que ver”, lo dejaron irse a su casa. Cabe aclarar que mi **abuelo paterno** era **militar** (retirado desde antes del proceso) (T39).*

*En realidad, sobre aquella época **nunca se habló demasiado** por motu proprio **hasta que yo fui más grande, y especialmente cuando comencé a estudiar en la universidad**. Hablan principalmente mis padres sobre el golpe y la*

---

<sup>90</sup> Véase el caso de Oscar del Barco citado por Vezzetti (2010).

*situación en las calles, etcétera. Por lo general, se refieren a los setenta-ochoenta como relato social de la Argentina más que como experiencia personal (T22).*

Los dos primeros testimonios mencionan la pertenencia de familiares a las Fuerzas Armadas como causa del silencio en torno a los años setenta y la dictadura añadiendo, en el primer caso, el calificativo de “extremadamente cristiana” a una familia que omitió el tema. Además, se vuelven a repetir relecturas desde el presente, por ejemplo, al indicar que, sobre esos temas, se ha comenzado a hablar en las familias a partir de sus propias búsquedas.

Por cierto, los silencios y omisiones vuelven a repetirse cuando los testimonios aluden al espacio escolar. De hecho, del conjunto de 57 profesores en formación que consulté, 34 manifestaron no haber visto historia reciente en su escuela secundaria (aun cuando la mayoría de ellos había cursado el nivel medio después de la reforma educativa que introdujo esos contenidos en el currículo o en años en los que circulaban libros escolares que ya incluían esos temas). Dentro del grupo que manifestó no haber visto la historia argentina reciente, resulta interesante destacar los hitos temporales que indican los “límites” de la enseñanza de la historia y los períodos “más recientes” del programa de historia:

*Es obvio, en un curso regular llegaste hasta **peronismo**, eso es lo más reciente... (T10).*

*El período fue desde la colonia hasta el **segundo gobierno peronista** (T15).*

*En historia no se trató el tema, en quinto año llegamos a ver el primer gobierno de **Perón** (T42).*

Las fronteras de la historia argentina en la escuela secundaria son múltiples, pero el límite recurrente es el peronismo en el gobierno (1946-1955), un tope que en algún caso hasta parece “obvio”. Pero así como se señalan los límites, los propios profesores en formación ensayaron explicaciones sobre la ausencia de la historia reciente en la escuela:

*Nunca llegamos a ver los temas. Por cuestiones de **tiempo**, lo más lejos que llegué fue primera guerra mundial (T51).*

*Recuerdo estudiar hasta peronismo y creo que se usaba como **excusa** la falta de **tiempo** para terminar el programa, no dar temas como la dictadura militar del 76. Creo que sigue siendo **difícil** para muchos **docentes** abordar temáticas contemporáneas y de debate social como las dictaduras (T31).*

*Yo no tuve “historia reciente” en la secundaria. Lo más “reciente” que me enseñaron fue lo referente a los gobiernos peronistas. De hecho, yo estudié parte de la historia argentina contemporánea gracias a la profesora de Instrucción Cívica porque no tuvimos Historia en quinto año. Creo que la problemática*

*de la “historia reciente” en colegios católicos es muy difícil de tratar, sobre todo por la relación mantenida por Iglesia/gobiernos militares [...] (T22).*

Mientras que para algunos la razón de la ausencia de la historia reciente fueron las “cuestiones de tiempo”, para otros eso mismo fue simplemente una “excusa”, factores que se entremezclan con otras explicaciones: el carácter reciente de ese pasado así como las dificultades para abordar temas polémicos en ciertas instituciones (especialmente las religiosas).

Resulta importante adelantar que los condicionamientos que los docentes en formación consultados mencionan se repiten en los testimonios de los profesores en activo. Como se verá más adelante, las cuestiones de tiempo, la extensión de los programas, el carácter polémico y abierto así como los contextos institucionales son, también, las causas más recurrentemente mencionadas por los profesores como impedimentos para “llegar” a la historia reciente en las escuelas secundarias.

### ***Entre historia y memoria***

En contraste con los testimonios anteriores, y aunque en minoría, algunos profesores en formación (nueve de cincuenta y cuatro) manifestaron haber visto la historia argentina reciente en las escuelas<sup>91</sup> de la siguiente manera:

*Tuve un profesor que nos dio clases sobre la última dictadura militar haciendo hincapié en las características de la política económica y en los acontecimientos políticos. Utilizaba **videos** documentales y también (a pedido nuestro) **diarios y revistas con fotografías de los represores** (T8).*

*En la escuela, los culpables eran los militares, pero además los guerrilleros, subversivos que armados y aislándose de la “la sociedad argentina” combatían*

---

<sup>91</sup> Cabe indicar que siete de los nueve profesores en formación que relataron haber visto la historia argentina reciente en la escuela media asistieron a escuelas públicas. De esas siete instituciones públicas, destacaron el Colegio Nacional de Buenos Aires y la Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini (ambas instituciones dependientes de la Universidad de Buenos Aires). Este dato no es menor: se trata de instituciones que tenían estudiantes con alta participación política antes del golpe y que vivieron la persecución y represión dentro de ellas durante la dictadura. De hecho, la promoción 1976 fue una de las más castigadas en el Colegio Nacional de Buenos Aires: doce alumnos fueron secuestrados y están desaparecidos. Además, fueron escuelas que tempranamente incorporaron la enseñanza de la historia argentina reciente a sus planes de estudio según lo conversado con una profesora de una de esas instituciones.

*entre ellos, la teoría de los dos demonios, con la lectura del Nunca más, eso fue lo hegemónico... (T11).  
... otra profesora llegó a tocar la dictadura y armó un debate en torno a la película La noche de los lápices (T21).*

Resulta relevante señalar que los profesores en formación evocan un tratamiento basado en materiales gráficos, fílmico-documentales y periodísticos, es decir, a partir de fuentes provenientes de diversas prácticas culturales que no remiten al mundo historiográfico. Al mismo tiempo, aparecen referencias claves de la memoria social (la teoría de los dos demonios, el *Nunca más*, la película *La noche de los lápices*). Aunque se trata de un grupo minoritario dentro de los consultados, estos relatos dan cuenta de la combinación de referencias de la memoria en las clases de historia, una mixtura que, como se verá más adelante, se repite en los testimonios de profesores en activo cuando se refieren a los recursos utilizados en sus clases.

La consideración de las biografías de los profesores permite presentar a los docentes como sujetos no esenciales, como actores que se posicionan de manera contingente y móvil (Arfuch, 2002),<sup>92</sup> en este caso, frente al pasado reciente y en relación con su transmisión escolar.

Este espacio biográfico apareció de diferentes maneras a lo largo de las entrevistas en profundidad: algunos profesores comentaban espontáneamente cómo habían vivido y qué les produce ese pasado que hoy deben enseñar y conmemorar en la escuela. A otros, los consultaba sobre sus experiencias y recuerdos haciendo alusión a los años en que se habían formado como profesores o iniciado su carrera docente. En los casos de profesores más jóvenes, les consultaba si tenían recuerdos de su infancia o si en sus familias se hablaba de ese pasado.

Las situaciones personales relatadas fueron muchas y diversas, y presentaré aquí los testimonios más ricos en matices y detalles. Todos ellos son de alta densidad por lo que merecieron una presentación pormenorizada. La intención, al presentar esta dimensión biográfica y experiencial, es destacar de qué manera esto se vincula con el oficio docente: ¿cómo se pone en evidencia el vínculo entre la vida y el oficio de los docentes?, ¿la vida es llevada al aula, se cuele o queda fuera?

---

<sup>92</sup> El título de esta sección toma el concepto de “espacio biográfico” de Philippe Lejeune trabajado en la Argentina por Leonor Arfuch (2002).

### *Consenso, dos demonios y memoria completa*

En la charla que mantengo con Haydée, le consulto sobre los contenidos de historia argentina reciente que enseña en la escuela. La entrevistada parece comenzar a enunciarlos, pero quiebra el hilo de la respuesta: declara que el tema de los años setenta le resulta difícil y de inmediato habla de su propia vida. Desde mi punto de vista, esto muestra cómo el oficio y la vida de los profesores son inseparables —al menos para la historia reciente y en el contexto argentino—. Así lo manifiesta:<sup>93</sup>

*M.P.: Y con el\_con estos temas más de historia más reciente no\_no ya Alfonsín o...\_sino con la etapa de la... historia argentina de los años sesenta, de la dictadura, esos temas ¿vos\_vos los das? =por ejemplo=*

*Haydée: =Sí=*

*M.P.: ¿En los quintos años?*

*Haydée: Sí, sí, más bien, porque yo tengo todo ese período.*

*M.P.: Claro, ¿y ahí =qué temas das=?*

*Haydée: =xxx= <> ¿tema por tema? (tono de sorpresa).*

*M.P.: ¡No, no, no!, más o menos, qué aspecto =xxx=*

*Haydée: =no, no, no= yo trato, trato, mirá. **Yo trato... Es un tema que a mí me costaba tocarlo.** Porque a mí me xxx en la época militar... viste, ridículamente... confusamente..., como quieras decirlo, arriba de un colectivo. Este... Sí, a mí\_yo lo digo sinceramente. **A mí me arruinaron la vida los terroristas y los militares.** Te explico por qué. Unos en mi adolescencia y los otros en mi juventud. O sea, **yo no puedo ver hoy ni a Firmenich ni a Massera.** No sé si me entendés lo que quiero decir. Pero unos porque en casa... [...] porque... sinceramente este <> no me dejaban salir de mi casa **porque ponían bombas, no me dejaban ir al cine porque ponían bombas en cualquier lado. La gente se olvida. Hubo muertes de inocentes...** Y no sé si todos los secuestrados tenían el mismo nivel... ¿sí? xxx Montoneros o*

---

<sup>93</sup> Para la transcripción de las entrevistas utilicé una serie de convenciones: las mayúsculas evidencian el énfasis especial en el habla. Las palabras colocadas entre los signos = = señalan la simultaneidad de voces entre entrevistador y entrevistado. Los signos <> señalan los silencios prolongados, los puntos suspensivos marcan las pausas más cortas, las xxx los fragmentos inaudibles, el signo \_ indica una autorreparación en el discurso. Las aclaraciones o explicitaciones se realizan entre paréntesis. Los recortes realizados en las entrevistas a los fines de esta presentación quedan evidenciados con el signo [...]. Los nombres de los entrevistados y de las instituciones han sido cambiados para garantizar la reserva de identidades. Como entrevistadora aparece mi nombre: M.P. y luego el nombre del entrevistado. Se utilizan las letras en negrita para enfatizar algunas ideas en la presentación de los extractos.

*el ERP. Entiendo... AHORA lo que también querían defender muchos de ellos y cómo INOCENTES jóvenes fueron usados para otros poderes ¿sí? xxx Pero... me COSTABA mucho. Recién... eh hace un par de años, es como que me aflojé... [...].*

Esta profesora me cuenta cómo la historia argentina reciente atravesó su vida y son remarcables varios elementos y cómo se entran en un relato que combina varias temporalidades: el recuerdo del pasado –de su “adolescencia y juventud”–, lo que “hace un par de años” pudo ir reelaborando y lo que “ahora” entiende. Haydée reconstruye el escenario de la violencia de los años setenta provocada por los “terroristas” que “ponían bombas en cualquier lado” y que produjeron “muertes de inocentes”. La utilización del apelativo “terroristas” no es inocuo: devela una no-identificación con ese grupo y su accionar. A este bando, Haydée contraponen el de los militares, aunque sin realizar ninguna mención especial. Así, entonces, “terroristas” y “militares” le “arruinaron la vida”.

A primera vista, la identificación de los actores y el planteo del conflicto que realiza esta profesora parecen reproducir la “teoría de los dos demonios”, la que interpreta que en los años setenta la sociedad argentina fue víctima pasiva de las violencias de derecha y de izquierda capitaneadas por altos mandos (Haydée menciona a Firmenich y Massera). Sin embargo, al observar el relato en detalle, las violencias no parecen tan equiparadas. Las acciones violentas que resalta son las emanadas de la guerrilla (“que ponían bombas”) sin mencionar la desplegada por el terrorismo de Estado, tanto por parte de la Triple A como por las Fuerzas Armadas antes y después del golpe de 1976. Incluso, al continuar con el relato, Haydée alude a su identificación con las Fuerzas Armadas al narrar cómo vivió el 24 de marzo:

*Haydée: [...] Porque yo me la creí. Yo fui una de las que cantó el 24 de marzo. Pensé que venía el caballo blanco de San Martín por esa cuestión histórica... Pensé en esos militares. Tampoco pensé en los militares de Onganía, no sé por qué <I>. ¿Me entendés? Pero bueno podemos hablar mucho, pero esto es aburrido y vos querés saber otras cosas...*

*M.P.: No, no, no. A mí me interesaba esto que vos decías que “durante mucho tiempo no pude dar este tema”...*

*Haydée: NO. NO PODÍA... [...]*

Haydée evoca su consenso asumiendo que “cantó” el 24 de marzo y señala su creencia en los militares como salvaguardas del orden y de la patria ilustrando tal confianza con un incontestable ícono militar y patriótico como es San Martín.

Si volvemos al segmento anterior, puede verse que Haydée menciona la violencia terrorista a través de “las bombas que ponían en cualquier lado y que la gente se olvida”. Esta alusión aproxima el discurso de Haydée al emanado de las Fuerzas Armadas, esto es, que en la Argentina la subversión provocó la intervención militar y el establecimiento de una guerra sucia. En este discurso, el terrorismo estatal justificó su accionar como respuesta a los crímenes de la guerrilla (Lorenz, 2005; De Riz, 2000) sin tener en cuenta la violencia que se venía produciendo en las diversas intervenciones militares desde 1955. Pero aunque el relato pondera la violencia guerrillera, Haydée manifiesta haber hecho un recorrido crítico de sus representaciones diciendo que no puede “ver hoy ni a Firmenich ni a Massera”. Subrayo el “hoy” puesto que si en el “ayer”, el 24 de marzo, creyó en las Fuerzas Armadas, actualmente asume que Massera le resulta tan detestable como Firmenich. En esta revisión de sus ideas sobre la guerrilla enfatiza que “ahora” puede entender “lo que también querían defender muchos de ellos”. Ese “ellos” son los “jóvenes inocentes”, es decir, militantes de menor jerarquía del bando subversivo (llamados “perejiles”), que supuestamente actuaron obligados y engañados por sus jefes que se habían exiliado. Esta imagen se condice con la visión de una sociedad víctima del fuego cruzado de los dos bandos y de una militancia de base que actuó por obligación y no por compromiso político.

Como puede verse, el testimonio de Haydée es muy rico y matizado y no permite una identificación mecánica con un relato social, sino que habilita a un rastreo de diversos elementos que lo constituyen. Pero mientras la narración me parecía muy valiosa, Haydée la interrumpe asumiendo que es “aburrido” y que yo quería “saber otras cosas”. Su biografía no le parece relevante para una investigación sobre la enseñanza de la historia en la Argentina y es el argumento que utiliza para no seguir manifestando sus opiniones sobre el pasado cercano. Cuando insisto en la repregunta, Haydée no continúa con la argumentación, aunque más adelante agrega palabras que permiten terminar de entender la mirada que tiene del pasado reciente:

*Haydée: [...] pero yo creo que, sí, hay que hacer historia no solo de los setenta, sino también... verlo...\_o sea, no solamente, digamos, de los militares, también de los terroristas. Porque mi papá hubiese muerto... el día que pusieron la bomba en... No me puedo acordar ahora específicamente en este momento, se me hizo una laguna, eh... Mi papá caminaba por (la calle) San José a la misma hora, esta hora que estamos hablando, para ir este... a... a una sección ahí cerca del Congreso y resulta que... pusieron en los... eh... ¿cómo se llama?, en los sótanos que estaba el comedor de los suboficiales de la*

*policía, pusieron una bomba.<sup>94</sup> En ese momento, no había celu \_teléfonos como ahora. Nosotros vimos la noticia por televisión, suponete, a las dos horas. No es como ahora que es inmediato. Y yo \_mi papá tuvimos noticias, que sabíamos que estaba por la zona, que caminaba por ahí, tuvimos noticias... recién a la noche <> [...] Así que vos te imaginás los momentos que pasamos en mi casa. Mi papá hubiera sido un muerto xxx de los terroristas xxx. Justo, JUSTO, diez minutos después <>. Te imaginás si mi papá hubiese tardado un poco en ir al trabajo o hacer ese camino <>. ¿Qué bronca tendría yo? Cuando las Madres de Plaza de Mayo, cuando reclaman... Yo tendría derecho a reclamar por mi padre <>. Yo lo veo desde este punto. Estás como en el medio, justo... Pero es difícil, ¿no? Es difícil <3>.*

El relato de Haydée ha merecido mayor espacio de transcripción y análisis porque es el único en el que se encuentra una adhesión explícita al golpe de Estado de 1976. Aun así, el canon interpretativo del *Nunca más* se entremezcla puesto que si el golpe fue festejado en el pasado, hoy es mirado críticamente. Pero aun así, resuena el deseo de “ver” la historia no solamente desde los militares, sino también desde los “terroristas” equiparando las violencias de “los dos demonios” tal como viene haciendo la narrativa de la “memoria completa” que reclama el reconocimiento de las culpas de los “otros”, es decir, de la guerrilla.

### ***Militancia***

Opuesto al testimonio de Haydée sobresale el caso de Fernando, profesor de una escuela pública, quien da clases de historia argentina del siglo xx en el último año de secundaria en la ciudad de Buenos Aires. Al término de la entrevista, hablamos de su antigüedad docente y de los años en que se formó como profesor. Le comento, entonces, que el pasado reciente del que hablamos coincidió con su juventud. Fernando no duda en contarme cómo vivió entre 1973 y 1977:

*M.P.: [...] Con lo cual, a vos esta historia reciente te tocó vivirla... en tu =juventud=...*

*Fernando: =sí=, yo tuve militancia política en... del 73 al 77.*

*M.P.: ¿Y eso cómo llega a tus clases? <> ¿Llega?*

*Fernando: Y sí, llega xxx. Y llega estrictamente si los alumnos preguntan. Si preguntan, les cuento.*

*M.P.: ¿Y qué les contás?*

<sup>94</sup> Se refiere al atentado del grupo Montoneros perpetrado el 2 de julio de 1976 en el comedor de suboficiales de la Policía Federal; la explosión de la bomba colocada dejó un saldo de 24 muertos.

*Fernando: Eh... Depende qué me preguntan. Dónde tuve militancia política... Ehm... A mí me preguntan si te pasó algo durante la dictadura militar y les cuento... <> **Les cuento las cosas básicas que tienen que ver con mi militancia política. Sí. Les digo que estaba en una agrupación de estudiantes secundarios, que estaba vinculada a Montoneros, que después seguí militando hasta que prácticamente no quedó nadie, y yo quedé suelto y no tenía a quién ver, estaban todos muertos, o... secuestrados, o... exiliados. Yo tuve suerte, me quedé, nunca me pasó nada. Bah... Tuve...\_me pegaron un tiro en una pierna, pero eso fue antes del comienzo de la dictadura. Eso se los cuento. A veces. Hace poco me preguntaron si nunca me pasó nada. Y sí, me pasó... Muchas veces prefería no contarlo, pero...\_para no dar una visión melodramática. Qué sé yo... pero... Después sí, experiencias personales que sí... que iba... **Sí, porque lo que yo viví, luché, o participé... [...] porque es parte primero porque es parte de mi visión de la historia. Además también usamos testimonios de las familias de ellos [...].*****

Fernando plantea que su vida entra al aula. De manera directa, y si los alumnos lo demandan, menciona su participación en una agrupación de estudiantes (la UES) ligada a Montoneros al tiempo que reconoce que muchas veces ha obviado sus experiencias vitales para evitar una visión “melodramática”. Pero también le parece honesto colocarse como testimonio cuando sus alumnos hacen lo propio con sus familias. De manera indirecta, Fernando también advierte que su vida entra al aula en su “visión de la historia”, en sus recortes temáticos y en la selección de estrategias, tal como expresó en otros pasajes de la charla.

El testimonio de Fernando, que no oculta su participación juvenil en una agrupación ligada a Montoneros, también puede entenderse en el marco de lo decible y escuchable en la sociedad argentina, en la que, en los últimos años, se ha comenzado a hablar y a reivindicar la militancia política de los años setenta (Pittaluga, 2007).

### ***Miedo***

Sandra es profesora de secundario de la ciudad de Buenos Aires y del nivel universitario (en el Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires). Vivió su juventud durante la dictadura y el tema le resulta difícil, algo sobre lo que no podía hablar y fue elaborando posteriormente.

M.P.: Vos me habías dicho al principio que habías estudiado entre el 76 y el 83. ¿Los chicos te preguntan qué hacías en esa época?, ¿qué hiciste =en esos años=?

Sandra: =no=

M.P.: ¿No?, nunca te... ¿vos no entraste como testimonio en tus propias clases?

Sandra: En el secundario, no.

M.P.: ¿En el CBC?

Sandra: Sí, pero es otro vínculo... en el CBC además, a medida que fue pasando el tiempo, **yo también cambié porque al principio no podía ni hablar de esa época.** Pero siempre —me estoy refiriendo al CBC— tenía una cosa... que... **También tengo amigos desaparecidos... yo estaba en Filosofía y Letras y te imaginás que la situación era... terrible, y... cuando fueron pasando los años hubo que elaborarlo más... con este grupo que somos tan amigos.** Y bueno, **pude acercarme desde otro lugar...** Y... lo que... pasa en el secundario... que... son chicos, o sea, yo creo que al adulto lo ven... como un referente lejano... que no vive...  
xxxx **Yo por lo menos no siento que a ellos lo que es la experiencia personal les pueda servir...** Porque... habría que hacer mucha mediación y... porque está todo el otro tema de lo que es el ámbito. Y yo creo que hay que mantener la reserva con los chicos más chicos. Por una cuestión de protección, porque... *mutua, incluso.* Mi vida personal no creo que les aporte mucho...

Para Sandra, sus experiencias vitales en relación con el pasado reciente son hoy recuerdos dolorosos. Al principio manifiesta que sus alumnos no le preguntan, pero luego admite que es un tema del que ella misma no habla con los estudiantes de secundaria. Esta opción se funda en la necesidad de preservación de su vida y la de los alumnos: no siente que su experiencia personal “les pueda servir”. La cuestión que entrecruza las palabras de Sandra es la elaboración y reelaboración de ese pasado “desde otro lugar”, una reelaboración que parece continuar en proceso.

Diferente es el caso de Bárbara, quien cree que contar su experiencia puede ser significativo para sus alumnos:

Bárbara: [...] Y, bueno, *sal\_cuando sale el tema o estamos tratando el tema yo a veces cuento, bueno, qué pasaba cuando yo iba a la facultad pasaban tales cosas.* O a veces los chicos dicen: “Bueno, pero es cierto que...” <> No sé. Cosas que los chicos no se hacen idea. **Y yo iba a clase y en la facultad a la entrada nos palpaban de armas, ¿no?** [...] **En la facultad no podías hablar con alguien que no conocías... qué sé yo... no ibas a comentar algo que te parecía normal o común...**

*O... qué sé yo, cualquier comentario podía ser tomado por alguien de otra manera... Entonces uno lo que hacía era aislarte mucho, estar siempre con la misma gente, conocida, ¿no? Y los chicos preguntan xxx. Y bueno, pero a veces no se podía. De hecho, si quedabas con alguien, bueno, quién te lo recomendó, sos amigo de quién, toda una serie de prevenciones que ellos no tienen ahora, que me parece fantástico, pero no siempre fue así, ¿no? [...], pero te quiero decir que es de un concreto como de la memoria que tenemos que rescatarlo, porque lo que ustedes están viviendo de ahora, xxxx están en Estado de derecho, **eso no es dado por la naturaleza, sino que eso es producto de un proceso político, social, en el cual muchos o todos fuimos actores de alguna manera** xxxx. Todo depende de lo que hacemos con eso [...]*

Ante alumnos que viven normalmente que los palpén de armas al entrar a un recital, Bárbara revive la entrada a la facultad en los años de la dictadura cuando también los palpaban de armas, pero reconstruyendo el clima de miedo, desconfianza y aislamiento. Esto le sirve, como docente y según sus palabras, para mostrarles a los más jóvenes cómo la realidad social y política es una construcción histórica de la que somos responsables, idea que Bárbara quiere transmitir.

### ***Recuerdos de infancia***

Los profesores más jóvenes (que vivieron los años setenta y dictadura en su niñez) también hacen alusiones a vivencias o memorias familiares en torno a la historia reciente y resulta interesante cómo reconstruyen las escenas agregando preguntas y cuestionamientos desde el presente.

Natalia, por ejemplo, menciona que habla de su experiencia y su memoria cuando trabaja con sus alumnos el golpe de Estado de 1976. Allí rememora el clima de consenso y euforia que se vivió en su entorno en el momento del pronunciamiento militar:

*Natalia: Que eso es importante de tenerlo muy en cuenta, el quiebre del orden constitucional, que en realidad, **lo que yo siempre les digo, les cuento mi experiencia de vida. Yo en ese momento tenía 6 o 7 años, xxx vivía en un departamento y desde el lavadero se escuchaban, viste, todas las, las ventanas de los otros... y todo el mundo contento, agradecido por el golpe.** Yo es algo que me agarra escalofrío cuando se los digo a ellos, yo totalmente ignorante, en mi casa tampoco se hablaba de política, y digo era un*

*festejo, fue un festejo, y lo que tiene esto es cómo los medios de comunicación manejaron todo para apoyar a que la única salida que quedaba era la del golpe institucional viste... Entonces les digo la importancia de conocer... los conceptos fundamentales, la Constitución, formas de gobierno, la importancia del Congreso, de las elecciones. Mismo a mi mamá le digo, no tenía noción de que si esperaba un poco más había elecciones para el Poder Legislativo, entonces es como que no tenían conciencia [...].*

En sus palabras, Natalia incluye valoraciones sobre los modos de leer el golpe por parte de su familia y su entorno. Habla de “ignorancia” sobre los mecanismos políticos, una falencia que hoy procura subsanar como docente al enseñar “conceptos fundamentales” tales como la Constitución, las formas de gobierno, la importancia del Congreso y las elecciones. Lo cierto es que la consideración de los mecanismos democráticos por parte de Natalia (“si esperaba un poco más había elecciones para el Poder Legislativo”) responde más a valores actuales –construidos post-83– que a significaciones pasadas cuando el juego político estaba signado por las excepciones a las reglas del orden democrático. Esto ejemplifica, también, cómo se filtran representaciones e imaginarios presentes en las evocaciones pasadas puesto que, como afirma Vezzetti (1998), los discursos de la memoria social cumplen una función performativa, esto es, dan forma a la memoria individual.

Nicolás, por su parte, evoca algunas imágenes de su infancia en dictadura. Al realizar este repaso, da cuenta del contexto dictatorial en su entorno barrial:

*Nicolás: Y yo te diría... no sé... cómo lo viví yo en San Martín. **Yo era chico... un nene de cuatro-cinco años, pero me acuerdo que fui bajado un montón de veces del colectivo... yo mismo lo recuerdo...** Y recuerdo que estaba con mi mamá, mi papá, mi hermanito en brazos... **y yo me acuerdo de eso de la dictadura...** que subían a los colectivos y hacían bajar a la gente, pedían documentos... No recuerdo, porque era muy chico, si se llevaban o no a alguien. Recuerdo eso, que paraban los colectivos... donde sea, San Martín, Grand Bourg..., llegando a la ruta, en Márquez... **era una presencia fuerte... muy fuerte, de los militares en los barrios...** Me parece... que yo espontáneamente... lo que intenté también, cuando yo pregunté qué había pasado en el barrio a la gente, si alguno se acordaba, si alguno tenía noción de algo, es porque yo también había vivido eso cerca de allí, a treinta cuadras de ahí...*

Es interesante, y evidente, que las experiencias de Nicolás en relación con la última dictadura están presentes en su oficio docente: al narrar una clase conmemorativa sobre el 24 de marzo, señala que les preguntó a sus alumnos qué recordaban de la dictadura en el barrio, estrategia que él mismo hoy entiende heredera de sus propias vivencias y recuerdos.

En los relatos de Nicolás y Natalia, como también en todos los anteriores, se da lugar a una relectura, a un vivir y revivir de lo que se construye discursivamente (Larrosa, 1996). Y es así que aparece cómo las experiencias, vivencias, recuerdos y memorias operan explícita o implícitamente en los saberes y prácticas docentes.

### ***2.1.2. Palabras, susurros y silencios***

Los relatos familiares y escolares que reconstruyen los docentes en formación consultados dan como resultado un panorama de referencias diversas entre las que se entremezclan memorias, saberes y aproximaciones provenientes de diversas fuentes. Además, estas reconstrucciones se entremezclan con sus visiones personales sobre el pasado y en el cruce de sus propias referencias memoriales, historiográficas, cinematográficas, literarias, etcétera.<sup>95</sup> Estas constituyen un universo de referencias importantes para esos profesores. En un tema para el cual la formación inicial no es la protagonista en la habilitación de saberes sobre el período, las narrativas familiares y escolares participan con más énfasis en la construcción de interpretaciones. No es mi objeto de discusión que los futuros profesores hayan o no hayan estudiado la historia reciente en su escolarización secundaria (o incluso terciaria o universitaria). Lo interesante para mí es pensar que, con esta biografía escolar –y en ocasiones con ausencias en la formación historiográfica y didáctica posterior–, son los encargados de llevar esta parte de la historia a las aulas. Esta conclusión no es necesariamente pesimista y alberga una posibilidad: que los futuros profesores no tengan modelos de enseñanza significa que tendrán que moldear por sí mismos la transmisión de la historia reciente. La cuestión, entonces, es con

---

<sup>95</sup> De hecho, los profesores en formación también señalaron las lecturas realizadas en relación con la historia argentina reciente. Entre las películas más vistas se destacan: *Garage Olimpo*, *La noche de los lápices* y *La historia oficial*, mientras que los libros más mencionados fueron *Nunca más* (1984), *La voluntad* de Anguita y Caparrós (1998), *Soldados de Perón* de Richard Gillespie (1998), *El presidente que no fue* de Miguel Bonasso (2002) y *El Estado terrorista* de Eduardo L. Duhalde (1999).

qué referencias y estrategias los profesores podrán “remendar” estos vacíos y silencios para hacer frente a la demanda de recordar y enseñar el pasado reciente que actualmente tiene la escuela secundaria.

Para el caso de los docentes en activo que reconstruyeron sus biografías, experiencias y memorias parece claro que el pasado reciente los afecta: les genera incomodidad, lo hacen entrar al aula, lo dejan fuera, les provoca dolor, intentan transmitirlo, desean eludirlo. A ninguno le produce indiferencia. Así, Haydée afirma que terroristas y militares le arruinaron la vida. Fernando relata su militancia política. Sandra no puede hablar del tema y no le parece que sus experiencias les aporten algo a sus alumnos del secundario. Bárbara, por el contrario, intenta transmitir la atmósfera de miedo del régimen dictatorial en su vida como estudiante: quiere mostrarles a sus alumnos que las cosas no son naturalmente como son ahora en democracia. Natalia y Nicolás, que vivieron la dictadura en su niñez, van recordando y resignificando imágenes y el espacio dialógico de la entrevista les permite ir entrelazando otros sentidos y sobreimprimiendo significados.

Aunque en algunos testimonios resulta más transparente, parece claro que las vivencias y recuerdos del pasado reciente impactan en los modos en que los profesores se posicionan frente al tema en las aulas y escuelas. Como podrá verse más adelante, se registran vínculos entre el pasado incómodo, con miedo, o militante con los recortes temáticos y las estrategias que los profesores despliegan en las aulas. No parece casual que aquellos a quienes el pasado reciente les “costaba tocarlo” y se sienten “en el medio” –como en el caso de Haydée– también se coloquen “en el medio” en la clase proponiendo un debate a los alumnos sobre distintas visiones del pasado para que saquen sus conclusiones. Tampoco parece aleatorio que Fernando, quien tuvo militancia política en el pasado, diga que en sus clases anima a los jóvenes a participar y comprometerse en el presente comenzando por el centro de estudiantes de la escuela.

Finalmente, los derroteros personales muestran, de alguna manera, una disolución de lo público y lo privado cuando se habla de las biografías en torno al pasado reciente: las vivencias y recuerdos se inscriben en un contexto histórico y social que da forma a los relatos construidos en el presente (si Haydée festejó el golpe, hoy lo mira críticamente; si Fernando militó durante su juventud y antes no lo relataba, hoy lo dice abiertamente). En las narrativas de los profesores pueden observarse capas individuales, pero también de la

memoria colectiva, compartida y social, y se registran —de manera análoga— palabras, susurros y silencios.

## 2.2. Puntos de vista sobre el pasado reciente

Hacia el final de las entrevistas, les planteaba a los profesores una pregunta puntual: “Imaginá por un momento que soy extranjera, que no conozco la historia argentina, ¿cómo me explicarías las causas del golpe de 1976?”.<sup>96</sup>

La pregunta buscaba, por un lado, una mayor explicitación de las ideas (teniendo en cuenta que se dirigía a alguien que hipotéticamente desconocía la historia argentina) y, por otro, una narrativa que no fuera pensada estrictamente en términos escolares, es decir, sin pensar en los alumnos como destinatarios de la argumentación. La intención era doble. Por un lado, generar un espacio para la explicitación de sentidos personales y miradas políticas sobre el período y, por otro, adentrarme en un punto que aparecía poco ponderado (y en algún caso borrado) en los relatos de los profesores cuando comentaban los contenidos de sus clases de historia reciente: los años previos al golpe militar.

Como se verá más adelante, cuando los profesores señalaban los contenidos referidos a la historia de los años setenta y ochenta, aludían, sobre todo, a elementos de la dictadura en sí misma (terrorismo de Estado, represión, desaparecidos, censura, etcétera) y pocos mencionaban el contexto previo o referencias que pudieran explicar por qué fue posible, cuáles fueron sus raíces, cuáles las responsabilidades colectivas.

El objetivo de presentar algunos de los relatos de los profesores no es evaluar conocimientos o valorar memorias. Se trata, por el contrario, de leer las respuestas atendiendo a estos interrogantes: ¿qué marco explicativo y temporal despliegan para explicar las causas del golpe de 1976?, ¿qué actores aparecen?, ¿qué procesos se subrayan?, ¿qué otros se omiten?, ¿qué escenario se dibuja?

Las respuestas recogidas a esta pregunta generaron un punto de vista, un punto de partida en una línea temporal, un “desde cuándo” para establecer allí las causas, criterio que he seguido para presentar los testimonios.

---

<sup>96</sup> En la pregunta utilizaba la expresión “último golpe militar” para evitar otras caracterizaciones más valorativas como “terrorismo de Estado”. Mi situación de investigadora-estudiante de doctorado de una universidad española colaboraba para la elaboración de esta situación ficticia.

### 2.2.1. Sobre las causas de la dictadura

#### Desde 1930

Algunas respuestas elaboradas por los profesores sitúan en el golpe de 1930 las raíces de dictadura iniciada en 1976. Es el caso de Haydée, quien lo explica así:

*Haydée: [...] Por dónde empiezo... Y en setiembre... del 30 <> Pero si vos querés entroncar, para mí, lo más... lo más grave... y sí, Onganía <3>. Desgraciadamente, no podés entender tampoco Onganía si no entendés peronismo (risas) <>. Y sí tendrías que empezar a partir del golpe del 30 <> Ahora, como grupo dominante, como... constituido en lo político y militar... Vos te ponés a pensar que las primeras presidencias históricas... eran militares. Cómo esta oligarquía argentina se entroncó con los militares... cómo los militares son la salvaguarda de la patria... del nacionalismo [...].*

El relato de Haydée enlaza la dictadura de 1976 con el golpe del treinta si bien luego también la entronca con el gobierno de facto instaurado en 1966 (“Onganía”). Pero en este uso de la noción de pretorianismo en la política argentina (Quiroga, 2005a) para entender el último golpe, Haydée disuelve aún más la potencia explicativa de ese concepto al igualar la presencia “militar” con las primeras presidencias de finales del siglo xix. Y es que, si bien aquellos protagonistas eran militares, no pueden ser asimilados al ejército tal y como se constituye en el siglo xx, como corporación profesional y como actor político impregnado de nacionalismo y fuertemente vinculado a la Iglesia católica (Zanatta, 1996).

Otra profesora, Helena, también construye su respuesta desde la tradición autoritaria argentina, representada en “formas de pensar”, “consensos” históricos y recurrentes:

*Helena: ¿De forma sencilla? Lo que pasa es acá interviene lo ideológico. Yo creo que las causas del golpe es porque también la ciudadanía estuvo de acuerdo, la ciudadanía llamó en parte al golpe, porque una...\_como el... latinoamericano en general y el argentino en particular le teme al caos y ante el DESORDEN paga cualquier precio. Y es una práctica común para nosotros, no es de otro mundo, llamar a las Fuerzas Armadas que se hagan cargo cuando hay desorden, o cuando nos parece que hay desorden. Este... entonces, es un episodio MÁS dentro de la forma de pensar que*

*tenemos. Después, bueno, se puso de moda el tema de los derechos humanos, porque si bien siempre estuvieron, acá recién se aplicaron... cuando vino Alfonsín. Yo no empezaría con Perón, de la crisis, de la izquierda, la derecha, yo diría que ya tenemos una cultura golpista. [...]*

Helena subraya un componente ideológico no solo de las Fuerzas Armadas, sino de toda la sociedad cuando habla de un consenso social extendido (“la ciudadanía estuvo de acuerdo”). Pero también habla de “un episodio más” dentro de la historia argentina anclando así las causas del golpe militar en una cuestión ideológica y cultural, lo que podría relacionarse con lo señalado por Duhalde (1999: 25), quien rastrea “una constante de violencia institucional estatal, como un componente del poder, operante sobre la conciencia social” que dio lugar a un *pathos* recurrente: matar al disidente desde 1810.

La explicación construida por Helena tiene, desde mi punto de vista, virtudes y desventajas. Por un lado, amplía la mirada sobre el golpe haciendo una filiación con sus antecedentes y con el consenso de amplios sectores de la ciudadanía que aceptaba la sustitución de gobernantes por decisiones castrenses –cuestión que fuera llamada por Horowitz “la norma de la ilegalidad” (citado por Sidicaro, 2004: 55)–. Pero ese valor menoscaba parte de su poder explicativo ya que desdibuja las características propias de la última dictadura militar (que implementó el terror y la muerte a escalas sin precedentes) disolviéndolas en una genérica “cultura golpista”. Quiero decir que la dictadura, si bien no fue novedad, produce un quiebre en las dimensiones de la intervención militar y los alcances de su política represiva. Si bien los regímenes dictatoriales instaurados en seis oportunidades entre 1930 y 1983 contaron con coaliciones golpistas similares en su ascenso, apogeo y declinación, las dictaduras militares distaron de ser realidades uniformes.<sup>97</sup> En esos contextos, no participaron siempre los mismos actores civiles (dirigentes de los partidos políticos, corporaciones empresarias, sindicatos, Iglesia católica, medios de comunicación), ni tampoco el nivel de implicación de los miembros de las Fuerzas Armadas fue el mismo (Sidicaro, 2004).

---

<sup>97</sup> Las diferencias entre las distintas dictaduras y sus gobiernos de facto se explican por las disímiles combinaciones entre: 1) las características de las coaliciones golpistas y de las instituciones militares que en cada ocasión contribuyeron a la instauración de los regímenes autoritarios y participares de ellos; 2) las características de los aparatos estatales (es decir, de sus capacidades políticas, burocráticas, técnicas y económicas) dirigidos por los gobiernos de facto y de sus relaciones con los actores socioeconómicos predominantes; 3) las características principales de los modos de politización de la sociedad civil, cuyos efectos favorecieron u obstaculizaron el desarrollo de las iniciativas dictatoriales (Sidicaro, 2004: 56).

## *Desde 1955*

Otros testimonios hacen hincapié en el peronismo como actor político vedado de la participación formal y pública a partir de 1955. Así, ponderan la inestabilidad democrática del “juego imposible” (O’Donnell, 1972) y la discusión de los modelos sociales y económicos encarnados por el peronismo y el antiperonismo. En este proceso, las Fuerzas Armadas de 1976 habrían sido las encargadas de terminar con el modelo industrialista y con la Argentina peronista (De Riz, 2000).

Esta es la frontera temporal y explicativa que utiliza Fernando cuando le pido que me cuente las causas del golpe:

*Fernando: =y yo= lo que primero haría...\_empezaría a contar desde mucho tiempo antes.*

*M.P.: ¿Cuándo?*

*Fernando: Desde el 55. No empezaría en el 76, **empezaría en el 55...***

*M.P.: ¿Por qué el 55?*

*Fernando: Porque... <> Por varias razones. Eh... por eso que te decía antes del **proyecto de país...** porque ahí reaparecieron muy violentamente, aparecieron los sectores que... que querían lo contrario a lo que el peronismo estaba haciendo. Se reorganizaron para redefinir todo: para **replantear qué industria se iba a desarrollar, quién se quedaba con la renta de esa industria, si se iba a volver al modelo de país agroexportador.** Entra en discusión eso en el 55. Se volvieron a...\_se empezaron a definir **políticas represivas que fueron in crescendo, desde los fusilamientos del 56 hasta los asesinados en el 76. Ahí se empezó a gestar el terrorismo de Estado.** La primera acción del terrorismo de Estado son los bombardeos de Plaza de Mayo. Es la primera más notoria que encaja con el 76. Allí entra el Fondo Monetario Internacional, ahí se empiezan a definir los planes de liberales, en la economía, con la presidencia de Frondizi... Las condiciones de planes económicos, de políticas represivas, de sumisión de Argentina en... la geopolítica estadounidense... **Lo que en el 76 se consolidó se comenzó a gestar en el 55.** Entonces., para contarla bien, empezaría a contarla en el 55. Y después de esos 20 años, **y el 76 como la concreción, se concreta para un solo lado, todo eso que estuvo en discusión durante 20 años...***

Fernando apunta que, para entender la implantación de la última dictadura de 1976, se debe revisar el período abierto en 1955 ya que el último golpe de Estado es un momento culminante, de consolidación de un “proyecto de país”

—sobre todo, de un modelo económico— que “estuvo en discusión” durante veinte años. Esta lectura es coincidente con la de algunos autores que ven el período 1976-1983 como conclusión del ciclo político-militar iniciado con la intervención castrense de 1955 (Sidicaro, 2004).

En el relato de Fernando, las primeras acciones del terrorismo de Estado se encuentran en 1955, una filiación que es apuntada por algunos autores, por ejemplo, Duhalde (1999), mientras que otros prefieren utilizar la noción de Estado terrorista para definir las acciones represivas de la Triple A (a partir de 1974-1975).

Otros profesores coinciden en marcar la frontera de 1955 como ámbito explicativo y evitar una mirada de causas inmediatas ponderando la proscripción del peronismo, aunque incluyendo también un conjunto de condiciones internacionales favorables al golpe:

*Lorena: Creo que habría que tener en cuenta cuestiones, conceptos más amplios, como la Guerra Fría y la Doctrina de la Seguridad Nacional, y otras de carácter interno, de la Argentina, hablar como la resistencia peronista, sobre la imposibilidad del peronismo de convertirse en un actor político en Argentina, la movilización social, la imposibilidad de encauzar esa movilización por mecanismos democráticos. Después, por otro lado, el gobierno de Isabel. Pero me parece que hay que ir más allá de los acontecimientos inmediatamente anteriores al golpe para entenderlo.*

*M.P.: O sea que si yo estuviera interesada en profundizar este tema, tendría que empezar ¿desde cuándo?*

*Lorena: Desde el 55.*

Aun cuando estos testimonios coinciden en señalar 1955 como frontera explicativa, un detalle los diferencia: mientras que Fernando no incluye la conflictividad y radicalización de los movimientos políticos de los años sesenta y setenta, Lorena los introduce al hablar de una “movilización” que no se encauza por medio de mecanismos democráticos. Como se verá, esa conflictividad social es el factor ponderado por otros testimonios.

### ***Desde los sesenta-setenta***

En otros casos, la conflictividad y la movilización política propia de fines de los sesenta y los años setenta son piezas claves para explicar las causas del golpe militar. Es el caso de Bárbara, quien explica de este modo las causas del golpe:

*Bárbara: Te contaría de dónde arranco... ¿no es cierto? [...] A mí me resulta difícil partir del 76, yo tengo que partir desde los conflictos que están planteados HASTA el 76... [...] Entonces te tengo que explicar por qué el peronismo es un movimiento de, de... desde mediados del siglo XX... O sea, CAMBIÓ la historia argentina, y este... y fue el eje [...], la variable para comprender la historia argentina... Entonces tendría que hablarte del peronismo, tendría que hablarte de cómo era esa sociedad argentina a partir de los setenta... De la movilización política en esa sociedad... De las diferentes... este... opciones, o del abanico político que, que tenía sobre todo la juventud y en general la sociedad argentina en esos años... Y tendría que hablarte del contexto internacional, sin el cual no se entiende muy bien qué es lo que pasaba en Argentina. Entonces, empezaría desde los años sesenta, explicando la Doctrina de la Seguridad Nacional, el contexto de Guerra Fría... ¿no? Y bueno, y cómo dentro de ese contexto internacional y nacional se van ubicando los diferentes actores sociales... lo cual sería bastante complicado... [...] Del 45 al 55 toda la etapa peronista y del 55 al 66 esa etapa postperonista, que se trata de evitar el eje de todos los conflictos posteriores, ¿no? La actitud de las Fuerzas Armadas. El peronismo y su relación con las Fuerzas Armadas... Los movimientos estudiantiles. Los CAMBIOS ideológicos que suceden en el mundo en esos años, ¿no es cierto? Y el hecho de que... esta sociedad decide que hay una parte, que es... este... el peronismo como partido, pero también como un movimiento de masas, que está excluido de... de la puja electoral. Esa exclusión de un actor político y social tan importante, provoca toda una serie de cuestiones en la sociedad argentina que son muy difíciles de... de resolver... [...]*

El relato de Bárbara subraya los conflictos “antes del 76” para entender el golpe militar, entre los cuales la movilización política y social propia de los años sesenta y setenta resulta clave. Si bien Bárbara menciona la proscripción del peronismo, lo que la acercaría al anterior modelo de ponderar 1955 como frontera, finalmente menciona más elementos propios de los setenta tanto del contexto interno como externo, como la Doctrina de la Seguridad Nacional y la Guerra Fría. Todos los conflictos irresueltos en la Argentina de los años sesenta y setenta se resuelven, según Bárbara, por medio de la violencia y los golpes de Estado como el de 1976.

Otros profesores también mencionan la conflictividad política argentina de los setenta sin descartar como causa adjunta la imposición de un modelo económico por parte de la dictadura:

*Nicolás: Y... hay una cosa económica fundamental. La reforma. El cambio de modelo. También hay un grado de conflictividad social, una conflictividad político-social bastante grande... es un momento... Hay una coyuntura muy fuerte a nivel de la lucha política... [...] Me parece que **las causas son de cambio de modelo, y terminar... con la conflictividad social, darle un corte.** Es más, se le da un corte... Esas fueron las cuestiones fundamentales... hay un punto de inflexión muy fuerte... cuando tanto el ERP como Montoneros se radicalizan... se radicalizan militarmente... y no hay una unión entre estas dos organizaciones... Y bueno, más allá de ERP, Montoneros, bajo la clandestinidad, la lucha desde el 76 para acá, más que lucha, fue defensa... de defensa de los compañeros... [...]*

Nicolás identifica las causas del golpe con la imposición de un modelo económico y con el fin de la “conflictividad político-social” que este docente asocia a la radicalización de ERP y Montoneros. Es menester subrayar que se trata de uno de los pocos testimonios que hacen alusión con nombre propio a organizaciones político-militares asociada a un reconocimiento de su accionar (la “defensa de los compañeros”). Otros profesores también aluden al establecimiento de un nuevo modelo económico en la Argentina pero haciendo hincapié en el contexto latinoamericano y el orden mundial:

*Roberto: [...] **Lo tenés que ver en el plano internacional y latinoamericano.** Es un momento de redefinición de la... del papel del continente frente a Estados Unidos, ¿no? Es decir, Estados Unidos como rector económico y político; nuestra dictadura se encuadra en toda una serie de golpes que se dieron como son los de Uruguay, Chile y Brasil. Y después uno podría decir la dictadura se produce, es decir, **el golpe de Estado de 1976 se produce para... iniciar un determinado modelo económico y social,** y no para, digamos, salvar al país de un gobierno ineficiente como era el de Isabelita, porque, dicho sea de paso, faltaba poco para que hubiera elecciones y todos sabían que iba a perder. Es decir, **el golpe de Estado no se hizo para salvar a nadie, sino para implementar un determinado modelo de país,** con el cual se elimina... digamos, toda una clase dirigente... muy valiosa... bueno, podemos nombrar acá el caso de Walsh, pero también está Haroldo Conti... este... bueno, numerosísimos... muchísima gente valiosa que... hoy, hoy haría falta. Es decir, qué sería de este país si esta gente hoy estuviera viva... Y eso no ocurre. Esa es la esencia. Con el qué pasa después durante la dictadura la represión y los desaparecidos, qué es lo que permite... bueno... **establecer un modelo económico,** donde se inicia la destrucción de la industria nacional, empieza el desempleo, el crecimiento... paulatino de la deuda externa y toda una serie*

*de factores... y el\_y la afirmación de la dependencia de nuestra economía a los sectores de poder más importantes como es el caso de Estados Unidos... Sirve para imponer eso. Si uno observa el plan económico de Martínez de Hoz, puede encontrar continuidades con... eh... Sourrouille, Cavallo, con Machinea, de nuevo con Cavallo, ahora con... con Lavagna. Y si uno lo tira hacia atrás, y trata de buscar cuáles serían... **el primero, el que lo inicia, encontraría a Krieger Vasena con Onganía, ahí es donde comienza...** [...].*

Este relato pondera la imposición de un modelo económico y social como causa principal del último golpe militar, un esquema económico que tiene raíces en los setenta y que continúa aún en el presente (para lo cual Roberto enumera los sucesivos ministros de economía hasta 2005). Esto se relaciona con lo apuntado por algunos autores que señalan que la cuestión central de la dictadura de 1976 era claramente social: “cómo transformar el sistema de relaciones políticas, sociales y económicas para maximizar las condiciones de explotación del trabajo asalariado suprimiendo la capacidad de las clases populares de defender sus conquistas anteriores y lograr nuevos avances” (Sidicaro, 2004: 91). Sin embargo, otros autores no están de acuerdo en que, para la imposición de dicho modelo, hubiese sido necesaria la imposición del terrorismo de Estado y la desaparición forzada de personas (Vezzetti, 2002). Para Roberto, además, el contexto latinoamericano es un telón de fondo común ya que muchos países vivieron regímenes dictatoriales en los setenta. En efecto, las últimas dictaduras en Brasil, Chile y Uruguay pueden ser entendidas teniendo en cuenta sus características comunes y su alcance continental (Plan Cóndor mediante) aun cuando “siguieron rumbos diferentes en política económica, en el tratamiento de la oposición política y social, en la magnitud de la violación de derechos humanos y en el ejercicio del terrorismo de Estado” (Ansaldi, 2004: 32).

### ***Desde lo inmediato***

Algunos relatos reconstruyen las causas del golpe a partir de marcos temporales más inmediatos al golpe. Es el caso de Norma, quien intenta evitar la respuesta aunque luego esboza una:

*Norma: Pero... por ejemplo, cuando uno les cuenta **cómo era el gobierno de Perón, cómo muere Perón, qué era López Rega, las ideologías que estaban en danza, y entonces se les explica TODAS, y cómo se les iba de las manos...***

*Las protestas en la Plaza de Mayo, que todos los días iban a protestar por algo y ya no sabía qué hacer. La GENTE que empezó a morir, las persecuciones y las muertes. Y cómo mucha gente, que después se rasgaron las vestiduras, fue a buscar el apoyo de los militares. Y cómo la historia argentina muestra cómo los militares siempre se sintieron más importantes, ellos tenían la verdad, podían aplastar al que pensaba distinto... La forma de pensar de Videla en particular y de los demás... Massera... Y entonces tenés un panorama...*

En el “panorama” reconstruido por Norma, aparecen ciertos elementos bajo vagas expresiones como “ideologías en danza” y “las protestas” para dibujar el contexto del golpe. Su relato es bastante elíptico y poco generoso en precisiones: habla de “la gente que empezó a morir” y de “las persecuciones y la muertes” sin puntualizar a qué se refiere exactamente: ¿alude a las muertes provocadas por la violencia de las organizaciones político-militares?, ¿a las persecuciones de la Triple A?, ¿a las muertes perpetradas por las Fuerzas Armadas? Pero lo interesante es que señala el consenso social que tuvo el golpe (“muchas gente que fue a buscar el apoyo de los militares”). Y aunque también introduce el papel de los militares “a lo largo de la historia argentina” (que la situaría en 1930), inicia el relato en la muerte de Perón y en la presencia de López Rega (símbolo de la Triple A) por lo que las causas del último golpe militar podrían rastrearse entre 1974 y 1975.

Otra profesora también comienza su relato en 1974, aunque luego agrega variables históricas anteriores ampliando las causas a un contexto mediato nacional e internacional:

*Natalia: Bueno, en realidad había ya todo un descrédito político, una decadencia política importante con la muerte de Perón. Igualmente ya la vuelta de Perón ya fue un circo, digamos, y una situación económica importante, donde se están aplicando medidas neoliberales, se comienzan a aplicar medidas neoliberales, que eh... de privatización, del Estado que se está cayendo digamos y bueno entonces esas medidas económicas sumadas a la debilidad política, al descrédito de Isabel que ya no tenía muchas posibilidades, o sea no tomaba decisiones y otro factor importante fue la fractura propia del peronismo, cómo el peronismo que dentro de su propio seno tenía grupos de ultraizquierda y ultraderecha que no, no, no se ponían de acuerdo, con ideologías muy diferentes... Y eh... bueno, eso fue el detonante para empezar a hablar de una... revolución que se estaba formando, digamos y obviamente esta revolución no iba a tener consecuencias positivas en toda su intencionalidad de poner medidas neoliberales que estaban queriendo aplicar. Entonces la solución fue que **la única solución que hasta ese momento en***

*la historia argentina se vivía era cuando había inestabilidad política era llamar a las fuerzas armadas a, a ver qué hacían, cómo salvaban las papas con los medios de comunicación de por medio ayudando a la opinión pública apoyando este proyecto. Así fue como lo hicieron, en toda esta vuelta, no de vuelta otro golpe y un golpe mucho más intenso, porque fue directamente erradicar cualquier idea socialista, de izquierda que existiera pero con una metodología terrible. Las causas serían entonces la inestabilidad económica, política, el descrédito, el peronismo tan fraccionado, tan atomizado en muchas facciones. Eh, sí, sí, y en la cuestión económica internacional, ¿no? Eso que tiene los Estados Unidos en esto de ver que en América durante\_a partir de la Revolución cubana entra un pánico en toda América de propagar las ideas socialistas [...].*

Natalia señala como causas del golpe la inestabilidad económica y política de los años previos a lo que le suma el contexto internacional, en el que el personaje excluyente es Estados Unidos (coincidiendo con el relato de Roberto). Entre las raíces de la dictadura, esta profesora subraya la recurrencia de “llamar a las Fuerzas Armadas” cuando había “inestabilidad política”, al tiempo que señala el consenso social que tuvo el golpe apoyado por “los medios de comunicación”. Esto último hace que Natalia abra la perspectiva en búsqueda de responsabilidades más amplias y el señalamiento de la actitud de los medios de comunicación resulta clave. En efecto, diversas investigaciones mostraron que los medios de comunicación oscilaron entre la colaboración, el apoyo, la omisión informativa y la autocensura, y que fueron minoritarias las críticas o las denuncias abiertas. Más aún, y particularmente para el caso de la prensa, el seguimiento de la agenda de temas oficiales y la contribución a la creación de un consenso habrían sido las pautas de conducta antes y durante la última dictadura (Blaustein y Zubieta, 1998).

Desde esta breve reseña de algunos de los testimonios recogidos, se puede ver la diversidad de narrativas de los profesores y advertir las referencias y puntos ciegos, que analizaremos a continuación.

### **2.2.2. Referencias y puntos ciegos**

La variedad de las respuestas ensayadas por los docentes en las entrevistas en torno a las causas de la última dictadura permiten advertir como única recurrencia remarcable el establecimiento de diferentes límites temporales.

Desde luego, esas referencias en el tiempo tienen un alto poder explicativo: recortan y ponderan contextos, sujetos, acciones, intenciones, etcétera.

De hecho, desde el campo de las ciencias sociales y la historiografía, también se han venido elaborando diversas explicaciones. Algunas han hecho hincapié en la larga duración –por ejemplo, en la tradición autoritaria de la política argentina (Rouquié, 1986) e incluso en el *pathos* autoritario recurrente desde el siglo xix (Duhalde, 1999)–, mientras que otras han acentuado las condiciones del contexto inmediato del último golpe –la necesidad de poner punto final a la guerrilla e imponer remedios definitivos a una sociedad y economía desquiciadas (Novaro y Palermo, 2003)–. Asimismo, Novaro (2006) ha señalado que las narrativas públicas –de acuerdo con diversos contextos sociales y políticos de enunciación– también han ido desplazando el eje temporal y, concomitantemente, los núcleos problemáticos ponderados (aun cuando siguen entremezclándose y usándose en la actualidad). Así, este autor distingue tres grandes marcos temporales explicativos. El primero, propio de los primeros años de la recuperación democrática, señala como hito fundamental el año 1930, fecha del primer golpe militar en la Argentina que derribó a un gobierno democrático y radical como el del 83. El segundo, propio de los años noventa, con el justicialismo en el gobierno, trasladó el eje explicativo a 1955 ponderando la proscripción del peronismo y el conflicto político entre disímiles modelos sociales y económicos. Finalmente, un tercer marco elaborado desde 2003 coloca en los años setenta, es decir, en el contexto de movilización y violencia política abierta con el Cordobazo, la clave explicativa de la irrupción militar en 1976.

Desde estos marcos temporales y explicativos, fueron identificadas las respuestas de los profesores y se encontraron también en ellas esas “marcas” en el tiempo y los elementos constitutivos. Así, se observa una gran diversidad de cuestiones, pero también ciertas recurrencias: la imposición de un modelo económico como razón fundamental; la presencia militar regular en la escena política argentina del siglo xx; el peronismo o los conflictos derivados de su proscripción en la vida política por vía electoral, etcétera. Más veladas aparecen las referencias a la violencia política de las organizaciones político-militares, que se mencionan de manera secundaria –y que solo en un caso se lo hace con nombre propio– mientras que, en algunos casos, aparece la figura de la “violencia” en general con expresiones tales como “persecuciones” y “muertes”. Hacia 2001, Hilda Sabato señalaba la necesidad de interrogarnos acerca de las condiciones que hicieron posible

la instauración de la dictadura y, en esa exploración, abordar la discusión acerca de la cultura revolucionaria de los sesenta y setenta puesto que “tanto la condena anacrónica de esa cultura como su reivindicación nostálgica tienden a cristalizar mitos, a condensar contenidos estáticos para la memoria colectiva, en lugar de estimular el trabajo de permanente revisión que promueva nuevas interrogaciones” (2001: 45). Y si bien la memoria social ha comenzado a hablar de la movilización y las militancias previas a mediados de los años noventa y la historiografía ha comenzado a investigar (y discutir) el accionar de las organizaciones político-militares (Calveiro, 2005; Vezzetti, 2009) así como la acumulación progresiva de prácticas represivas del Estado por parte de gobiernos democráticos anteriores a la dictadura y el amplio consenso social para el uso de esa violencia estatal (Franco, 2012), estos elementos no aparecen ponderados en las narrativas docentes.

Ciertamente, la revisión de las causas de la dictadura no es tarea sencilla puesto que, en el ejercicio de examinar responsabilidades más amplias, no resulta fácil encontrar un punto en el que se pueda bucear en las condiciones y el contexto sin disolver la ruptura que supuso en términos de la acción criminal, sistemática y planificada. Como conclusión, el canon interpretativo del *Nunca más* parece tener especial fuerza en las explicaciones que los docentes dan a las causas del último golpe militar ya que, en la mayoría de los casos, el terror no se historiza, las responsabilidades más allá de las cúpulas (militares o guerrilleras) no se revisan y el “mal” queda circunscripto a la dictadura misma. De allí que este balance quede enunciado en términos de referencias y puntos ciegos.

### **2.3. Miradas sobre la historia a enseñar**

Las menciones sobre qué se enseña de la historia argentina reciente –sobre los años setenta y la última dictadura militar– surgieron en las entrevistas a los profesores de diversas maneras y en alusión a los diversos espacios en los que esos contenidos están presentes: en el marco de la asignatura Historia; en el área de ciencias sociales; en el espacio de una clase alusiva; en un acto escolar. Si bien estos espacios son diferentes en cuanto al tiempo asignado, a las características de la actividad y a los participantes, he considerado todas las menciones puesto que permiten reconstruir las perspectivas adoptadas respecto a qué consideran relevante, posible y deseable transmitir a los jóvenes.

El objetivo de consultar sobre los temas y problemas escogidos buscaba responder las siguientes preguntas: ¿qué tópicos se mencionan recurrentemente y qué otros se señalan de manera accesoria o no aparecen cuando los docentes piensan la transmisión de la dictadura militar?, ¿qué condicionantes y referencias pueden reconocerse en las selecciones de contenidos que realizan los profesores?

Estas preguntas buscan examinar qué recortes realizan y qué relatos construyen los profesores y observar en qué medida las narrativas y memorias en circulación impactan, son recogidas o reconstruidas por estos actores escolares; qué lecturas y referencias del campo historiográfico y otras ciencias sociales aparecen; cómo impactan tradiciones y contextos escolares en tal selección así como las variables personales y biográficas de los docentes.

En tal sentido, no se propone un análisis en comparación con lo prescripto en la normativa educativa, con lo señalado en los diseños curriculares que –como se abordó en el primer capítulo– han incluido contenidos referidos a la última dictadura entre los contenidos que se deben enseñar.

Los testimonios recogidos, de los que se presentan solo algunos, me permitieron agrupar las referencias en tres ámbitos temáticos que se señalan a continuación y que se vinculan con la dictadura, sus características y consecuencias; la dictadura en relación con los principios políticos; y la dictadura en relación con el contexto y las condiciones que la hicieron posible.

### ***2.3.1. Recortes y selecciones en torno a la dictadura***

#### ***La dictadura en sí misma y sus consecuencias***

Al plantear la pregunta por los contenidos de historia argentina reciente que se transmiten en la escuela, los profesores aluden mayoritariamente a hechos, conceptos y categorías relacionados con el terrorismo de Estado y la imposición de un modelo socioeconómico, es decir, alusiones que hablan de la dictadura en sí misma y sus consecuencias.<sup>98</sup>

---

<sup>98</sup> Esta ponderación temática se repitió en otros testimonios. En el caso de los profesores en activo y en instancias de formación continua, frente a la posibilidad de seleccionar un eje o tema para trabajar la historia argentina reciente en el aula, la mayoría de las propuestas (13 de 17) correspondieron a la dictadura en sí misma y se destacan el terrorismo de Estado en general o algunas de sus características (violación a los derechos humanos, represión y censura) y la guerra de Malvinas. Entre los profesores en formación sucedió lo mismo: los tópicos más recurrentes fueron el terrorismo de Estado (con mención explícita o a través de diversos conceptos como genocidio, desaparición sistemática de personas, torturas, represión, censura, etcétera).

Una de las menciones más recurrentes es el concepto de terrorismo de Estado y comenzaré citando el testimonio de Lorena, una profesora de la ciudad de Buenos Aires, que trabaja en una escuela privada confesional entre cuyos alumnos hay hijos y nietos de integrantes de las Fuerzas Armadas. Lorena comenta que el tratamiento del pasado reciente en esa escuela es casi nulo y que ella lo ha trabajado en el marco de una efeméride de la memoria (el 24 de marzo) en el aula, por su voluntad, ya que no se realizan las conmemoraciones en toda la escuela.

*M.P.: Vos me decías que el formato efeméride del 24 de marzo es como demasiado acotado, que a veces vos te has tomado un mes, que otra vez optaste por tomar dos clases, ¿qué temas específicamente trataste en este formato acotado?*

*Lorena: Básicamente qué es **terrorismo de Estado**. En otro momento, cómo empezaron a surgir los testimonios de víctimas de la represión. Después lo fui tocando desde otros lugares, otros temas. Pero siempre como tratando de reconstruir en base a **qué es un golpe de Estado** y **también a partir de lo que los pibes conocen, qué es una represión**, etcétera. Esas cosas. También el punto de entrada tenía que ver con el material que tenía preparado para trabajar. No sé, por ejemplo, cuando trabajé con la película *La república perdida 2*, trabajé varios aspectos, **el plan económico**. En otras, cuando pasaba *La historia oficial*, cómo era la sociedad de entonces, cuáles son **las consecuencias de la dictadura, qué pasa con la apropiación ilegal de bebés**. Pero cuando yo te decía que quería instalar el tema, **pasa también por lo más básico, ¿sí?, porque justamente yo tengo alumnos de cuarto y quinto año y hasta ese momento nunca lo trabajaron**.*

*M.P.: Cuando decís “lo más básico”, ¿a qué te referís?*

*Lorena: Me refiero a **qué es un golpe, la represión ilegal**. Así como las cuestiones básicas.*

El primer concepto que indica explícitamente Lorena es “terrorismo de Estado” y si bien esta profesora menciona otras cuestiones —“el plan económico”, “la sociedad de entonces”, “la apropiación de bebés”—, estos temas también aluden a la dictadura en sí misma.

Otros profesores también mencionan el terrorismo de Estado a través de los elementos que lo definen según fueron puestos en evidencia por el *Nunca más*. Es el caso de Carlos, profesor de historia y ciencias sociales en diversas escuelas estatales de la provincia de Buenos Aires:

*Carlos: Lo que trato es que tengan conceptos, por lo menos, por ejemplo, que sepan lo que fue... **lo que significa el terrorismo de Estado, que sepan lo***

*que significa, lo que es un centro de detención, después algunas palabras, que tienen que ver con el vocabulario que se usaba como, ponele, lo que, les expliqué todo lo que pasaban en el periplo desde el **secuestro a la detención ilegal** eh... como se hacían los **operativos de grupos de operación** en torno a la detención...*

Otro de los contenidos reseñados en el tratamiento de la “dictadura en sí” es el modelo económico impuesto por el gobierno militar. Varios entrevistados ponderaron esta cuestión desde diversos ángulos: para mostrar el cambio de modelo de acumulación, para vincular pasado y presente –señalando las consecuencias que aquel modelo impuesto en 1976 tiene en la actualidad–, para vincular el disciplinamiento social –mediante la represión, secuestros y muertes– con la imposición de un modelo de economía neoliberal.

Veamos a continuación cómo aparece señalado en algunos testimonios:

*Fernando: Lo que a mí me interesa es ver la historia argentina del siglo xx como todo un proceso, digamos, de cómo se van construyendo y deconstruyendo modelos, proyectos de país, de nación, de sociedad distinta. Y esta idea me parece importante, porque...\_interesante para dar historia porque también obliga a... a pensar qué es uno en ese xxxx social. Qué tipo de actor social y político es uno, para pensar, para que los chicos también reflexionen sobre eso, eso... Entonces con esa idea yo estuve trabajando estos últimos tiempos, sobre todo muy fuerte en los últimos dos años. **Para que discutamos esto del modelo de país. Qué es 2001. Qué es un modelo de país. Si estamos saliendo de uno. Eh... y la dictadura tiene que ver con eso. Con la dictadura militar lo importante es, para mí, ver qué proyecto de país... a qué proyecto de país contribuyó o construyó la dictadura militar, comparando esa última dictadura militar con otras dictaduras militares, si coinciden o no con el proyecto. Así que... digamos, en forma general, eso... Ahí en proyecto de país entra en juego la forma de control social, el proyecto, el modelo económico, la formación política...***

Fernando trabaja en una escuela estatal de la ciudad de Buenos Aires con gran tradición en el tratamiento de la historia reciente a nivel institucional. Define a sus alumnos como conocedores de ciertas referencias básicas de la dictadura en una escuela que alienta el tratamiento de estas cuestiones. Por ello, prefiere hacer hincapié en el modelo económico impuesto por el régimen militar y discutir más ampliamente qué significa un proyecto de país.

Nicolás, profesor de una escuela situada en una fábrica recuperada, también alude a un modelo de país y a un modelo económico que, instaurado por la dictadura, resulta reconocible en sus consecuencias actuales. Así lo manifiesta:

*Nicolás: Y me gustaría no trabajarlo un día. Trabajarlo dentro de un contexto... dentro de una unidad, no de una clase, sino de las clases... De **que lo que pasa hoy en Argentina es producto del Proceso de Reorganización Nacional. Que la miseria, como fenómeno, la desigualdad que tenemos... ver gente revolviendo la basura, chicos comiendo de la basura, en la calle, son producto de decisiones que se tomaron hace treinta años... Y que se profundizaron en los noventa...**, que se agravaron, y que bueno que, para bien o para mal, estos últimos años en la Argentina, hay un cambio, aunque muy leve, y que bueno... Ahí está la **relación con el presente que tenemos... pensando en nuestro contexto...** [xxx] **La desindustrialización, el afianzamiento del capital financiero...** que el modelo mercadointernista de los cuarenta cambió totalmente... el cambio de modelo de país... [...].*

La importancia de la transformación económica a partir de la última dictadura ha sido objeto de tempranos análisis (Schvarzer, 1986; Aspiazú y otros, 1989, entre otros). En este sentido, resulta casi inobjetable que el cambio basado en la apertura económica y la reforma financiera provocó el aumento de la desocupación, el crecimiento del sector terciario en detrimento del secundario, el desarrollo de la especulación financiera y la concentración del capital. Según Adolfo Canitrot (1980, citado por Romero, 1994), el *establishment* económico apoyó a los militares en su discurso neoliberal. La apertura económica y la reforma financiera corregirían, según los militares, las debilidades del sistema político transformando el mercado en el gran instrumento disciplinador de los actores corporativos desbordados que el Estado era incapaz de controlar. La economía industrial, con sus trabajadores sindicalizados, era identificada como causa del desorden político que había derivado en el fenómeno del terrorismo subversivo.

Pero las alusiones docentes al modelo económico no se circunscriben a las transformaciones o a sus consecuencias actuales. Roberto, profesor de escuelas estatales de la provincia de Buenos Aires, lo vincula con otras cuestiones:

*Roberto: Trato de decirles que la **represión** no fue un instrumento en sí mismo, sino un medio **para implantar un modelo de país** que es el que estamos viviendo ahora [...]. La dictadura se produce, es decir, el **golpe de estado de 1976 se produce para... iniciar un determinado modelo económico y social** [...].*

Así como la centralidad de los cambios económicos inaugurados por la dictadura tiene alto consenso, existen menos acuerdos académicos en torno a la idea del vínculo necesario entre represión y modelo económico que menciona Roberto en su testimonio.<sup>99</sup> Al respecto, Hugo Vezzetti señala:

Cuando se dice y se repite que la masacre argentina fue necesaria para implantar un modelo económico que requería liquidar, exactamente de esa manera, cualquier oposición, no se ofrece, en verdad, ninguna evidencia para ello. Modelos económicos similares [...] han sido implantados en otros países de América latina y el mundo sin un costo equivalente en vidas y en la degradación política del Estado. El argumento presupone en verdad la idea de una excepcionalidad argentina y parece admitir que la intensidad y la violencia de la oposición civil a la intervención restauradora era de tal magnitud que solo una masacre pudo permitir la estabilización del régimen militar [...]. Pero no hay nada que corrobore esas tesis, salvo la fantasía de que la Argentina se hallaba al borde de la revolución social (2002: 161).

En términos generales, los testimonios presentados hasta aquí muestran cómo la mirada sobre la dictadura ha quedado atrapada en ella misma: el impacto del proceso dictatorial ha dejado marcas incluso al punto de condicionar retrospectivamente nuestra mirada sobre el período previo desdibujando otros fenómenos que permiten explicar y entender de manera más densa el ciclo represivo (Franco, 2012).

### ***La dictadura y los principios políticos***

Otra serie de testimonios muestra que los docentes seleccionan contenidos referidos a principios de tipo político: definiciones sobre qué significa un golpe militar, formas de gobierno, derechos, derechos humanos, etcétera.

Así aparece, por ejemplo, en el testimonio de Karina –profesora de historia y ciencias sociales en EGB y Polimodal de escuelas estatales– cuando la consulto sobre los contenidos que trabaja a propósito del 24 de marzo (ya que en sus clases había dicho que no “llegaba” a la historia reciente):

---

<sup>99</sup> En la primera edición de *El Estado terrorista argentino*, Duhalde señalaba que el proyecto económico exigió “la implantación del terror para hacer posible su instauración”, aunque el autor advertía que no se hacía cargo de su análisis. Véase el prólogo a la primera edición reproducido en la segunda (1999: 203).

M.P.: Y... en referencia con estas nuevas fechas del calendario escolar, del 24 de marzo... estas conmemoraciones de la historia argentina más reciente...

¿Vos\_vos lo trabajás con los chicos?

Karina: No, no <> Por ahí, si justo me toca ese día lo trabajo. Pero si no, no.

M.P.: ¿Y de\_de qué manera lo\_lo trabajás?

Karina: <>

M.P.: Digo, si el 24 de marzo tenés clase...

Karina: Y bueno..., hacemos una charla... para que sepan **qué es un golpe de Estado, y hablamos de los derechos**, y bueno... tratamos de organizar una **charla** sobre qué conocen del tema.

M.P.: Ellos te dicen lo que saben...

Karina: Sí <>

M.P.: Y vos... qué les\_ ¿qué les transmitís?

Karina: Qué es un golpe de Estado, qué diferencia hay con un gobierno legítimo y bueno... concretamente sobre el último golpe de Estado, la violación de los derechos humanos, qué es un derecho... <> y bueno... tratamos de organizar... una charla sobre qué conocen del tema y, bueno, se habla un poquito...

Natalia, otra profesora de escuelas privadas y estatales de la provincia de Buenos Aires, también transmite conceptos políticos al hablar del golpe del 24 de marzo –aunque no de manera excluyente porque, como veremos más adelante, también menciona el contexto–. Aun así, la selección comienza por conceptos políticos:

Natalia: Que eso es importante de tenerlo muy en cuenta, **la quiebra del orden constitucional** [...] entonces les digo la importancia de conocer eh... los conceptos fundamentales la **Constitución, formas de gobierno**, la importancia del **Congreso**, de las **elecciones** [...].

Esto mismo se repite en el testimonio de Fernanda –profesora y directora de escuelas estatales de la provincia de Buenos Aires–, que apunta el binomio “dictadura-democracia” como central en el tratamiento de estos temas en la escuela.

Fernanda: Eh... en realidad nosotros, por ejemplo, se maneja... institucionalmente. Nosotros el 24 de marzo lo que hicimos fue... repartirle a los chicos la carta de Rodolfo Walsh a la Junta y se trabajó en cada aula y... se hicieron afiches sobre... **qué significaba... el concepto de dictadura y democracia**. En realidad, el quiebre del **24 de marzo**, más allá de todo, tiene que ver con **un quiebre institucional**, y bueno... hay que defender la democracia a partir del, del reconocimiento de lo ocurrido... Así que hemos trabajado con eso...

Fernanda señala dos cuestiones del trabajo del día de la memoria: “los conceptos de dictadura y democracia” y el 24 de marzo como “quiebre institucional”. Así, como propósito final, el trabajo busca la “defensa de la democracia” por parte de los alumnos a partir “del reconocimiento de lo ocurrido”.

Resulta importante marcar los conceptos y finalidades señalados por Fernanda porque presentan una paradoja. La intención tácita es que los alumnos conozcan lo ocurrido en dictadura para contraponerlo con los valores de la democracia y defenderla. Sin embargo, una denuncia central de la carta de Rodolfo Walsh es la instauración de un proyecto económico a través del terror que trascendió a la dictadura y se consolidó en democracia. Así, dictadura y democracia son regímenes diferentes y experiencias históricas diversas que comparten determinados problemas económicos y sociales. Esto presenta una interesante tensión cuando se trabaja la transmisión de estos temas entre los jóvenes. Nacidos en democracia, muchos estudiantes no ven claramente la diferencia entre una vida en dictadura y una vida en democracia. Para nosotros, como profesores de historia, la analogía entre ambos regímenes puede resultarnos, cuanto menos, sorprendente. Como adultos, parece claro que dictadura y democracia no es lo mismo, pero esto no es tan claro para los jóvenes que solo han conocido un contexto de democracia débil, con avances y retrocesos, y un Estado que no ha garantizado la plena vigencia de los derechos sociales y civiles. La disolución de diferencias entre un régimen y otro nos plantea interrogantes y nos coloca frente al desafío de pensar propuestas que inviten a nuestros alumnos a sostener experiencias democráticas. La tensión entre los principios jurídicos y las experiencias históricas resulta un interesante desafío para pensar la enseñanza. Hay una parte de esos principios jurídicos que debe mantenerse: de lo contrario, las experiencias históricas harían desconfiar de la participación política democrática.

Finalmente, cabe señalar que la selección de contenidos de historia reciente a partir de la ponderación de principios políticos y definiciones de los regímenes podría dar como resultado tratamientos más abstractos y descontextualizados, sin sujetos, intenciones y acciones. Asimismo, varios investigadores han señalado la escasa operatividad que tiene la contraposición de los términos “dictadura-democracia” puesto que tal binomio desconoce las continuidades del ciclo represivo más allá de la dictadura en el marco de la excepcionalidad jurídica instalada en gobiernos elegidos democráticamente (Pittaluga, 2010; Franco, 2012).

### ***La dictadura ¿y el contexto?***

Menos frecuentes son los testimonios que presentan selecciones de contenidos referidos a las causas de la última dictadura militar ampliando la mirada más allá de las Fuerzas Armadas y discutiendo el consenso y las responsabilidades colectivas.

En esta perspectiva, las pocas alusiones se relacionan con el contexto nacional e internacional en el que puede enmarcarse el golpe y el consenso social que tuvo este. Es el caso de Natalia, quien lo relata de la siguiente manera:

*Natalia: [...] y **todo el mundo contento, agradecido por el golpe**, yo es algo que me agarra escalofrío [...] y digo **era un festejo**, fue un festejo, y lo que tiene esto es cómo **los medios de comunicación manejaron todo** para apoyar a que la única salida que quedaba era la del golpe institucional, viste, [...] siempre los golpes militares en Argentina fueron siempre con **apoyo popular**, eh entonces hasta el partido socialista, xxx socialismos apoyaron a los golpes, o sea que si vos lo analizás fuera de contexto, no tiene cabida, pero después te pones a profundizarlo y bueno y así es la Argentina, esa cosa tan por estar en oposición a uno no me importa, apoyo a un golpe militar [...] y el último más que nada el tema de Estados Unidos. El poder de Estados Unidos, como, vuelvo a insistir, este plan totalmente diseñado para toda América de terminar con cualquier foco de\_ de idea socialista [...].*

También en el testimonio de Noemí, profesora de escuelas estatales de la ciudad de Buenos Aires, el golpe de 1976 es ubicado dentro del amplio contexto político del siglo xx en el que las Fuerzas Armadas aparecen recurrentemente en la escena argentina.

*Noemí: <4> ... para mí, el 24 de marzo no está fuera de los otros golpes de Estado... **No fue algo diferente...** en cuanto a... algo nuevo. Fue, para mí, **un comportamiento de las Fuerzas Armadas igual que lo venían haciendo durante todo el siglo xx**. Lo que cambia es el uso que hacen de los poderes del Estado y xxx orientación xxx del enemigo político que eran todos comunistas, que en los otros golpes militares esto no aparecía [...].*

La contextualización del golpe en la continuidad “pretoriana” (Quiroga, 2005a) que cita Noemí tiene virtudes y desventajas. Por un lado, amplía la mirada sobre el golpe haciendo una filiación con la recurrente sustitución de gobernantes por fuerzas castrenses. Sin embargo, este mismo valor termina devaluando su poder explicativo ya que desdibuja las características

propias de la última dictadura militar (que implementó el terror y la muerte a escalas sin precedentes) disolviéndolas en un genérico y difuso “comportamiento de las Fuerzas Armadas”. En consecuencia, aun cuando se pretende contextualizar, se borran las diferencias en el clima ideológico y político de 1930 y de 1976. De allí que el contexto aparezca como interrogación en la presentación de estos testimonios puesto que, si bien se menciona, aparece con límites difusos.

### **2.3.2. Recurrencias y ausencias**

¿Cómo interpretar las selecciones de contenidos para enseñar la dictadura que aparecen en los testimonios docentes? Reitero que no importa si esto es lo que “realmente” enseñan los profesores: lo cierto es que son manifestaciones singulares de los modos de reconstruir la historia argentina reciente y proyectar su transmisión en la escuela de tal forma que aportan información relevante. Desde mi perspectiva, los recortes que realizan los profesores no pueden explicarse solo a partir de criterios de apego (o desfase) respecto al currículo o los avances historiográficos. En las selecciones temáticas puede reconocerse la influencia de otros elementos.

En efecto, pueden advertirse los influjos de las memorias narrativas construidas y transmitidas públicamente, especialmente del canon del *Nunca más*, tanto en sus palabras como en sus silencios, que se repiten en el caso de los recortes temáticos. Pero este no es el único elemento reconocible. El espacio escolar —con su cultura y su gramática— y las instancias que habilita para esta transmisión (clases alusivas, actos, jornadas, discursos, asignaturas); las instituciones específicas que gestionan de diferente modo el tratamiento de la historia reciente; y las miradas que tiene el docente del pasado, de su oficio y de sus alumnos son elementos fundamentales para entender los recortes y ponderaciones que realizan los profesores tal como se verá más adelante.

Así, entonces, podemos ver que Lorena, que trabaja en una escuela que omite las conmemoraciones de la historia reciente y tolera su tratamiento en la aulas, por su voluntad trabaja estas cuestiones en el estrecho espacio de una efeméride en el aula y lo hace no solo con determinadas lecturas pedagógicas e historiográficas, sino también con su mirada política, su memoria y su experiencia sobre el pasado reciente. Por tanto, en la concurrencia de estos condicionantes contextuales y personales, se vuelve inteligible la transmisión de la historia reciente. Así, entonces, puede leerse de un modo más integral

que Lorena reconstruya el tratamiento de la historia argentina reciente señalando que se basa en la definición e implicancia de un golpe de Estado, en la explicación del terrorismo de Estado, en los aspectos “básicos” de la dictadura –como ella dice– que cree que sus alumnos deben conocer. Se registra, en este caso, un deber de memoria, un imperativo de transmitir qué sucedió, pero también rastros de otros condicionantes que exceden la memoria social y que se relacionan con la cultura escolar, la institución en particular, y también, el modo de entender el contexto áulico y los actores que allí se encuentran: sus estudiantes. Del mismo modo puede entenderse que Fernando, profesor en una escuela estatal –en la que la dictadura es conocida por los alumnos y su enseñanza y conmemoración son trabajadas en una atmósfera institucional favorable–, mencione que le interese discutir los “modelos de país” a lo largo del siglo xx porque es parte de su “modo de entender la historia argentina” –como él mismo manifestaba en otra parte de la entrevista–. Asimismo, no parece casualidad que Nicolás, nacido en San Martín –polo industrial textil en ese pasado reciente– y profesor hoy en una escuela situada en una fábrica recuperada, piense el tratamiento de la historia reciente para ver qué herencia económica de la dictadura puede reconocerse en la actualidad, sobre todo en relación con la desindustrialización.

En suma, el tratamiento de la dictadura a partir de contenidos sobre terrorismo de Estado y sobre la política económica responde tanto a las narrativas de la memoria en circulación y los principales aspectos abordados y estudiados académicamente como a los condicionantes personales, las tradiciones escolares y los contextos institucionales y áulicos. Por otra parte, cuando los profesores despliegan la táctica de ponderar los principios políticos (dictadura/democracia, golpe de Estado, etcétera), también advierto elementos de la cultura escolar y su gramática y cuestiones propias de la historia como disciplina escolar (que durante cien años fijó sus contenidos y objetivos alejados de la conflictiva realidad del siglo xx argentino). Entiendo que es por esto que aparecen temas claves, de carácter “paradigmático”, que admiten pocas discusiones y que también responden a los consensos de la narrativa del *Nunca más*.

#### **2.4. Balance-apertura: pasados y presentes**

Cuando hablamos del pasado reciente, hablamos de un pasado abierto, problemático, controversial y doloroso. Hablamos de un pasado presente. Esto queda en evidencia en los testimonios de los profesores consultados cuando reconstruyen

los relatos y silencios de los espacios familiares y escolares o sus propias biografías. Las perspectivas, sobre el tiempo pasado y sobre este como contenido para enseñar, traen a la superficie un pasado que no genera indiferencia, aunque en ocasiones aparezca borroso. En un heterogéneo mapa de interpretaciones sobre la última dictadura, conviven recuerdos, olvidos, silencios, huecos, fracturas, disputas, luchas, saberes, experiencias y emociones que generan múltiples significaciones (Jelin, 2002a). Como se verá en los siguientes capítulos, a partir de estas narrativas personales y en combinación con otros elementos contextuales, los profesores ensayan prácticas de significación activas generando estrategias y tácticas contingentes, oportunas y situadas. Esta conclusión (aunque hasta aquí sea provisoria porque se desplegará luego) me lleva a abrir un debate en torno a la consideración de los saberes y prácticas de los profesores.

Buena parte de la investigación pedagógica ha buscado establecer los rasgos que distinguen los actos de enseñanza y también ha intentado describir qué es la enseñanza en función de las características formales de los procesos de pensamiento de los docentes y describir las operaciones lógicas implícitas en el acto de enseñar.<sup>100</sup> Estas propuestas no están exentas de dificultades: se concentran demasiado estrechamente en la psicología del individuo y definen el núcleo de la docencia como una correspondencia entre el pensamiento docente y ciertas formas lógicas de pensamiento claramente identificables. El primer problema de esta postura, entonces, es que “ignora la capacidad de construir sentido y de interpretar sentido para otros” (McEwan, 2005: 243). La segunda dificultad es que, concentrada en la cabeza de los docentes, pierde contacto con los contextos sociales en los que ese raciocinio ocurre. Y, sin embargo, todo esfuerzo por describir cómo piensan los profesores debería arraigarse en prácticas situadas y no en cierta capacidad de los profesores de abstraerse o trascender de ellas. El tercer problema es que este tipo de teoría tiene un programa prescripto implícito que indica que podemos mejorar la enseñanza simplemente haciendo que los docentes piensen de manera correcta. Otra limitación añadida es que, al intentar describir lo que es la enseñanza, esta corriente de investigación ha tomado el acto de enseñar como “un acto con una serie finita de características descriptibles. Se da prioridad a las cuestiones de estructura y no a las cuestiones de proceso: a cómo son las cosas y no a cómo cambian las cosas” (McEwan, 2005: 244). Pero las prácticas humanas tienen lugar en el tiempo y a lo largo del tiempo: tienen historias pasadas y presentes.

---

<sup>100</sup> Por ejemplo, Fenstermacher o Shulman con sus propuestas de “saber pedagógico sobre los contenidos” o “raciocinio pedagógico” (citado por McEwan, 2005: 243).

De allí que en esta investigación me haya propuesto detenerme en las historias, biografías, emociones, deseos y miedos de los profesores; en sus modos de leer su oficio y el pasado reciente; en los modos de concebir la enseñanza y la conmemoración; en los modos en que leen y se posicionan en los contextos en los que trabajan. Por la misma razón, elegí la forma narrativa pidiéndoles a los docentes que me contaran sus prácticas. Esta opción se basa en una asunción: existe un vínculo vital entre la forma narrativa y la acción humana. La narrativa es una operación fundamental de construcción de sentido (Bruner, 2003), es la manera en que conocemos y el modo de organizar y comunicar la experiencia (Ricoeur, 1995). La narración permite captar de manera conjunta sujetos, acciones, intenciones, consecuencias y contextos a través de una trama articulada temporalmente.

Mi indagación se alinea a la posición de rescatar la reflexión de los profesores sobre su oficio, sobre los contenidos que enseñan, lo que deciden, lo que planifican, lo que eluden, lo que adaptan, etcétera; de traer a la superficie todo aquello que la mayoría de las veces está implícito o pocas veces se comparte, puesto que todo eso forma parte de lo que sucede en las escuelas, en este caso, con la historia argentina reciente. No obstante, no hay un pasaje lineal entre la biografía y el oficio puesto que, como se verá en los próximos capítulos, los docentes trabajan en instituciones que también imprimen sustanciales marcas contextuales.



### 3. La historia argentina reciente y las escuelas

En este capítulo presento un panorama sobre la presencia de la historia reciente en las escuelas dando cuenta de un conjunto de las condiciones contextuales en las que trabajan los profesores. Por eso, hablaré de “atmósferas de transmisión” institucionales y de cómo los profesores se posicionan en ellas, es decir, de ambientes que propician o rechazan el tratamiento de esta porción del pasado. Asimismo, señalo cómo algunas instituciones gestionan las conmemoraciones ligadas a las nuevas efemérides de la memoria y qué formas y lugares habilitan para tal fin. Finalmente, presento los espacios y tiempos que ocupa la historia argentina reciente en las programaciones de clases de los docentes. La consideración de todos esos espacios resulta central para comprender e interpretar los saberes y prácticas docentes.

Algunos interrogantes que vertebran el capítulo son: ¿qué climas institucionales reconstruyen los profesores en torno al tratamiento de la historia reciente?, ¿cómo se perciben y se posicionan frente a esos climas?, ¿qué sucede con los directivos?, ¿qué formas y lugares se recortan para la conmemoración del pasado reciente?, ¿qué estrategias y tácticas despliegan los profesores para enseñar o conmemorar el pasado reciente?

Las ideas que atraviesan este capítulo apuntan a subrayar la construcción de diversas atmósferas de transmisión en las escuelas; la diversidad de formas y

lugares que se habilitan o se niegan a la conmemoración de la historia reciente; y las disímiles estrategias y tácticas que despliegan los profesores frente al desafío de transmitir el pasado reciente.

A través de los testimonios de los profesores, aparecerán marcos flexibles, contornos y puntos de fuga así como estrategias y tácticas frente al gran desafío escolar de la historia y la memoria del pasado reciente en la escuela: recordar y entender.

El capítulo se cierra con la apertura de un debate en torno, precisamente, a estos términos: recordar y entender, puesto que han sido los ejes de numerosos debates en el mundo escolar en relación con la historia en general y la reciente en particular.

### **3.1. Contextos institucionales y áulicos**

La consideración de la cultura escolar (Julia, 2001) y su gramática (Tyack y Cuban, 2001) –conceptos ya definidos en la introducción– aporta un marco general para comprender el funcionamiento de las prácticas escolares, mientras que la atención a las culturas institucionales (Frigerio y otros, 2006) permite percibir señas particulares que orientan las decisiones y actividades de aquellos que actúan en un establecimiento educativo e influyen en ellas. Para el caso de la historia argentina reciente, esta última noción permite observar las marcas que se imprimen a su tratamiento.

Considerando la existencia de diversas culturas y climas institucionales, la investigación me permitió advertir lo que he dado en llamar “atmósferas de transmisión”, es decir, los diferentes ambientes en los que se desarrollan las prácticas docentes en torno a la historia argentina reciente. No se trata de meros escenarios en los que actúan los profesores, sino de espacios construidos por los directivos, los propios docentes, los alumnos y, en ocasiones también, las demandas familiares. En estas “atmósferas de transmisión” se pueden reconocer múltiples variables, algunas explícitas (directivas de las autoridades, calendarios de las escuelas, posiciones de los alumnos, demandas de las familias) y otras tácitas (tales como las perspectivas de los profesores, las historias institucionales con sus silencios, tradiciones, costumbres, etcétera).

En los testimonios de los profesores se pueden advertir estas diversas atmósferas así como el modo en que los docentes se perciben a sí mismos y actúan en ellas. Las descripciones e interpretaciones de estos climas surgen, en extenso, de las entrevistas, pero también de lo vertido en las narraciones escritas de otros

docentes, de las palabras de los directivos, de las observaciones institucionales y del examen de diversas fuentes escolares (calendarios institucionales, cartas de padres, actas de reuniones de profesores de área, etcétera). Asimismo, emergen de manera especial, aunque no excluyente, cuando los testimonios refieren a las conmemoraciones de efemérides de la memoria puesto que la historia reciente excede el marco de la clase de Historia y compromete, en principio, a toda la comunidad escolar. A continuación, algunos testimonios permiten reconstruir estas atmósferas.

### ***3.1.1. Atmósferas de transmisión***

#### ***Rechazo***

Por un lado, encontramos atmósferas de **rechazo** a la historia reciente. Es importante señalar que, entre los testimonios recogidos inicialmente, solo una profesora mencionó una impugnación directa y explícita. No obstante, y según otros testimonios que pude recoger posteriormente, e incluso casos que han tenido resonancia pública, esto se viene repitiendo en otras instituciones.<sup>101</sup>

El primer caso que pude documentar fue el de Natalia, quien trabaja en dos escuelas de un mismo partido de la provincia de Buenos Aires, una de las cuales es estatal y la otra privada laica (destinada a sectores altos con una oferta de enseñanza bilingüe y bachillerato internacional).

La atmósfera de rechazo, que se reconstruye a partir de las palabras de Natalia, refiere a la escuela privada y frente a los temas “polémicos” en general. Así, cuando describe la escuela, narra una situación vivida por un colega:

*Natalia: [...] Es un colegio donde... compañeros míos presentaron problemáticas muy de izquierda y tuvieron problemas...*

*M.P.: ¿Como qué?*

*Natalia: Cuando un compañero comenzó a **hablar de la distribución de la riqueza, vinieron los padres a quejarse** de cómo vamos a hablar\_ osar hablar de eso. Que no debía hablar de eso... Y yo lo vivo igual...*

*M.P.: Y los padres ¿fueron a hablar con él o con las autoridades?*

*Natalia: Con las autoridades. Entonces le bajaron a él. Él tuvo tres o cuatro encuentros “del tercer tipo” como los llama él... y la dueña le dijo: “Te quere-*

<sup>101</sup> Por ejemplo, puede verse el caso de la alumna de una escuela privada de la provincia de San Juan amonestada por “mencionar el Día de la Memoria” (*Página 12*, 28/5/2012).

*mos un montón, pero volvemos a tener una cosa así y lamentablemente vos no vas a poder seguir". O sea, prima la postura...\_Es una empresa, una empresa comercial que quieren dedicarse a la educación [...].*

En ese mismo clima, Natalia relata una situación que le tocó vivir directamente. En este caso, la historia reciente también formaba parte de los temas polémicos que se debían evitar en esa escuela:

*Natalia: [...] Y a mí me pasó, con el director, para los diez años de la democracia\_no... porque en esa época no trabajaba... Entré en el 95 <> Bueno, no sé qué año yo había hecho un trabajo espectacular con los chicos con recortes, habíamos empapelado todo\_las escaleras, o sea todas las partes públicas, digamos... Me hicieron sacar... TODO <> Y yo digo, yo no\_viste... es muy doloroso trabajar con los chicos en un montón de cosas y que después te lo saquen... Realmente... no\_no tengo ganas de sufrir de esa manera, prefiero trabajar...*

El relato de Natalia habla de un rechazo directo por parte del director, quien le hace “sacar todo” el trabajo realizado en torno a la democracia, una exposición que excedía el espacio del aula y ocupaba las “partes públicas” del colegio.

En principio, la conmemoración de la transición democrática no es uno de los temas más controvertidos de la historia argentina. De hecho, la democracia en la Argentina, con sus limitaciones, se percibe como el mejor régimen político, e incluso se siguieron sus procedimientos jurídicos cuando estalló la crisis del 2001 en “la hora de los iracundos” (Romero, 2003: 12). Sin embargo, las palabras de Natalia denotan que trabajar cuestiones políticas y recientes resulta problemático para esta institución. El testimonio muestra, además, cómo este clima institucional es abonado por las quejas de los padres y la respuesta del directivo, es decir, por la demanda y oferta de la institución. En resumen, el ideario de esta escuela y su propuesta educativa marcan un rechazo que condiciona el hacer docente. Y esto último es señalado por la misma Natalia cuando, al comparar su trabajo en la escuela estatal con el que realiza en la escuela privada en torno a la historia reciente, ella misma advierte que se autocensura:

*Natalia: O sea que esa carta (se refiere a la carta de Rodolfo Walsh a la Junta Militar) sí, la trabajo y los chicos quedan (hace un gesto de sorpresa). Acá (se refiere a la escuela privada) no la puedo trabajar. NO la puedo trabajar esa carta. Lo voy a poder hacer el día que sepa que no voy a trabajar más (risas). Pero en el Estado sí la trabajo.*

En otras ocasiones, el rechazo se hace explícito a través de “sugerencias” de directivos a profesores cuando les señalan que “ciertos temas” —especialmente la última dictadura— son motivo de conflicto y que es mejor evitarlos para sortear controversias entre las diferentes memorias de los jóvenes y, especialmente, de las familias.

### ***Omisión***

Otros testimonios docentes dan cuenta de la **omisión** como respuesta de algunas instituciones frente a la historia reciente, en particular a las nuevas efemérides de la memoria. Se diferencia de la atmósfera de rechazo porque no existe una posición explícita frente al tema: simplemente se dejan pasar (lo que no siempre significa que siempre se clausure el tratamiento del tema) o no se los menciona a los docentes como temas de enseñanza.

Así, algunos profesores comentan que los actos conmemorativos no se realizan (como se verá más adelante) tal como testimonia Eugenia al hablar de la omisión de las efemérides de la memoria en el calendario de la escuela privada confesional. También Lorena, docente de una escuela privada católica, menciona que las efemérides son desatendidas y no aparecen en los calendarios institucionales, pero que el trabajo docente en el aula en torno al pasado reciente es consentido o al menos tolerado. Así lo describe Lorena:

*M.P.: Vos me decías antes que hacías esta clase especial donde se conmemora el 24 de marzo. ¿Cuál es la directiva de las autoridades de la escuela en este sentido?*

*Lorena: En realidad, la directiva de la escuela es más dejar hacer. **Nunca me fue cuestionado que yo trabaje esta efeméride, pero tampoco hubo en ningún momento una voluntad de hacerlo.** De hecho, una de las pocas cosas que desde el plano burocrático se organizan en la escuela, porque en la escuela donde trabajo no hay instancias de trabajo conjunto docente, no hay coordinación de área, ni rentada ni no rentada, o sea, en realidad estuvo rentada durante poco tiempo y cuando lo estuvo tampoco se llegó a lograr equipos de trabajo. Entonces, y digo, en estas instancias burocráticas, desde el inicio de clases se pasa un parte diciendo, bueno, el 20 de junio le toca al área de Comunicación. **En toda esta cosa más de organización de los actos escolares que se hace desde la dirección de estudios, el 24 de marzo NO aparece, queda como a voluntad de los docentes, la decisión es de ellos...***

*M.P.: Si entendí bien, el calendario que pasa la escuela para organizar los actos escolares no incluye la clase especial del 24 de marzo.*

*Lorena: NO INCLUYE.*

*M.P.: Y el 16 de septiembre, que es un acto =¿tampoco?=  
Lorena: =TAMPOCO=. Creo que si alguna vez se trabajó o el 24 de marzo*

*o el 16 de septiembre en la escuela, a nivel de todos los profesores, fue si había una directiva, de justo ese año, no sé, se hizo el decreto y el gobierno de la Ciudad mandaba algo a las escuelas, y tal vez alguna autoridad un poco más obediente a la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad, bueno, dijo: “Hagámoslo”.*

Lorena apunta que en la escuela no hay voluntad de trabajar las efemérides de la memoria, aunque tampoco un rechazo explícito: nunca le fue “cuestionado” que ella las trabajara. Asimismo, registra ciertas modificaciones en las decisiones de las autoridades de la escuela, según quién toma las decisiones, en relación con ciertas intervenciones de política educativa más directas (que Lorena alude al mencionar “si el Gobierno de la Ciudad mandaba algo a las escuelas”).

Pero hay otro aspecto destacable en el testimonio de Lorena: ella trabaja en una escuela privada católica, lo que explicaría la posición institucional. De hecho, durante la dictadura, la Iglesia católica argentina se dividió en dos posturas. Por un lado, y de manera minoritaria, hubo obispos y sacerdotes que denunciaron la violación de los derechos humanos. Por otro, especialmente varios miembros del episcopado, hubo quienes aceptaron, silenciaron, bendijeron o colaboraron directamente con la política represiva del gobierno militar que combatía “la subversión atea, marxista y apátrida”.<sup>102</sup> Más aún, hasta la actualidad, la Iglesia no ha hecho una autocrítica de su accionar durante la dictadura aun cuando la justicia ha probado y condenado la colaboración de alguno de sus miembros.<sup>103</sup>

Pero esta atmósfera institucional –de omisión formal y tolerancia de hecho si los profesores trabajan temas de historia argentina reciente– se combina, en ocasiones, con la atención a ciertas presiones familiares. En este sentido, Lorena me cuenta que en esa misma escuela, en años anteriores, ella recibió cartas de padres a propósito de su trabajo con la historia argentina reciente y particularmente con la última dictadura.

<sup>102</sup> Sobre la relación entre Iglesia y dictadura pueden verse los trabajos de Mignone (1986) y de Obregón (2005).

<sup>103</sup> Por ejemplo, el capellán Christian Von Wernich fue condenado a reclusión perpetua por ser culpable de 7 homicidios y 34 casos de tortura (*Página 12*, 10/10/2007; *La Nación*, 10/10/2007).

En 2002, un padre dirigió una carta a Lorena a propósito del trabajo realizado en torno a *La república perdida* y el análisis realizado con la guía propuesta en la web del Ministerio de Educación.<sup>104</sup> El padre manifestaba que la guía era “parcial y tendenciosa”, que la historia debía ser estudiada “con los dos ojos” “enfocándola desde un punto de vista objetivo e imparcial”. En el texto, el padre agregaba:

*Así como la ficha habla del Terrorismo de Estado, las técnicas comunicacionales del Proceso, la Seguridad Nacional y los Derechos Humanos, querría observar si el programa incluye aspectos tales como el terrorismo marxista que sumergió en un baño de sangre a nuestro país y cuyas secuelas aún vivimos [...]. Desearía saber Sra. Profesora si el programa de la materia incluye un análisis e investigación del papel que le cupo y le cabe actualmente a las Organizaciones de los Derechos Humanos, donde todavía escuchamos a ciertas señoras que las integran incitar a la violencia y a la guerrilla a nuestros jóvenes, con un lenguaje de hace dos décadas; abogados que hablan de derechos humanos y vienen de cumplir una condena por parricidio. Premios Nobeles de la Paz, que paradójicamente, defienden a los violentos. Derechos humanos de un solo ojo, solo para aquellos que comulgan con sus ideas.*<sup>105</sup>

En 2003, otro padre envió una carta –esta vez dirigida a las autoridades de la escuela– a propósito del trabajo sobre la película *La historia oficial* que había realizado Lorena con sus alumnos por la efeméride del 24 de marzo. El escrito expresaba la “falta de objetividad” de la profesora, la cual vertía “opiniones en lugar de narrar hechos”, y que él enviaba a su hijo “para recibir formación académica y no adoctrinamiento político”.<sup>106</sup> La recepción de la citada carta del padre provocó que los directivos sugirieran a Lorena dar las “dos versiones de los hechos” y, días más tarde, la realización de una reunión conjunta entre los directivos, la profesora y el padre del alumno.

Del testimonio de Lorena, que trabaja en esa atmósfera de omisión, surgen varios matices, tensiones y posibilidades: padres que reclaman, directivos que piden adaptar el trabajo sobre la dictadura para hacerla “transmisibile” en un contexto de memorias en conflicto y una profesora que toma decisiones (como se verá más adelante).

Del mismo modo, otros profesores me han señalado que los directivos de escuelas a las que asisten familiares de miembros de las Fuerzas Armadas

---

<sup>104</sup> <http://www.me.gov.ar/curriform/servicios/unidad/video/Larepperd2.pdf>

<sup>105</sup> Extracto de la carta recibida por Lorena en la ciudad de Buenos Aires el 7 abril de 2002.

<sup>106</sup> Extractos de la carta recibida por Lorena en la ciudad de Buenos Aires el 25 de marzo de 2003.

solicitan a los docentes “ser cuidadosos” con el tema, aunque sin impugnar su tratamiento.

Por cierto, la omisión de las nuevas efemérides de la memoria no es privativa de los colegios privados. Algunos profesores de escuelas públicas también mencionan que, aunque las disposiciones oficiales señalen que los actos evocativos del pasado reciente deben ser realizados con la participación de toda la comunidad escolar, las conmemoraciones quedan circunscriptas al ámbito áulico. Esta situación de puertas cerradas en las aulas es descripta por un profesor de la siguiente manera:

*Roberto: A ver... si es por los actos, la modalidad que existe es llamar varios profesores, generalmente por área... Hay actos que los hacen el área de ciencias sociales, el área de ciencias naturales, y medio se reparte el trabajo. Y en general... acá por lo menos, la tradición ha querido que cada vez que estoy involucrado yo, es como que me dejan a mí el tema del discurso... no sé por qué (risas).*

*M.P.: (risas) [...] Y con el 16 de septiembre, ¿hiciste algún discurso?*

*Roberto: No. No. No porque... eso... **El caso de las fechas que vos mencionabas, el 24 de marzo, el 16 de setiembre, eh...** por lo menos acá en la provincia de Buenos Aires, me da la sensación que lo tienen **más de... de forma...** que tiene que estar que porque haya un, un sentir... es decir, como un proyecto de país que eso deba estar. Así que, en general, **lo más lavado posible... Rara vez ha habido una formación para eso... Es en las aulas, en el pizarrón...***

Roberto señala “las aulas” y “el pizarrón” como ámbitos de transmisión de la historia reciente en los que domina la voluntad de los profesores. La expresión “rara vez ha habido una formación para eso” subraya la idea del trabajo concentrado en las aulas en lugar del patio (lugar habitual para reunir a toda la comunidad escolar).

### **Rutina**

Algunos otros profesores manifiestan que la realización de las efemérides de la memoria se realiza en un clima de **rutina**. Bárbara, una profesora que trabaja en dos escuelas secundarias de la ciudad de Buenos Aires, advierte que los actos escolares en torno al pasado reciente se circunscriben a la ritualización de los discursos. Así lo manifiesta:

M.P.: *¿Alguna vez te tocó trabajar para estos actos?*

Bárbara: *Sí, para el 16 de septiembre <>*

M.P.: *¿Y qué hicieron?*

Bárbara: *En general, los actos se limitaron a las palabras de algún profesor y del centro de estudiantes. En cuanto a palabras... **no hubo nada diferente...** [...] Yo no sé si en otras escuelas lo harán porque allí tendrá que ver la dirección. **Más que un discurso, no es [...] si no se les da un espacio diferente, quedan en eso: una fecha más.***

M.P.: *¿Eso es lo que vos creés que está pasando?*

Bárbara: *Sí, incluso cuando fue el tema de la Amia,<sup>107</sup> que por unos años se hacía una conmemoración, al **hacerlo tan formal, pierde fuerza.***

M.P.: *¿Y cómo cambiarías eso?*

Bárbara: *Una participación más activa, una expresión plástica, musical <> Tal vez darles esto como tema y darles un canal de expresión. Algo más creativo. Que se entere toda la escuela. Si no, termina en un acto, con los chicos formados en el patio o en los pasillos. A los profesores nos pasa lo mismo: “-¿No tenés el discurso que dijiste hace dos años en otra escuela? -Sí, te lo traigo”. Una creación más original. Tampoco hay espacio ni tiempo. <> (Suspira) La fragmentación condiciona mucho.*

Al referirse a “una fecha más”, a “palabras” y “formalidades” en los actos escolares, esta profesora está advirtiendo los riesgos de la repetición y ritualización. Esta percepción entra en consonancia con lo señalado por algunos autores que ven que la escuela “se enfrenta con una situación y una demanda para las cuales no fue preparada y solo atina a responder con los elementos clásicos de su repertorio, corriendo el riesgo de transformar la interpelación necesaria en banalización obligada” (Guelerman, 2001: 38). El patio, la formación, el discurso, etcétera, serían estos elementos clásicos de la cultura escolar y, frente a ellos, Bárbara imagina otros lugares, canales y espacios de expresión vinculados al arte.

### **Aliento**

Otros profesores aluden al **aliento** que dan ciertas instituciones. Algunas de ellas animan a trabajar la historia argentina reciente y se disponen favorablemente

---

<sup>107</sup> La Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires sancionó la ley 193/99 que dispuso que en esa fecha y “al inicio de cada uno de los turnos, se proceda a dar lectura de un texto en recordación de la explosión que destruyó la sede de la AMIA-DAIA”. Fuente: *Boletín Oficial de la Ciudad de Buenos Aires* n° 742, 27 de julio de 1999.

a la organización de propuestas por parte de directivos y profesores. En otras ocasiones, también, se habilitan espacios para la traducción e interpretación de los propios jóvenes.

Respecto a las propuestas concretas, encontramos directivos que personalmente se comprometen con la transmisión de la historia reciente. Por ejemplo, Fernanda, directora de una escuela media de la provincia de Buenos Aires, relata que el 24 de marzo se trabaja la carta de Rodolfo Walsh y para ello convoca a todos los alumnos y profesores:

*M.P.: ¿Y esto a quiénes convocaste para hacer este trabajo?*

*Fernanda: En realidad, **a todos los profesores** que tenían la primera hora el 24 de marzo. A TODOS...*

*M.P.: Desde... el de... no sé... de matemáticas... hasta...*

*Fernanda: Sí, porque todos son ciudadanos argentinos. Más tarde o más temprano todos sabemos lo que pasó ese día. El que no, sería bueno que lo recuerde. Ninguno nació después de esa fecha. Y si nació después del 76, vive en este país donde ha existido el Juicio a las Juntas o sea... es bueno que también sean ciudadanos. Con el tema de algunos actos, también es así. No es que SOLAMENTE algunos profesores. Todos son iguales. Y los actos se reparten por departamentos. No es esto de que SOLO los de sociales tienen que saber. El resto es exactamente igual...*

Continuando la conversación con Fernanda, esta vez sobre la conmemoración del 16 de septiembre, el relato señala el contenido, la estrategia y el espacio que ocupa el acto escolar:

*M.P.: ¿Y con el 16 de septiembre?*

*Fernanda: En líneas generales, se organiza desde... Lo hacemos desde distintos... ámbitos. Por ejemplo, el 16 de septiembre, en líneas generales, **hago un discurso** explicando que...\_contando qué había sucedido porque tengo la misma edad que los chicos que\_de la Noche de los Lápices. O sea que <> Esto de contarles a los chicos qué significa estar en una escuela y de golpe no entender qué pasaba alrededor de uno. Y... por otro lado, después los alumnos, que en líneas generales lo hacemos con **los chicos de, de humanidades y ciencias sociales, hacen un, un discurso. Y se hace, bueno, con formación... con todo [...]**.*

Nuevamente aquí aparece el discurso del directivo, el patio y la formación como espacio de reunión y memoria. Aun cuando en este caso también pueden resonar las advertencias de ritualización que mencionaban testimonios anteriores (como el de Bárbara), resulta interesante destacar el rol activo de la directora

en la transmisión de la historia reciente. El posicionamiento de esta directora resulta clave y se explicaría por su propia biografía: como parte de su formación de posgrado, Fernanda me cuenta que ha comenzado la Maestría dictada por la Comisión Provincial por la Memoria. Este testimonio deja entrever cómo las preocupaciones, intereses, lecturas y posicionamientos de un directivo resultan claves a la hora de construir la atmósfera de transmisión institucional, en este caso, de aliento.

En estas atmósferas que alientan la transmisión de la historia reciente permitiendo traducciones e interpretaciones, encontramos relatos que describen a los propios jóvenes tomando “la posta” y organizando diversas actividades. Es el caso de Fernando, que trabaja en una escuela pública de la ciudad de Buenos Aires, quien habla de una “tradición” escolar de conmemorar el pasado reciente abonada, sobre todo, por la iniciativa y participación de los alumnos.

*Fernando: [...] como tuvo un centro de estudiantes muy fuerte hasta hace cuatro años digamos, quedó esa tradición. Y siempre algún pibe, algún grupito toma la posta, y entre las cosas que los pibes hacen está organizar actividades para el 24 de marzo. Generalmente está **definida como de jornada, una especie de jornada especial, donde no hay clases, sino que hay reuniones tipo asamblea, donde hay un expositor, se invita a alguien, los pibes hacen alguna actividad especial, se ve una película...***

*M.P.: ¿Y qué participación tienen los profes en esto... en esto que arman los pibes?*

*Fernando: Y, mirá <> eso es según cómo pinte <>. Las autoridades lo que hacen es dejar que los chicos organicen y se abren un poco de la cuestión. <> Hay un poquito de falta de compromiso ahí, en esas cosas, pero dejan el espacio para que las cosas se hagan...*

Las palabras de este profesor dan cuenta del clima institucional, de las tradiciones de la escuela y de cómo los alumnos se hacen cargo de ellas. Si bien la “atmósfera” alienta el acercamiento a la historia reciente (visible, además, en las paredes y carteleras de la escuela), el mismo profesor interpreta que la transmisión pasa de un grupo a otro de estudiantes, de jóvenes a jóvenes. Fernando presenta una imagen en la que los profesores y los directivos (los adultos, en definitiva) están algo desdibujados. Frente a esta escena, resultan sugerentes las palabras de Jacques Hassoun para quien, en la “ética de la transmisión” que propone, los adultos deben cumplir el rol de “pasadores” (1996: 144-145).

A modo de recapitulación, entre las atmósferas de transmisión encontramos el rechazo –implícito o explícito– o las presiones contra el tratamiento de la

historia reciente u otros temas controvertidos; la omisión de conmemoraciones de la memoria en los actos escolares que a veces se combina con la tolerancia —no exenta de algunas presiones— al quehacer docente cuando los profesores deciden trabajar temas de historia reciente en las aulas; la rutina de conmemorar a través de discursos y actos tradicionales; el aliento de organizar actividades específicas —en las que los directivos y profesores tienen especial compromiso— o dar lugar para la realización de jornadas especiales en las que los alumnos son los principales protagonistas.

### ***3.1.2. Entre marcos flexibles***

Las instituciones y sus actores construyen diversas atmósferas de transmisión de la historia argentina reciente: hay escuelas que resisten y rechazan; otras que alientan y animan; algunas omiten y eluden el pasado reciente o también relegan pero toleran no sin tensiones; mientras que en ciertas ocasiones, la rutina alcanza a las “efemérides de la memoria”.

Estas atmósferas no son inamovibles y, por el contrario, en ocasiones sufren transformaciones en relación con el posicionamiento de los directivos, las demandas de las familias, pero también en vínculo con ciertas fechas conmemorativas o algunos debates públicos. Así, entonces, si en algunas escuelas se “respira” la rutina, aparecen en ocasiones profesores y estudiantes que buscan nuevos canales. Si en otros colegios se alienta el trabajo en torno al pasado reciente, esto no está exento de riesgos, como encontrar a los estudiantes demasiado solos con la tarea. O si hay instituciones en las que la omisión impera, ciertas fechas redondas (los 30 años del golpe, los 25 años de la guerra de Malvinas) pueden forzar al compromiso.

Asimismo, decía, estos marcos no son fijos. En el caso de las atmósferas de omisión y tolerancia, se abren intersticios que posibilitan diferentes traducciones y puestas en práctica de los docentes.

En conjunto, entonces, podemos hablar de ciertos “marcos flexibles”, un oxímoron que me permite dar cuenta de los límites pero también de las posibilidades que son tomadas o descartadas por los profesores. Y es que los docentes mencionan posicionarse de diferentes maneras frente a las atmósferas: Natalia trabaja de diferente manera en la escuela estatal que en la privada laica. Lorena, frente a la tolerancia institucional tensionada por las presiones de los padres, no elude el tratamiento de la historia reciente. Eugenia percibe diferencias entre la escuela estatal y la privada y acata la omisión de las nuevas

efemérides de la memoria en la segunda. Bárbara imagina alternativas a la ritualización. Fernanda y Fernando se mueven y propician atmósferas favorables a la transmisión de la historia reciente, aunque también las interpretan de manera diferente.

Por otra parte, los testimonios también dejaron a la vista que el mayor o menor compromiso institucional respecto a 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 cotidianamente (profesores y directivos) y también con otros (padres) que aparecen en ocasiones reclamando “neutralidad”, “objetividad” o directamente quejándose por el tratamiento del pasado reciente.

Estas diferentes situaciones institucionales y la diversidad de atmósferas registradas entran en diálogo con investigaciones que han dado cuenta de una nueva cartografía escolar en la que los fragmentos institucionales –cerrados o con escasa articulación– se constituyen en el cruce de la oferta educativa y las demandas familiares (Tiramonti, 2004). En momentos en que se registra el desplazamiento del Estado como articulador del mundo educativo, los fragmentos institucionales cobran especial relevancia y, en ellos, sus propuestas y quienes trabajan en ellos.

A este respecto, los testimonios evidencian que el posicionamiento de los directivos resulta clave para la generación de atmósferas propicias o adversas al tratamiento de la historia reciente. Pero, a la vez, que en atmósferas de omisión, es el posicionamiento político y pedagógico de los profesores el que termina definiendo si en las aulas se trabaja (o no) la historia reciente. Así, entonces, aparecen los “márgenes de maniobra” que señalara De Certeau (2007) no exentos de tensiones o molestias. Se habilitan “pactos de compatibilidad” más o menos temporales. Es el caso de Natalia, que se autocensura en la escuela privada. Es el caso de Lorena, que busca el rodeo para transmitir en una institución, también privada, con omisiones y tensiones frente al pasado reciente. En otras palabras, emergen contextos que producen inhibición o activación, pero también individuos singulares portadores de una pluralidad de disposiciones que atraviesan una pluralidad de contextos (Lahire, 2005; 2008).

Desde luego, “lo pragmático de las acciones de los sujetos educacionales” (Vidal, 2007: 29) no solo se registra en la escala de las instituciones, sino también al considerar la “cultura escolar” en sentido amplio. No obstante, cuando acercamos la mirada a los sujetos en contextos puntuales, aparecen la complejidad, la pluralidad y la contradicción; más nítidamente, podemos ver

las astucias y jugarretas que señalara De Certeau (2007); lo sutil y lo errante, lo efímero y lo silencioso. Afloran las “tácticas” frente a ciertas “atmósferas de transmisión”. Pero también aparecen ciertas “estrategias”, aquellas realizadas desde un espacio propio y singular en el que hay poder y posibilidad de decisión: las aulas.

### **3.2. Formas y lugares para las conmemoraciones**

Las nuevas efemérides de la memoria ocupan un lugar destacado en las prescripciones oficiales al tiempo que se vienen editando varios materiales didácticos producidos por diversos organismos con el fin de acompañar esas conmemoraciones escolares.<sup>108</sup> En otras palabras, las prescripciones de la cultura político-normativa y las propuestas de la cultura pedagógica acompañan las “políticas de la memoria”. Por otra parte, los testimonios anteriores daban cuenta de las “atmósferas de transmisión” que también dejaban entrever ciertas formas y lugares que ocupa la historia argentina reciente (y en algunos casos no ocupar lugar).

Pero nuevamente aquí cabe aclarar que este lugar no depende solo de las disposiciones oficiales, sino de cómo estas prescripciones se traducen en el espacio escolar, qué lugar se les otorga, qué papel asumen los estudiantes, los profesores y los directivos en la conmemoración del pasado reciente. Vale decir, que no se trata de medir correspondencias o desviaciones respecto a las normativas destacando cumplimientos u omisiones de los rituales escolares, sino de analizar cómo se traducen las nuevas efemérides de la memoria en los espacios escolares.

Ciertamente, el análisis que haré aquí sobre las efemérides se complementa con el anterior sobre los diversos climas institucionales así como con el que realizaré luego sobre el lugar del pasado reciente en las clases de Historia y Ciencias Sociales. La consideración de todos los espacios y dimensiones (aulas, actos y clases alusivas, climas institucionales, contenidos) permite una reconstrucción más completa y matizada de los saberes y prácticas docentes en relación con la transmisión de la historia reciente.

Al presentar los testimonios de profesores y directivos, me interesa destacar las reconstrucciones sobre qué lugar se les otorga y cómo se trabajan las efemérides de la memoria en las escuelas, tanto del 24 de marzo como del 16 de septiembre.

---

<sup>108</sup> Sobre estas fuentes, pueden verse las consultadas en la sección Referencias.

### 3.2.1. *Viejos formatos, nuevas aproximaciones y ausencias tangibles*

#### *Jornadas*

En algunas escuelas, la conmemoración del pasado reciente se plasma en una o varias **jornadas** escolares durante las que se realizan actividades específicas que salen de la rutina, como charlas,<sup>109</sup> exposiciones, debates, obras de teatro,<sup>110</sup> etcétera, instancias en las que los alumnos participan activamente.

Norma, profesora en escuelas medias y directiva en una escuela estatal que lleva el nombre de una estudiante desaparecida durante la dictadura, menciona que en esa institución se hace una jornada especial con motivo de “La noche de los lápices”. Fernando, profesor de una escuela estatal de la ciudad de Buenos Aires, también relata la realización de jornadas especiales:

*M.P.: [...] viste que los calendarios de Ciudad habían puesto este tema de dar la clase del 24 de marzo..., hacer un acto el 16 de septiembre... ¿esto en la escuela se hace? =lo hacen=*

*Fernando: =sí=, sí. Se hace...*

*M.P.: ¿Las dos cosas?*

*Fernando: Sí, sí, se hacen dos y más también porque como es un colegio con centro de estudiantes aún, aunque en decadencia, digamos, y en proceso de descomposición, como tuvo un centro de estudiantes muy fuerte hasta hace cuatro años, digamos, quedó esa tradición. Y siempre algún pibe, algún grupito toma la posta, y entre las cosas que los pibes hacen está organizar actividades para el 24 de marzo. Generalmente está **definida como de jornada, una especie de jornada especial, donde no hay clases sino que hay reuniones tipo asamblea, donde hay un expositor, se invita a alguien, los pibes hacen alguna actividad especial, se ve una película...***

*M.P.: ¿Y qué participación tienen los profes en esto... en esto que arman los pibes?*

*Fernando: Y, mirá <> eso es según cómo pinte <> Las autoridades lo que hacen es dejar que los chicos organicen y se abren un poco de la cuestión. <> Hay un poquito de falta de compromiso ahí, en esas cosas, pero dejan el espacio para que las cosas se hagan. Y algunos profesores, eh... algunos*

<sup>109</sup> En varios casos, los docentes comentaron la costumbre de invitar a un ex combatiente de Malvinas para la conmemoración del 2 de abril. Asimismo, comentaron el interés de los alumnos por la guerra y mencionaron este contenido como uno de los aspectos ponderados de la selección temática, tal como se expresó en el apartado en el que traté esta cuestión.

<sup>110</sup> Véase lo comentado por Finocchio (2007: 272-273) cuando relata la experiencia de una escuela pública.

*son los que se conectan, **por iniciativa de los chicos**, los chicos se acercan y se te acercan para colaborar, para organizar la cosa <> A mí siempre me toca... (risas) estoy abonado a...*

*M.P.: Estás comprometido con eso...*

*Fernando: Y sí, siempre, me, me... \_ generalmente me piden cosas.*

*M.P.: ¿Qué cosas, por ejemplo?*

*Fernando: Y, dar una charla, o coordinar algún debate o eh... generalmente cuando viene la cosa masiva, o que se juntan muchos, me piden que colabore con ellos. [...] No tengo nada muy planeado, según también cómo se arme. Ponele..., si arman una charla e invitan a, a alguna Madre de Plaza de Mayo o algún organismo de derechos humanos, o... a alguien de HIJOS, depende qué panel se arme, yo trato de decir algo que no hayan dicho los otros. Ponele, si los testimonios en planes más personales, trato de hacer algo más general. Generalmente lo que yo trato de hacer es buscar los vínculos que hay entre la sociedad de hoy y la dictadura militar, generalmente eso, pero depende...*

Ya señalé antes cómo se refleja el clima institucional en este testimonio. Aquí quiero destacar que estas jornadas son especiales y dedicadas a la efeméride (“donde no hay clases”) y los alumnos aparecen inquietos y movilizados en las jornadas y actividades, demandando y organizando, pidiendo ayuda a los profesores, invitando a otras personas. En este sentido, la escuela donde trabaja Fernando parece entender la educación como “práctica cultural” que otorga a los jóvenes el espacio para que construyan y creen sus propias significaciones (Morduchowicz, 2004). Aunque, al decir de Fernando, los directivos no participan mucho, el clima es propicio y él se siente comprometido y participa activamente.

Por su parte, Fernanda, profesora y directora de una escuela media de la provincia de Buenos Aires, me relata la siguiente **actividad escolar** como trabajo para el 24 de marzo:

*Fernanda: Eh... en realidad, nosotros, por ejemplo, se maneja... institucionalmente. Nosotros el 24 de marzo lo que hicimos fue... **repartirle a los chicos la carta de Rodolfo Walsh a la Junta y se trabajó en cada aula** y... se hicieron afiches sobre... qué significaba... el concepto de dictadura y democracia. En realidad, el quiebre del 24 de marzo, más allá de todo, tiene que ver con un quiebre institucional, y bueno... hay que defender la democracia a partir del, del reconocimiento de lo ocurrido... Así que hemos trabajado con eso...*

Aunque el extracto de la entrevista es breve, pueden remarcarse varios detalles interesantes tales como quiénes participan en la efeméride y de qué manera, los materiales de trabajo y los temas tratados. Me concentraré aquí en los dos primeros aspectos y volveré más adelante sobre los contenidos y finalidades.

Según Fernanda, la efeméride de la memoria se organiza “institucionalmente”, es decir que ella –como directora de la escuela– convoca la participación de todos los profesores y alumnos que trabajan en “cada aula” cualquiera sea la asignatura.

La actividad propuesta es la lectura de “la carta de Rodolfo Walsh” y vale la pena recordar que, en ella, Walsh intenta quebrar el silencio e impugnar la “verdad” del régimen militar presentando un análisis de las consecuencias de la política social y económica implantada por la dictadura. La carta, entonces, no es solo una condena al golpe de Estado en sí, sino una denuncia detallada de la violación de los derechos humanos y sus alcances.

Fernanda señala que, a partir de lo trabajado, los alumnos realizan “un afiche”, lo que muestra un tratamiento generalizado y público de la efeméride ya que este producto tendrá como objetivo su exposición, probablemente en lugares comunes a toda la escuela (pasillos, patios, etcétera). En este sentido, “lo efímero” de la efeméride parece encontrar un espacio para comunicar y compartir los contenidos trabajados.

## *Clases*

Así como el relato anterior permitía reconstruir un trabajo generalizado de toda la escuela, con una fuerte presencia e impronta de la dirección de la institución, en otros testimonios las efemérides aparecen en escenas áulicas con trabajos propuestos por los profesores. En algunos casos, las **clases alusivas** son la alternativa que se plantea en las aulas. Es el caso de Carlos, que trabaja en varias escuelas de la provincia de Buenos Aires y señala el trabajo con un conjunto de conceptos básicos propios del accionar de la dictadura militar. Así lo relata:

*Carlos: **Trato de hacer lo que te decía antes, trato de no ser tendencioso**, lo que trato **es que tengan conceptos**, por lo menos, por ejemplo, que sepan lo que fue...lo que significa el **terrorismo de Estado**, que sepan lo que significa, lo que es un **centro de detención**. Después, algunas palabras, que tienen que ver con el vocabulario que se usaba como, ponele, lo que les expliqué todo lo que pasaban en el **periplo desde el secuestro a la deten-***

*ción ilegal, eh... como se hacían los operativos de grupos de operación en torno a la detención, que marquen bien la diferencia que hay entre una detención legal y una detención ilegal, cuál es el procedimiento de una detención ilegal y por ahí eso se mezcla con cosas que son más que nada actuales [...]. Que sepan que en democracia las detenciones legales tienen ciertas características. Trato de dar datos, conceptos objetivos [...].*

Resulta interesante subrayar que Carlos comienza y finaliza el relato con una misma idea: “no ser tendencioso” y “dar datos, conceptos objetivos”. Pero a pesar de su deseo, el recorte no es aséptico ni neutral. Aunque en otro apartado analizo la cuestión de los contenidos, señalaré algunas cuestiones que sobresalen del testimonio de este profesor. Los conceptos básicos a los que alude Carlos, los “datos” que aporta a sus alumnos, se vinculan con lo investigado por la CONADEP (y que fuera publicado en el *Nunca más*).<sup>111</sup> Precisamente, uno de los valores más importantes de la Comisión y su informe fue investigar, comprobar y dar a conocer que el principal método de represión fue la desaparición de personas y que esa acción tenía cuatro momentos: el secuestro, la detención, la tortura y, en la mayoría de los casos, la ejecución (CONADEP, 1984). Asimismo, Carlos introduce la comparación con el presente señalando que una detención en dictadura y en democracia no es lo mismo. Sin embargo, las huellas del terrorismo de Estado se hacen sentir en la actualidad: “situaciones de ‘gatillo fácil’, hacinamiento carcelario, casos de torturas en cárceles y comisarías son prácticas del terror que recuerdan métodos que caracterizaron a la dictadura” (Comisión por la Memoria, citado por Dussel y otros, 2003: 173). Si bien estos métodos que recuerdan a la dictadura no son sistemáticos ni organizados como bajo el régimen militar, el pasado y el presente, con sus similitudes, pueden tensionar el tratamiento de la historia reciente.

### **Actos**

En otros casos, las efemérides de la memoria adoptan las formas escolares clásicas dedicadas al panteón patrio: **actos con formación, bandera, himno, discurso**, etcétera. Bárbara, una profesora de dos escuelas de la ciudad de Buenos Aires, reconstruye en su relato esas formas de la cultura escolar y, aunque

---

<sup>111</sup> Véase, más adelante, el testimonio de Carlos cuando relata el uso que realiza del *Nunca más* (capítulo 4).

ya se mencionó su testimonio para el análisis de los climas institucionales, me detendré en algunas escenas:

*Bárbara: En general, los actos se limitaron a las palabras de algún profesor y del centro de estudiantes. En cuanto a palabras... no hubo nada diferente. [...] termina en un acto, con los chicos formados en el patio o en los pasillos.*

En las palabras de Bárbara también sobresalen los alumnos. Tal y como estipularon sucesivas disposiciones, los alumnos y los centros de estudiantes son convocados para la organización, por ejemplo, del 16 de septiembre.<sup>112</sup> El relato también deja en evidencia varios elementos propios de la cultura escolar, como los actores (profesores, alumnos), los lenguajes y prácticas ritualizadas del mundo escolar (la formación), los espacios escolares (el patio, los pasillos). La sensación que trasunta el relato de Bárbara es que las efemérides de la memoria transcurren en la repetición formal y ceremoniosa, de baja intensidad y escaso impacto.

### **Comentarios**

Así como hay escuelas que organizan jornadas o actividades especiales y profesores que realizan clases alusivas, algunos testimonios reconstruyen breves comentarios, susurros y silencios... Y así como Lorena mencionaba que para trabajar el golpe del 76 en una oportunidad llegó a tomar un mes de clases, otra profesora, de la misma escuela, nos presenta un panorama muy distinto. ¿Qué hace Haydée el 24 de marzo?

*Haydée: Mirá, por lo general, yo se lo dejo a la profesora de la materia X (se refiere a Lorena) porque yo <1> siempre veo que <1> que lo toma. Yo siempre hago eh... <1> **un breve comentario los primeros 10-15 minutos.***

Las palabras de Haydée reconstruyen un cumplimiento de forma, una referencia rápida y general en un “breve comentario” sobre la fecha de conmemoración. Resulta ineludible recordar aquí la molestia que le provoca a Haydée el pasado reciente en el que se sintió “atravesada por dos fuegos” y que ya he

<sup>112</sup> Por ejemplo, la ordenanza 50834/96 de la Ciudad de Buenos Aires señalaba en su artículo 3 que “la organización de la conmemoración estará a cargo de un grupo de alumnos que serán elegidos por el centro de Estudiantes del establecimiento o, en su defecto, por sus pares en forma directa; quienes además elegirán a un miembro del cuerpo docente del Área de Formación Ética y Ciudadana para coordinar las actividades”. Ordenanza 50834/96, *Boletín Oficial de la Ciudad de Buenos Aires* n° 456, 23 de octubre de 1996, pp. 458-459.

analizado antes. Probablemente por esto último es que las nuevas efemérides de la memoria son tratadas por esta profesora de manera rápida.

Asimismo, algunos profesores que trabajan en distintos tipos de escuelas (públicas, privadas laicas o confesionales) perciben ciertas diferencias en torno al tratamiento de la historia reciente y la realización de las conmemoraciones según los ámbitos. Ya he citado a Norma, quien menciona en su entrevista la realización de jornadas especiales en la escuela estatal, pero cuando le pregunto por las otras escuelas donde trabaja, que son confesionales católicas, la respuesta es diferente:

*M.P.: ¿Y en las escuelas privadas se hace también (el acto) del 16 de septiembre?*

*Norma: **Muy suavecito, distinto.** Solo un recordatorio.*

### **Vacíos**

Otros testimonios ni siquiera hablan de comentarios o comentarios laxos. Directamente, reconstruyen **silencios y omisiones**. Es el caso de Eugenia –profesora en la provincia de Buenos Aires–, quien comenta que, en una escuela privada confesional en la que trabaja, los actos conmemorativos del 24 de marzo o el 16 de septiembre no se realizan, un vacío que queda documentado en el calendario que la escuela diseña. Así lo expresa Eugenia:

*M.P.: [...] ¿Viste que en los calendarios escolares se pusieron nuevas\_ además de las efemérides del 25 de mayo, se pusieron nuevas fechas, agregaron conmemoraciones como el 24 de marzo, 16 de septiembre...*

*Eugenia: (susurra) **Acá nada. En esta escuela nada** (se refiere a la escuela privada confesional donde estamos realizando la entrevista). **En el estado sí. En el estado, el 16 de septiembre se trabaja mucho.** Arman unos actos... interesantes. Se siente...\_Consustanciados, con los jóvenes... <> (susurra) bueno, los jóvenes de la época militar, desaparecidos en el proceso militar... [...].*

Esta profesora, que trabaja en distintas escuelas (una privada católica y otra estatal), advierte la diferencia entre esos espacios en relación con las efemérides de la memoria: las expresiones “acá nada” y “en el estado sí” marcan el primer contraste. Cuando continuamos la charla, volvemos sobre la diferencia que ella misma había mencionado intentando desentrañar sus causas:

*M.P.: Y... a qué creés que se debe la diferencia... Vos me decías en el estado es una situación, en esta (escuela) es otra...*

*Eugenia: (hace una mueca y susurra) No sé. <> **Donde manda capitán no manda marinero. Acá nos dan esto, nada más** (abre su carpeta y me muestra el calendario de actos de la escuela). Vienen por calendario. A principio de año nos dan esto...*

En las palabras de la profesora, la posición institucional aparece como decisoria y se encuentra establecida en el calendario que la escuela diseña y distribuye al comienzo del año escolar. El calendario institucional de este colegio religioso señala los actos escolares junto con los días de misas y actos académicos de fin de curso. El cuadro (que pertenece al año 2005) enumera las efemérides clásicas que se corresponden con feriados nacionales (es decir, días no laborables): 2 de abril (Día del Veterano y de los Caídos en la Guerra de Malvinas), 1 de mayo (Día del Trabajo), 25 de mayo (Primer Gobierno Patrio), 20 de junio (Día de la Bandera), 9 de julio (Día de la Independencia), 17 de agosto (Día de Conmemoración de la Muerte del General José de San Martín), 12 de octubre (Día de la Raza).<sup>113</sup>

Esta escuela aparece anclada, así, en una historia patriótica que enaltece la memoria de los héroes de la Nación Argentina. Estas efemérides clásicas colocan a la escuela ante un pasado épico, ante las celebraciones típicas de la cultura escolar argentina. Por el contrario, las nuevas conmemoraciones referidas al pasado reciente la sitúan frente a un “pasado vergonzante” (Jelin y Lorenz, 2004: 5) y demasiado polémico para la cultura institucional que describe Eugenia. La única efeméride referida a la historia reciente es la de Malvinas, la cual podría remitir al aspecto menos controversial de la última dictadura (ya que se trata de una guerra absurda y perdida) al tiempo que podría mantener un férreo lazo con la historia nacional y patriótica.

Como dije al principio, este caleidoscópico panorama de las efemérides, los profesores y las escuelas se complementa con el análisis del tratamiento de la historia reciente en las clases de Historia y Ciencias Sociales así como en la indagación de los climas institucionales. A este recorte de testimonios se suman otros que nos hablan desde el rechazo de la historia reciente y temas polémicos en algunas escuelas hasta de situaciones en las que se organizan jornadas especiales en las que los alumnos tienen especial protagonismo. Dado que esto será materia de próximos apartados, avanzaré un balance provisorio de lo presentado hasta aquí.

<sup>113</sup> Las denominaciones pertenecen al calendario oficial de la provincia de Buenos Aires de 2005.

### ***3.2.2. Contornos y puntos de fuga***

Los testimonios docentes aquí citados reconstruyen un panorama heterogéneo y caleidoscópico de las formas y lugares que tienen las conmemoraciones de las nuevas efemérides de la memoria en las escuelas. Entre las traducciones escolares de la normativa, encontramos el trabajo del conjunto de una comunidad escolar, labor áulica en clases alusivas, algunos actos tradicionales con formación y discurso, ciertos comentarios y susurros que se escuchan levemente en algunas instituciones y varios silencios y omisiones que resuenan con fuerza y muestran que el tratamiento del pasado reciente en algunas escuelas no resulta fácil. Se vislumbran, en otras palabras, inercias, impulsos y ausencias.

Las efemérides de la memoria reeditan en algunos casos la “forma escolar” de los actos del pasado remoto y glorioso y buscan también lograr una adhesión afectiva no ya a la patria, sino a valores como la democracia, los derechos humanos, etcétera. Sin embargo, para algunos autores, la escuela ha perdido esa potencia simbólica:

... desacreditada, bastardeada desde diferentes sectores de la sociedad, asiste atónita a su pérdida de credibilidad. Docentes desprestigiados, alejados de su posición de saber que permitió construir su profesión, acusados de manejar contenidos obsoletos y de escasa utilidad, son quienes tienen en sus manos la difícil tarea de lograr una transmisión efectiva de la memoria social (Guelerman, 2001: 41).

Probablemente, la forma ritual y simbólica que asumen algunas veces las efemérides escolares contribuya a la simplificación y cristalización de la memoria más que a la generación de preguntas e inquietudes. En palabras del mismo autor, “la compulsión de enseñar el genocidio<sup>114</sup> que se ha extendido por todo el sistema educativo argentino corre serio peligro de congelar significados que eluden el análisis y con él la posibilidad de apropiación de la historia” (Guelerman, 2001: 45).

En todo caso, la clave de la transmisión del pasado reciente puede estar en “construir puentes entre el pasado y el presente, mantener vivo el pasado pero antes como generador de inquietudes acerca de la actualidad de los alumnos

---

<sup>114</sup> La utilización de la categoría “genocidio” no se encuentra consensuada entre quienes se dedican al análisis de la última dictadura militar. Si bien es utilizada por varias agrupaciones de derechos humanos, algunos científicos sociales han manifestado su desacuerdo. Véase, por ejemplo, Vezzetti (2002), Sigal (2001).

que como modelo a imitar, situación a añorar o pérdida a reparar” (Jelin y Lorenz, 2004: 8). Porque recordar:

... implica develar y asumir las condiciones que hicieron posible el pasado para reconocerlas en el presente. No lograremos superar el pasado haciendo de la historia un monumento, sino formando nuevos ciudadanos que sean capaces de reflexionar sobre sí mismos y sobre las implicancias de sus conductas y sus opciones (Raggio, 2002: 46).

Como señala Jelin:

... en el plano colectivo, el desafío es superar las repeticiones, superar los olvidos y los abusos políticos, tomar distancia y al mismo tiempo promover el debate y la reflexión activa sobre ese pasado y sus sentidos para el presente/futuro. Todorov (1998), preocupado por los abusos de memoria (provocados por mandatos morales de recordar, que implican generalmente repeticiones más que elaboración y que podrían igualmente extenderse a silencios y olvidos), busca la salida en el intento de abandonar el acento en el pasado y ponerlo en el futuro. Esto implica un pasaje trabajoso para la subjetividad: la toma de distancia del pasado, “aprender a recordar” (2002a: 16).

También en el plano educativo se repiten los desafíos de ir más allá de los ritos y las repeticiones vacías y la necesidad de aprender a recordar. No obstante, los testimonios también permiten vislumbrar otros formatos, nuevos impulsos y renovados recursos para el trabajo escolar con las efemérides. No todo en las escuelas es repetición insignificante: se realizan jornadas especiales, charlas, debates; hay alumnos reunidos alrededor de una propuesta; hay producciones de los estudiantes; etcétera, todo lo cual permite advertir nuevos contornos en el tratamiento de la historia reciente. Los jóvenes, con sus inquietudes, cuestionamientos, preguntas y expectativas, muchas veces aparecen como protagonistas de nuevas aproximaciones.

### **3.3. Espacios y tiempos para la enseñanza**

Como ya he señalado, la historia argentina reciente ha tenido un espacio creciente en los diseños curriculares. Desde los primeros que se elaboraron con la reforma educativa de los noventa hasta los actualmente en vigencia puede verse que esta porción del pasado ha ido ganando espacio, densidad y matices en sus enunciados.

Pero la llegada de la historia reciente a la escuela no es una cuestión de papeles oficiales, sino de **cómo esos textos son leídos y traducidos por los profesores** puesto que, sabido es, los profesores son los encargados de diseñar y desplegar el currículo escolar (Pagès, 1994). En efecto, los docentes no son un “actor”, entre otros, de la educación y el cambio educativo: ellos encarnan el currículo y la pedagogía. Sus creencias, saberes, valores, competencias y actuaciones son más definitorias sobre qué y cómo se enseña (y aprende) en el aula y en la institución escolar que el currículo prescripto (el currículo-documento, el texto escolar) (Torres, 2000).

De allí que, en las entrevistas con los profesores, conversé sobre el espacio y el tiempo que ocupa la historia reciente en sus programaciones y clases en el nivel medio consultándolos de manera amplia por los contenidos de las asignaturas que incluyen la historia argentina contemporánea o, de manera más específica, sobre la enseñanza de los años setenta y la última dictadura. Los testimonios docentes dibujan un panorama heterogéneo: en algunos casos, se presenta como un contenido prácticamente inexistente en las clases y resulta un período al que “no se llega”. En otros, se aborda mediante “grandes pantallazos”, “algún comentario”, “trabajos prácticos de los alumnos”, etcétera. En otras ocasiones, aparecen organizaciones y selecciones curriculares que ponderan y potencian el tratamiento de la historia argentina más reciente.

Más allá de estas situaciones puntuales, me interesa rastrear cuáles son las **motivaciones, condicionamientos, tensiones, problemas y posibilidades** que los profesores mencionan al hablar del tratamiento (u omisión) de la historia reciente en las clases de Historia y Ciencias Sociales. Para ello, presento a continuación algunos testimonios docentes que hablan de un tratamiento desigual, pero con algunos puntos de convergencia.

#### *3.3.1. Selecciones, opciones y preferencias*

##### *Ponderar*

Para el caso del tratamiento de la historia argentina reciente, y en algunos casos, esa posibilidad favorece su **ponderación** para trabajarlo en las aulas. En el testimonio de Fernando, profesor de una escuela estatal de la ciudad de Buenos Aires, la selección curricular se realiza en el marco del equipo de profesores del Departamento de Historia. Así lo expresa:

*Fernando: [...] Libertad para cada profesor e incluso para el departamento para redefinir... nosotros los programas xxxxx. Hubo acuerdo en que íbamos en quinto año a dar... **nosotros damos historia argentina contemporánea. Priorizamos siglo XX.** Tiene que ver con xxxxx. Tampoco es cuestión de llegar a antes de ayer... a veces un poco lo que algunos algunos creen que dar historia reciente... es como que tenés que ver Kirchner [...] y es una, es una tontería, porque en realidad **lo que se tiene que poner es lo que es significativo para la sociedad. La historia de los últimos 2, 3, 10 años no me parece muy... significativos. O por lo menos no lo MÁS...** [...].*

Las palabras de Fernando hablan de un currículo escolar más allá de las definiciones oficiales: se trata de una **selección consensuada para priorizar y jerarquizar el tratamiento de la historia argentina del siglo XX** en el último año de la secundaria. Esta opción permite, según Fernando, “llegar” a la historia argentina más reciente, lo que concuerda y se combina con otros modos de tratar los años setenta y dictadura en esta escuela, por ejemplo, a través de las efemérides de la memoria.<sup>115</sup>

Resulta también interesante de qué manera Fernando entiende y define la historia “reciente”: para él no corresponde a los “últimos dos o tres años”, sino “lo que es significativo para la sociedad”. En este sentido, Fernando parece compartir el criterio señalado por Franco y Levín (2007) de definir la historia reciente desde los temas abiertos y vigentes en la actualidad, es decir, cuestiones de alta relevancia política y social, y no desde límites cronológicos.

## **Trabajar**

Así como en el caso de Fernando la historia reciente entra al aula de la mano de una selección curricular institucional y explícita, en el testimonio de Bárbara esta historia aparece llegando al aula “empujada” por los cambios editoriales.

*M.P.: Y de historia argentina, ¿das historia argentina siglo XX?*

*Bárbara: Sí, sí...*

*M.P.: Y particularmente el tema de... historia argentina de los años setenta, dictadura, ¿son temas que das?*

*Bárbara: Sí, eso lo doy... Eh... yo recibo chicos con ese programa en... quinto año.*

<sup>115</sup> Véase el testimonio de Fernando incluido en el apartado referido a las jornadas, actos, clases, comentarios...

*M.P.: En quinto año se da ese tema...*

*Bárbara: Sí, se da ese tema. Ahora... ahí lo que... digamos, no hubo demasiado cambio de programa. En realidad, los cambios de programa más fuertes se dieron de primero a tercer año. Pero cuarto y quinto todavía son como una tierra de nadie. Este... se decidieron contenidos generales de las materias, pero no se borró ningún... no hubo modificación de los programas. Lo que pasa es que con el tiempo... **comenzó a aparecer bibliografía nueva, nuevos textos, y eso fue como EMPUJANDO los temas...** pero en realidad no hay una discusión sobre los programas en cuarto y quinto año... así que... **depende mucho de la selección del material... y del profesor...***

Bárbara alude a la situación de los programas de nivel secundario de la ciudad de Buenos Aires, jurisdicción que inició su actualización curricular en el año 2001 –publicando los programas de primer y segundo año del nivel medio– y que recién en 2009 ha completado los años restantes hasta llegar a los que corresponderían a la historia argentina del siglo xx.<sup>116</sup> Pero lo interesante de este testimonio es que muestra que la selección de contenidos no depende solamente de los programas “oficiales” ni de las decisiones institucionales (como en el caso de Fernando), sino también de la **voluntad de los profesores y de sus lecturas de los discursos historiográficos y didácticos en circulación**. Bárbara alude a ello señalando que “comenzó a aparecer bibliografía nueva, nuevos textos” que “fueron empujando los temas”. En efecto, al observar los libros de texto escolares de mayor circulación, la historia reciente se encuentra entre los contenidos de la oferta editorial,<sup>117</sup> y fue uno de los primeros canales por los que entró la historia reciente a la escuela (Finocchio, 2007).

### **Comentar**

En otros testimonios, el lugar de la historia argentina reciente se circunscribe a **comentarios, rápidas alusiones y “pantallazos”**. Así lo expresa Eugenia:

*Eugenia: Este... con el programa anterior de segundo año este... había que llegar TAMBIÉN hasta la actualidad... **La cosa es que no se llegaba, pero... por nada, por más que vos, este... hicieras carrera veloz, pero no...***

<sup>116</sup> Esta situación curricular de la jurisdicción de la ciudad de Buenos Aires fue analizada en el capítulo 1.

<sup>117</sup> La muestra de oferta editorial para ciudad y provincia de Buenos Aires que consulté para Nivel Secundario y Polimodal corrobora esta afirmación. Véase el listado de libros en el apartado de referencias.

M.P.: *¿Hasta dónde llegabas generalmente?*

Eugenia: *Y generalmente me quedaba... a principios de los setenta. Es decir que los últimos 30 años del siglo XX no llegaba para nada. Por ahí en las últimas clases, **porque los chicos tenían curiosidad... hacían preguntas, y, bueno, a partir de una pregunta, un pantallazo general pero no... no de otra manera.** El tema era que el programa comenzaba con la organización del Estado nacional, en el siglo XIX, pero obviamente para dar la organización del Estado tenías que volver sobre lo anterior. Entonces te ocupaba un tiempo repasar un poquito los contenidos de noveno [...]. Y bueno, después, de allí en más empezábamos. Así que te podés imaginar: 1850, este... es mucho, es mucho por ver. [...] **Y bueno, más del sesenta más del setenta imposible llegar. IMPOSIBLE. Como mucho, setenta.***

El testimonio de Eugenia muestra la “dictadura de la cronología” en la enseñanza de la historia: los contenidos se presentan en un ordenamiento temporal sucesivo que, al parecer, no permite seleccionar y jerarquizar temas o problemas. Vinculada a una tradición acumulativa y enciclopedista, la enseñanza de la historia naturaliza el tiempo histórico y social en un encadenamiento lineal (Pagès, 1999; 1997) y la cantidad de temas hace imposible llegar a los períodos históricos más recientes.

No obstante, y si bien frente a la tradicional historia ordenada cronológicamente y centrada en los acontecimientos políticos se propuso una enseñanza renovada organizada en torno a problemas sociales relevantes, lo cierto es que la posibilidad de plantear temas y problemas significativos no se contradice con un relato articulado temporalmente (Pagès, 1994). El relato histórico, precisamente, se caracteriza por combinar temporalidad e interpretación. La preferencia por el criterio cronológico que manifiestan algunos testimonios docentes imposibilita alcanzar los períodos más cercanos de la historia argentina, pero no necesariamente es consecuencia de una concepción tradicional. Quizás solo constituya una excusa: el pasado cercano suele ser molesto y, si se puede, es prudente eludirlo (De Amézola, 1999) y, por tanto, ceñirse a un criterio cronológico acaso sea una táctica para evitar los períodos más cercanos.

Aun así, cuando el temario de las clases de historia no alcanza la historia más reciente, los alumnos se interesan por ella, expresan “curiosidad” y realizan preguntas, ante lo cual Eugenia presenta “un pantallazo general”. La historia argentina reciente, entonces, se trabaja a partir de las inquietudes de los propios estudiantes.

### *Delegar*

Otros testimonios presentan la historia reciente como un contenido que no es tratado directamente por el docente sino que **se delega** a los alumnos por medio de la realización de trabajos prácticos y lecturas en grupos:

*M.P.: Y en años anteriores, ¿diste... eso de los años sesenta, setenta, dictadura?  
Beatriz: NOO, NO, nunca llegué. Nunca llegué... a... ver historia... contemporánea. No, no, no. **YO, directamente, este... NO. Ehm... <> por ahí en algún bachillerato de adultos, pero con trabajos prácticos, leyendo... diferentes temas en grupos y, bueno, cada grupo abordando un aspecto distinto. Este... por ahí de esa manera sí, pero yo particularmente no, no llego a ver.***

El criterio cronológico como ordenador del programa subyace en el “nunca llegué” de esta profesora. Sin embargo, si bien los períodos más recientes no son tratados “directamente”, se tratan en “trabajos prácticos” que deben hacer los alumnos. Así, vuelve la imagen de los jóvenes que trabajan en soledad la historia reciente y nos vuelven las ya citadas palabras de Hassoun (1996) en torno a la responsabilidad de los adultos frente a la transmisión.

### *No llegar*

La “extensión de los programas” es un argumento que se repite en otros entrevistados. Es el caso de Roberto, quien plantea así el tratamiento de la historia más reciente en el aula:

*Roberto: =bueno=, justamente, te iba diciendo. Como... está planteado el programa... este... esto se hace relativo a lo que puede ser la dinámica que cada año. **Hay años que he podido darlo, otro año que no.***

*M.P.: ¿Por... por qué?*

*Roberto: Y... tiene que ver con la **extensión de los programas**, este... o **por el poco tiempo** xxxxx demasiadas cosas, tiene que ver también con el **el nivel que traen los alumnos**. Este... He de confesar que en el Polimodal estamos recibiendo... chicos que son casi **analfabetos funcionales**. Porque la promoción en la EGB es... casi social, ¿no es cierto?... Y en el primer año se reciben alumnos que, digamos, no tienen, este... práctica así... bueno... no quiero utilizar la palabra disciplina, pero... sí práctica, digamos, de trabajo... de estudio, ¿no? Les falta interpretación de textos y en primer año casi medio año para... arreglar más o menos esas cosas. **Los cursos son muy numerosos,***

*¿no es cierto? Entonces eso te dificulta. Sería distinto si fueran menos [...]. Así que tenemos, digamos, muchos\_muchas cuestiones en contra, que no siempre nos permiten llegar a... a esos momentos como uno quisiera... **Lo cual no quita que... trabajando períodos anteriores se pueda hacer alguna relación hacia... el presente, pero... no... no...\_ que... no dejan de ser relaciones... este... muy recortadas. A partir de las continuidades quizás de un período... No es fácil darlo de una forma dedicada...***

Roberto nos dice que el programa de historia avanza a pasos lentos por lo que la historia reciente no puede darse de “una forma dedicada”. La lentitud y la consecuente imposibilidad de llegar a períodos más cercanos de la historia se deben, a juicio de este profesor, a las condiciones de trabajo y a las características del alumnado. En la reflexión de Roberto, el criterio cronológico no aparece indicado explícitamente, pero resulta notorio que tampoco aparece la mención a un recorte y selección curricular.

Si en algunos testimonios la historia reciente aparecía abordada rápidamente por los profesores o en trabajos prácticos de los alumnos, otros profesores manifiestan directamente, y sin vueltas, que es un contenido que no tratan en clase. Helena, profesora de provincia de Buenos Aires, manifiesta que “**no se llega**” a la historia más reciente. El año 1955 aparece como hito temporal máximo de la historia argentina del siglo xx.<sup>118</sup>

*Helena: Siempre... **hasta la caída de Perón. 1955.** Es difícil porque después de Perón\_primero que se requiere ya mucho tiempo para llegar a Perón.*

*M.P.: Porque estás arrancando\_perdoname...*

*Helena: Arranco desde... a veces, **según como vengan...** puedo arrancar desde 1880, ahora... **si vienen mal** tengo que empezar desde la caída de Rosas, en el 52.*

Nuevamente aquí la idea de “llegar” manifiesta la “dictadura de la cronología”, aunque Helena explica –en consonancia con lo expresado por Roberto– por qué es “difícil llegar”: las expresiones “según como vengan” y “si vienen mal” aluden a los alumnos y a sus conocimientos (o desconocimientos) del *continuum* histórico. Otros profesores también expresan no “llegar” a la historia argentina más contemporánea. Si en el caso de Fernando había un consenso entre los profesores de la misma escuela por ponderar la historia argentina del siglo xx, en otros casos la selección curricular es una tarea solitaria. Es el caso de Haydée,

<sup>118</sup> Esto es coincidente con los testimonios de profesores en formación al hablar de sus biografías escolares.

quien tiene a cargo la asignatura Historia Argentina Contemporánea en una escuela privada confesional:

*M.P.: ¿Cómo es el programa de tu materia?*

*Haydée: Mirá, nunca me dieron un lineamiento fijo, entonces... este... era **argentina contemporánea**, el único año que se veía argentina. Cuando yo me di cuenta que no tenían muchos basamentos, **lo empecé muy atrás...***

*M.P.: ¿Dónde?*

*Haydée: Lo que sería... el movimiento institucional fuerte en Argentina, la constitución de las fronteras, cuando la capital se separó de las provincias, o sea Roca. Todo el grupo agroexportador y todo ese proceso... este... liberal de entonces, ¿no? [...] Y bueno, después **me di cuenta que no llegaba este...** y además las exigencias... de que había que llegar...*

*M.P.: ¿Llegar a dónde?*

*Haydée: Llegar al fin del siglo XX. **Yo desgraciadamente tengo ahí resquemores o un poco de prejuicio** porque creo [...] que no se puede hacer historia de Alfonsín y Menem YA. No sé si me explico. Lo que se hace es periodismo. Yo entiendo que Lanata empiece a escribir historia, y entiendo que Grondona u otros... pero no sé si es LA HISTORIA. No sé si me explico bien.*

Resulta sugerente cómo Haydée recorta la historia argentina contemporánea y qué entiende por su período más reciente. Respecto al recorte, Haydée sitúa la génesis de la argentina contemporánea en 1880, en la construcción del Estado-nación. Respecto a la definición de historia reciente, Haydée entiende que este espacio temporal alude a las décadas de los ochenta y noventa (mientras que para el caso de Fernando no era “cuestión de llegar a antes de ayer” o “a Kirchner”, sino ver qué es lo “significativo para la sociedad”). Asimismo, Haydée plantea “dudas” acerca de si “se puede hacer historia” con el pasado reciente al tiempo que no vacila en que eso sea materia del periodismo. Parece que, para Haydée, este pasado es parte de esa “historia que no parece historia” (De Amézola, 2003).

Lo que quiero resaltar del testimonio de Haydée –y, por comparación, del de Fernando– es que las cuestiones que ambos profesores plantean respecto al pasado reciente giran en torno a su **significatividad** y a la **posibilidad de hacer historia** con él. Y las subrayo porque han sido los tópicos más recurrentes en los debates a favor y en contra de la inclusión de la historia reciente en la escuela. Precisamente, el peso del pasado reciente y lejano en la configuración del presente, los límites y posibilidades de historizar el pasado cercano, etcétera, han sido tema de debate entre historiadores, pedagogos, didactas y otros especialistas.

Afortunadamente, publicaciones recientes demuestran que la historia reciente se investiga en profundidad<sup>119</sup> ya que se ha roto “con el viejo presupuesto positivista predominante desde el siglo xix que se negaba a analizar la historia reciente por falta de ‘perspectiva temporal’” (Suriano, 2005: 11). Pero también vuelvo aquí a señalar la significatividad y posibilidad en términos personales: como quedó de manifiesto en el apartado sobre las narraciones familiares, escolares y personales, ese pasado no fue vivido ni es recordado e interpretado del mismo modo por los profesores. Tal evidencia vuelve a aparecer cuando los profesores reconstruyen los temas y estrategias que seleccionan para trabajar la historia argentina reciente, lo que me permite subrayar la inscripción personal de la enseñanza de la historia.

### *3.3.2. Estrategias y tácticas*

Los testimonios presentados anteriormente permiten realizar un balance de lecturas y traducciones de los profesores en torno al lugar de la historia reciente en la enseñanza y destacar cuáles son las motivaciones, condicionamientos, tensiones, problemas y posibilidades. Esta opción interpretativa, ya señalada, se basa en entender las prácticas docentes como “experimentaciones o adaptaciones” (Finocchio, 2003: 84) propias de la “cultura de los profesores” (Escolano, 1999). La complejidad de las representaciones docentes no puede reducirse a interpretaciones de reformas, innovaciones y ajustes, sino que exige tomar en cuenta las diversas biografías, historias, saberes, memorias sobre el pasado reciente; los diferentes modos de entender y otorgar sentidos a la enseñanza de la historia y las disímiles condiciones contextuales e institucionales, tales como las atmósferas de transmisión mencionadas antes. En este caso en particular, es decir, en el lugar que los profesores le dan a la historia reciente, resulta notorio que algunas **tensiones** se vinculan con ciertas **tradiciones en la enseñanza de la historia** largamente sedimentadas.

Defino las tradiciones escolares como:

...configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas, a las prácticas y a la conciencia de los sujetos. Esto es que, más allá del momento histórico, que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículum, en las

---

<sup>119</sup> Sobre los avances del campo historiográfico en torno a la historia reciente, véase lo comentado en el apartado “Historia y memoria del pasado reciente argentino”.

prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones (Davini, 1995, citado por Diker y Terigi, 1997: 110).

Para el caso de la enseñanza de la historia, una tradición arraigada desde la misma instauración de esta disciplina en la escuela es la organización de contenidos históricos a partir de un criterio cronológico. Y esto se manifiesta en la “dictadura de la cronología” que parece impedir la selección de contenidos y “llegar” a la historia argentina más reciente. Asimismo, demuestra la potencia de la cadena causal temporal por lo que los profesores manifiestan no poder “saltar” ciertos períodos o la necesidad de encadenar temporalmente los procesos históricos. Esta tradición, entonces, se vuelve estrategia en el sentido que planteara De Certeau (2007).

No obstante, no todos los testimonios muestran la ausencia de la historia reciente: algunos profesores manifiestan trabajar este período en clase. En algunos casos con breves alusiones y en otros con un tratamiento ponderado a partir de la decisión consensuada con otros los colegas y directivos. Así, entonces, si bien existen tradiciones muy sedimentadas y casi “dominantes” en la enseñanza de la historia, también se abren intersticios y aparecen elementos nuevos y “emergentes” –retomando los conceptos de Raymond Williams (1980)–: los contenidos de historia a veces se recortan, se seleccionan, se ponderan, entran a las aulas por medio de la voluntad de los profesores y sus lecturas, y a través de las inquietudes y preguntas de los alumnos.

Como ya he dicho, estos testimonios muestran los modos en que los profesores leen y traducen el mandato normativo, curricular y pedagógico de transmitir la historia reciente y permiten advertir los horizontes, posibilidades o restricciones ante la historia reciente. No son observaciones de clase tomadas por un investigador externo, sino testimonios de los propios profesores que revisan sus prácticas narrándolas. Se podrá objetar, entonces, que esto no es lo que “realmente” sucede en las escuelas y en las aulas. Y sin embargo, como apunta Jackson (2002), difícilmente podamos definir la enseñanza a partir de pruebas visuales sin tener en cuenta los sentidos que los profesores dan a esas prácticas.

En síntesis, los testimonios docentes muestran que, entre el elegir o el eludir, se dan situaciones diversas (se pondera, se trabaja, se comenta, se delega o no se llega) atravesadas por las atmósferas de transmisión institucionales cotidianas y presentes, por las decisiones personales –de acuerdo con su biografía, memoria y experiencia–, pero también condicionadas por tradiciones, históricamente construidas, en torno al oficio docente y la enseñanza de la historia.

### 3.4. Balance-apertura: recordar y entender

Como se señaló en la introducción general del libro, varios estudios –y mi propia indagación– han mostrado que muchas veces en las escuelas se reeditan las formas escolares de las conmemoraciones patrióticas para las nuevas efemérides de la memoria. Frente a este diagnóstico, surgen algunas preguntas: ¿cómo se sostiene, con efemérides de la memoria, la potencia simbólica y la adhesión emocional y afectiva a la democracia y los derechos humanos que reclama la propia ley de educación en vigencia?<sup>120</sup> Más aún, ¿la escuela y la enseñanza de la historia deben continuar apelando a una adhesión afectiva a la conformación de una identidad democrática?

En este sentido, algunos autores señalan:

...una contradicción implícita entre los objetivos disciplinares y los objetivos identitarios de la enseñanza de la historia. Los primeros pueden considerarse de carácter ilustrado, es decir, apuntan a un mejor conocimiento de la disciplina y al ejercicio de un pensamiento crítico en el ámbito de las Ciencias Sociales, mientras que los segundos son de naturaleza romántica, porque no pretenden el ejercicio de categorías racionales sino la identificación con la comunidad nacional a través de la adhesión y la emoción (Carretero y Kriger, 2006: 174).

Más aún, esa perspectiva moral de la historia –presente sobre todo en las efemérides escolares– “obstaculiza en algunos aspectos centrales la comprensión disciplinar, y se complementa con la dificultad para comprender el conflicto como principio activo de la historia” (Carretero y Kriger, 2006: 192). Si bien estas consideraciones han sido realizadas en torno a la enseñanza y conmemoración de la historia nacional, sería interesante pensar esta idea en relación con la historia más reciente puesto que los vínculos entre una y otra no deberían soslayarse, tal y como ha señalado Silvia Finocchio (2009b).

Por ello, y en relación con esta contradicción entre los objetivos disciplinares e identitarios, la tensión entre emoción y razón, arriesgo una discusión en tres direcciones convergentes.

Por un lado, es bien cierto que las adhesiones al nacionalismo acrítico y excluyente basado en un pasado mítico y heroico no son finalidades deseables para la enseñanza de la historia. No obstante, y a diferencia de esa historia

<sup>120</sup> “...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...”. Ley de Educación Nacional 26206, Título VI, Capítulo II “Disposiciones específicas”, Artículo 92, inciso c. (ME, 2006).

patriótica que caracterizó la enseñanza desde su instauración como disciplina escolar, la legislación educativa actual propone generar reflexiones y sentimientos democráticos, es decir, generar una adhesión a los valores que encierra la dimensión comunitaria de la ciudadanía. Sobre esto, vale citar en extenso a Luis Alberto Romero cuando señalaba que la enseñanza de la historia contiene esa doble función de formación crítica del pasado y de valores del ciudadano. En relación con esta segunda dimensión:

...no se trata de volver a las versiones esencialistas, intolerantes, autoritarias y chauvinistas del nacionalismo [...] pero sí de reflexionar acerca de las cosas básicas que mantienen unida a una comunidad [...]. Ese patriotismo al que hay que volver a dar fuerza requiere en primer lugar una afirmación, conocimiento y valoración de los valores de la Constitución, las leyes y todo aquello propio del contrato con el que, voluntariamente, hemos querido construir una comunidad política. [...] También requiere una versión coherente y creíble de nuestro pasado histórico en la que, sin caer en la idea de los héroes míticos, se destaque el lento y contradictorio proceso de construcción de nuestra comunidad nacional. Según una conocida frase de Ernest Renan, la nación es un plebiscito cotidiano. Quería decir en primer lugar que nada aseguraba su permanencia, y en segundo lugar que cada acción diaria de cada uno de sus ciudadanos y habitantes implica un voto a favor o en contra de esa continuidad. Me parece que este debería ser punto central de una reconsideración de la enseñanza de la historia y del civismo, para formar el ciudadano patriota, conocedor crítico y a la vez comprometido con su patria (2002a).

Por otro lado, para el caso de las efemérides –en las que se encontrarían estos objetivos morales propios del romanticismo transmitidos en relatos míticos que aspiran a la adhesión emocional–, acordamos en que debería renovarse su relato incluyendo una mirada crítica de nuestro pasado, dotándolo de mayor significatividad (Zelmanovich, 1994) o incluso de más festividad (Siede, 2007), tanto como sería necesario discutir los mitos del progreso o de la decadencia que han vehiculizado (Finocchio, 2010). Pero, además, deberíamos resignificarlos en cuanto rituales –tan útiles en la conformación de identidades y subjetividades– y preguntarnos en qué medida ayudan a inscribir la historia personal en una trama histórica y colectiva.

Finalmente, la dicotomía “razón versus emoción” obtura la posibilidad de repensar el papel que cumple (o debería cumplir) la enseñanza de la historia en términos que van más allá de lo intelectual y racional. Podría señalarse,

entonces, que las emociones podrían ser trabajadas en la escuela, por ejemplo, en lo que refiere a la formación de sensibilidades, de “disposiciones éticas y estéticas” (Dussel y Gutiérrez, 2006).

Recordar o entender resulta una antítesis inconducente para el caso de la historia argentina reciente porque supone considerar contrapuestas –o preferible una sobre la otra– la memoria y la historia. Y, sin embargo, como ya señalé, la memoria y la historia con sus lógicas diferentes (fidelidad y veracidad) se necesitan y se cuestionan mutuamente (Ricoeur, 1999).

Como afirma Susan Sontag, en el mundo actual, “quizás se le atribuye demasiado valor a la memoria y no el suficiente a la reflexión” (2003: 134). Pero, como afirma Beatriz Sarlo, “es más importante entender que recordar, aunque para entender sea preciso, también, recordar” (2005: 26). Llevando esta reflexión al espacio escolar, deberíamos dar más espacio al “entender”, pero para ello se necesita recordar.

En conclusión, historia y memoria resultan dos ejercicios distintos, pero se necesitan mutuamente, por lo que, en la escuela como en la enseñanza de la historia, quizás sea importante recordar y entender.



## 4. La historia argentina reciente y las aulas

En este capítulo reconstruyo las tácticas y estrategias que despliegan los profesores frente a la historia argentina reciente en relación con las palabras, textos e imágenes que circulan, se abordan o se descartan en las aulas. Tales elementos –materiales y simbólicos– constituyen una dimensión clave en las prácticas docentes ya que conjugan no solo la materialidad del trabajo de enseñar, sino también las posibilidades, los límites y las tensiones de la cultura y la forma escolar, de los contextos institucionales, de la propia enseñanza de la historia. Al mismo tiempo, ponen en evidencia las opciones de los profesores así como las demandas de los alumnos (como se verá con más claridad y proximidad en este capítulo que se enfoca en las aulas).

Algunas preguntas que entran en este análisis son: ¿qué imágenes de la historia argentina reciente aparecen en las aulas?, ¿cómo se integra el cine en el tratamiento del pasado reciente?, ¿en qué medida y de qué manera el *Nunca más* se convierte en lectura escolar?, ¿qué palabras resuenan en los salones de clase?, ¿qué estrategias áulicas despliegan los profesores?, ¿cómo se posicionan los profesores frente a los estudiantes?

La idea que trasunta este capítulo es que en las aulas circulan diversos modos de ver, mirar y leer las imágenes audiovisuales; que aparecen distintos abordajes de los textos, las lecturas y los lectores; que aparecen palabras dichas, escuchadas,

debatidas y transmitidas; que muchas veces los profesores se encuentran tensionados por la idea de neutralidad como ilusión que impregna el mundo escolar.

A partir de los testimonios, se reconstruye el lazo que los profesores establecen con los materiales que sostienen sus prácticas así como el vínculo que sostienen con los estudiantes en torno a la historia reciente. El capítulo cierra con la apertura de un debate sobre la autonomía de los jóvenes y la responsabilidad de los adultos.

#### 4.1. Ver

El pasado reciente llegó a muchas escuelas de la mano de la cultura audiovisual tradicionalmente denostada por la cultura escolar –tan apegada al texto escrito– (Finocchio, 2007). Como se ha dicho, en momentos en que faltaron referencias historiográficas para trabajar el pasado reciente, los profesores tuvieron a mano producciones cinematográficas de las que se sirvieron para abordar la dictadura (Raggio, 2004; Lorenz, 2004; 2006).<sup>121</sup>

Pero el cine no solo se constituyó en un material didáctico disponible: algunas películas hicieron públicas y masivas ciertas memorias narrativas sobre el pasado reciente argentino que anclaron con especial fuerza en la escuela.<sup>122</sup> Quizás las paradigmáticas sean *La noche de los lápices* y *La historia oficial*, que contribuyeron a instalar el canon del *Nunca más*. En el caso de *La noche de los lápices*, por la presentación de los jóvenes como las víctimas más inocentes del terrorismo de Estado. En el de *La historia oficial*, por medio de un relato centrado en una protagonista que desconocía lo que había sucedido durante la dictadura. Ambos títulos, junto con *Garage Olimpo* y *La república perdida 2*, son los más mencionadas por los docentes entrevistados al señalar las herramientas y recursos para trabajar la historia argentina reciente.<sup>123</sup>

El modo en que el cine aparece en las aulas y las finalidades que se buscan con su utilización serán los ejes de análisis de las palabras de algunos profe-

---

<sup>121</sup> Sandra Raggio (2002) apunta que, de la encuesta a los docentes que hicieron seminarios ofrecidos por la Comisión por la Memoria, surge el dato de que los materiales más usados para trabajar la temática son los films documentales y de ficción, testimonios de la época, el *Nunca más* y algunos manuales.

<sup>122</sup> Para un análisis de las producciones fílmicas (cine y documental) referidas a la dictadura, pueden verse Feld y Stites Mor (2009) y Aprea (2012).

<sup>123</sup> En el caso de los profesores en formación, a quienes también se consultó por sus lecturas cinematográficas, los títulos más mencionados fueron *Garage Olimpo*, *La noche de los lápices*, *La historia oficial* y *Cazadores de utopías*.

sores. Las preguntas que intentaré responder son: ¿cómo y para qué se usa el cine?, ¿qué lugar ocupa?, ¿qué se quiere transmitir?, ¿qué se quiere evitar?, ¿cómo se entrama el texto cinematográfico con otros textos?, ¿qué sucede con los sentimientos y emociones que mueven las películas?, ¿qué provocan las imágenes? Las respuestas a estas dos últimas preguntas son las que organizan la presentación de los testimonios de los profesores.

#### **4.1.1. El cine en clases de historia**

##### ***Enmudece y emociona***

Roberto había señalado en otros pasajes de la entrevista que no siempre trabaja la historia argentina reciente en la escuela (por falta de tiempo, extensión de los programas, etcétera), pero que, cuando lo hace, intenta transmitir una condena a la última dictadura, algo que “no se puede justificar” y utiliza el cine como herramienta. Así lo expresa:

*Roberto: [...] Doy, sí, trato de dar un mensaje... que digamos, nacional y popular, democrático, ¿no es cierto? Por lo tanto, no hay, no hay forma de justificar lo que pasó y lo que se hizo en esa época, ¿no? Y lo trabajo de esa forma. Doy alguna película de las poquitas que hay...*

*M.P.: ¿Como cuál?*

*Roberto: Mirá, en algún momento, este... daba, al principio, daba... este... La noche de los lápices... que era lo único que había... Hasta que después me di cuenta que... que muchos chicos la veían más por la cuestión, este... sanguinaria que tenía que por el problema en sí, así que después lo empecé a cambiar cuando apareció xxxx, lo cambié por Garage Olimpo... porque me di cuenta que resultó ser más efectiva y más reflexiva de lo que es la represión... y como plano general, ¿no es cierto? [...].*

*M.P.: Y con el tema de la película, porque Garage Olimpo también es una película bastante... fuerte.*

*Roberto: Sí, sí...*

*M.P.: Digo, también tiene escenas bastante... bastante... potentes.*

*Roberto: Claro <>.*

*M.P.: Como La noche de los lápices que mencionabas antes... Con eso... ¿qué pasó con los chicos?, ¿cómo reaccionaron?*

*Roberto: <> Este... la primera vez que bueno, las dos veces que la di, lo que logré es que algunas alumnas salieran llorando... <> es muy impresionante... sobre todo por el final... el final, este... es muy impactante, ¿no?*

*No es lo que esperan al estar acostumbrados a ver en cualquier medio. [...] En general la experiencia de la clase audiovisual con video es una realidad que muchos chicos lo ven como un recreo, ¿no es cierto?, y hay que...\_En el caso de Garage Olimpo, al principio, el proceso es más o menos el mismo, por algunas cosas que van pasando medio como que se ríen “mirá lo que hacen”, pero después como que va cambiando todo el espíritu, ¿no es cierto? y toda la última, el último tercio de película ya es un **silencio sepulcral** que todos están esperando a ver qué pasa...<>.*

La primera cuestión que surge del testimonio de Roberto es la relación que se establece entre ver y saber: este profesor menciona las películas que utiliza para trabajar el tema con la única alusión a su proyección (además de mencionar por qué las ha usado –*La noche de los lápices* cuando “lo único que había”, *Garage Olimpo* cuando “apareció”–). Resuenan, entonces, algunas preguntas al respecto: “¿alcanza con ver para saber? ¿No hay que pensar en otras relaciones entre el ver y el saber?” (Dussel, 2006: 282).

Pero lo más saliente del testimonio, en mi opinión, es cuando Roberto relata qué es lo que provocan ambas películas en sus alumnos. Con *La noche de los lápices* parece generarse el morbo, el gusto por lo “sanguinario”. En efecto, esa película muestra cruentas escenas en las que se reproducen sesiones de tortura con picana eléctrica. *Garage Olimpo*, no menos cruenta en ese sentido, hace que los chicos lloren, “cambien de espíritu”, enmudezcan en un “silencio sepulcral” y queden impactados.

El testimonio de Roberto no agrega más comentarios acerca de qué se hace con las emociones que generan las imágenes cinematográficas en sus estudiantes. No parece ser una cuestión trabajada porque esas emociones son vistas como un resultado ponderable. Roberto lo dice claramente al afirmar “lo que logré es que algunas alumnas salieran llorando”. El logro es la emoción angustiada de sus estudiantes.

Frente a estas escenas, resultan relevantes las preguntas de la ensayista norteamericana Susan Sontag en torno a mostrar y ver “el dolor de los demás”: “¿cuál es el objeto de exponerlas? ¿Concitar la indignación? ¿Hacernos sentir ‘mal’; es decir, repugnancia y tristeza? ¿Para consolarnos en la aflicción? [...] es necesario? [...] ¿Somos mejores porque miramos estas imágenes? ¿En realidad nos instruyen algo?” (2003: 106-107). A partir de estos interrogantes, Dussel suma otros: “¿Cómo evitar que se banalice el dolor? ¿Cómo evitar el morbo que acompaña esas visiones? ¿Cómo sentirnos tocados? [...] ¿Cómo volver a conmovernos?” (2006: 290). La propia Sontag ha ensayado algunas

respuestas a las preguntas anteriores. En 1973, en su libro titulado *Sobre la fotografía*, postulaba que la exposición reiterada a imágenes de guerra conducía a la inacción ya que la acumulación de espantos y horrores visuales terminaba por insensibilizar a los espectadores. Veintiséis años después, Sontag volvió a reflexionar sobre el efecto de las imágenes y revisó sus propias ideas. Así, en su libro *Ante el dolor de los demás*, sostiene que el consumo de imágenes puede ser movilizador: las imágenes pueden colaborar en la toma de conciencia y en la preservación de la memoria, lo cual tendría un gran valor ético. Para Sontag, aun cuando frente a una imagen que refleja el “dolor de los demás” no podemos mitigar el sufrimiento o aportar una solución inmediata, debemos tener en cuenta que el acceso a esa realidad –por medio de una imagen– es un paso ineludible para favorecer la posibilidad de cualquier acción reparadora. Para ello, es preciso reconsiderar el lugar de las sensibilidades en la escuela, una institución que, históricamente, ha dado mayor importancia a los contenidos racionales, intelectuales e instrumentales.

Y esto es relevante por cuanto pensamos que una imagen siempre suma, suma matices, reconstrucciones, informaciones, sumamos aquello que es irreducible a la palabra. Pero las imágenes también pueden enmudecernos e incomodarnos (Didi-Huberman, 2004). Hay una parte irrepresentable, pero también cosas que no pueden ser condensadas en imágenes. Hay algo que escapa a las imágenes, aunque estas nos acerquen a la verdad.<sup>124</sup> Pero esto no es una falta. Que las imágenes sean incompletas abre un horizonte de búsquedas y relecturas. Trasladando las inquietudes de Didi-Huberman, podemos pensar que las imágenes del terrorismo de Estado, las representaciones de torturas de las películas pueden ser una base para pensar lo que sucedió. Lo que sería deseable es que no se conviertan en “imagen-fetiché” –una imagen total, detenida, inanimada, unívoca– que cierra sentidos en lugar de habilitar la construcción de sentidos diversos, de miradas críticas.

### ***Espanta y despolitiza***

Aunque objeto de mención, el cine no siempre es pensado como opción válida. Es el caso de Sandra, profesora en la ciudad de Buenos Aires, quien comenta

---

<sup>124</sup> Didi-Huberman habla de “verdad” al trabajar con imágenes del Holocausto, particularmente con fotografías de crematorios en funcionamiento que lograron tomar prisioneros de un campo de concentración.

críticamente la costumbre de proyectar la película *La noche de los lápices* en las escuelas cuando se trata la historia argentina reciente.

*Sandra: [...] Por ejemplo, eh, no sé si sabías que en la capital se instaló un día, este 24 de marzo, en que todos les pasaban La noche de los lápices. A mí me parece, eh... la cosa más despolitizadora que hay. Porque si yo tengo 14 años y me muestran esos horrores por haber participado, yo... creo ni\_ no me ocupo nunca más de NADA.*

*[...] La mayoría sabe de los desaparecidos, la mayoría sabe que se vivía mejor, que había más plata, casi todos. Después saben de las torturas, bah, tienen una idea, y después tienen una sensación de miedo, y de miedo con curiosidad pero tienen esa cosa de: ¿qué cosa tan horripilante pasó acá? Por ejemplo, el hecho de que muchos vieron La noche de los lápices... **Por un lado, esto de la despolitización que es una lectura mía. Pero por otro lado, lo que veo es que lo que les preocupa es... lo que les pasaba a esos chicos... no hacen una situación... histórica... Entonces... se quedan más en ver una película donde les pasan cosas a chicos de la edad de ellos. Y el debate posterior casi no sirve. La imagen es demasiado fuerte...***

A Sandra, la película *La noche de los lápices* le parece, cuanto menos, poco recomendable. Por un lado, provoca miedo y preguntas. Por otro lado, la despolitización de la narrativa de esa película es, para esta profesora, despolitizante hoy. Si a un conjunto de jóvenes de ayer, por reclamar un derecho (el boleto estudiantil), lo secuestran, torturan y desaparecen, la consecuencia hoy es inhibir el compromiso y la participación de los jóvenes en el presente: “si yo tengo 14 años y me muestran esos horrores por haber participado, no me ocupo nunca más de nada”.

Esta tesis coincide con los análisis de Lorenz (2004) y Raggio (2004), quienes subrayan la necesidad de entramar las historias de aquellos jóvenes en una historia más compleja que recupere las militancias políticas y las luchas de los años setenta. En este sentido, intento ir más allá del comentario de Sandra y le pregunto cómo se puede superar la parálisis y construir una situación histórica que ayude a contextualizar y comprender. Sandra solapa su respuesta a mi pregunta:

*M.P.: ¿Y cómo podrías hacer para superar esto =de?=...*

*Sandra: =No=... esa película para mí no sirve... porque además ni siquiera es buena como película, para superar esta imagen... (suspira) <>.*

Para Sandra, hay algo de la imagen que es demasiado poderoso, tan aplastante que ni siquiera con palabras puede ser superado. Hay algo irreductible entre palabra e imagen. En este sentido, no parece ser bueno aquello de que “una imagen vale más que mil palabras”. Aquí la imagen deshabilita el espacio de las palabras, lo empuja a un lugar de bajo impacto, de escasa relevancia. La densidad del mensaje queda atrapada en la película: los chicos “se quedan con la imagen”. Así, entonces, Sandra revela la presencia de imágenes-fetichismo que advierte Didi-Huberman (2004), las que deben ser superadas para poder habilitar sentidos diversos y miradas críticas.

Se impone, nuevamente –como en el caso de Roberto–, la necesidad de pensar otras relaciones entre ver y saber, que a Sandra le resultan casi imposibles. Pero no se trata de oponer palabras e imágenes, sino de buscar, aunque sea a tientas, modos de actualizar un vínculo siempre elusivo (Didi-Huberman, 2004). Se trata de habilitar los “trabajos de la memoria” (Jelin, 2002a), es decir, pensar (y elaborar) la memoria desde lugares activos, productivos y de transformación, desde búsquedas de sentido del pasado hacia el futuro, colocando la memoria en una trama temporal, entre el espacio de la experiencia y el horizonte de expectativas (Koselleck, 1993).

### ***Debe contextualizarse y leerse***

Algunos testimonios docentes hablan de la necesidad de contextualizar el cine, de cruzarlo con otras lecturas y fuentes. En otro apartado, Lorena hablaba de las situaciones de tensión institucional generadas a partir de la proyección de la película *La historia oficial* y del documental *La república perdida*. No obstante, me interesa ahora señalar que Lorena elige, en ocasiones, trabajar con cine y, a partir de eso, trabajar algunos conceptos que permitan contextualizar y leer la película:

*Lorena: [...] Cuando trabajé con la película La república perdida 2, trabajé varios aspectos, el plan económico. En otras, cuando pasaba La historia oficial, cómo era la sociedad de entonces, cuáles son las consecuencias de la dictadura, qué pasa con la apropiación ilegal de bebés...*

Esas películas, que Lorena elige porque –como me contaba– son las más “pasables” en la escuela en la que trabaja, le permiten abordar ciertos temas y conceptos. Así, la película no aparece sola, sino de la mano de otros

textos y palabras, y el cine no reemplaza al docente en su rol pedagógico (Ferro, 1998).

Otros profesores también coinciden en la necesidad de contextualizar y habilitar otras lecturas a partir de las películas. Es el caso de Susana, docente de nivel medio de la ciudad de Buenos Aires, quien comentó esta experiencia:

*La decisión de trabajar sobre la película La noche de los lápices (1986) obedece a diferentes motivaciones. El primero: está instalado su visionado el 16 de septiembre de cada año. Segundo motivo: tienen que ver con que generalmente la película se proyecta con chicos que van y vuelven de la sala de video sin consignas, solo están acompañados por un docente o un preceptor. Desde mi experiencia, nunca van con consignas de trabajo, solo se trata de salir del aula y ver la película. Su percepción siempre se entabla desde la emoción, los sentimientos, pero sin ningún análisis histórico, político de lo ocurrido [...]. La idea es cuestionar la lectura política que tiene la película (alumnos inocentes-hombres malos) trabajando conceptos como dictadura, desaparecidos, terrorismo de Estado, centros clandestinos de detención, pero también con las preguntas de Hilda Sabato: “¿en qué condiciones sucedió?, ¿por qué la sociedad no se opuso?”, es decir, apoyarse en un contexto social y político.*

A partir de estas motivaciones, Susana construyó una propuesta en la que, entre otras cosas, planteaba el análisis de otros textos referidos a la juventud en los sesenta y setenta, sus intereses y luchas; la persecución y represión desatada por la dictadura en las propias escuelas para construir y reconstruir un contexto que permitiera una lectura e interpretación enriquecida de la película.

Frente a las inquietudes de Lorena y Susana, otra vez resuenan las palabras de Didi-Huberman (2004). Según este autor, para saber, hay que imaginarse, y esto implica detenerse en las imágenes, no para realizar asociaciones libres, sino para darse un tiempo para trabajar con ellas. En este mismo sentido, el autor plantea que hay que establecer puntos de contacto entre la imagen y el conocimiento porque no es posible ver lo que no sabemos. Debemos preparar y trabajar la lectura e inscribir la imagen en relatos políticos y éticos. Considerando la imagen como artefacto que no es puramente visual, tenemos que habilitar preguntas que, más allá de conocer quién produjo la imagen y para qué, avancen en pensar los saberes y lenguajes que se convocan en el acto de ver.

#### 4.1.2. Ver, mirar y leer

El cine suele ser uno de esos “lugares de la memoria” al que los profesores recurren para trabajar el pasado reciente (Finocchio, 2007).<sup>125</sup> En efecto, las películas aparecen en los testimonios docentes como fuentes para que los alumnos conozcan lo sucedido, a veces se critican porque inmovilizan y en ocasiones se utilizan como texto que debe ser leído en un contexto.

A veces son las imágenes las que refuerzan el lugar de la memoria en la escuela, pero fortaleciendo la condena (o el espanto, según Sandra) sobre la explicación. Los profesores, a veces, abandonan su rol pedagógico y “el film se convierte en el docente” (Ferro, 1998: 95). Tal sustitución –habitual, sobre todo, cuando se trabajan documentales–<sup>126</sup> hace que la película quede en manos de los alumnos sin mediaciones. Esto sucede, probablemente, porque, ante un tema doloroso, polémico y abierto, la autoridad de la palabra cinematográfica resulta incontestable y, seguramente también, porque se supone que el texto filmico es inteligible y autoexplicable. Sin embargo, cuando esto sucede, el cine queda como mera ilustración y no se aprovechan sus potencialidades: es decir, salir de la literalidad y proponer a los jóvenes acercarse a él como fuente de la historia, como escritura de la historia, como vector de la memoria.<sup>127</sup>

Pero más allá del cine como fuente y escritura de la historia y como vector de memoria del pasado reciente, así como del lugar que ha ganado en las escuelas, surge una reflexión necesaria que va más allá de las cuestiones intelectuales, racionales, historiográficas o memoriales. Y esto se impone porque la imagen “no es un artefacto puramente visual, puramente icónico, ni un fenómeno físico, sino que es la práctica social material que produce una cierta imagen y que la inscribe en un marco social particular” (Dussel, 2006: 280). Por eso, todos los géneros “visuales” siempre envuelven otros sentidos, pero, sobre todo, involucran a creadores y receptores, productores y consumidores, y ponen en juego una serie de saberes y disposiciones que exceden en mucho a la imagen en cuestión.

<sup>125</sup> Finocchio retoma el concepto de *lieux de la mémoire* de Pierre Nora (1984).

<sup>126</sup> Los documentales tienen un halo de veracidad más potente que el cine de ficción y, como las fotografías, parecen “reflejar” la realidad sin mediaciones. Sin embargo, hay muchas e importantes decisiones en qué se relata y se muestra y cómo se hace. Un ejemplo de esto lo constituye el documental *El triunfo de la voluntad* de Leni Riefenstahl: su admiración por Hitler es evidente en las técnicas visuales utilizadas para presentar al Führer. Véase, al respecto, el análisis de Quintana (2003).

<sup>127</sup> Estas cuestiones, señaladas para el cine, pueden ser aplicadas a otras imágenes y representaciones, como fotografías, pinturas, grabados, afiches, propaganda, tapices, etcétera. Véase Burke (2005).

Lo anterior implica pensar el lugar que otorgamos a las emociones, a las disposiciones éticas y estéticas frente a las imágenes. Es en este campo en el que, siguiendo a Sontag (2003), el trabajo educativo se juega la posibilidad de la reflexión ética y política, y es allí donde esa labor debería ser más sostenida, más densa y más compleja (Dussel, 2006). Para posibilitar lecturas, interpretaciones y miradas críticas, sobre todo de imágenes que nos colocan “frente al dolor de los demás”, podemos tener en cuenta la propuesta de Sontag y trabajar en tres niveles: el conocimiento, la emoción y la acción. Es decir, entender por qué sucedió lo que sucedió, ponerle nombre, identificar responsabilidades; luego, poder sentirnos conmovidos por la imagen, sentir que hay un plano humano en el que se universaliza ese dolor y lo hace también propio, aunque sea de otro y nunca lleguemos del todo a saber qué siente el otro; finalmente, pensar la posibilidad que tenemos de hacer algo para repararlo. Formulado todo esto en preguntas sería: ¿qué muestra y a quién muestra?, ¿qué me produce esa imagen?, ¿qué puedo hacer? Estas preguntas podrían estar presentes en el momento de incluir el cine en las instancias en las que se trabaja la historia argentina reciente. Podríamos animarnos a mirar, saber, interpretar, preguntar y enfrentar un pasado difícil y doloroso que continúa presente.

“Educar la mirada” (Dussel y Gutiérrez, 2006) es parte esencial para la formación de ciudadanos en la escuela, formación que no debe tener solamente componentes intelectuales y racionales, sino que también debe apoyarse en disposiciones éticas y estéticas. La promoción de una alfabetización mediática o audiovisual constituye un aspecto fundamental en la formación de una ciudadanía democrática y pluralista, con mayores posibilidades de acceso y participación en la cultura y la esfera pública hoy fuertemente atravesadas por lo visual (Dussel, 2006).

#### 4.2. Leer

Como comenté en el capítulo 1, el propio informe de la CONADEP señalaba en 1984 la importancia de establecer la enseñanza obligatoria de la defensa y difusión de los derechos humanos. Siguiendo esa idea, la normativa educativa incluyó el *Nunca más* en la lista de textos de consulta y referencia para el tratamiento de los temas de derechos humanos y períodos recientes de la historia argentina. Asimismo, cuando en 2006 se escribió un nuevo prólogo, se ratificó la importancia de esa transmisión a las jóvenes generaciones.

Pero más allá de las evidencias documentales que colocan el *Nunca más* en el mundo educativo, cabe preguntar: ¿qué sucede con esa lectura entre los profesores y en las aulas?

Como ya se ha dicho, la llegada de la historia reciente a la escuela no es una cuestión que pueda circunscribirse a los cambios curriculares o a las disposiciones oficiales. En el caso de la incorporación del *Nunca más* como lectura en las escuelas sucede lo mismo. Resulta relevante, entonces, acercarse a las lecturas y traducciones de los profesores para ver de qué modo, en qué medida y con qué finalidad el informe de la CONADEP está presente en las clases de Historia ¿Quién lo lleva al aula?, ¿qué se hace con él?, ¿qué problemas plantea?, ¿cuáles son los marcos entre los que se mueven los profesores en torno a este texto?

Por eso, dentro de la investigación, conversé con los profesores acerca de la circulación del *Nunca más* en las aulas. En algunos casos, las alusiones al informe de la CONADEP fueron espontáneas y aparecían cuando los profesores comentaban lecturas y materiales que utilizan en las aulas. En otros casos, consulté su uso de manera directa.<sup>128</sup>

Los testimonios presentados a continuación nos hablan del *Nunca más* en las aulas, de textos, lecturas y lectores en las clases de historia argentina reciente.

#### **4.2.1. El Nunca más en las aulas**

##### ***Como propuesta del profesor***

En la entrevista con Norma (profesora de historia de una escuela pública y una privada confesional de la ciudad de Buenos Aires), hablamos sobre los materiales que utiliza para trabajar la historia argentina reciente, particularmente la dictadura, en sus clases de historia. Me comenta, entonces, que utiliza diarios y libros, como el *Nunca más* que es “el más conocido”. En mi siguiente turno de conversación, le pregunto:

*M.P.: Y con el Nunca más, cuando lo lleva, ¿qué... qué hacen los chicos?*

*Norma: Se interesan. Les interesa porque ABRE LA PUERTA DE ALGO que ellos tienen datos, pero que tal vez nunca los tuvieron en profundidad, ni nadie les explicó demasiado. Entonces la curiosidad puede. Sobre todo*

---

<sup>128</sup> La consulta también fue realizada a los profesores de la provincia de Buenos Aires aun cuando la disposición específica y oficial de la incorporación del *Nunca más* como texto de lectura y referencia correspondía a la ciudad de Buenos Aires. Dado que las entrevistas fueron realizadas entre 2004 y 2005, no hay alusiones al nuevo prólogo del 2006.

*cuando uno les muestra el SUFRIMIENTO humano. La historia, uno no se puede olvidar, que la historia está hecha por personas y las personas sufren, lloran, se enferman, se mueren, son felices... aspiran a algo... La lucha de la humanidad. [...] Que tomen la historia como algo que existió, no un cuento. Una realidad. Que es lo que yo he buscado toda la vida. Que vean que es... algo que existe... ellos pueden aprender a pensar...*

*M.P.: Y... con el tema del Nunca más ¿cómo resulta?... ¿no es...\_no les resulta... una lectura... muy <1> difícil...?*

*Norma: Para algunos sí. Pero yo no busco que lo lean TODO el libro. Para nada. Pero a mí me parece que más vale que se asusten un poco ahora... porque si no..., siendo menores, porque si el chico no sabe NADA, ¡¡se lo van a volver a hacer!! La única forma que no exista una dictadura igual es que sepan por qué, cómo, dónde, cuándo... Si no... va a volver a haber otra...*

Norma apunta el “interés” y la “curiosidad” que genera el informe de la CONADEP entre los alumnos. Pero, además, Norma toma el *Nunca más* como “corpus” de evidencias sobre el pasado e intenta que sus alumnos “tomen la historia como algo que existió, no un cuento. Una realidad”. Al ser una de mis primeras entrevistas, mis hipótesis me traicionan y le pregunto si esa lectura no resulta difícil para sus alumnos. Norma asiente, pero cree que, aunque sea dura, es necesaria: es preferible que “se asusten un poco ahora”. Esa preferencia se basa en un imperativo moral: deben conocer para que no se repita. En este sentido, la traducción de Norma es literal: el *Nunca más* es lectura y lema de la última dictadura: “La única forma que no exista una dictadura igual es que sepan por qué, cómo, dónde, cuándo... Si no... va a volver a haber otra”.

Conocer y recordar para que no se repita entrelaza la propuesta de lectura del *Nunca más* por parte de Norma y, de hecho, suele ser uno de los imperativos más citados en la enseñanza de procesos traumáticos. Sin embargo, conocer no es garantía de no repetición si ese conocimiento no va acompañado de herramientas de análisis crítico, si no hay un espacio para la explicación y la interpretación. Como señala Guelerman, la transmisión de la historia argentina reciente:

*... debe apuntar a brindar a las nuevas generaciones instrumentos para no ser sorprendidos en el espanto frente a la posibilidad de futuras repeticiones de la barbarie genocida o de cualquier otra. Brindarles elementos de análisis que les resulten útiles para la percepción de futuras realidades que se aprestan a vivir (2001: 39).*

### ***Como iniciativa de los alumnos***

El testimonio anterior de Norma nos muestra el *Nunca más* llegando de la mano del profesor. Pero esta situación no siempre es así: a veces son los alumnos los que, probablemente desde las bibliotecas familiares, traen la lectura al aula. Cuando Roberto (profesor de historia de escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires) habla de la actitud de sus alumnos frente a temas de historia argentina reciente, reconstruye la siguiente escena:

*Roberto: Hay... hay algunos se interesan, este... Logré que alguna alumna alguna vez, no en esta escuela sino en la otra, en Polimodal, una alumna que yo siempre había pensado que era un tiro al aire... cuando llegamos a este tema... ocurrió todo lo contrario, y sin que yo le dijera nada, me dice que había empezado a leer el Nunca más [...].*

El testimonio de Roberto permite ver varias cosas. Por un lado, que los temas de la historia argentina reciente aparecen muchas veces por el interés de los alumnos. Una alumna, que parecía despreocupada de todo, se interesa y comienza a leer (lo que hace cambiar la consideración de Roberto hacia ella). Por otro lado, que en torno a la historia argentina reciente es necesario repensar el espacio de los lectores y las lecturas.

Especialistas dedicados a la lectura en la escuela enfatizan la idea de acompañar a los alumnos en la lectura, prepararlos como lectores, no dejarlos solos y ayudarlos a construir códigos de interpretación. ¿Qué implicancias tiene esto para el caso del *Nunca más*? Si la alumna se acercó al *Nunca más* sin que Roberto “le dijera nada”, si no hubo palabras previas del profesor, ¿hubo palabras después?, ¿cuáles deberían haber sido?, ¿qué soporte recibe esa alumna de quien Roberto siempre había “pensado que era un tiro al aire”?, ¿el *Nunca más* puede ser una lectura en solitario?, ¿en qué red de otros textos y narrativas debería insertarse el *Nunca más*?, ¿cómo entamar las lecturas que los alumnos traen al aula?, ¿cómo trabajar y potenciar el interés que manifiestan los estudiantes, sus ganas de leer, de saber más, sus propias búsquedas? Algunas respuestas a estas preguntas se encuentran en el análisis del testimonio siguiente.

### ***Como lectura a contextualizar***

Otros profesores también se refieren al *Nunca más* como lectura que llevan los alumnos, pero añaden una reflexión sobre la presencia de ese libro y lo que

implica su lectura. Es el caso de Lorena (profesora de una escuela privada confesional de la ciudad de Buenos Aires), quien, durante la entrevista, me comenta sus lecturas sobre la historia argentina reciente y en particular sobre la última dictadura: allí menciona varias referencias de las ciencias sociales, la literatura, el cine y el *Nunca más*. Por ello, retomo sus comentarios y le pregunto:

*M.P.: [...] Recién me mencionaste este libro en particular diciendo que lo habías utilizado en clases, ¿de las otras cosas que me mencionaste, o sea las películas, o los libros, entre los que mencionaste el Nunca más, ehm..., vos esto lo llevaste a clase alguna vez, lo pusiste como material de trabajo?*

*Lorena: El Nunca más, digamos, suele estar a veces en las clases que se toca el tema. Nunca lo llevé yo directamente, en realidad porque me parece que, que, coincido con esta idea de, del libro Haciendo memoria en el país de Nunca Más, que llevado así es una película de terror muy dura, que me parece que necesita como contextualizarse [...].*

El *Nunca más* está presente en las clases en las que Lorena trabaja la historia argentina reciente, aunque ella no lo “lleva directamente”. Su decisión se basa en evitar una utilización descontextualizada que solo apela al horror y espanto que provocan los testimonios que allí se recogen. Lorena menciona el libro *Haciendo memoria...*, que, como ya he señalado, se presenta como una puerta de entrada al *Nunca más*; una lectura que a Lorena le ha servido para pensar el lugar de ese texto la escuela. La “película de terror” a la que alude Lorena es el “descenso a los infiernos” que supone la lectura del *Nunca más*. Allí se incluyen testimonios de secuestros, torturas físicas y psicológicas, golpizas, violaciones, partos en cautiverio, fusilamientos, etcétera, y queda a la vista “la tecnología llevada a cabo por sádicos pero regimentados ejecutores” (CONADEP, 1984: 8). Frente a tanto espanto:

... es indudable que no puede evitarse que los lectores, cualquiera sea su edad, transiten por el dolor y la impotencia frente a la magnitud y características de la represión que los testimonios revelan y, si bien estas emociones son la base para que el *Nunca Más* sea un acuerdo definitivo en la sociedad argentina, también es deseable que puedan re trabajarse como argumentos racionales a favor de la tolerancia y de la construcción de otra cultura política (Dussel y otros, 1997: x).

Esta idea es la que retoma Lorena cuando afirma que, junto con el informe de la CONADEP, debe haber un espacio para la contextualización.

En este sentido, resulta coincidente el testimonio de Tomás (profesor y director de una escuela privada laica de la ciudad de Buenos Aires):

*M.P.: [...] Viste que en algún momento el Nunca más se... puso como lectura, =a propósito de este tema=*

*Tomás: =sí=*

*M.P.: ¿Lo usaste en clase?*

*Tomás: Eh... fuentes, fuentes. El Nunca más nunca lo usé porque no me gusta [...]. Fuentes, sí. Nunca más, no. No me gusta ese texto para el secundario porque no, no, no. Porque... fulano de tal se murió, fulano de tal desapareció, o sea eh... <2> Me parece más útil por ahí una línea de análisis un poco más liberal, xxx. Sí me parece recomendable para que los chicos lo puedan ver alguna vez, pero... al lado, fuentes de época, libros que hayan dicho cuál era el rol de la prensa, el rol de los distintos actores sociales en ese momento y cómo cambiaron después de postura...*

El *Nunca más* no es llevado al aula por Tomás. Si bien afirma que es “recomendable que los chicos lo puedan ver alguna vez”, también le resulta importante que ese texto sea contextualizado, que pueda verse con otros textos para no restringir la mirada a lo que allí se denuncia. En este sentido, el *Nunca más* no condensa toda la historia reciente del país y son necesarias otras narrativas que enriquezcan y potencien las preguntas. Como apunta Halperín Donghi (2003: 12), “si no hay razón alguna para que no sigamos haciendo nuestra la narrativa del horror tal como la han registrado el *Nunca Más* y el *Diario del Juicio*, es a la vez necesario que no veamos en esa narrativa a toda la historia del Proceso”.

### **Como referencia y testimonio**

En algunas entrevistas con profesores, el *Nunca más* aparece mencionado de manera espontánea cuando me cuentan los temas y ejes que se trabajan en relación con la historia argentina reciente. Este es el caso de Sandra (profesora de escuelas públicas de la ciudad de Buenos Aires), quien menciona el uso que le da al informe de la CONADEP:

*Sandra: <> Yo ahí uso una información que es muy cortita que está en el libro Nunca más, que muestra el origen o la actividad de los desaparecidos. Y salta que el sindicalismo es el uno de los sectores que más desaparecidos tiene. <>*

Sandra utiliza “información” que aporta el *Nunca más*. En efecto, en las conclusiones del informe de la CONADEP, se sintetizan los puntos salientes de

la investigación y se presenta el porcentaje de personas detenidas-desaparecidas según los campos de actividad social.<sup>129</sup>

Por su parte, Carlos (profesor en escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires) también utiliza el *Nunca más* para extraer conceptos que aparecen definidos allí, por ejemplo, centro clandestino de detención, tabicamiento, etcétera. En efecto, el informe de la CONADEP se inicia con una pormenorizada descripción y análisis de la acción represiva deteniéndose en los modos de secuestro, torturas, emplazamiento y funcionamiento de los CCD, etcétera.<sup>130</sup>

Pero ese no es el único uso que hace Carlos del *Nunca más*: también extrae testimonios y así lo relata:

*Carlos: Yo lo usé pero no porque... me lo hubieran dicho ni nada, ni porque supiera que lo estaban dando. Eh... yo lo usé para tomar algunos testimonios... y para tomar algunos de los conceptos que te decía antes, eh... como... detención clandestina, o centros clandestinos de detención, direcciones de para que los chicos supieran qué lugares por donde ellos habían pasado eran centros de detención, un centro de detención clandestino. Eh... por ejemplo trabajé en San Justo, en Almafuerte, que estaba justo enfrente de la comisaría... <1> de San Justo... que fue centro de detención. Entonces les hacía leer un testimonio eh... de una persona que había estado ahí, que... una parte del testimonio contaba que él escuchaba voces de chicos y timbre de un colegio por eso dedujo que estaba en ese lugar. Yo no leí la parte que deducía que estaba en ese lugar, yo se los hice leer y que ellos trataran de relacionar dónde había estado el tipo. Ellos se daban cuenta que había estado detenido frente a un colegio, al lado de no sé qué, eran puntos de referencia que daba el hombre y decía bueno, el colegio es este y... el lugar donde había estado ese hombre xxx. Porque también te hablaba de las torturas, que había sido torturado, que había sufrido lo que ustedes leyeron y obviamente conmueve a cualquiera, es acá enfrente, a veinte metros xxx. Para eso. Por ejemplo, xxx después porque también explicaba xxx el tabicamiento y algunos detalles... de cuando... está... distintas personas que estaban detenidas para que supieran, simplemente eso, es más, más de <2>, para que tengan conocimientos de cuál era la modalidad de operación, que no deja de aterrar a uno pero no hace sino a la cosa <2>.*

Carlos utiliza el testimonio de una víctima que estuvo secuestrada en el CCD ubicado en la Brigada de Investigaciones de San Justo. Al rastrear ese testimonio utilizado en clase, me encuentro con el relato de Norberto Liwsky. Allí explica las torturas y vejámenes a los que fue sometido y cómo pudo inferir

<sup>129</sup> Véase CONADEP (1984: 480).

<sup>130</sup> Véase CONADEP (1984: 16-75).

dónde estaba secuestrado (en coincidencia con lo señalado por Carlos en la entrevista al relatar su uso en el aula).<sup>131</sup>

Los objetivos que este docente menciona son que los alumnos sepan que la escuela donde se encuentran está cercana a un lugar que fue CCD, que conozcan “detalles”, “que tengan conocimientos de cuál era la modalidad de operación”. Reconoce que el testimonio “aterra”, pero no parece ser un problema. En este sentido, las palabras de Carlos se acercan a las de Norma: no se menciona qué es lo que desencadena en los jóvenes un relato de tortura. Parece un espanto tan inevitable como necesario.

Más allá de la cuestión de las sensibilidades, me resulta interesante pensar –a partir del relato de este profesor– el lugar de los testimonios en relación con el “giro subjetivo” (Sarlo, 2005), esto es, la revalorización de la experiencia y la reivindicación de la dimensión subjetiva de los actores anónimos (anteriormente borrados por la historia estructural y de larga duración).

En este sentido, las voces de los testigos y las víctimas recogidas en el *Nunca más* hicieron posible la condena del terrorismo de Estado: fueron el corpus de la fiscalía en el Juicio a las Juntas de 1985. Esos testimonios ocuparon el lugar de otros documentos ausentes, fuentes que habían sido destruidas por los responsables. Como apunta Sarlo (2005: 24), “ninguna condena hubiera sido posible si esos actos de memoria, manifestados en los relatos de testigos y víctimas, no hubieran existido”. También Joutard (2007) afirma que no hay historia de las violencias extremas sin el recurso a la memoria de los salvados: cuando faltan archivos y fuentes escritas, los testigos se convierten en piezas claves para la reconstrucción de esas experiencias no solo en el espacio historiográfico sino también en el jurídico.

Aun reconociendo el valor ético y epistémico de los testimonios, Sarlo se anima a discutir su sobrelegitimación. La potencia y legitimidad de los discursos testimoniales muchas veces se funda en la posición del testigo que emerge como portador de la verdad por el hecho de haber “visto” o “vivido” tal o cual evento o experiencia (Peris Blanes, citado por Franco y Levín, 2007: 45). Esto hace que muchas veces los testimonios, especialmente cuando hablan del horror y del dolor, queden encerrados en una “cristalización” inabordable. Un testimonio

<sup>131</sup> “También movimientos que me fueron afirmando (conjuntamente con la presunción previa por la ruta que podría asegurar que recorrimos) en la opinión de que el sitio de detención tenía las características de una dependencia policial. Sumando los datos (a los que podemos agregar la vecindad de una comisaría, una escuela –se oían cantos de niñas– también vecina, la proximidad –campanas– de una iglesia) se puede inferir que se trató de la Brigada de Investigaciones de San Justo...”. Testimonio de Norberto Liwsky, legajo CONADEP n° 7397 (CONADEP, 1984: 31).

muestra un acontecimiento irreductible, incomparable y superlativo. Mientras la historia es más proclive a las comparaciones, contextualizaciones y generalizaciones (Traverso, 2006), “para el individuo, la experiencia es forzosamente singular y, además, la más intensa de todas” (Todorov, 2000: 35). Para Sarlo, ese es el riesgo que hay que evitar. El testimonio, como cualquier discurso, debe ser sometido a la crítica y entrecruzamiento de fuentes. Para Todorov (2000), no quedar encerrado en la experiencia intransitiva es la vía para evitar una memoria literal porque si el suceso es único, “no podrá ser utilizado como clave para otra ocasión”, es decir, para construir una memoria “ejemplar” en la que el pasado permite comprender situaciones nuevas.

### *Como lectura imposible*

En otras ocasiones, el *Nunca más* aparece como lectura imposible para los adultos, los profesores, y, por lo mismo, en lectura no recomendada para los jóvenes, los alumnos.

Cuando le comento a Noemí (profesora en escuelas públicas de la ciudad de Buenos Aires) la inclusión del *Nunca más* como texto de consulta y referencia, y le pregunto si ella lo utiliza, la entrevista cambia de tono y cadencia. Ciertamente, una transcripción no refleja las miradas, los gestos y la voz, pero los prolongados silencios muestran, en parte, la incomodidad:

*M.P.: [...] Así como se dispuso dentro de este calendario estas nuevas fechas, también se había... recomendado la utilización del Nunca más como libro... en las en las escuelas... Este... ¿vos alguna vez lo lo utilizaste con los alumnos?*

*Noemí: <2> No. no. <6> (se pone muy seria y sigue negando con la cabeza).*

*M.P.: Porque no... no te parecía... <1> una buena lectura para los chicos... <2> o...*

*Noemí: Ehm... <3> Yo te cuento, Paula, que... <1> a mí personalmente me afecta MUCHÍSIMO. Remover el tema... Lo mismo, lo mismo xxxx yo te juro... xxx el tema. Más que decir que lo que es la injusticia, el poder del hombre sobre el hombre y por oposiciones e ideas diferentes TE MATA xxx... personal... Pero... Yo todavía xxxx... No podía ni abrir el libro, te cuento. NUNCA lo hice... <8> [...].*

El *Nunca más* conmueve a Noemí. Ha sido un libro que no ha podido “abrir” y por tanto no puede invitar a su lectura. Por eso, no está presente en sus clases. No porque piense que no es una lectura para los alumnos: sencillamente no ha sido una lectura posible para ella.

Este testimonio demuestra, como otros, el lugar de las sensibilidades y los sentimientos en la enseñanza de la historia. Las emociones, en temas tan cercanos y dolorosos, están a flor de piel entre los profesores y, para el caso de la historia argentina reciente, resultan insoslayables. Como señala Inés Dussel:

La transmisión de la memoria del trauma histórico comparte los dilemas de toda transmisión cultural y de toda acción pedagógica, sus paradojas éticas y sus encrucijadas políticas, pero tiene características que la distinguen de otras transmisiones. En ella, el dolor humano es el eje central que la define (2001: 67).

Natalia (profesora en una escuela pública y una privada laica de la provincia de Buenos Aires) también se refiere al *Nunca más* en términos análogos a los de Noemí:

*M.P.: Y cuando trabajás, vuelvo a esto de la historia argentina más reciente del setenta y dictadura, ¿trabajás con otros materiales? Por ejemplo, con el Nunca más...*

*Natalia: No, el Nunca más en la escuela no lo trabajé. Es más, yo he leído y no lo llegué a terminarlo todavía, es como que es una cosa que me pega fuerte. Lo que sí comento son algunos artículos viste... o alguna partecita del libro pero no el libro trabajado en su totalidad. Yo a mí me suena, viste, muy fuerte. Se trabajan cosas por ejemplo una vez en una historia oral de un trabajo práctico eh... averiguando, viste, cómo habían vivido, cómo habían sufrido, habían conocido gente desaparecida o que había estado torturada, una vecina de una nena había estado en el campo de concentración de Polvorines. Lo que hoy en día el municipio lo compró como un centro para actividades artísticas, recreativas y demás, y esta mujer hoy en día es desocupada y le tocó, viste, ese plan jefes y jefas, bueno, le tocó ir a limpiar a ese lugar. Ese testimonio, te juro, que fue desgarrador. Pero bueno, viste, a mí me puso mal y a muchos también, pero bueno eso lo trabajamos, lo comentamos, pero como que el Nunca más es una cosa...*

Natalia cuenta que no ha trabajado con el *Nunca más* en la escuela. Para ella, supone una lectura que la conmueve, un texto que no llegó a “terminarlo todavía”. Como en el caso de Noemí, al ser una lectura imposible para el profesor, resulta una lectura no recomendada para los alumnos. Cuando continúa la charla, Natalia relata una experiencia con un testimonio oral, que había traído una alumna, al que califica como “desgarrador” y que, si bien no había sido extraído del *Nunca más*, a Natalia le sirve para argumentar el hecho de no

trabajar con ese texto. Así, entonces, en las palabras de Natalia, aparece la fuerza de los testimonios, pero también su veta dolorosa y angustiante.

Las palabras de Natalia, como antes las de Noemí, ponen en primer plano que la historia reciente resulta difícil e incómoda y sirven para pensar el lugar y la atención que le damos a la sensibilidad en la enseñanza de la historia. Asimismo, permiten pensar el lugar de los profesores como lectores que se emocionan y conmueven con un libro, que no pueden abrirlo, o que lo abren y lo cierran sin terminarlo. También, desde las palabras de Carlos y Sandra, ayudan a revisar el lugar, la potencia y los límites de los testimonios para el tratamiento de la historia reciente.

#### 4.2.2. *Textos, lecturas y lectores*

Los testimonios presentados hasta aquí muestran cómo y para qué el *Nunca más* está presente en las aulas; exponen qué problemas e incomodidades provoca y hacen dejarlo fuera; y exhiben también novedades y oportunidades que aparecen en las prácticas docentes.

El *Nunca más* aparece de diferentes maneras y con diversas finalidades: es propuesto por los profesores; es un texto que los alumnos comienzan a leer *motu proprio* y llevan al aula; es utilizado para extraer referencias concretas y datos de la metodología del terrorismo de Estado o para usar testimonios de las víctimas; es una lectura que algunos docentes entienden que debe ser contextualizada con otras fuentes; mientras que para otros profesores resulta una lectura imposible y, por lo mismo, no la llevan al aula.

Pero, además de señalar los modos en que los profesores reconstruyen la presencia o ausencia del *Nunca más*, resulta interesante advertir qué cosas no dicen los testimonios. Dicho de otro modo: ¿qué otras lecturas y usos del *Nunca más* no aparecen?

El *Nunca más* no aparece como un texto de la historia de la memoria en la Argentina, propio de un momento histórico, el de la recuperación democrática, cuando hacía falta decir qué había ocurrido durante la dictadura. Tampoco se presenta como fuente jurídica, como corpus fundamental para juzgar a las cúpulas militares. Probablemente esto ocurra porque el uso del *Nunca más* en las aulas pone el acento en otro aspecto. Su potencia parece circunscribirse a la recopilación de testimonios reveladores de la metodología de represión de la dictadura. De allí que la mayoría de los usos, pero también las resistencias que provoca el *Nunca más*, en la escuela anclan en el horror que encierran sus páginas.

Ciertamente, el *Nunca más* es, en solitario, una película de terror. Genera emociones que no pueden soslayarse y, por lo mismo, no debería ser separado de claves interpretativas que, sin negar ese horror, ayuden a entramarlo en explicaciones más complejas. Y esto nos coloca ante una cuestión central de la transmisión de la historia argentina reciente: la naturaleza traumática del período. Resulta evidente que este pasado provoca dificultades. Como dije, la escuela y la enseñanza de la historia están más acostumbradas a los pasados gloriosos y sus héroes y no a los pasados cercanos y sus víctimas.

Esta incomodidad se relaciona con el dolor. Entonces, utilizando nuevamente la expresión de Susan Sontag (2003), ¿qué hacemos “frente al dolor de los demás?”. En el uso del *Nunca más*, esa pregunta se responde con diversas posiciones: evitarlo, atenuarlo o colocarlo en su mayor crudeza para que los jóvenes sepan, conozcan y se sensibilicen.

En menor medida, el *Nunca más* es visto como una fuente que debe ser puesta en diálogo con otras fuentes para contextualizar su narrativa y, precisamente, para no quedar encerrados en la “experiencia intransitiva” de una “memoria literal” (Todorov, 2000) en torno a las torturas, las muertes y las desapariciones.<sup>132</sup>

Los usos y lecturas del *Nunca más* que aparecen en los testimonios abren preguntas en torno a la enseñanza de la historia reciente en relación con el lugar de los testimonios, el espacio de las sensibilidades, el diálogo entre historia y memoria, la cuestión de los textos, los lectores y las lecturas, entre otras cuestiones. Creo que, sobre ellas, debemos avanzar para afianzar las escuelas y las aulas de Historia como lugar para la historia reciente y la memoria acompañando la tarea de los profesores en este desafío.

### 4.3. Hablar

Considerar la transmisión de la historia argentina reciente en las aulas supone acercarse al vínculo que los profesores establecen con los alumnos. Además de

---

<sup>132</sup> Dado que las entrevistas en profundidad fueron recogidas entre 2004 y 2005, no puede soslayarse una serie de transformaciones posteriores en el ámbito educativo, jurídico y público que podrían influir en los usos y lecturas del informe de la CONADEP. Por otro lado, el cambio en las narrativas de la memoria y la consolidación de lo que se ha dado en llamar las “políticas de memoria por parte del Estado”, así como los avances en el juzgamiento de los responsables del terrorismo de Estado, abrirían la necesidad de rastrear de qué manera estos nuevos escenarios son tramitados por las prácticas docentes. Sobre todo porque, si en momentos de impunidad, indultos y “reconciliación nacional” a la escuela le cupo el deber de memoria, actualmente podría estar haciendo mayor lugar a la historia.

otros elementos que ya fueron señalados en apartados anteriores (la influencia de las experiencias y memorias del pasado reciente, las narrativas sobre el pasado reciente en circulación, las ocasiones y constricciones de los contextos institucionales, los límites y posibilidades de las tradiciones escolares y de la propia disciplina escolar, etcétera), me parece apropiado aquí destacar la mirada que los profesores tienen de sus alumnos y del conocimiento que los jóvenes tienen de la historia argentina reciente y particularmente de la última dictadura. Porque desde esa mirada, enlazada con la mirada que tienen de la dictadura—como historia y como pasado—, los profesores eligen estrategias para tratar este tema en las aulas.

Así, para Lorena, los chicos “se interesan, aunque traen versiones absolutamente encontradas del tema e incluso versiones familiares cerradas”. Contrariamente, Norma dice que los estudiantes tienen “mucho ignorancia y mucha indiferencia”. Para otros profesores, como Beatriz, los alumnos no pueden entender cabalmente el período dictatorial porque “nacieron en democracia”. Bárbara, que coincide en presentar a sus alumnos como “hijos de la democracia”, no cree que eso sea un problema infranqueable, sino un desafío para trabajar.

La mirada de los profesores sobre los alumnos resultó caleidoscópica: los jóvenes aparecen entre descripciones de indiferencia y demanda; ignorancia y sapiencia; *tabulas rasas* y discursos propios.<sup>133</sup> Frente a esas descripciones, ¿qué estrategias didácticas eligen los profesores? Los testimonios que se presentan a continuación aportan algunas respuestas.

#### 4.3.1. Palabras y gestos

##### *Charlar*

En algunos casos del trabajo sobre la historia reciente, particularmente en momentos de una conmemoración, la clase se convierte en una “charla”:

---

<sup>133</sup> Sin embargo, al hablar con los estudiantes—precisamente por este caleidoscopio—, comparé sus palabras con las miradas de los profesores. En términos generales, los alumnos consultados manifestaron tener conocimientos de las características propias de la dictadura: mencionaban desapariciones, represión, muerte, apropiación de niños, etcétera. Asimismo, manifestaban interés y sorpresa por el “clima” en el que se vivía: el miedo, la censura, la sospecha. Además, también manifestaron que sus conocimientos se debían más a lo que les habían contado en sus familias, porque ellos habían preguntado, que a lo que habían visto en la escuela.

*Norma: ¡Ah!, a mí me gusta hacer cosas raras. **Escribo “24 de marzo” en el pizarrón...** y les digo: ¿de qué año?... ¿Vos algo escuchaste del 24 de marzo? ¿Con respecto a qué año? Los chicos más grandes generalmente saben. Y si no, al revés. **Hablamos sobre el odio... cuando uno empieza por el odio, llega al 24 de marzo enseñuida.** Yo quiero que vean que la historia es el reflejo de los sentimientos y pensamientos humanos. Entonces uno puede arrancar desde ahí. Es más, una vez les di a leer un pedacito de un libro xxx. Yo siempre les hago leer un libro. Ahora, por ejemplo, a los de tercero les hago leer un libro que tal vez conocés, se llama Tierra del fuego, que cuenta la historia de los **indios** que se llevó Fitz Roy a Inglaterra. Bueno... Ahí están los **derechos humanos**. Hay que buscar cosas...*

Ese “hablamos” que señala Norma muestra rasgos borrosos: el 24 de marzo no recibe precisiones conceptuales ya que se habla del “odio”; no se delimitan actores, intenciones y acciones, sino que es tan amplio que cabe la comparación con otros procesos históricos. La realización de “charlas” coincide con otros testimonios, por ejemplo el de Karina –profesora en la provincia de Buenos Aires–, quien también alude a ello de esta forma:

*Karina: ... Y bueno, **hacemos una charla...** para que sepan qué es un golpe de Estado, y hablamos de los derechos... y bueno... tratamos de organizar... una charla sobre qué conocen del tema y, bueno, **se habla un poquito.***

Resulta significativo que Karina utilice el diminutivo “poquito” para referirse a esa charla en las aulas durante el 24 de marzo. Si bien menciona algunos conceptos (golpe de Estado, derechos) y también la consulta que realiza a sus estudiantes, las palabras de esta profesora muestran una alusión rápida y aparentemente superficial.

Esas charlas aparecen, a veces, a instancias de los mismos alumnos que preguntan e instalan el tema en las aulas. Así lo expresa otra profesora:

*Sandra: La mayoría **sabe de los desaparecidos**, la mayoría sabe que se vivía mejor, que había más plata, casi todos. Después saben de las torturas, bah, tienen una idea, y después tienen una sensación de miedo, y de miedo con **curiosidad** pero tienen esa cosa de: ¿qué cosa tan horripilante pasó acá? [...]. Ahí se juega también **el interés de los alumnos. Muchas veces pasa, por ejemplo, con el tema de la dictadura que te piden algunos chicos y entonces yo les dedico un momento** [...].*

### **Debatir**

En otros casos, el “debate” es una de las estrategias utilizadas para trabajar la historia reciente. Más aún, parece habilitarse el espacio para todas las opiniones, cualquiera sea, en torno a la historia reciente. Así aparece reflejado en el testimonio de Norma:

*M.P.: Y ¿con los alumnos encontrarse con opiniones controvertidas...?*

*Norma: Sí... hay, hay.*

*M.P.: ¿Que tuvieran una posición... de defensa a la dictadura?*

*Norma: ¡Síiii!, ¡cómo no! Y yo los respeto. Yo los respeto.*

El “respeto” a las posiciones de defensa de la dictadura por parte de los alumnos manifiesta una posición “externa” por parte de la profesora, que no interviene en la discusión.

La utilización del debate sin contextualización o discusión, sin la toma de posición y la transmisión de ciertos valores, también aparece en otros testimonios, como el de Haydée, quien también alude al “respeto” a los alumnos para fundamentar la estrategia...

*Haydée: Me gusta respetar las sensibilidades..., ¿sí? Yo no creo que TODOS los militares... yo no creo que todos los terroristas xxxxx. O porque tenían una cierta ideología política era un terrorista. Entendamos bien lo que es terrorista. La violencia por la violencia y porque eso va a llevar a algo... ese tipo de terrorismo... o sea... esa cuestión de... de poder... no me interesa <>. Me gusta escuchar a los chicos. Me gusta porque cada uno Me pasó un año en un colegio privado hace mucho ya, en el año... 98 creo fue, o en el 99, no me acuerdo muy bien si fue en el 98 o 99. Fue una experiencia magnífica. Había chicos que estudiaban con el libro del Círculo Militar, que no me acuerdo el autor, un libro rojo del Círculo Militar. Había otros que tomaban el libro de un sacerdote... salesiano... El padre... ¡ay!, Bruno. Cayetano Bruno. “Yo lo tengo en mi casa, lo quiero traer y porque mi abuelo me explica historia” (enuncia la frase como si fuera un alumno). Había chicos que tenían el libro de Kapelusz, era otro no este. Este... y había otros que estudiaban con Miretzky, o sea, lo más conservador <> Cada uno decía... un poco lo que había estudiado... Para mí, ese año fue muy bueno. Porque yo no puedo estar... decir lo que dice un libro... Y entonces yo siempre tratando de moderar y que escucháramos todo. Porque creo que no lo sabemos todo. Y eso es un problema... para mí, histórico.*

En ese debate abierto narrado por Haydée, aparecen “lecturas” muy variadas. Pero me interesa particularmente remarcar que, por la descripción realizada, el “libro rojo del Círculo Militar” es el publicado por el General Díaz Bessone: *Guerra revolucionaria en Argentina 1959-1978*. En ese texto, la narrativa de Bessone argumentaba que las Fuerzas Armadas no tuvieron otra alternativa que enfrentar la agresión de la subversión en una “guerra sucia” (Lorenz, 2005).<sup>134</sup>

Frente a esta escena del debate abierto surgen algunos interrogantes. Admitiendo la validez de presentar a los alumnos diversas interpretaciones, cabe preguntarse: ¿el tratamiento de la historia argentina reciente debe plantearse como una comparación entre interpretaciones diversas sobre el período?, ¿puede quedar el tema en un espacio de debate en el que todas las opiniones son iguales?, ¿es deseable que los alumnos saquen solos sus conclusiones sobre el tema?, ¿no es necesario decir que existió un Estado que violó sistemáticamente los derechos humanos asesinando, torturando, censurando, exiliado e imponiendo el terror?, ¿no resulta ineludible decir que esa violencia desde el Estado no es equiparable con la violencia de las organizaciones político-militares? Como dice Hugo Vezzetti:

Si se trata de responder a la pregunta por lo sucedido y, sobre todo, por la suerte de los desaparecidos, era claro que no había ninguna equiparación posible entre la guerrilla y las Fuerzas Armadas. Ante todo, porque estas, que controlaban el aparato del Estado eligieron la vía clandestina e irregular de acción que incluso contradecía los propósitos de orden con los que habían buscado justificar su irrupción. La acción de la guerrilla, por definición, era irregular y clandestina, pero no se hacía desde el Estado ni invocaba principios de legalidad y continuidad jurídica e institucional (2002: 122).

Las evidencias de un Estado con un plan sistemático (es decir procedimientos regulares de secuestro, torturas y desaparición de personas) demuestran la responsabilidad orgánica e institucional de las Fuerzas Armadas y no permiten equivalencias.

Pero aun admitiendo que las responsabilidades no son equivalentes, cabe preguntarse –como lo hace Vezzetti– qué lugar queda “para el papel cumplido

---

<sup>134</sup> Bessone apela a “evitar la deformación, el falseamiento, las mentiras”, habla de una “memoria frágil” y documenta los asesinatos y hechos violentos de los “subversivos”. Señala la “guerra” revolucionaria otorgándoles a las organizaciones “guerrilleras” la responsabilidad del enfrentamiento, puesto que fueron quienes “impusieron las condiciones, el clima, el ambiente, el teatro de operaciones y el campo de combate en el que se desarrolló esa guerra”. Véase Lorenz (2005).

por el ‘terrorismo guerrillero’ que sin duda contribuyó a crear condiciones favorables para esa empresa criminal y que incluso, durante buena parte de los años de la dictadura, ayudó a que tuviera un consenso extendido en la sociedad” (2002: 123).<sup>135</sup>

Pero volviendo a la estrategia utilizada por Haydée en el aula, debemos decir que se relaciona estrechamente con su posición personal frente al pasado reciente. Como se ha visto antes, Haydée festejó el golpe militar, siente que le arruinaron la vida “los militares y los subversivos”, “no puede ver ni a Firmenich ni a Massera” y piensa que “la historia reciente tiene que verse desde los militares, pero también desde los guerrilleros”.

Esta opción del debate “abierto” fue también discutida en los talleres con profesores en activo. Allí, muchos de ellos también defendieron la validez de presentar todas las “versiones” o narrativas sobre el pasado reciente. Esta cuestión ciertamente es importante: en la escuela no podemos transferir una memoria monolítica. Pero, a la vez, creo que es necesario adoptar una posición de defensa de los derechos humanos y de distinción entre la versión de una guerra sucia y la que habla del terrorismo de Estado.

### *Transmitir*

Entre los testimonios docentes también aparecen posiciones que, si bien defienden la necesidad de escuchar todas las versiones, de escuchar los relatos que traen los alumnos, plantean que resulta inexorable tomar una posición y **transmitir** ciertos valores. Así lo expresa Lorena:

*Lorena: Creo que en un primer momento, quizás desde una mirada más adolescente de mi parte, yo decía bueno, este tema hay que instalarlo, no puede ser que los chicos no conozcan estos temas, además los chicos vienen de la escuela primaria donde este tema está prácticamente*

---

<sup>135</sup> Resulta pertinente aquí citar en extensión a Eric Hobsbawm, en un estudio en el que –entre otras cosas– analiza la aparición de movimientos insurreccionales, terroristas y revolucionarios: “... la estrategia básica de tales grupos era la polarización. Esperaban que, demostrando que el régimen enemigo había perdido el control de la situación o [...] provocándolo para que desencadenase la represión general, empujarían a las masas pasivas a apoyar a los rebeldes. Ambas variantes eran peligrosas. La segunda era una franca invitación a una especie de mutua escalada de terror y contraterror. Un gobierno debía ser muy sensato para no resistir la tentación [...]. Varios regímenes, especialmente militares, no se resistieron. No hace falta que añada que en una competición de barbarie comparada las fuerzas del Estado llevaban las de ganar... y ganaban” (1998: 262).

*ausente. Además, y en esta escuela en particular, esta historia está ausente, entonces había una cosa mía de decir, bueno, no puede ser que los chicos se vayan y transiten por la escuela secundaria sin conocerlo, y de pronto había una idea más de saber, no sé, **al menos hay una diferencia entre hablar de terrorismo de Estado y de guerra sucia, tienen que conocer esa diferencia.** Digamos, como una cuestión más, no sé, como, como hasta más militante, ¿no? Después, digamos, cuando uno va como reflexionando, esto tiene que ver con otros relatos que uno va leyendo, empiezo a repensar esa acción, esto de instalar el tema, de trabajar el 24 de marzo, y me empiezo a dar cuenta que es absolutamente necesario poder encontrarse primero con los relatos que los chicos ya, ya tienen sobre ese tema. No es que yo... \_ A ver. Lo que quiero decir es esto: uno siempre creyó, desde la teoría didáctica, que los alumnos no son tablas rasas, que uno tiene que apelar a los conocimientos previos, qué sé yo, pero me parece que muchas veces eso está presente en la didáctica casi como un fundamento, que no siempre uno ha vivido en su experiencia de formación, en lo que es la enseñanza de la historia, claramente no recibe la experiencia de cómo pasar de eso que es supuesto de “constructivismo básico”, y qué sé yo, en la que todos estamos de acuerdo, desde los discursos, a generar, a hacer de eso una práctica concreta en la escuela. Entonces, ehm, cuando uno se empieza a encontrar con relatos de alumnos que dicen: “Yo soy amiga de los nietos de Videla y ellos piensan que todo esto es una mentira”, suponete, te lo estoy diciendo de una manera casi estereotipada, o con relatos que los pibes traen al aula, te diría, casi directamente armados desde su casa. Como que en su casa le dijeron: “Si la profesora dice tal cosa, vos decís tal otra”. Eso me pasó, hace un año, en ocasión de pasar la película La historia oficial, una chica me dijo: “A mí me interesa mucho este tema, yo tengo ganas de investigar”, que conversó esto con su familia, que conversó qué pasó en ese período. **Lo que quiero decir, entonces, yo pasé de una época donde yo instalaba el tema desde mi relato, también a partir de distintas voces, etcétera, etcétera, yo paso a instalar este tema mucho más desde la subjetividad de los pibes, desde el relato de los pibes.** Desde ese lugar, como que empiezo a plantear otras cosas últimamente, y empiezo a plantear cosas, bueno, como este tema es muy doloroso. **Y ojo, con esto no quiero decir que cualquier voz es válida. En este sentido hay que escuchar todas las voces pero, desde una opción, desde la defensa de los derechos humanos, yo tengo una visión del tema.** Pero, bueno, eso no es nada fácil en un contexto en donde otros profesores o las autoridades piensan que la escuela es un lugar neutral.*

Resulta interesante en el testimonio de Lorena su preocupación por recuperar los conocimientos previos de los alumnos para poder enriquecer la

transmisión de la historia argentina reciente y cómo ella misma, a lo largo de su biografía docente, fue cambiando sus estrategias: de “instalar” el tema a tratar de escuchar a sus alumnos recuperando sus relatos y subjetividades. Aun así, Lorena sostiene que entiende que la escuela no es un espacio neutral, que no todas las “voces” son igualmente válidas y que ella opta por sostener ciertos principios, como la “defensa de los derechos humanos”, y por transmitir ciertos saberes claves, como que no es lo mismo hablar de “guerra sucia” que de “terrorismo de Estado”.

### ***4.3.2. Neutralidad y beligerancia***

Como se ha visto, las estrategias que los profesores despliegan en las aulas frente a este pasado abierto, controversial y polémico, son diversas: algunos piensan en una charla; otros están convencidos de que el habla y la escucha en el aula deben basarse en la transmisión de ciertos principios básicos; mientras que algunos docentes defienden la modalidad de presentar a sus alumnos “todas las versiones sobre los hechos” leyendo, debatiendo y opinando sobre diversas fuentes e interpretaciones (que pueden incluir *Guerra revolucionaria en Argentina* del general Díaz Bessone).

Desde un marco constructivista, esta última estrategia parece tener virtudes innegables: el contenido no se impone, sino que es construido en el aula; los docentes son mediadores entre los conocimientos y los estudiantes; se practica una historia en multiperspectividad y los alumnos realizan un aprendizaje significativo al ser estimulados en su autonomía y al otorgarles espacio a sus opiniones. Aun aceptando esto, es posible interrogar otros aspectos: cómo son presentadas y contextualizadas esas fuentes, cómo son leídas y analizadas por los alumnos, qué se hace después del debate con las diversas opiniones expresadas. En general, la imagen que vuelve es la de un debate abierto, un intercambio de opiniones, una lectura de textos que no avanza más allá.

Desde el marco de análisis que aquí he propuesto, que va más allá de lo estrictamente didáctico (y toma en cuenta las tradiciones escolares), es posible decir que la estrategia de debate responde a la clásica ilusión de neutralidad de la escuela tanto como a creer que los docentes no pueden intervenir en las controversias. Desde luego, también se entronca con una cuestión nodal: las memorias en conflicto sobre este período.

La idea de la escuela como espacio neutral encuentra sustento en su histórica función inclusiva y universal. A la escuela –supuestamente– nunca le

han importado los orígenes, las ideas o las creencias. Y aunque sabemos que esta neutralidad nunca fue tal (porque la escuela dejó sistemáticamente fuera a los diferentes y especiales), sigue siendo una ilusión pertinaz. Y, como todas las ilusiones, tiene algo de cierto: la escuela debe ser un espacio en el que se siga pensando (y luchando por) la igualdad. Con todo, la idea de neutralidad tensiona la enseñanza de la historia reciente. En ocasiones, los padres reclaman “objetividad” a los profesores; los directivos demandan “imparcialidad”, mientras que algunos docentes sienten que no deben “manipular” a sus alumnos y que “lo político” debe quedar fuera del aula.

Sin embargo, la enseñanza del pasado reciente y la construcción de la memoria comportan desafíos éticos y políticos. Nos exigen tomar posición porque nos emplazan a transmitir valores. Y la escuela también, desde siempre, ha transmitido valores e ideales, como la justicia, la igualdad, la libertad y, más recientemente, la democracia. Pero cuando estos valores deben combinarse con el tratamiento de procesos históricos, actores, intenciones y acciones concretas –cercanas, polémicas y dolorosas–, la tarea se vuelve más difícil. Sobre todo porque en la escuela muchas veces circula una lectura restrictiva sobre lo político (asociado a lo institucional, lo partidario, lo doctrinario).

Frente a la naturaleza política y los desafíos éticos que tiene y nos plantea la enseñanza de la historia argentina reciente, los profesores muchas veces son leídos –y se leen a sí mismos– como profesionales que deben dejar de lado su biografía, sus experiencias y sus memorias. En este caso, creo que puede ayudar lo que plantea Jaume Trilla (1992): pensar que la neutralidad y la beligerancia no son tanto maneras genéricas de ser o de pensar, sino maneras de actuar en determinadas situaciones. Por lo mismo, los profesores deben asumir la neutralidad o beligerancia, y, con independencia de su decisión, deberían hacerla explícita. Incluso la neutralidad pasiva o la abstención pueden tener consecuencias con los estudiantes, con los directivos y con los padres y, por tanto, el docente debe asumir tales consecuencias.

En cualquier caso, resulta importante tener en cuenta que educar es un acto político (Frigerio y Diker, 2005) –porque transmite valores, porque forma para una ciudadanía democrática, etcétera– y que lo político –de manera muy evidente para el tema que aquí se trata– atraviesa la enseñanza de la historia. Por lo dicho, mantener una posición neutral en las aulas (por ejemplo, omitiendo nuestros juicios de valor) no implica no intervenir porque, de hecho, se está tomando una decisión.

#### 4.4. Balance-apertura: autonomía y responsabilidad

Actualmente, existe en la Argentina una serie de acuerdos públicos y las violaciones a los derechos humanos cometidos durante la última dictadura han sido juzgadas y condenadas. Estos principios jurídicos—aunque no garantizan la verdad ni tienen carácter definitivo—comprometen a la escuela en su divulgación y en el ejercicio de la memoria (Siede, 2007) e imponen límites a la “polifonía” de voces sobre el pasado reciente en la escuela aunque eso, desde luego, no implica clausurar valoraciones o imponer sentidos unívocos desde prescripciones morales (Carnovale y Larramendy, 2010).

Y aunque la revisión de las condiciones que hicieron posible la dictadura esté pendiente; aunque las responsabilidades civiles recién hayan comenzado a estudiarse y debatirse hace muy poco; aunque resulta cada vez más urgente entramar una explicación más compleja que escape a la pura rememoración, la transmisión de la historia argentina reciente y la construcción de la memoria deben estar presentes en las aulas y escuelas. Desde luego, como ya he dicho, esto no supone que los profesores no aludan al conflicto de memorias que atraviesa el pasado reciente. Pero esto no sustrae la responsabilidad que tenemos como adultos: no es deseable dejar a los jóvenes solos frente a la historia debatiendo y sacando conclusiones; o en soledad frente a un texto escrito o fílmico. Estamos comprometidos en esta transmisión y muchos profesores así lo demuestran en sus testimonios (aunque algunos también la eluden bajo la supuestamente necesaria neutralidad de los docentes).

Como ya he señalado, la idea de transmisión no es utilizada en el sentido de transferencia lineal: “así como heredar no es recibir (sino seleccionar, reactivar, refundir) transmitir no es transferir (una cosa de un punto al otro). Es reinventar, por lo tanto alterar” (Debray 1997: 46). “Toda transmisión es re-transmisión, es decir que ya se encuentra sometida a las modificaciones inherentes a toda re-modelación del pensamiento que se efectúa en el pasaje de lo uno a lo otro” (Hassoun, 1996: 169).

Si la preocupación es la autonomía de los jóvenes (en el sentido de que desarrollen un pensamiento crítico), está claro que la recepción de la transmisión nunca es pasiva en ellos: siempre hay un lugar para interpretar, innovar y discrepar. Siempre que recibimos algo, lo reinventamos. Y es que la autonomía se basa necesariamente en recibir algo. Una ética de la transmisión, tal como la plantea Hassoun (1996: 168), “requiere que cada uno pueda ofrecer a las generaciones siguientes no solamente una pedagogía, no solamente una ense-

ñanza, sino aquello que les permitirá asumir un compromiso en relación con su historia”. Una transmisión así:

...permite que cada uno, en cada generación, partiendo del texto inaugural, se autorice a introducir las variaciones que le permitirán reconocer en lo que ha recibido como herencia, no un depósito sagrado e inalienable, sino una melodía que le es propia. Apropiarse de una narración para hacer de ella un nuevo relato es tal vez el recorrido que todos estamos convocados a efectuar (Hassoun, 1996: 178).

Así, entonces, se funden en un mismo movimiento la responsabilidad de los adultos y la autonomía de los jóvenes. La transmisión así pensada se enlaza fuertemente con la narración y los profesores (algo que aquí he intentado reflejar); los profesores no ya como técnicos, sino como adultos, como maestros poseídos por la pasión de enseñar, hablar, mostrar, explicar (Steiner y Ladjali, 2005). Desde este marco, y como señala Diker, pensar la enseñanza como acto de transmisión “exige quizás despedagogizarla, despojarla de esa normatividad que obtura el reconocimiento de todo aquello que escapa a las categorías escolares” (2004: 230).

En conclusión, y como ha planteado Hannah Arendt:

Mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo en la tarea de renovar un mundo en común (1996: 208).

La responsabilidad de los adultos es la condición para la autonomía de los jóvenes. Por tanto, en términos escolares, nuestros alumnos no pueden ser esclavos de nuestra historia, pero tampoco podemos dejarlos huérfanos de referencias.



## 5. Conclusiones: estrategias y tácticas situadas

A lo largo de este libro he intentado poner de manifiesto la relación que establecen los profesores con la historia argentina reciente, con el imperativo de enseñarlo y con el deber de conmemorarlo en las escuelas, reconstruyendo e interpretando los saberes y prácticas de un conjunto de docentes en cuanto actores educativos claves para la construcción y la transmisión de la memoria y la historia de un período crítico de nuestro pasado: los años setenta y ochenta, particularmente la última dictadura.

En esta indagación e interpretación integré diversas **dimensiones** (la personal y la colectiva) así como diferentes **contextos** (social, escolar, institucional, áulico) no como meros escenarios, sino como elementos constitutivos de los saberes y prácticas docentes, que hacen a los profesores y son hechos por ellos. De la misma manera, permanentemente se articularon **temporalidades** variadas (a través de la historia de la enseñanza de la historia, de la incorporación de la historia reciente en la normativa y los diseños curriculares y sus modificaciones posteriores, de las propias biografías y trayectorias docentes, de los cambios en las memorias sociales y colectivas, etcétera). Asimismo, se entramaron múltiples **voces**: las de los profesores entrevistados, como conjunto principal, que fueron cruzadas con las de directivos y las de profesores en formación inicial y continua así como contrastadas con otros enunciados presentes en documentos escritos

oficiales, editoriales, legislativos, didácticos, sindicales, etcétera. Todos estos elementos—dimensiones, contextos, temporalidades y voces— se contemplaron para realizar el ejercicio interpretativo de la historia argentina reciente en la escuela desde la perspectiva de los profesores.

No obstante todos esos elementos y cruces, queda claro que las palabras principales pertenecen a los docentes y que las interpretaciones dadas a ellas son de mi absoluta responsabilidad. Estas últimas han sido realizadas tomando múltiples referencias ya que, como he observado en otro lugar (González, en prensa), la enseñanza de la historia—como campo de investigación— puede ser definida como una intersección multidisciplinar y dialógica, como lugar de encuentros y préstamos—tanto teóricos como metodológicos— para la exploración de objetos, sujetos, prácticas, saberes, contextos y sentidos de la historia como disciplina escolar. Por eso, he utilizado conceptos y aproximaciones de la historia, la historia de la educación, la sociología, la antropología, los estudios culturales y, por supuesto, de la didáctica y la pedagogía. Este esfuerzo de comprensión no ha significado, como advertí en la introducción, sostener una mirada complaciente. De hecho, he propuesto preguntas para la discusión así como he explicitado mis posiciones personales.

Si bien en cada sección fui realizando conclusiones parciales, así como en cada capítulo incluí balances y propuse debates, retomo aquí ciertas cuestiones para desarrollar algunas interpretaciones finales y entretelar aquellos aspectos que, por cuestiones de organización y presentación, asomaron en distintos apartados del libro.

Antes de eso, quiero volver a subrayar la elección de centrarme en los profesores—y los modos en que he sostenido tal opción— reiterando el reconocimiento de los docentes como actores claves de esta “*historia argentina reciente en la escuela*”.

En tan solo tres décadas, los profesores pasaron por miradas y demandas diferentes. Hacia 1976, podían ser sospechosos de diseminar la “subversión en el ámbito educativo”.<sup>136</sup> A partir de 1983, y explícitamente a partir de la Ley Federal de 1993, fueron convocados a formar ciudadanos comprometidos con la democracia. Actualmente, según la Ley de Educación Nacional de 2006, son los principales responsables de afianzar “el ejercicio y construcción de la

---

<sup>136</sup> Los docentes de Historia, en particular, fueron objeto de atención específica puesto que esa asignatura era propicia para el “adoctrinamiento” y el “trasbordo ideológico del marxismo apátrida”. Véase el documento del Ministerio de Educación repartido en las escuelas durante la última dictadura titulado *Subversión en el ámbito educativo (conozcamos a nuestro enemigo)* (MCyE, 1977).

memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado”.

A este respecto, “treinta años es muy poco para digerir la historia del pasado reciente, y lo es más para una institución como la escuela acostumbrada a saldar conflictos en el marco de un relato nacional, antes que a abrirlos” (Finocchio, 2007: 275). En efecto, la transmisión de la historia argentina reciente en la escuela resulta una tarea tensa para la escuela y particularmente ardua para la enseñanza de la historia, espacios en los que los docentes inscriben sus haceres y saberes. Y aunque luego volveré sobre esos contextos, quiero subrayar aquí que esos treinta años en que los docentes han sido señalados como responsables de todo (de la subversión, del autoritarismo, de la democratización, de la memoria) también han dejado huella en los saberes y prácticas, porque el oficio docente tiene historia. Como señala Tardif (2004), los saberes profesionales son adquiridos en tiempos diferentes: tiempo de la infancia, de escuela, de formación profesional, de ingreso a la profesión, de carrera docente, etcétera. A la vez, esos saberes tienen carácter social: son compartidos en una formación común; se someten a sistemas de legitimación que orientan su utilización; se modifican en función de una relación cotidiana, compleja y contradictoria con los alumnos; varían de acuerdo con las modificaciones en las orientaciones resultantes de la evolución de las disciplinas (de la historia, de la didáctica, de la pedagogía) y, sobre todo, se alteran a lo largo del tiempo en relación con los contextos de socialización profesional. A esto puedo agregar que los testimonios recogidos muestran que los saberes y prácticas docentes en torno a la historia reciente toman forma en relación con las representaciones sociales de la memoria, se modifican por las transformaciones de las percepciones personales sobre ese pasado reciente, transmutan en relación con los modos de encarar la tarea de enseñar historia, que va variando según el espacio y el tiempo (según el contexto en que desarrollan su tarea y según el momento en que enseñan incluso aunque no varíen los contextos de socialización profesional).

Por todo ello, y en consonancia con las líneas de investigación que han reconsiderado las vidas y experiencias de los profesores dotándolas de sentido y valor para el mundo educativo, en este libro he intentado poner de relieve los saberes y prácticas docentes; he procurado traer a la superficie experiencias, vivencias, recuerdos, memorias familiares, personales y sociales; lecturas y perspectivas; elecciones y omisiones; opciones y preferencias; estrategias y tácticas. Y es que, al documentar las experiencias de los docentes, los sentidos que les otorgan, las elecciones que realizan, las tensiones que atraviesan, las cuestiones

que omiten, etcétera, se reconstruye, se rescata y se comunica buena parte de aquello que usualmente queda relegado en un lugar marginal. Generalmente, ese saber de los profesores se pierde en la cotidianidad escolar y es considerado como un conjunto de anécdotas de escaso valor. Más aún, en palabras de Anne Marie Chartier (2000), esos “haceres ordinarios” son pensados como reiteraciones prácticas insignificantes y vulgares, como versiones deformadas de la historia inscripta en la cultura normativa y enunciada en la cultura pedagógica. Y sin embargo, todo eso es parte esencial de las prácticas escolares.<sup>137</sup>

Además de esta postura teórica, he asumido una opción metodológica a la que quiero volver en este cierre: la utilización de entrevistas, que considero como “fuentes construidas”, como “una invención dialógica” (Arfuch, 2005) puesto que son producto de la relación entre una conversación –guiada por mis preguntas– y una narración –las respuestas de los entrevistados–. El término “relación” indica que la entrevista depende de esa dinámica conversacional que establecen entrevistador y entrevistado. Por lo mismo, es preciso decir que las narrativas de los profesores fueron construidas en el espacio de la oralidad de la entrevista, en la inmediatez del diálogo. Son, por tanto, creaciones espontáneas, improvisaciones, mas no una narrativa pulcra y pulida. Estas características, lejos de ser un problema, les confieren mayor riqueza. Además, está claro que las entrevistas no son fuentes objetivas: están sometidas al olvido, error o distorsión. Pero tampoco este es un problema puesto que no les he pedido a ellas “verdades fácticas”. En otras palabras, lo subjetivo en los testimonios de los profesores no ha sido un problema puesto que, precisamente, intenté traer a la superficie esta subjetividad y trabajar con ella. Además, la primera subjetividad es la mía, como investigadora, en el momento de plantear las preguntas, los recortes, las interpretaciones, etcétera. También me resulta interesante apuntar que en el análisis de las entrevistas surgen elementos que tienen que ver tanto con “lo dicho” como con lo “no dicho”, es decir, con silencios, recurrencias, omisiones, adjetivaciones, formas de nombrar, etcétera. Así, pues, en las interpretaciones de los testimonios docentes aparecieron “recurrencias y ausencias”, “referencias y puntos ciegos”, “contornos y puntos de fuga” como cuestiones singulares y recurrentes.

---

<sup>137</sup> En algún punto, esta consideración de los saberes y prácticas docentes se ha realizado desde parámetros análogos a los utilizados para el análisis de la cultura popular, entendida esta como una imagen degradada o retrasada de la cultura dominante o como una cultura cerrada, coherente y resistente a cualquier influencia externa (que para el caso de la cultura docente serían las culturas política y pedagógica).

Entre las potencialidades, quiero destacar que los testimonios orales permitieron acercarme a los saberes, historias, sensaciones y emociones de los docentes. Por lo mismo, me posibilitaron acceder a las rugosidades que se borran en los discursos prescriptivos o axiomáticos de las fuentes escritas –como los documentos oficiales y curriculares– devolviéndonos las tensiones y problemas que se producen frente a la historia reciente. Esas tensiones aparecen en las entrevistas de manera explícita o implícita a través de elisiones, risas nerviosas, gestos de incomodidad, miradas, suspiros, susurros, énfasis, dubitaciones, pausas prolongadas, etcétera.<sup>138</sup>

Desde el campo de la historia, Portelli afirma que las fuentes orales son creíbles pero con una “credibilidad diferente”. La importancia del testimonio oral:

... puede residir no en su adherencia al hecho, sino más bien en su alejamiento del mismo, cuando surge la imaginación, el simbolismo y el deseo. Por lo tanto, no hay fuentes orales “falsas” [...] las declaraciones “equivocadas” son psicológicamente “verídicas” y esa verdad puede ser igualmente importante como los relatos fáctualmente confiables (Portelli, 1991: 41-42).

Asimismo, “las fuentes orales nos dicen no solo lo que hizo la gente sino lo que deseaba hacer, lo que creían estar haciendo y lo que ahora piensan que hicieron” (Portelli, 1991: 42-43).

Estas puntualizaciones me resultan muy valiosas no solo para estimar las virtudes y los límites de las entrevistas a los docentes, sino también porque en ellas se entremezclan sus memorias sobre el pasado reciente.

Antes de avanzar en los testimonios docentes, me resulta relevante señalar algunas conclusiones en torno a la historia reciente en los **currículos** y en las **disposiciones oficiales**, tanto para la enseñanza como para las conmemoraciones.

En relación con los contenidos de enseñanza propiamente dichos, los sucesivos diseños de Nación, provincia de Buenos Aires y ciudad de Buenos Aires muestran que las nociones referidas al pasado reciente fueron ganando espacio, densidad y matices con definiciones que, cada vez más, intentan colocar a la dictadura en la trama de los años previos y comprender los actores, escenarios e intereses en juego. Asimismo, y teniendo en cuenta el recorrido de la historiografía, puede verse que la inclusión del pasado reciente en los planes y programas de enseñanza no respondió tanto a los avances de la historia –en

---

<sup>138</sup> Estos detalles se traspasan con dificultad en un texto escrito, aunque he realizado las transcripciones de las entrevistas utilizando convenciones para reflejar esos matices. Véase la simbología utilizada para tal fin en la nota al pie 93.

cuanto disciplina de referencia—, sino a los aportes de otras ciencias sociales y prácticas culturales así como por la presencia pública de las luchas por la memoria en la Argentina, en la que los organismos de derechos humanos tuvieron especial protagonismo. Todo esto queda especialmente en evidencia en las dos jurisdicciones trabajadas. En el caso de la provincia de Buenos Aires, los sucesivos diseños aprobados desde 1995 en adelante muestran que los primeros incluían conceptos propios de las ciencias sociales y aproximaciones desde el campo de la memoria y que luego fueron incorporando temas que fueron objeto de investigación historiográfica. En el caso de la ciudad de Buenos Aires, si bien esta jurisdicción no incorporó “oficialmente” el pasado reciente en los currículos hasta 2009, los testimonios recogidos muestran cómo, desde mucho antes, este tema se convirtió en contenido escolar por voluntad de los profesores, por demanda de los estudiantes, por su inclusión en los libros de texto, por su presencia en la normativa de efemérides, por la vigencia de las luchas de la memoria. A partir de lo anterior, es posible subrayar que los contenidos curriculares en torno a la historia reciente no son producto de una transposición didáctica —que transforma ciertos “objetos de saber” de la disciplina de referencia en “objetos a enseñar”—, sino resultado de diversas luchas sociales y políticas.

Del mismo modo, el análisis de las disposiciones sobre las efemérides del 24 de marzo y del 16 de septiembre muestra influencias de los cambios en las representaciones de la memoria en sus enunciados. Particularmente, la efeméride del 24 de marzo revela con mayor nitidez cómo se fueron trasladando las distintas narrativas de la memoria a la redacción de sus finalidades conmemorativas (“afianzar los valores democráticos”, “recordar la violencia irracional desatada por los grupos armados como de la represión ilegal”, generar “sentimientos opuestos a todo tipo de autoritarismo” y auspiciar “la defensa permanente del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos”). No obstante, esa misma efeméride —junto con la del 16 de septiembre— muestra que la “narrativa del *Nunca más*”—aquella que instaura la idea de la imposición del terrorismo de Estado por parte de la última dictadura sin historizarla— es la que ha anclado con más fuerza en los contenidos educativos. Y aunque volveré luego sobre esta cuestión, quisiera subrayar aquí que la normativa educativa, si bien no define los saberes y las prácticas escolares y docentes puesto que estas son resultado de procesos más complejos que no reflejan linealmente la prescripción, constituye un piso fundamental. El trabajo de las instituciones y los profesores —frente a un tema controversial, con memorias abiertas y en

conflicto— se enmarca en un objetivo central de la política educativa actual. Este dato, desde luego, no es menor.

Pero más allá de lo dicho en la normativa educativa, en este trabajo me importó reconstruir cómo leen y traducen los profesores esos textos, qué **sentido les otorgan los profesores al pasado reciente y a su enseñanza, qué espacio ocupa este en las escuelas y mediante qué estrategias y materiales se aborda en las aulas.**

En relación con las **lecturas sobre el pasado reciente**, los testimonios muestran diversas interpretaciones **personales** sobre la última dictadura en las que pueden observarse capas individuales, pero también estratos de la memoria colectiva, compartida y social. En términos generales, hay un consenso en torno a la institucionalidad democrática y al *Nunca más*. Desde luego, no podría generalizar esta posición y seguramente habrá profesores que crean en la narrativa de la “guerra sucia” (incluso entre los que yo consulté), pero el consenso social de condena a la última dictadura hace que esas posiciones no se enuncien abiertamente.

Además de la dimensión personal, hay **narrativas familiares y escolares** que aportan relatos (y silencios) dadores de sentidos para la construcción de interpretaciones sobre el pasado reciente, sobre todo entre los profesores más jóvenes. Los relatos de las familias que evocan los profesores recorren un amplísimo marco que va de “la guerra sucia” al “terrorismo de Estado”, pasando por “el no se sabía” y los “dos demonios”; mientras que las narrativas en las escuelas van del silencio a la toma de la palabra entremezclando aproximaciones desde la historia y la memoria.

Asimismo, en las reconstrucciones que realizan los docentes de esas narrativas escolares y familiares, se ponen en juego sus propias visiones del pasado forjadas a partir de otras referencias (historiográficas, cinematográficas, literarias, e incluso las aportadas por la memoria social). Estas les permiten tomar distancia y leer críticamente los relatos recibidos, lo que implica que las narraciones recibidas son reinventadas y vueltas a escribir. Un ejemplo de esto último es el testimonio de una profesora que, frente a la naturalización familiar del golpe del 76, reivindica la institucionalidad democrática desde el presente. Así, los discursos de la memoria social dan forma a la memoria individual ya que la valorización del orden democrático responde más a valores socialmente construidos después del 83 que a significaciones pasadas cuando el juego político estaba signado por las excepciones a las reglas de ese orden.

En cuanto **tiempo pasado**, las respuestas de los docentes a la pregunta por las causas del golpe de 1976 vuelven a mostrar narrativas diversas con distintos anclajes temporales y explicativos. Se entremezclan allí diferentes referencias –vivenciales, memoriales, historiográficas, sociales– así como puntos ciegos compartidos colectivamente y que no pertenecen solo a los docentes. En cuanto **contenido escolar**, las selecciones temáticas muestran la recurrencia de cuestiones referidas a la dictadura en sí misma y a sus consecuencias así como de silencios y omisiones respecto de los años previos al gobierno de facto, los apoyos manifiestos o implícitos, las complicidades y las responsabilidades colectivas, la indiferencia o la naturalización, entre otras cosas.

En relación con los **contextos institucionales** específicos –que forman parte de ese entramado que da forma y lugar a las prácticas docentes–, los testimonios de los profesores me permitieron reconstruir diversas “**atmósferas de transmisión**” de la historia argentina reciente: **rechazo, omisión, rutina o aliento**. En la construcción de estas atmósferas 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, la gramática escolar, perspectivas de los profesores, etcétera).

Ciertamente, para el caso de la historia reciente como contenido escolar, la incidencia de lo institucional se vuelve clave. Por cierto, podríamos presumir que en otros contenidos también se registrarán improntas de las escuelas según los temas, momentos y contextos, pero en torno a la última dictadura, resulta ineludible. De algún modo, lo registrado por esta investigación sobre esta variable institucional abona la idea de la fragmentación educativa –señalada por la sociología de la educación–.<sup>139</sup>

No obstante, y a pesar de haber documentado diversas “atmósferas de transmisión” institucionales, en la investigación también registré una heterogénea gama de posicionamientos por parte de los docentes, sobre todo en espacios en los que la transmisión queda a voluntad de ellos. Asimismo, los testimonios dejaron a la vista que el mayor o menor compromiso institucional respecto a 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 mi caso, profesores y directivos). En este sentido, un supuesto inicial de mi investigación fue contradicho por los testimonios recogidos. Mi presunción era que las escuelas privadas confesiona-

---

<sup>139</sup> Por ejemplo, Tiramonti (2004).

les aglutinaban las omisiones del pasado reciente. Sin embargo, la indagación mostró que algunas escuelas públicas también se abstienen de conmemorar. Igualmente, en algunas escuelas privadas confesionales que “toleran” la conmemoración y transmisión del pasado reciente, el posicionamiento de los profesores es el que define su tratamiento o no en las aulas. En todos los casos, y especialmente en el rechazo, la omisión o el aliento, el posicionamiento de los directivos también resulta clave para la habilitación (o inhabilitación) de espacios de trabajo en torno al pasado reciente. Asimismo, en los casos de atmósferas de omisión y tolerancia, se abren intersticios que posibilitan diferentes traducciones y puestas en práctica de los docentes. Se registran, así, diversos comportamientos y esquemas de acción; se evidencian límites, pero también grietas que son tomadas o descartadas por los profesores, se pueden observar mecanismos de “inhibición-adormecimiento/activación-puesta en obra de las disposiciones” (Lahire, 2005: 166). Por ejemplo, Natalia, cuando señala su trabajo en la escuela estatal y en la privada diciendo que en la segunda se autocensura. Por caso, Sandra, quien durante mucho tiempo no pudo hablar del tema hasta que pudo “elaborarlo” y cuyos alumnos le preguntan y quieren saber. O Fernando, que no mencionaba su militancia, pero luego –tal vez en un contexto más amplio de lo decible y escuchable– comenzó a ponerse a sí mismo como testimonio. O Roberto, quien, según en qué escuela se encuentre, percibe mayores o menores grados de compromisos institucionales frente a la historia reciente. Pero también encontramos una Lorena que, aun en contextos de tensión, defiende su opción de transmitir. O Carlos que, en una escuela con un equipo directivo que alienta el trabajo con la historia reciente, no se siente especialmente interpelado.

Con relación al **espacio y formato otorgado a las conmemoraciones** en las escuelas, los testimonios docentes permiten reconstruir un panorama heterogéneo y caleidoscópico. Muestran el trabajo del conjunto de la comunidad escolar, clases alusivas en las aulas, algunos actos tradicionales con formación y discurso, ciertos comentarios y susurros que se escuchan levemente en algunas instituciones y varios silencios y omisiones que resuenan con fuerza mostrando que el tratamiento del pasado reciente en algunas escuelas no resulta fácil. Además, las efemérides del pasado cercano y traumático conviven con las conmemoraciones del pasado remoto, glorioso y patriótico por lo que, en ocasiones, se confunden bajo los mismos formatos simbólicos y rituales poniendo en evidencia la potencia de la cultura y gramática escolar. Asimismo, las formas que adoptan y los lugares que ocupan las conmemoraciones de las

nuevas efemérides de la memoria reflejan, en ocasiones, los tiempos, espacios y materiales clásicos de esa cultura escolar: el patio, la formación, el discurso, el acto, el pizarrón. Frente a la reconstrucción de este panorama, algunos docentes imaginan alternativas –sobre todo ligadas a las iniciativas de los jóvenes– para dotar a las conmemoraciones de renovados sentidos. Y, de hecho, no todo en las escuelas es repetición banalizada e intrascendente: los estudiantes, con sus inquietudes, cuestionamientos, preguntas y búsquedas, así como algunos profesores comprometidos con esta transmisión, aparecen como protagonistas de aproximaciones renovadas.

Por cierto, cabe agregar que la cuestión de las conmemoraciones escolares en sí es tema de debate entre los propios profesores y lo ha sido también en la literatura pedagógica. La potencia simbólica de las efemérides y su sentido en la actualidad son cuestiones que se entremezclan en los testimonios de los docentes consultados.

**Respecto al lugar que los profesores le dan a la historia reciente en sus programaciones y en sus clases**, los testimonios docentes muestran diversidad de situaciones: la historia argentina reciente se pondera en las programaciones, se trabaja, se comenta rápidamente, se delega a los estudiantes a través de la realización de trabajos prácticos o, directamente, no se trata porque 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”. Estas situaciones, por cierto, no son resultado de certezas didácticas de los profesores, sino producto del cruce de decisiones y condicionamientos personales, institucionales, temporales, etcétera.

Las **estrategias áulicas** desplegadas por los docentes para tratar este pasado abierto, controversial y polémico también son diversas. Algunos profesores charlan y escuchan, otros eligen transmitir conceptos y valores que consideran relevantes y significativos, mientras que, en ocasiones, algunos profesores plantean debates en los que se abstienen de participar. Frente a esta situación de un debate abierto para la supuesta autonomía de los jóvenes –frente a un pasado en el que la vida fue puesta en cuestión, la violencia fue la lógica con que se gestionó el conflicto político, el Estado se convirtió en terrorista, no se pueden equiparar las violencias del Estado y de las organizaciones político-militares– creo que es la responsabilidad de los adultos la que debe regir el tratamiento pedagógico de estos temas. Si, como señala Joan Pagès (2007), “el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado”, entonces los jóvenes deben ser el centro de nuestro afán. Por ello, en el capítulo dedicado a esta cuestión, concluía di-

ciendo que nuestros alumnos no pueden ser esclavos de nuestra historia, pero tampoco podemos dejarlos huérfanos de referencias.

Finalmente, y en relación con las **lecturas, recursos y materiales** para trabajar el pasado reciente, me detuve particularmente en los usos del cine y del *Nunca más* en las aulas. En ambos casos, los testimonios recogidos pusieron de relieve la relación entre la posición de los profesores como lectores y cómo invitan a leer a sus estudiantes; la vinculación entre la lectura del pasado y el modo en que interpretan su enseñanza; en síntesis, el modo en que leen y dan a leer. Del mismo modo, algunos relatos docentes reconstruyeron escenas escolares en las que las películas o los relatos testimoniales extraídos del *Nunca más* aparecen en ocasiones desprendidos de claves analíticas e interpretativas. Un conjunto de películas así como el informe de la CONADEP aparecen entre alusiones de referencias, testimonios, fuentes y sensibilidades.

Los saberes y prácticas de los docentes consultados me permiten sintetizar que el tratamiento de la historia reciente depende de las **lecturas, traducciones e invenciones** que realizan los profesores en el 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 en la escuela. Muchos profesores manifiestan dudas y resquemores sobre la historicidad de los años setenta-ochenta. De un modo indirecto, muchas veces el pasado cercano es elidido: no se “llega” o se lo ve de “manera rápida” puesto que persisten criterios cronológicos no tanto como herencia positivista o certeza didáctica, sino como tácticas frente a un pasado incómodo.
- El carácter controversial y polémico. Si bien la memoria en la 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. Por eso, muchas veces cuando la historia argentina reciente es tratada en las aulas aparece a través de temas claves, paradigmáticos, que admiten pocas discusiones (detenidos-desaparecidos, autoritarismo, censura, represión, etcétera).
- 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, e incluso con continuidades que licúan sus fronteras, etcétera.

- 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, etcétera). 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, etcétera. 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, 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 neutralidad escolar entre los actores escolares.
- 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 de 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). Con todo, y como he manifestado y repetiré, no creo que este privilegio de la memoria sea un problema que se deba erradicar, sino más bien una cuestión para trabajar.

Aun con todas estas tensiones, el pasado reciente, con mayor o menor grado de intensidad o fragilidad, toma lugar en las escuelas en relación con los posicionamientos de los docentes, quienes, de modo mayoritario, coinciden en señalarlas como espacios para la transmisión de la historia reciente y la construcción de la memoria.

Pero también dije que este trabajo tenía como objetivo no solo señalar tensiones y dificultades, sino también reconocer **posibilidades y oportunidades** que se abren en torno a la historia argentina reciente en las escuelas. En tal sentido, es posible decir que la inclusión del pasado reciente habilita caminos y aproximaciones inéditas en la historia de la enseñanza de la historia. Alumnos que interpelan a los profesores y sorprenden con sus indagaciones y producciones. Docentes de área que conjuntamente acuerdan dar un lugar preferencial a la historia más contemporánea. Profesores que exploran materiales y recursos a los que ni ellos mismos están habituados y que la enseñanza de la historia (o la escuela misma) históricamente no ha valorado. Estudiantes que se comprometen y organizan jornadas en las que reclaman la participación del resto de la comunidad educativa. Docentes que habilitan acercamientos desde el arte.<sup>140</sup> Profesores que participan junto con sus estudiantes en proyectos de investigación sobre lo acontecido en la comunidad durante la última dictadura.<sup>141</sup> Directivos que se comprometen con la transmisión de la historia reciente y 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, asumen y defienden su compromiso con la transmisión de ciertos valores que consideran básicos al tiempo que no dejan de preguntarse por los sentidos y alcances de su oficio. En síntesis, la historia argentina reciente en las escuelas habilita prácticas diversas.

<sup>140</sup> Véase el caso relatado por Zelmanovich (2008).

<sup>141</sup> En este sentido, se registra el valioso trabajo del proyecto “Jóvenes y Memoria”, de la Comisión Provincial por la Memoria, documentado por Raggio (2004). Una historia en particular es *El caso Melincué*, documentada en canal Encuentro.

Como puede verse en lo recapitulado hasta aquí, los saberes y prácticas escolares y docentes muestran una fuerte **impronta personal-biográfica, contextual y temporal**.

**La impronta personal y biográfica** se hace evidente en los testimonios docentes: ese pasado los incomoda, los atraviesa, les hace poner “la piel de gallina”, los enmudece, los atraganta, los angustia, los sorprende, los enoja, los interpela. A ninguno le produce indiferencia y esa afectividad se imprime en sus prácticas, en sus estrategias y tácticas: lo hacen entrar al aula, lo dejan fuera, apenas lo mencionan, intentan transmitirlo, desean eludirlo. Las experiencias, recuerdos, memorias y lecturas sobre el pasado reciente afectan a los profesores y se evidencian en los modos de tratar el tema, de posicionarse frente a los alumnos, de recortar los contenidos, de pensar estrategias áulicas, etcétera. Estos “espacios biográficos” –que se construyen entre lo público y lo privado, entre los contextos colectivos de las luchas por la memoria y en el terreno de lo personal, íntimo y vivencial, en los espacios y tiempos de su desarrollo profesional– son parte del oficio docente de manera más evidente con esta historia reciente.

Así, 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 o que, si le toca el 24 de marzo, haga una alusión muy rápida. Tampoco parece casualidad que un profesor que cuenta su militancia en el pasado se sienta especialmente involucrado en la transmisión de la historia argentina reciente e incluso incentive a sus alumnos a la participación en el centro de estudiantes. O que una profesora inquieta por conocer y comprender ese pasado del que tiene imágenes de la infancia contradictorias, también se afane por buscar formas de transmitir la defensa de la democracia. O que una profesora se espante frente al relato de sus alumnos cuando cuentan que los palpan de armas antes de entrar a un recital de rock y ella les cuente que la policía hacía lo mismo cuando entraba a la facultad cuando era estudiante y, a partir de ello, intente transmitir ese clima de terror dictatorial para contraponerlo al presente de sus estudiantes. O que un profesor, nacido en un polo industrial en el pasado especialmente afectado por la política económica de la última dictadura elija hoy, en una escuela de adultos en una fábrica recuperada, trabajar los efectos de la desindustrialización.

En segundo lugar, decía, hay una **inscripción temporal y contextual** fuerte en los saberes y las prácticas escolares y docentes en torno a la historia reciente.

Por una parte, se registra la **impronta temporal** de ciertas representaciones del pasado reciente socialmente compartidas que aparecen en las selecciones temáticas trabajadas en la enseñanza y en las conmemoraciones (impronta que también se registra en la normativa). Así la narrativa del *Nunca más* aparece como canon interpretativo de la última dictadura, esto es, dejar en evidencia los rasgos y dimensiones del terrorismo de Estado durante ese período sin discutir en profundidad las causas de su imposición y el consenso que la acompañó (Crenzel, 2008). En efecto, las perspectivas más recurrentes sobre el pasado reciente circunscriben toda la carga del régimen dictatorial a las Fuerzas Armadas sin explicar por qué fue posible el terrorismo de Estado. Las responsabilidades políticas y sociales más amplias no se interrogan y no se avanza en un examen de la sociedad en la cual la dictadura tuvo lugar. Esta lectura coincide con el estado de la memoria en la Argentina, que muestra que aún no cuajó –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 superior de la segunda). Aún no se ha ensayado una memoria que ponga en el centro una mirada crítica de la propia sociedad, que interroge “la responsabilidad colectiva por el contexto social y cultural en que los crímenes fueron posibles”, pero “no en tanto responsabilidad jurídica sino en la dimensión social del clima de ideas predominante durante esos años de terror” (Sabato, 2000: 17). Como se ha dicho, si bien existieron exploraciones sobre esta cuestión desde la vuelta a la democracia<sup>142</sup> y en los últimos años se han publicado investigaciones historiográficas con valiosos aportes a esta discusión,<sup>143</sup> todavía no se ha generado un clima colectivo de autorreflexión sobre ese pasado en el cual la sociedad esté en el centro de la escena y no fuera de ella como espectadora y víctima. Como señalara la misma Sabato, no podemos entender la dictadura:

... como algo externo, un mal que se infringió a una sociedad que se convirtió en víctima de actos y actores ajenos. Tampoco se trata de postular una sociedad “culpable”, pues los culpables son quienes instauraron la dictadura y el terrorismo de Estado y tienen, por lo tanto, nombre y apellido. Se trata, en cambio, de interrogarnos acerca de las condiciones que hicieron posible esta instauración y sus consecuencias (2001: 45).

<sup>142</sup> Por ejemplo, O’Donnell (1987).

<sup>143</sup> Por ejemplo, Franco (2012).

La revisión de las causas de la dictadura, ciertamente, no es tarea sencilla. Y es que, en el ejercicio de examinar responsabilidades más amplias, no resulta fácil encontrar un punto en el que se pueda bucear en las condiciones y el contexto sin disolver la ruptura que supuso en términos de la acción criminal, sistemática y planificada; resulta difícil sortear las respuestas autocomplacientes o indiscriminadamente condenatorias. Por lo mismo, no le podemos pedir a la escuela o a los profesores que resuelvan algo que está pendiente e irresuelto a nivel colectivo. No obstante, pienso también que quizás sean las jóvenes generaciones (por qué no, en las escuelas) las que puedan romper el silencio y plantear: ¿por qué y cómo fue posible la dictadura?, así como buscar respuestas que permitan generar una reflexión sobre los años de violencia y terror y la responsabilidad colectiva de aquel contexto social, político y cultural.

Por otra parte, esta **impronta temporal** advertida en el peso de las representaciones de la memoria socialmente compartidas **se cruza con la impronta personal** antes señalada por cuanto en los testimonios docentes se filtran representaciones e imaginarios presentes en las evocaciones pasadas ya que, como afirma Vezzetti (1998), los discursos de la memoria social cumplen una función formativa, esto es, dan forma a la memoria individual.

Sin embargo, esta impronta temporal evidente en la huella del *Nunca más* no es la única que explica, por ejemplo, las selecciones de contenidos por parte de los profesores: los relatos docentes también dan cuenta de condicionantes diversos atravesados por: la escuela como espacio que tiene su cultura y su gramática así como la disciplina escolar y sus tradiciones; las instituciones específicas con sus “atmósferas de transmisión” y las instancias que se habilitan para el tratamiento de la historia reciente; etcétera.

Allí es donde aparece la **impronta contextual** puesto que la enseñanza de la historia reciente se realiza en la escuela –un espacio que históricamente ha negado la controversia y que se ha presentado como un lugar neutral–, en las efemérides –acostumbradas a valores deshistorizados y sin conflictos del pasado lejano– y en la historia como disciplina escolar –que tradicionalmente trabajó sobre un relato nacional canónico casi sin fisuras–. Todos esos contextos, que se llevan “bajo la piel” en el oficio docente, constriñen la transmisión de la historia reciente.

Sin embargo, la **impronta contextual se cruza, nuevamente, con la impronta personal** por cuanto esos contextos –desde el amplio contexto de la escuela como objeto histórico y de la historia como disciplina escolar o de las instituciones en particular– habilitan posiciones diferentes de los profesores

en función de sus opiniones, lecturas, memorias, posicionamientos políticos y pedagógicos. Y por tanto, más allá de las constricciones, se visualizan oportunidades y alternativas creadas y recreadas por los docentes.

A partir de todo esto, y en conclusión, los saberes y prácticas docentes en relación con la historia argentina reciente en las escuelas muestran un conjunto de **estrategias y tácticas situadas**.

**¿Por qué estrategias y tácticas?** Los saberes y prácticas docentes muestran acciones estratégicas desde un lugar de decisión y poder para los profesores como es el aula. “Llamo estrategia al cálculo (o manipulación) de las relaciones de fuerza que se hace posible desde que un sujeto de voluntad y de poder resulta aislable. La estrategia postula *un lugar* susceptible de ser circunscripto como *algo propio*” (De Certeau, 2007: 42). Pero también los saberes y prácticas muestran acciones tácticas, vagabundeos eficaces al margen de lo instituido, las cazas furtivas, lo sutil y lo errante. “Llamo táctica a la acción calculada que determina la ausencia de un lugar propio” (2007: 43). Así, y por la táctica, obra poco a poco, aprovechando ocasiones, utilizando las fallas que se abren en coyunturas particulares, planteando jugarretas, ardidés prácticos, ingeniándose las en márgenes de maniobra. Las tácticas docentes –frente a las instituciones escolares, frente a lo dicho en los diseños, a lo que reclaman los padres, lo que demandan los alumnos, lo que exigen los directivos– muestran continuidades y permanencias, pero también muchas indeterminaciones y contradicciones.

**¿Por qué situadas?** Los saberes y prácticas muestran singularidades en una pluralidad de inscripciones temporales y contextuales compartidas, atravesadas por tensiones, tiempos, espacios, lugares, formatos, culturas, posibilidades, relatos, silencios, lecturas, memorias en conflicto, aunque también un procesamiento propio y personal. En efecto, a pesar de haber recopilado relatos personales, familiares y escolares sobre la historia reciente pertenecientes a los profesores, he procurado eludir la recopilación de experiencias puramente individuales e inconexas. Y es que no se trata de un conjunto de recepciones de docentes puntuales puesto que no creo que existan recepciones o producciones subjetivas y puramente individuales, sino supuestos pertinentes, prácticas significativas y propósitos relevantes. Según Chartier (2007), 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 las convenciones que limitan lo que les es posible pensar, decir y hacer. Creo que esta mirada también es pertinente para los saberes y prácticas docentes. Como ya señalé, esos saberes y

prácticas tienen carácter social, están condicionados por los espacios y contextos en los que toman lugar pero, a la vez, se combinan con las propias opciones y opiniones. En otras palabras, si bien se vislumbran los *habitus*—que enfatizara Bourdieu refiriendo a aquellas maneras de pensar y hacer que están incorporadas—, sobresalen con fuerza las “disposiciones múltiples” que transitan por una pluralidad de contextos, que señalara Lahire.

En síntesis, las **inscripciones personales, contextuales y temporales** de los saberes y prácticas docentes dan como resultado un conjunto de **estrategias y tácticas situadas** para abordar la historia argentina reciente (y particularmente, la última dictadura) como contenido de enseñanza y conmemoración que muestran **lo que tiene el oficio docente de histórico, contingente, ecléctico, situado, complejo, ambiguo, afectivo y plural**.

Para finalizar, quisiera cerrar el libro con una apertura: la indagación de las tensiones y la visualización de las oportunidades que presenta la historia argentina reciente en la escuela implican revisar y discutir qué cuestiones se entranan en esos problemas y en esas posibilidades.

Reconocer los problemas y posibilidades que plantea el tratamiento del pasado reciente nos lleva a revisar los modos en que pensamos la historia como elaboración del pasado y el sentido que le damos a su enseñanza. Advertir las tensiones que plantea una transmisión en la que lo ético y lo político resultan insoslayables nos estimula a discutir la idea de neutralidad escolar y repensar qué posibilidades se abren frente a los temas socialmente vivos. Registrar el tratamiento de las controversias en debates abiertos nos incita a repensar nuestra responsabilidad como adultos y docentes y, por lo mismo, a dotar de más herramientas a la autonomía de los jóvenes a quienes pretendemos críticos y comprometidos. Observar que el trabajo sobre procesos históricos dolorosos y traumáticos genera incomodidad y desconcierto nos invita a pensar la cuestión de la sensibilidad en la enseñanza de la historia y a reinstalar la dimensión afectiva y subjetiva del oficio docente, muchas veces ausente en los discursos pedagógicos tecnocráticos. Contemplar que memoria e historia se solapan en el espacio escolar impulsa a trabajar sus lógicas diferentes tanto como con su necesario diálogo. Señalar que el trabajo sobre el pasado reciente en la escuela debería pensarse en términos de transmisión nos induce a pensar en clave de diálogo entre generaciones, de espacio para el vínculo entre profesores y estudiantes, entre adultos y jóvenes. Percibir que en torno al pasado reciente se habilitan múltiples acercamientos a través de diversos textos (escritos, visuales, audiovisuales) nos emplaza a repensar el lugar de las lecturas y los lectores en la

enseñanza de la historia. Apreciar el peso de lo biográfico, temporal y contextual en el oficio docente nos impone incluir estas cuestiones en la formación de profesores para la enseñanza de la historia (demasiado ensimismada, en ocasiones, en cuestiones disciplinares).

Esta última enumeración es apenas un punto de partida, un balance para continuar trabajando en el campo de la enseñanza de la historia reciente, para profundizar en futuras investigaciones, para alimentar la formación de profesores, para buscar nuevos rumbos en el fortalecimiento de los saberes y las prácticas docentes y, sobre todo, para colaborar en la consolidación de las escuelas como espacios para la memoria y la historia del pasado reciente.



# Referencias

## *Referencias bibliográficas*

- Adorno, Theodor (1998). *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)*. Madrid: Morata.
- Águila, Gabriela (2010). Los historiadores, la investigación sobre el pasado reciente y la justicia. En Cernadas, Jorge y Lvovich, Daniel (eds.), *Historia, ¿para qué? Revisitas a una vieja pregunta* (pp. 69-87). Buenos Aires: Prometeo-UNGS.
- Alonso, Fabiana (2006). La dictadura militar argentina (1976-1983) en los textos de Ciencias Sociales e Historia para el tercer ciclo de la Educación General Básica. En Kaufmann, Carolina (dir.), *Dictadura y educación. Los textos escolares en la historia argentina reciente* (pp. 228-294). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Alonso, Fabiana y Rubinzal, Mariana (2004). Memorias y representaciones. *De Signos y Sentidos, n°2*. Cuadernos de la Universidad Nacional del Litoral.
- Anderson, Benedict (2005[1983]). *Comunitats imaginades. Reflexions sobre l'origen i la propagació del nacionalisme*. Valencia: Afers
- Ansaldi, Waldo (2004). Matriuscas de terror. Algunos elementos para analizar la dictadura argentina dentro de las dictaduras del Cono Sur. En Pucciarelli, Alfredo (comp.), *Empresarios, tecnócratas y militares. La trama corporativa de la última dictadura* (pp. 27-51). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Apra, Gustavo (comp.) (2012). *Filmar la memoria. Los documentales audiovisuales y la re-construcción del pasado*. Los Polvorines: Ediciones UNGS.
- Aquino, Nancy; Bertone, Dante y Ferreyra, Susana (2005). La enseñanza de la historia del presente en la visión curricular. *Reseñas de Enseñanza de la Historia, 3*, 155-174.
- Aquino, Nancy; Bertone, Dante y Ferreyra, Susana (2006). Contenidos de historia del presente y propuesta editorial en Córdoba. *Reseñas de Enseñanza de la Historia, 4*, 157-170.

- Aquino, Nancy y Ferreyra, Susana (2009). Huellas y marcas para pensar la historia regulada en Córdoba. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, 153-174.
- Arendt, Hannah (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios de reflexión política*. Barcelona: Península.
- Arfuch, Leonor (1995). *La entrevista, una invención dialógica*. Buenos Aires: Paidós.
- Arfuch, Leonor (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Aróstegui, Julio (2004). *La historia vivida. Sobre la historia del tiempo presente*. Madrid: Alianza.
- Aspiazu, Daniel; Basualdo, Eduardo y Khavisse, Miguel (1989). *El nuevo poder económico en la Argentina de los años 80*. Buenos Aires: Legasa.
- Bédarida, François (1998). Definición, método y práctica de la Historia del Tiempo Presente. *Cuadernos de Historia Contemporánea* 20, 19-27.
- Bertoni, Lilia Ana (1992). Construir la nacionalidad: héroes, estatuas y fiestas patrias, 1887-1891. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. E. Ravignani*, 5, 3ra. serie, 1er. Semestre, 77-111.
- Bertoni, Lilia Ana (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Birgin, Alejandra y Trimboli, Javier (2007). Entre silencios y legados: los jóvenes y el pasado reciente argentino. *Propuesta Educativa*, 28, 38-49.
- Blaustein, Eduardo y Zubieta, Martín (1998). *Decíamos ayer. La prensa argentina bajo el proceso*. Buenos Aires: Colihue.
- Bohoslavsky, Ernesto; Franco, Marina; Iglesias, Mariana y Lvovich, Daniel (comps.) (2010a). *Problemas de historia reciente del Cono Sur*. Buenos Aires: Prometeo-UNGS (dos tomos).
- Bohoslavsky, Ernesto; Franco, Marina; Iglesias, Mariana y Lvovich, Daniel (2010b). Promesas y problemas de la historia reciente del Cono Sur (a modo de introducción). En *Problemas de historia reciente del Cono Sur* (pp. 11-19, tomo I). Buenos Aires: Prometeo-UNGS.
- Born, Diego (2010). *Las representaciones de la última dictadura militar. Los textos escolares de historia en el nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires 1976-2009*. Tesis de Maestría. FLACSO Argentina.

- Braslavsky, Cecilia (1991). Los libros de texto en su contexto: Argentina 1975-1989. En Riekemberg, Michael (comp.), *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de textos y conciencia histórica* (pp. 60-76). Buenos Aires: Alianza-FLACSO-Georg Eckert Instituts.
- Braslavsky, Cecilia (1993). Una función para la escuela: formar sujetos activos en la construcción de su identidad y de la identidad nacional. En Filmus, Daniel (comp.), *Para qué sirve la escuela* (pp. 33-50). Buenos Aires: Norma.
- Bruner, Jerome (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Burke, Peter (1993). Historia de los acontecimientos y renacimiento de la narración. En Burke, Peter (ed.), *Formas de hacer historia* (pp. 287-305). Madrid: Alianza.
- Burke, Peter (2005). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica.
- Calveiro, Pilar (2005). *Política y/o violencia. Una aproximación a la guerrilla de los años '70*. Buenos Aires: Norma.
- Candau, Joël (2002). *Antropología de la memoria*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Candina, Azun (2002). El día interminable. Memoria e instalación del 11 de septiembre de 1973 en Chile. En Jelin, Elizabeth (comp.), *Las conmemoraciones: las disputas en las fechas "in-felices"* (pp. 9-52). Madrid: Siglo XXI.
- Carnovale, Vera y Larramendy, Alina (2010). Enseñar la historia reciente en la escuela: problemas y aportes para su abordaje. En Siede, Isabelino (coord.), *Ciencias sociales en la escuela* (pp. 239-267). Buenos Aires: Aique.
- Carretero, Mario (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria en el mundo actual*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, Mario y Borrelli, Marcelo (2010). La historia reciente en la escuela: propuestas para pensar históricamente. En Carretero, Mario y Castorina, José A. (comps.), *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades* (pp. 103-130). Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, Mario y González, M. Fernanda (2004). Imágenes históricas y construcción de la identidad nacional: una comparación entre la Argentina, Chile y España. En Carretero, Mario y Voss, James, *Aprender y pensar la historia* (pp. 173-195). Buenos Aires: Amorrortu.

- Carretero, Mario y González, M. Fernanda (2006). Representaciones y valoración del “descubrimiento” de América en adolescentes y jóvenes de la Argentina, Chile y España. En Carretero, Mario; Rosa, Alberto y González, M. Fernanda (comps.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 115-143). Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, Mario y Kriger, Miriam (2004). ¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global. En Carretero, Mario y Voss, James, *Aprender y pensar la historia* (pp. 71-98). Buenos Aires: Amorrortu.
- Carretero, Mario y Kriger, Miriam (2006). La usina de la patria y la mente de los alumnos. Un estudio sobre las representaciones de las efemérides escolares argentinas. En Carretero, Mario; Rosa, Alberto y González, M. Fernanda (comps.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 169-196). Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, Mario; Rosa, Alberto y González, M. Fernanda (comps.) (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Cavarozzi, Miguel (1987). *Autoritarismo y democracia. 1955-1983*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Cerruti, Gabriela (2001). La historia de la memoria. Entre la fetichización y el duelo. En *Puentes, año 1, n° 3*, 14-25.
- Chartier, Anne Marie (2000). Fazeres ordinarios da classe: una aposta a pesquisa e para a formação. *Educação e Pesquisa, vol. 26, n°1*, 157-168.
- Chartier, Roger (2007). *La historia o la lectura del tiempo*. Barcelona: Gedisa.
- Chervel, André (1991). Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación, 295*, 59-111.
- Chevallard, Yves (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Chiaromonte, José Carlos (1993). El mito de los orígenes en la historiografía latinoamericana. *Cuadernos del Instituto Ravignani, 2*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Chiaromonte, José Carlos (1997). *Ciudades, provincias, Estados: los orígenes de la nación argentina (1800-1846)*. Buenos Aires: Ariel.

- CONADEP (1984). *Nunca más. Informe de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas*. Buenos Aires: Eudeba.
- Connelly, Michael y Clandinin, D. Jean (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, Jorge y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-51). Barcelona: Laertes.
- Coria, Julia (2006). Concepciones acerca de lo social en los manuales de historia. De la dictadura al temprano siglo xxi. En Kaufmann, Carolina (dir.), *Dictadura y educación. Los textos escolares en la historia argentina reciente* (pp. 295-331). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Crenzel, Emilio (2007). Dos prólogos para un mismo informe. El *Nunca más* y la memoria de las desapariciones. *Prohistoria*, 11, 49-60.
- Crenzel, Emilio (2008). *La historia política del Nunca más. La memoria de las desapariciones en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cruz, Manuel (2007). Recordamos mal. En *Cómo hacer cosas con recuerdos. Sobre la utilidad de la memoria y la conveniencia de rendir cuentas* (pp. 79-87). Buenos Aires: Katz.
- Cuesta, Raimundo (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- De Amézola, Gonzalo (1999). Problemas y dilemas de la enseñanza de la historia reciente. *Entrepassados. Revista de Historia*, 17, 137-162.
- De Amézola, Gonzalo (2003). La historia que no parece historia: la enseñanza escolar de la historia del tiempo presente en Argentina. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 7-30.
- De Amézola, Gonzalo (2005). Los historiadores proponen cómo cambiar la enseñanza: la reforma educativa argentina en las Fuentes para la transformación curricular. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 10, 67-99.
- De Amézola, Gonzalo (2006). Cambiar la historia. Manuales escolares, currículum y enseñanza de la historia desde la transformación educativa. En Kaufmann, Carolina (dir.), *Dictadura y educación. Los textos escolares en la historia argentina reciente* (pp. 227-271). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- De Amézola, Gonzalo (2008). *Esquizohistoria. La historia que se enseña en la escuela, la que interesa a los historiadores y un cambio posible de la historia escolar*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

- De Amézola, Gonzalo; Carlos, Matilde y Geoghegan, Emilce (2006). *La dictadura en la escuela. La enseñanza de la historia reciente en las escuelas de la provincia de Buenos Aires*. Disponible en: <http://www.riehr.com.ar/investigacion.php> (consulta: 20 de febrero de 2007).
- De Amézola, Gonzalo y D'Achary, Claudia (2009). Memorias para armar. Las conmemoraciones del 24 de marzo en escuelas primarias del conurbano bonaerense. *Quinto Sol*, 13, 153-175.
- De Amézola, Gonzalo; Dicroce, Carlos y Garriga, M. Cristina (2009). La enseñanza de la historia reciente y las relaciones pasado-presente en el aula. Una aproximación desde los discursos didácticos. *Clío y Asociados. La Historia Enseñada*, 13, 104-131.
- De Certeau, Michel (1999). *La cultura en plural*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- De Certeau, Michel (2007). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. Tomo I. México: Universidad Iberoamericana.
- De Privitellio, Luciano (1998). Nosotros y los otros en los manuales de Historia Argentina. Documento de trabajo del proyecto *La visión argentino-chilena en el sistema escolar. Diagnóstico y perspectivas*. Buenos Aires: mimeo.
- De Privitellio, Luciano; Quintero, Silvina y Romero, Luis A. (2001). La identidad nacional en los manuales de historia y civismo entre 1960 y la reforma educativa. En Rodríguez, Marta y Dobaño, Palmira (comps.), *Los libros de texto como objeto de estudio* (pp. 33-54). Buenos Aires: La Colmena.
- De Riz, Liliana (2000). *La política en suspenso. 1966/1976*. Buenos Aires: Paidós.
- Debray, Régis (1997). *Transmitir*. Buenos Aires: Manantial.
- Devoto, Fernando (1993). Idea de nación, inmigración y cuestión social en la historiografía académica y en los libros de texto en Argentina. *Propuesta Educativa*, 8, 19-27.
- Didi-Huberman, George (2004). *Imágenes pese a todo. Memoria visual del Holocausto*. Barcelona: Paidós.
- Diker, Gabriela (2004). Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión? En Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción* (pp. 223-230). Buenos Aires: Noveduc-CEM.
- Diker, Gabriela y Terigi, Flavia (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.

- Dosse, François (2004). *La historia. Conceptos y escrituras*. Buenos Aires: Nueva Visión (original en francés, 2000).
- Dosse, François (2009). *Paul Ricoeur-Michel de Certeau. La historia. Entre el decir y el hacer*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Duhalde, Eduardo Luis (1999[1984]). *El Estado terrorista argentino. Quince años después, una mirada crítica*. Buenos Aires: Eudeba.
- Dussel, Inés (2001). La transmisión de la historia reciente. En Guelerman, Sergio (comp.), *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio* (pp. 65-97). Buenos Aires: Norma.
- Dussel, Inés (2006). Educar la mirada. Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente. En Dussel, Inés y Gutiérrez, Daniela (comps.), *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen* (pp. 277-293). Buenos Aires: Manantial-FLACSO-OSDE.
- Dussel, Inés; Brito, Andrea y Núñez, Pedro (2007). *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Dussel, Inés; Finocchio, Silvia y Gojman, Silvia (1997). *Haciendo memoria en el país de Nunca Más*. Buenos Aires: Eudeba.
- Dussel, Inés; Finocchio, Silvia y Gojman, Silvia (2003). Las marcas de la dictadura en la democracia. En *Haciendo memoria en el país de Nunca Más* (pp. 167-199). Buenos Aires: Eudeba.
- Dussel, Inés y Gutiérrez, Daniela (comps.) (2006). *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial-FLACSO-OSDE.
- Dussel, Inés y Pereyra, Ana (2006). Notas sobre la transmisión escolar del pasado reciente de la Argentina. En Carretero, Mario; Rosa, Alberto y González, M. Fernanda (comps.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 253-275). Buenos Aires: Paidós.
- Escolano, Agustín (1999). Los profesores en la historia. En Magalhães, Justino y Escolano, Agustín (eds.), *Os professores na historia* (pp. 15-27). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Feld, Claudia y Stites Mor, Jessica (comps.) (2009). *El pasado que miramos. Memoria e imagen ante la historia reciente*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferro, Marc (1995). *Historia contemporánea y cine*. Barcelona: Ariel.

- Ferro, Marc (1998). Entrevista concedida a Mario Ranalletti. *Entrepassados. Revista de Historia*, 15, 92-99.
- Finocchio, Silvia (1989). Programas y textos en la historia de cuatro asignaturas de la escuela media: Historia, Lengua y Literatura, Educación Cívica y Física. *Propuesta Educativa*, año 1, nº 1, 51- 63.
- Finocchio, Silvia (1991). ¿Qué llega de nuestra investigación a la escuela media? *Entrepassados. Revista de Historia*, 1, 93-106.
- Finocchio, Silvia (1999). Cambios en la enseñanza de la historia: la transformación argentina. *Revista Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 22, 17-30.
- Finocchio, Silvia (2003). Apariencia escolar. En Dussel, Inés y Finocchio, Silvia (comps.), *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis* (pp. 81-87). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Finocchio, Silvia (2004). Maestros y alumnos, contemos nuestras historias. En AA.VV. *Cómo se cuenta la historia* (pp. 116-123). Buenos Aires: Libros del Rojas.
- Finocchio, Silvia (2005). La ciudadanía en los cuadernos de clase. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 4, 3-10.
- Finocchio, Silvia (2007). Entradas educativas en los lugares de la memoria. En Franco, Marina y Levín, Florencia (comps.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (pp. 253-277). Buenos Aires: Paidós.
- Finocchio, Silvia (2009a). *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: Edhasa.
- Finocchio, Silvia (2009b). Historia, memoria y educación en Argentina. De aprender de memoria a enseñar para la memoria la historia argentina reciente. En Pagès, Joan y González, M. Paula (comps.), *Història, memòria i ensenyament de la història. Perspectives europees i llatinoamericanes* (pp. 83-101). Barcelona: Servei de Publicacions UAB.
- Finocchio, Silvia (2010). Nación: ¿algo para recordar?, ¿algo para celebrar?, ¿algo para proyectar? En Siede, Isabelino (coord.), *Ciencias Sociales en la escuela* (pp. 49-61). Buenos Aires: Aique.
- Finocchio, Silvia y Gojman, Silvia (1994). Efemérides: la historia toca a tu puerta. En Zelmanovich, Perla (coord.), *Efemérides, entre el mito y la historia* (pp. 149-191). Buenos Aires: Paidós.

- Finocchio, Silvia y Lanza, Hilda (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, Hilda y Finocchio, Silvia, *Curriculum presente, ciencia ausente. Tomo III* (pp.101-179). Buenos Aires: FLACSO-CIID-Miño y Dávila.
- Fish, Stanley (1998). ¿Hay un texto en esta clase? En Palti, Elías (comp.), *Giro lingüístico e historia intelectual*. Bernal: UNQ.
- Franco, Marina (2005). Reflexiones sobre la historiografía argentina y la historia reciente de los años '70. *Nuevo Topo. Revista de Crítica Cultural*, 1, 141-164.
- Franco, Marina (2008a). *Exilio. Argentinos en Francia durante la dictadura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Franco, Marina (2008b). Notas para una historia de la violencia en la Argentina: una mirada desde los discursos del período 1973-1976. En *Nuevo Mundo, Mundos Nuevos*. Disponible en: <http://nuevomundo.revues.org/43062> (consulta: 15 de noviembre de 2009).
- Franco, Marina (2012). *Un enemigo para la nación. Orden interno, violencia y "subversión". 1973-1976*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Franco, Marina y Levín, Florencia (2007). El pasado reciente en clave historiográfica. En Franco, Marina y Levín, Florencia (comps.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (pp. 31-65). Buenos Aires: Paidós.
- Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps.) (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Noveduc-CEM.
- Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps.) (2005). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Editorial del Estante.
- Frigerio, Graciela; Poggi, Margarita y Tiramonti, Guillermina (2006[1992]). La cultura institucional escolar. En *Instituciones educativas: cara y ceca* (pp. 33-53). Buenos Aires: Troquel.
- Funes, Alicia (2006). La enseñanza de la historia reciente/presente. *Revista Escuela de Historia*, 5, 91-102.
- Funes, Alicia (2009). *Significaciones sobre la enseñanza de la historia*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Córdoba.
- Gardner, Howard (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Barcelona: Paidós.

- Geertz, Clifford (2001). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.
- Geoghegan, Emilce (2008). La enseñanza de la historia reciente en las escuelas medias de la provincia de Buenos Aires. El partido de Morón. *Clio y Asociados. La Historia Enseñada*, 12, 109-122.
- González, M. Paula (2007). L'histoire récent comme contenu scolaire en Argentine. *Le Cartable de Clio. Revue Romande et Tessinoise sur les Didactiques de l'Histoire*, 7, 220-231.
- González, M. Paula (2008). *Los profesores y la historia argentina reciente. Saberes y prácticas de docentes de secundaria de Buenos Aires*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona.
- González, M. Paula (2011). La enseñanza de la historia argentina en la escuela secundaria. Una aproximación a los recortes temáticos de los docentes en torno a la última dictadura. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 9, 205-236.
- González, M. Paula (2012a). Saberes y prácticas en la enseñanza de la historia hoy en Argentina: una mirada a las actividades de los alumnos. En *Actas del VIII Encuentro Perspectivas do Ensino de História. III Encontro Internacional de Ensino de História* (en CD rom).
- González, M. Paula (2012b). Historia y memoria del pasado reciente en la escuela: una mirada a la propuesta oficial. *Quinto Sol*, vol. 2, nº 16. Disponible en: <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/ojs/index.php/quintosol/article/viewFile/31/504>
- González, M. Paula (en prensa). Investigaciones sobre la enseñanza de la historia en Argentina. Notas para un balance de dos décadas. En Plà, Sebastian y Pagès, Joan (comps.), *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*.
- González Ávila, Manuel (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 85-103. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie29a04.PDF> (consulta: 15 de junio de 2006).
- González Bernaldo, Pilar (1997). La 'identidad nacional' en el Río de la Plata post-colonial. Continuidades y rupturas con el Antiguo Régimen. *Anuario del IEHS*, 12, 109-122.
- Goodson, Ivor (1991). La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículo. *Revista de Educación*, 295, 7-37.

- Goodson, Ivor (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Goodson, Ivor (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, nº 19, 733-758.
- Goodson, Ivor (2005). Contar cuentos. En McEwan, Hunter y Egan, Kieran (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 260-373). Buenos Aires: Amorrortu (original en inglés, 1995).
- Grimson, Alejandro (2011). *Los límites de la cultura. Crítica a las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Guber, Rosana (2001). *¿Por qué Malvinas? De la causa nacional a la guerra absurda*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Guelerman, Sergio (2001). Escuela, juventud y genocidio. Una interpelación posible. En Guelerman, Sergio (comp.), *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio* (pp. 35-64). Buenos Aires: Norma.
- Guivarc'h, Didier (2002). La mémoire collective. De la recherche à l'enseignement. *Cahiers d'Histoire Immédiate*, 22. Disponible en: [http://w3.univ-tlse2.fr/grhi/cahier/select\\_articles/guivarch.htm](http://w3.univ-tlse2.fr/grhi/cahier/select_articles/guivarch.htm) (consulta: 3 de mayo de 2005).
- Gurevich, Raquel (1995). El desafío para la geografía: explicar el mundo real. En Aisemberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia (comps.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones* (pp. 63-84). Buenos Aires: Paidós.
- Halperín Donghi, Tulio (2001). Los orígenes de la nación argentina, un tema que retorna. *Entrepasados*, 20/21, 143-160.
- Halperín Donghi, Tulio (2003). A modo de presentación. En Novaro, Marcos y Palermo, Vicente, *Historia Argentina. La dictadura militar. 1976-1983. Del golpe de Estado a la restauración democrática* (pp. 11-14). Buenos Aires: Paidós.
- Hassoun, Jacques (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Heimberg, Charles (2009). El treball de memòria i l'aprenentatge de la història a la Suïssa francòfona. En Pagès, Joan y González, M. Paula (comps.), *Història, memòria i ensenyament de la història. Perspectives europees i llatinoamericanes* (pp. 53-67). Barcelona: Servei de Publicacions UAB.

- Higuera Rubio, Diego (2008). “*Lo que todos sabemos, ¿no?*” *Jóvenes y memoria. Las representaciones sobre la última dictadura en la escuela*. Tesis de maestría. FLACSO Argentina.
- Higuera Rubio, Diego (2010). *La escuela ante la transmisión del pasado reciente argentino: sentidos comunes, dilemas de la representación y los desafíos del presente*. Buenos Aires: Libros Libres-FLACSO Argentina.
- Hobsbawm, Eric (1998). La barbarie: guía del usuario. En *Sobre la historia* (pp. 253-265). Barcelona: Crítica.
- Hobsbawm, Eric (1991). *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona: Crítica.
- Huysen, Andreas (2000). En busca del tiempo futuro. *Puentes, año 1, n° 2*, 12-29.
- Huysen, Andreas (2002). *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Jabbaz, Marcela y Lozano, Claudia (2001). Memorias de la dictadura y transmisión generacional: representaciones y controversias. En Guelerman, Sergio (comp.), *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio* (pp. 97-131). Buenos Aires: Norma.
- Jackson, Philip (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jackson, Philip (2005). Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza. En McEwan, Hunter y Egan, Kieran (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 25-51). Buenos Aires: Amorrortu.
- Jara, Miguel (2010). *Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Jara, Miguel; Blanco, Laura y Muñoz, María E. (2006). Mundos de vida en el tiempo. La historia reciente/presente en el C.B.U rionegrino. *Revista de la Escuela de Historia, año 5, n° 5*. Disponible en: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/revista/revista0513.htm>
- Jelin, Elizabeth (2002a). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Jelin, Elizabeth (comp.) (2002b). *Las conmemoraciones: las disputas en las fechas “in-felices”*. Madrid: Siglo XXI.

- Jelin, Elizabeth (2003). Los derechos humanos y la memoria de la violencia política y la represión: la construcción de un campo nuevo en las ciencias sociales. *Cuadernos del IDES*, 2. Disponible en: [http://ides.org.ar/wp-content/uploads/2012/03/cuaderno2\\_Jelin.pdf](http://ides.org.ar/wp-content/uploads/2012/03/cuaderno2_Jelin.pdf)
- Jelin, Elizabeth y Lorenz, Federico (2004). Educación y memoria: entre el pasado, el deber y la posibilidad. En Jelin, Elizabeth y Lorenz, Federico (comps.), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado* (pp. 1-10). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Joutard, Philippe (2007). Memoria e historia ¿cómo superar el conflicto? *Historia, Antropología y Fuentes Orales*, 38, 115-122.
- Julia, Dominique (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, 1, 9-43.
- Kaufmann, Carolina (dir.) (2006). *Dictadura y educación. Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaufmann, Carolina (2007). *El fuego, el agua y la historia. La dictadura en los escenarios educativos: memorias y desmemorias*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Kaufmann, Carolina y Doval, Delfina (2006). La enseñanza encubierta de la religión: la “formación moral y cívica”. En Kaufmann, Carolina (dir.), *Dictadura y educación. Los textos escolares en la historia argentina reciente* (pp. 203-223). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Koselleck, Reinhart (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós (original en alemán, 1979).
- Lahire, Bernard (2005). De la teoría del *habitus* a una sociología psicológica. En Lahire, Bernard (dir.), *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. Deudas y críticas* (pp. 143-179). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lahire, Bernard (2006). Lógicas prácticas: el “hacer” y el “decir sobre el hacer”. En *El espíritu sociológico* (pp. 137-155). Buenos Aires: Manantial.
- Lahire, Bernard (2008). Pensar la acción: entre la pluralidad disposicional y la pluralidad de contextos. En Tiramonti, Guillermina y Montes, Nancy (comps.), *La educación media a debate* (pp. 13-21). Buenos Aires: Manantial-FLACSO
- Landi, Oscar y González Bombal, Inés (1995). Los derechos en la cultura política. En Acuña, Carlos; González Bombal, Inés y otros, *Juicios, castigos y memorias. Derechos humanos y justicia en la política argentina* (pp. 147-192). Buenos Aires: Nueva Visión.

- Langland, Victoria y Jelin, Elizabeth (comps.) (2003). *Monumentos, memoriales y marcas territoriales*. Madrid: Siglo XXI.
- Lanza, Hilda (1993). La propuesta oficial y la propuesta editorial para la enseñanza de la historia en la escuela media. En Lanza, Hilda y Finocchio, Silvia, *Curriculum presente, ciencia ausente. Tomo III La enseñanza de la historia en la Argentina de hoy* (pp. 17-95). Buenos Aires: FLACSO-CIID-Miño y Dávila.
- Larrosa, Jorge (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes.
- Laville, Cristhian (2000). La guerre des récits. Débats et illusions autour de l'enseignement de l'histoire. En Moniot, Henri y Serwanski, Maciej (dirs.), *L'histoire et ses fonctions. Une pensée et des pratiques au présent* (pp. 151-164). París: L'Harmattan.
- Levín, Florencia (2007). El pasado reciente en la escuela, entre los dilemas de la historia y la memoria. En Schujman, Gustavo y Siede, Isabelino (coords.), *Apuntes para la enseñanza de la formación ética y ciudadana* (pp. 157-178). Buenos Aires: Aique.
- Levín, Florencia (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, Ernesto; Franco, Marina; Iglesias, Mariana y Lvovich, Daniel (comps.), *Problemas de historia reciente del Cono Sur. Tomo II* (pp. 201-222). Buenos Aires: Prometeo-UNGS (dos tomos).
- Levín, Florencia; Clérico, M. Laura; Erramouspe, Pablo, Manfredini, Ana y Schujman, Gustavo (2008). El pasado reciente en la escuela. Análisis y reflexiones a propósito de las representaciones estudiantiles de la última dictadura militar argentina. *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 55, 93-102.
- Lorenz, Federico (2002). ¿De quién es el 24 de marzo? Las luchas por la memoria del golpe del '76. En Jelin, Elizabeth (comp.), *Las conmemoraciones: las disputas en las fechas "in-felices"* (pp. 53-100). Madrid: Siglo XXI.
- Lorenz, Federico (2004). "Tomála vos, dámela a mí". La noche de los lápices: el deber de memoria y las escuelas. En Jelin, Elizabeth y Lorenz, Federico (comps.), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado* (pp. 95-129). Madrid: Siglo XXI.
- Lorenz, Federico (2005). "Recuerden argentinos": por una revisión de la vulgata procesista. *Entre pasados. Revista de Historia*, 28, 65-82.

- Lorenz, Federico (2006). El pasado reciente en la Argentina: las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria. En Carretero, Mario; Rosa, Alberto y González, M. Fernanda (comps.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 277-295). Buenos Aires: Paidós.
- Lvovich, Daniel (2007). Historia reciente de pasados traumáticos. De los fascismos y colaboracionismos europeos a la historia de la última dictadura argentina. En Franco, Marina y Levín, Florencia (comps.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (pp. 97-124). Buenos Aires: Paidós.
- Lvovich, Daniel y Bisquert, Jaquelina (2008). *La cambiante memoria de la dictadura. Discursos públicos, movimientos sociales y legitimidad democrática*. Los Polvorines: UNGS-Biblioteca Nacional.
- Martínez-Shaw, Carlos (2004). La historia total y sus enemigos en la enseñanza actual. En Carretero, Mario y Voss, James (comps.), *Aprender y pensar la historia* (pp. 25-46). Buenos Aires: Amorrortu.
- McEwan, Hunter (2005). Las narrativas en el estudio de la docencia. En McEwan, Hunter y Egan, Kieran (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 236-259). Buenos Aires: Amorrortu.
- McEwan, Hunter y Egan, Kieran (comps.) (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu
- Meschiany, Talia (2011). Relato de una investigación: enseñanza de la historia y educación para la ciudadanía en el contexto de la crisis del año 2001. *Clío y Asociados. La Historia Enseñada*, 15, 53-76.
- Mignone, Emilio (1986). *Iglesia y dictadura. El papel de la Iglesia a la luz de sus relaciones con el régimen militar*. Buenos Aires: Ediciones del Pensamiento Nacional.
- Morduchowicz, Roxana (2004). *El capital cultural de los jóvenes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Nietzsche, Friedrich (2006[1873]). *Segunda consideración intempestiva. Sobre la utilidad y los inconvenientes de la historia para la vida*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Nora, Pierre (1984). Entre mémoire et histoire. La problématique des lieux. En Nora, Pierre (dir.), *Les lieux de mémoire*. París: Gallimard (*Vol. 1: La République*).

- Nora, Pierre (1993). De l'histoire contemporaine au présent historique. En AA.VV. *Ecrire l'histoire du temps présent*. París: CNRS.
- Novaro, Marcos (2006). Interpretaciones de la última dictadura. Ponencia presentada en el *II Coloquio de Historia y Memoria "Los usos del pasado en las sociedades postdictatoriales"*, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, 6 al 8 de septiembre.
- Novaro, Marcos y Palermo, Vicente (2003). *La dictadura militar (1976-1983). Del golpe de Estado a la restauración democrática*. Buenos Aires: Paidós.
- Nóvoa, António (1999). Os professores. *Educação e Pesquisa*, vol. 25, nº 1, enero-junio, San Pablo.
- O'Donnell, Guillermo (1972). Un "juego imposible": competición y coaliciones entre partidos políticos en Argentina, 1955-1966. Buenos Aires: Documento de Trabajo nº 5, Instituto Torcuato Di Tella.
- O'Donnell, Guillermo (1987). Democracia en la Argentina: micro y macro. En Oszlak, Oscar (comp.), *"Proceso", crisis y transición democrática*, vol. 1 (pp. 13-30). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Obregón, Martín (2005). *Entre la cruz y la espada. La Iglesia católica durante los primeros años del "Proceso"*. Bernal: UNQ.
- Pagès, Joan (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 13, 38-51.
- Pagès, Joan (1997). El tiempo histórico. En Benejam, Pilar y Pagès, Joan (coords.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp. 189-208). Barcelona: Horsori.
- Pagès, Joan (1999). El tiempo histórico: ¿qué sabemos sobre su enseñanza y su aprendizaje? Análisis y valoración de los resultados de algunas investigaciones. En AA.VV., *Aspectos didácticos de las Ciencias Sociales* (pp. 241-278). Zaragoza: ICE Universidad de Zaragoza.
- Pagès, Joan (2007). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. En Ávila Ruiz, Rosa M.; López Atxurra, Rafael y Fernández de Larrea, Estibaliz (eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 205-215). Bilbao: Universidad del País Vasco-AUPDCS.

- Pagès, Joan (2008). El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 55, 43-53.
- Pagès, Joan y González, M. Paula (comps.) (2009). *Història, memòria i ensenyament de la història. Perspectives europees i llatinoamericanes*. Barcelona: Servei de Publicacions UAB.
- Palti, Elías (2002). *La nación como problema. Los historiadores y la cuestión nacional*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Pappier, Viviana (2005-2006). Reescritura de la historia en el aula luego de la Reforma Educativa. Una mirada a las carpetas de Ciencias Sociales de 7mo año. *Clío y Asociados. La Historia Enseñada*, 9-10, 84-102.
- Pappier, Viviana y Morras, Valeria (2008). La construcción de la memoria en la escuela. Una mirada a los actores y conflictos que genera la conmemoración del 24 de marzo. *Clío y Asociados. La Historia Enseñada*, 12, 173-192.
- Pereyra, Ana (2007). *La relación de los adolescentes con la historia reciente de Argentina. Un estudio exploratorio de la conciencia histórica entre estudiantes de escuelas medias públicas de la Ciudad de Buenos Aires*. Tesis doctoral. FLACSO Argentina.
- Pérez Serrano, Julio (2003). La historia continúa. *Historia Actual Online*, 1. Disponible en: <http://www.historia-actual.com/HAO/pbhao.asp?idi=ESP> (consulta: 20 de marzo de 2007).
- Pittaluga, Roberto (2007). Miradas sobre el pasado reciente argentino. En Franco, Marina y Levín, Florencia (comps.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (pp. 125-152). Buenos Aires: Paidós.
- Pittaluga, Roberto (2010). Notas sobre la historia del pasado reciente. En Cernadas, Jorge y Lvovich, Daniel (eds.), *Historia, ¿para qué? Revisitas a una vieja pregunta* (pp. 119-143). Buenos Aires: Prometeo-UNGS.
- Pollack, Michael (2006). Memoria, olvido, silencio. En *Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite* (pp. 17-31). La Plata: Al Margen.
- Portelli, Alessandro (1991). Lo que hace diferente a la historia oral. En Schwarzsstein, Dora (comp.), *La historia oral* (pp. 36-53). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Quintana, Ángel (2003). *Fábulas de lo visible. El cine como creador de realidades*. Barcelona: Acantilado.

- Quintero, Silvina (1998). La visión de Argentina y de los países vecinos en los manuales de geografía. Documento de trabajo del proyecto *La visión argentino-chilena en el sistema escolar. Diagnóstico y perspectiva*. Buenos Aires: mimeo.
- Quiroga, Hugo (2005a). El tiempo del “proceso”. En Suriano, Juan (dir.), *Dictadura y democracia (1976-2001)* (pp. 33-86). Buenos Aires: Sudamericana.
- Quiroga, Hugo (2005b). La reconstrucción de la democracia en Argentina. En: Suriano, Juan (dir.), *Dictadura y democracia (1976-2001)* (pp. 87-153). Buenos Aires: Sudamericana.
- Raggio, Sandra (2002). Cuando la escuela da la palabra. El rol de la educación formal en la transmisión del pasado. *Puentes*, 7, 41-46.
- Raggio, Sandra (2004). La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula. *Clío y Asociados. La Historia Enseñada*, 8, 123-133.
- Raggio, Sandra y Salvatori, Samantha (coords.) (2009). *La última dictadura militar. Entre el pasado y presente. Propuestas para trabajar en el aula*. Buenos Aires-Rosario: Homo Sapiens-Comisión Provincial por la Memoria.
- Reta, María y Pescader, Carlos (2002). Representaciones del pasado reciente. Análisis de los textos escolares de nivel medio. *Clío y Asociados. La Historia Enseñada*, 6, 50-70.
- Ricoeur, Paul (1995). *Tiempo y narración*. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, Paul (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid: Arrecife-UAM.
- Ricoeur, Paul (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Trotta.
- Romero, Luis Alberto (1994). *Breve historia contemporánea de la Argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Romero, Luis Alberto (2002a). El desafío de formar el ciudadano patriota. Ponencia presentada en la *Conferencia en el III Congreso Nacional de Educación. II Internacional*, Universidad Nacional de Córdoba y Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba. Córdoba, 3 al 5 de octubre.
- Romero, Luis Alberto (2002b). Recuerdos del proceso, imágenes de la democracia: luces y sombras en las políticas de la memoria. Ponencia presentada en *Primer Coloquio “Historia y Memoria: perspectivas para el abordaje del pasado reciente”*, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, 18 al 20 de abril.

- Romero, Luis Alberto (2003). *La crisis argentina. Una mirada al siglo XX*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Romero, Luis Alberto (coord.) (2004). *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Romero, Luis Alberto (2006). La memoria del proceso argentino y los problemas de la democracia: la memoria, el historiador y el ciudadano. Conferencia inaugural de *XII Encuentro Regional de Historia*. ANH, Universidad Federal Fluminense. Disponible en: [http://historiapolitica.com/datos/biblioteca/romero\\_memoria.pdf](http://historiapolitica.com/datos/biblioteca/romero_memoria.pdf) (consulta: 20 de noviembre de 2007).
- Rouquié, Alain (1986[1978]). *Poder militar y sociedad política en Argentina. Tomo II*. Buenos Aires: Hyspamérica.
- Sabato, Hilda (2000). La cuestión de la culpa. *Puentes, año 1, n° 1*, 14-17.
- Sabato, Hilda (2001). Las preguntas sobre lo traumático. *Puentes, año 3, n° 5*, 44-45.
- Sarlo, Beatriz (1995). Presentación. En Arfuch, Leonor, *La entrevista, una invención dialógica* (pp. 11-15). Barcelona: Paidós.
- Sarlo, Beatriz (2005). *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Schvarzer, Jorge (1986). *La política económica de Martínez de Hoz*. Buenos Aires: Hyspamérica.
- Sidicaro, Ricardo (2004). Coaliciones golpistas y dictaduras militares: el “proceso” en perspectiva comparada. En Pucciarelli, Alfredo (comp.), *Empresarios, tecnócratas y militares. La trama corporativa de la última dictadura* (pp. 53-96). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Siede, Isabelino (2007). *La educación política*. Buenos Aires: Paidós.
- Sigal, Silvia (2001). La polémica sobre el genocidio. *Puentes, año 2, n° 5*, 62-65.
- Sontag, Susan (2003). *Ante el dolor de los demás*. Madrid: Alfaguara.
- Sontag, Susan (2006 [1973]). *Sobre la fotografía*. México: Alfaguara.
- Soto Gamboa, Ángel (2004). Historia del presente: estado de la cuestión y conceptualización. *Historia actual on line, 3*, 101-116. Disponible en: <http://www.historia-actual.com/HAO/Volumes/Volume1/Issue3/esp/v1i3c11.pdf> (consulta: 20 de marzo de 2006).

- Steiner, George y Ladjali, Cécile (2005). *Elogio de la transmisión*. Madrid: Siruela.
- Suriano, Juan (2005). Introducción: una Argentina diferente. En Suriano, Juan (dir.), *Nueva historia argentina, tomo X Dictadura y democracia (1976-2001)*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Tardif, Maurice (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tedesco, Juan Carlos (1986). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Solar.
- Tiramonti, Guillermina (comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Todorov, Tzvetan (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.
- Torres, Rosa María (2000). Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos lógicas. En *Reformadores y docentes*. Convenio Andrés Bello-Cooperativa del Magisterio de Colombia.
- Traverso, Enzo (2006). *Els usos del passat. Història, memòria, política*. Valencia: PUV (original en francés, 2005).
- Trilla, Jaume (1992). *El profesor y los valores controvertidos*. Barcelona: Paidós.
- Tyack, David y Cuban, Larry (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Vezzetti, Hugo (1998). Activismos de la memoria: el escrache. *Punto de Vista*, 62, 1-7.
- Vezzetti, Hugo (2002). *Pasado y presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Vezzetti, Hugo (2009). *Sobre la violencia revolucionaria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Vezzetti, Hugo (2010). La memoria justa: política e historia en la Argentina del presente. En Bohoslavsky, Ernesto; Franco, Marina; Iglesias, Mariana y Lvovich, Daniel (comps.), *Problemas de historia reciente del Cono Sur. Tomo I* (pp. 81-95). Buenos Aires: Prometeo-UNGS.
- Vidal, Diana (2005). *Culturas escolares*. Campinas, San Pablo: Autores Asociados.
- Vidal, Diana (2007). Culturas escolares: entre la regulación y el cambio. *Propuesta Educativa*, año 16, 28, 28-37.

- Viñao, Antonio (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.
- Williams, Raymond (1980). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.
- Winn, Peter (2010) Hacia un balance: ¿es la historia reciente un campo de estudio establecido? En Bohoslavsky, Ernesto; Franco, Marina; Iglesias, Mariana y Lvovich, Daniel (comps.), *Problemas de historia reciente del Cono Sur. Tomo II* (pp. 323-335). Buenos Aires: Prometeo-UNGS.
- Yerushalmi, Yosef (1989). Reflexiones sobre el olvido. En Yerushalmi, Yosef y otros, *Usos del olvido* (pp. 13-26). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Zanatta, Loris (1996). *Del Estado liberal a la Nación católica*. Bernal: UNQ.
- Zelmanovich, Perla (coord.) (1994). *Efemérides, entre el mito y la historia*. Buenos Aires: Paidós.
- Zelmanovich, Perla (2008). Hacia una experiencia intergeneracional. En Tiramonti, Guillermina y Montes, Nancy (comps.), *La educación media a debate* (pp. 141-151). Buenos Aires: Manantial-FLACSO.

## Documentos legislativos y curriculares

- DINIECE (2004). Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. *Censo nacional de docentes*. Buenos Aires: Publicaciones del Ministerio de Educación.
- GCBA-ME (2007). Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación. *Serie Documentos de Memoria. Recordar y entender*. Buenos Aires: CEPA-GCBA.
- GCBA-ME (2009). Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo, Dirección de Currícula y Enseñanza. *Contenidos para el Nivel Medio*. Historia. Disponible en: [http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/pdf/media/programa\\_historia.pdf](http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/pdf/media/programa_historia.pdf) (consulta: diciembre de 2009).
- GCBA-SE (2001). Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación. *Recuerdo, reflexión y aprendizaje Cuadernillo de apuntes y actividades para el nivel medio*. Disponible en: [http://www.buenosaires.gov.ar/areas/vicejefatura/derechos\\_humanos/](http://www.buenosaires.gov.ar/areas/vicejefatura/derechos_humanos/) (consulta: junio de 2004).

- GCBA-SE (2002). Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación. *Actualización de programas de Nivel Medio. Programa de Historia*. Buenos Aires: Publicaciones del GCBA.
- MCyE (1977). Ministerio de Cultura y Educación. *Subversión en el ámbito educativo (conozcamos a nuestro enemigo)*. Buenos Aires: Publicaciones del Ministerio.
- MCyE (1993). Ministerio de Cultura y Educación. *Ley Federal de Educación 24195*. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación.
- MCyE (1995a). Ministerio de Cultura y Educación. *Contenidos Básicos Comunes de Ciencias Sociales para la Educación General Básica (Ciencias Sociales Tercer ciclo)*. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación.
- MCyE (1995b). Ministerio de Cultura y Educación. *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación.
- MCyE (1997). Ministerio de Cultura y Educación. *Contenidos Básicos Comunes para el nivel Polimodal (Ciencias Sociales)*. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación.
- MECyT (2001). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *24 de marzo de 1976: Golpe de Estado*. En “Efemérides culturales argentinas”, web del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en: [www.me.gov.ar/efemerides](http://www.me.gov.ar/efemerides) (consulta: 6 de junio de 2004).
- ME (2003). Ministerio de Educación. *Educación en la Democracia. Balance y perspectivas*. Documento del Consejo Federal de Educación, Acta de la reunión del 27 de noviembre. Buenos Aires: Publicaciones del Ministerio de Educación.
- ME (2004). Ministerio de Educación. *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP)*. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación.
- ME (2006a). Ministerio de Educación. *Ley Nacional de Educación 26206*. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación.
- ME (2006b). Ministerio de Educación. *El Monitor de la Educación*. Publicación del Ministerio de Educación. Dossier por el 30 aniversario del golpe militar. Disponible en [www.me.gov.ar](http://www.me.gov.ar) (consulta: abril de 2006).
- ME (2006c). Ministerio de Educación. *Treinta ejercicios de memoria*. Material para las escuelas secundarias e institutos de formación docente. Disponible en [www.me.gov.ar](http://www.me.gov.ar) (consulta: abril de 2006).

- MECyT (2004) Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/nap3socia.pdf>
- PBA-DGCE (1996). Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. *Contenidos Básicos Comunes para el Tercer Ciclo de la EGB*. La Plata: Publicaciones de la DGCE.
- PBA-DGCE (1999). *Contenidos Básicos Comunes para el nivel Polimodal (Humanidades y Ciencias Sociales)*. La Plata: Publicaciones DGCE.
- PBA-DGCE (2005). Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. *Programa de Definición del Diseño Curricular del Nivel Polimodal de Provincia de Buenos Aires. Espacio Curricular Historia*. La Plata: Publicaciones de la DGCE.
- PBA-DGCE (2008). Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. *La memoria de todos. Propuesta didáctica para la conmemoración del 24 de marzo*. Disponible en: [www.abc.gov.ar](http://www.abc.gov.ar) (consulta: 30 de marzo de 2008).
- PBA-DGCE (2009a). Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. *Diseño Curricular del Ciclo Superior Orientado, versión preliminar*. Disponible en: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/>
- PBA-DGCE (2009b). Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. *Contenidos mínimos de historia. Escuela Secundaria Orientada. Ciclo Superior, versión preliminar*. Disponible en: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/>
- PBA-DGCE (2011). Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. *Diseño curricular para la Educación Secundaria 5to año: Historia*. La Plata: Publicaciones de la DGCE.
- PBA-DGCE (2012). Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. *Historia, 6to año. Escuela Secundaria Orientada Ciclo Superior, Ciencias Sociales*. La Plata: Publicaciones de la Dirección General de Cultura y Educación.
- PBA-DGCE y CPM (2006). Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación y Comisión Provincial por la Memoria. *La última dictadura militar y su tratamiento en las aulas. Treinta años del 24 de marzo de 1976*. Disponible en: [www.abc.gov.ar](http://www.abc.gov.ar) (consulta: junio de 2006).

PBA-SDH (2008) Provincia de Buenos Aires, Secretaría de Derechos Humanos. *Propuesta para la conmemoración del 24 de marzo*. Disponible en: [www.abc.gov.ar](http://www.abc.gov.ar) (consulta: 30 de marzo de 2008).

## **Documentos sindicales y de organismos de derechos humanos**

### ***Educativos***

CELS (2001). Centro de Estudios Legales y Sociales. *Por la memoria, a 25 años del golpe de 1976. Material para el docente. Propuestas para trabajar en el aula*. Buenos Aires: mimeo.

CPM. Comisión Provincial por la Memoria. *Dossier de la Revista Puentes "Educación y memoria", nº 1 a 12*. Disponible en: [www.comisionporlamemoria.org](http://www.comisionporlamemoria.org) (consulta: junio de 2007).

CTERA (2001). Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina. *Cuaderno de trabajo nº 1: Para educar en la memoria histórica de nuestro pueblo*. Publicaciones del Instituto de Investigaciones Pedagógicas de CTERA. Disponible en: [http://www.ctera.org.ar/iipmv/publicaciones/cuaderno1/idx\\_cuaderno\\_1.htm](http://www.ctera.org.ar/iipmv/publicaciones/cuaderno1/idx_cuaderno_1.htm) (consulta: junio de 2004).

### ***Otros***

CELS (2012). Centro de Estudios Legales y Sociales. *Estadísticas de los juicios por crímenes de lesa humanidad en Argentina*. Disponible en: <http://www.cels.org.ar/wpblogs/estadisticas/> (consulta: julio de 2012).

## **Otros documentos**

Academia Nacional de la Historia de la República Argentina (2001). *Informe de la Comisión de Enseñanza de la Historia en respuesta a una consulta sobre la materia formulada por el Ministerio de Educación de la Nación*. Buenos Aires: mimeo.

Programa de formación inicial en Historia de la Universidad de Buenos Aires. Disponible en: [www.filo.uba.ar](http://www.filo.uba.ar) (consulta: enero de 2005).

Programa de formación inicial en Historia de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Disponible en: [http://www.ungs.edu.ar/ungs/carrera/carreras\\_prof\\_historia%20.htm](http://www.ungs.edu.ar/ungs/carrera/carreras_prof_historia%20.htm) (consulta: enero de 2006).

Programa de formación inicial en Historia de la Universidad del Salvador. Disponible en: [http://www.usalvador.net/usal/espanol/carreralista.asp?carreras\\_id=32](http://www.usalvador.net/usal/espanol/carreralista.asp?carreras_id=32) (consulta: enero de 2006).

Programa de formación inicial en Historia del Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González. Disponible en: <http://institutojvgonzalez.buenosaires.edu.ar/archivos/planes/plan-hist.pdf> (consulta: enero de 2007).

Programa de formación inicial en Historia del Instituto del Profesorado del Consudec. Disponible en: [http://www.profesoradoconsudec.edu.ar/portal/index.php?option=com\\_contentytask=blogcategoryyid=80yItemid=81](http://www.profesoradoconsudec.edu.ar/portal/index.php?option=com_contentytask=blogcategoryyid=80yItemid=81) (consulta: enero de 2007).

Programa de formación continua del Centro de Pedagogías de Anticipación (CEPA), Ciudad de Buenos Aires. Oferta de cursos intensivos (2005).

Programa de formación continua del Centro de Pedagogías de Anticipación (CEPA), Ciudad de Buenos Aires. Oferta de cursos intensivos (2007).

Programa de formación continua de la Comisión Provincial por la Memoria, Provincia de Buenos Aires (consulta 2005, 2007 y 2008).

### **Textos escolares**

Alonso, María E. y Vázquez, Enrique (2000). *Historia Argentina Contemporánea (1852-1999)*. Buenos Aires: Aique (Polimodal).

De Privitellio, Luciano; Luchilo, Lucas; Cattaruzza, Alejandro y otros (1998). *Historia de la Argentina contemporánea. Desde la construcción del mercado, el Estado y la nación hasta nuestros días*. Buenos Aires: Santillana (Polimodal).

Friedman, Germán; Galiana, Sergio; López, Guadalupe y otros (2001). *Historia argentina contemporánea*. Buenos Aires: Puerto de Palos (Colección Activa) (Polimodal).

Canessa, Julio; Serrano, Gerardo y Paura, Vilma (2003). *La Argentina: ¿un país a la deriva? Desafíos y alternativas (1930 hasta la actualidad)*. Buenos Aires: Longseller (Colección Historia Polimodal, volumen 7).

## **Calendarios escolares oficiales**

### ***Ciudad de Buenos Aires***

GCBA-SE. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación. Calendario 2003.

GCBA-SE. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación. Calendario 2004.

GCBA-SE. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación. Calendario 2005.

GCBA-SE. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación. Agenda Educativa 2005.

GCBA-SE. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación. Calendario 2006.

GCBA-SE. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación. Calendario 2007.

### ***Provincia de Buenos Aires***

PBA-DGCE. Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. Calendario 2004.

PBA-DGCE. Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. Calendario 2005

PBA-DGCE. Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. Calendario 2006.

PBA-DGCE. Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. Calendario 2007

## **Referencias cinematográficas**

*Garage Olimpo* (1999) de Marco Bechis, Argentina.

*La noche de los lápices* (1986) de Héctor Olivera, Argentina.

*La historia oficial* (1985) de Luis Puenzo, Argentina.

*La república perdida* (1983) de Miguel Pérez, documental, Argentina.

*Cazadores de utopías* (1995) de David Blaustein, documental, Argentina.  
*Papá Iván* (2000) de María Inés Roque, documental, Argentina-México.  
*Botín de guerra* (2000) de David Blaustein, documental, Argentina.  
*Los rubios* (2003) de Albertina Carri, Argentina.

### **Referencias literarias**

Anguita, Eduardo y Caparrós, Martín (1998). *La voluntad*. Buenos Aires: Norma (tres tomos).

Bonasso, Miguel (2000). *Diario de un clandestino*. Buenos Aires: Planeta.

Bonasso, Miguel (2002). *El presidente que no fue*. Buenos Aires: Planeta.

Gillespie, Richard (1998). *Los soldados de Perón*. Buenos Aires: Grijalbo.

Seoane, María y Muleiro, Vicente (2001). *El dictador. La historia secreta y pública de Jorge Rafael Videla*. Buenos Aires: Sudamericana.



# Anexo

Se incluyen a continuación algunas referencias de recursos y propuestas para el tratamiento escolar de la historia argentina reciente (la mayoría para el nivel secundario) disponibles en Internet.

Cada link, cuadernillo o libro sugiere y despliega, a su vez, una enorme cantidad de otras referencias que multiplican las que aquí se enumeran.

## ***MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN***

### **Programa Educación y Memoria**

El sitio de este programa incluye gran cantidad y variedad de materiales (libros, cuadernillos, afiches, etcétera) con consignas para trabajar en las aulas del nivel primario, secundario y formación docente.

<http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/programas/educacion-y-memoria/>

El material se organiza en grandes ejes, dentro de los cuales se encuentran los materiales para descargar.

- *Memorias de la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina*
- *Malvinas: Memoria, Soberanía y Democracia*
- *Los Derechos Humanos en el Bicentenario*

### **Canal Encuentro**

El sitio web del canal televisivo (<http://www.encuentro.gov.ar/>) ofrece gran cantidad de documentales, series, entrevistas, capítulos de programas que refieren a la historia argentina reciente. Además de poder descargar los materiales, la página incluye, en el Espacio docente, orientaciones y sugerencias para el trabajo en las escuelas. Véanse, por ejemplo:

- *Argentina, siglo xx. Historia de un país*
- *Horizontes Ciencias Sociales*
- *El caso Melincué*
- *Crónicas de archivo*

### **Efemérides culturales argentinas**

Presenta definiciones de conceptos claves, enlaces, bibliografía, canciones, etcétera; por ejemplo:

- **24 de marzo: Día Nacional de la Memoria, por la Verdad y la Justicia**  
<http://www.me.gov.ar/efeme/24demarzo/index.html>

### **Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente**

Entre los materiales publicados por esta dirección, se incluyen algunos que refieren a la historia argentina reciente. Por ejemplo:

- **Guías de análisis de películas**, entre las que se encuentran *La noche de los lápices* y *La república perdida*. [http://www.me.gov.ar/curriform/pub\\_videos.html](http://www.me.gov.ar/curriform/pub_videos.html)
- **Lámina: Los golpes de Estado en Argentina**. <http://www.me.gov.ar/curriform/servicios/unidad/aprender/laminas/ep/lamsoc-9.pdf>

### **EDUC.AR. PORTAL EDUCATIVO DEL ESTADO ARGENTINO**

Entre muchos otros, el portal incluye una selección de materiales disponibles que aluden a cuestiones históricas, teóricas e identitarias.

- **Especial educ.ar a 30 años del golpe**: [http://www.educ.ar/recursos/ver?rec\\_id=90649](http://www.educ.ar/recursos/ver?rec_id=90649)

### **GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES**

#### **CEPA (Escuela de Capacitación)**

- **Documentos de Memoria: La última dictadura militar**

Publicados en 2007, se propusieron acercar a los docentes herramientas para pensar y reflexionar sobre los usos y sentidos de la memoria. Se publicaron dos documentos:

*Carta Abierta de Rodolfo Walsh a la Junta Militar. 24.03.77*: [http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/cepa/primer\\_documento\\_memoria.pdf](http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/cepa/primer_documento_memoria.pdf)

*Carta abierta a los padres argentinos. Revista Gente. 16.12.76*: [http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/cepa/segundo\\_documento\\_memoria.pdf](http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/cepa/segundo_documento_memoria.pdf)

- **A 25 años de la guerra de Malvinas**

Dossier que contiene textos para discutir las representaciones cinematográficas acerca de la guerra. También incluye materiales de trabajo.

[http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/cepa/dossier\\_malvinas.php](http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/cepa/dossier_malvinas.php)

### **Programa Educación y Memoria**

- Archivos por la memoria: reúne testimonios de Madres y Abuelas de Plaza de Mayo en los que cada una de ellas relata su experiencia.

[http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/programas/memoria/por\\_la\\_memoria/memoria.php?menu\\_id=32724](http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/programas/memoria/por_la_memoria/memoria.php?menu_id=32724)

### **Vicejefatura de Derechos Humanos**

- *Recuerdo, reflexión y aprendizaje. Apuntes y actividades para trabajar sobre el Día de la Memoria*

Publicados en 2005, se propusieron apoyar la tarea escolar en primaria y secundaria en torno al 24 de marzo.

[http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/vicejefatura/derechos\\_humanos/pdf/cuaprimario2005.pdf](http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/vicejefatura/derechos_humanos/pdf/cuaprimario2005.pdf)

[http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/vicejefatura/derechos\\_humanos/pdf/cuamedio2005.pdf](http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/vicejefatura/derechos_humanos/pdf/cuamedio2005.pdf)

- *Memoria y dictadura. Un espacio para la reflexión desde los derechos humanos*

Material elaborado por la Comisión de Educación de la APDH dirigido a docentes. Contiene un anexo documental, sugerencias de recursos y actividades.

[http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/vicejefatura/derechos\\_humanos/pdf/publ\\_memoria.pdf](http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/vicejefatura/derechos_humanos/pdf/publ_memoria.pdf)

## **GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES**

### **Programa Derechos Humanos y Educación**

El sitio incluye materiales, enlaces, documentos de apoyo para las efemérides escolares y obras completas de posible uso en las escuelas, entre otros recursos.

<http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/programaddhhyeducacion/>

## **COMISIÓN PROVINCIAL POR LA MEMORIA**

### **Investigación y enseñanza**

- *Dossiers de Educación y Memoria*

Proponen un espacio para reflexionar con los docentes sobre la historia reciente de la Argentina en relación con diversos núcleos temáticos, con la intención de abrir al debate y al análisis.

<http://www.comisionporlamemoria.org/investigacionyense%C3%B1anza/recursos-dossieredu.html>

- *La noche de los lápices. Historia y memoria*

Reúne propuestas y materiales como aporte a los docentes para sus clases alusivas al 16 de septiembre.

<http://www.comisionporlamemoria.org/investigacionyense%C3%B1anza/recursos-nochelapices.html>

- *Malvinas*

Incluye sugerencias de actividades y documentos para inscribir la guerra en la historia de la última dictadura militar. Entre muchas propuestas y recursos, se encuentra un cuadernillo que incluye actividades para el aula dirigidas a analizar, investigar y pensar.

<http://www.comisionporlamemoria.org/investigacionyense%C3%B1anza/materiales/malvinas/cuadernillo.pdf>

## ***ASOCIACIÓN MEMORIA ABIERTA***

- *Materiales destacados*: reúne documentos, imágenes, materiales audiovisuales, materiales de lectura, etcétera. <http://www.memoriaabierta.org.ar/materiales/index.php>

Además, esta asociación desarrolló la colección “De Memoria” –con el apoyo de la Secretaría de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires– que consta de tres CD con textos, testimonios, imágenes, etcétera, que, en conjunto, abarcan los años que precedieron al golpe de Estado del 24 de marzo de 1976, el período del terrorismo de Estado y los años de la reapertura democrática.

Si bien no se encuentra disponible en Internet, se puede solicitar en: [contacto@memoriaabierta.org.ar](mailto:contacto@memoriaabierta.org.ar)



La Colección Educación de la Universidad Nacional de General Sarmiento reúne la producción editorial que resulta de las investigaciones, actividades y desarrollos en las áreas temáticas de educación, pedagogía, programación de la educación, política educativa, historia de la educación y didáctica. Estas líneas de investigación y docencia son fundamentales en el proyecto académico de la UNGS y tienen un desarrollo constante y permanente.

La historia, como disciplina escolar, se ha transformado sustancialmente en sus contenidos y finalidades en los últimos veinte años. Una de las renovaciones más importantes es el creciente espacio otorgado a la historia argentina reciente. Asociada a la formación de la ciudadanía y la construcción de la memoria, la historia de los años setenta y ochenta –atravesada por la violencia política y el terrorismo de Estado– aparece en la legislación educativa, los diseños curriculares, las nuevas efemérides de la memoria, los libros de texto escolares y diversos materiales didácticos. Sin embargo, la llegada de esa historia a la escuela es una cuestión que refiere no solo a las decisiones político-educativas, sino también a las instituciones escolares en general y a los profesores en particular. Este libro reconstruye y analiza los saberes y prácticas docentes en relación con la historia argentina reciente en la escuela, es decir, de qué manera los profesores leen (interpretan, traducen, recrean) el imperativo de enseñar y recordar la última dictadura, qué cuestiones biográficas, temporales y contextuales atraviesan esa tarea así como qué estrategias y tácticas despliegan frente a ese desafío.

Colección Educación  
Universidad Nacional  
de General Sarmiento 

[www.ungs.edu.ar/ediciones](http://www.ungs.edu.ar/ediciones)

