



FLACSO
ARGENTINA

**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
SEDE ACADÉMICA ARGENTINA**

**MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN
EDUCACIÓN**

**“Lo que todos sabemos, ¿no?”
Jóvenes y memoria: Las representaciones sobre la última dictadura en
la escuela**

AUTOR:
Diego Mauricio Higuera Rubio

DIRECTORA:
Dra. Inés Dussel

Octubre 2 de 2008

Resumen

Este trabajo presenta una caracterización y análisis de las memorias de los jóvenes acerca de la última dictadura y rastrea el papel de la escuela en su conformación. Desde una perspectiva etnográfica se analizan observaciones de clases, actos escolares, entrevistas con alumnos de quinto año de secundaria y sus profesores, pertenecientes a dos escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires. En la primera parte del texto, se expone una síntesis de las discusiones teóricas en torno a cómo las sociedades interpretan su pasado, la relación conflictiva entre memoria e historia y los desarrollos de estos temas en la Argentina. En este marco se ubica la escuela, sus formas de transmisión del pasado y cómo las condiciones actuales las alteran de manera significativa. En la segunda parte se describen las escuelas visitadas, las prácticas que existen en ellas con respecto a la dictadura y se presentan y analizan las entrevistas de los alumnos, a la luz de las categorías y problemáticas expuestas en la primera parte.

El autor encuentra que los jóvenes traen un saber a la escuela que han interiorizado de manera asistemática y dispersa en diferentes ámbitos de socialización. Este saber, que puede definirse como un *sentido común*, establece una certeza sobre un momento del pasado en el que las fuerzas de seguridad estatales persiguieron a la población. Las entrevistas indican que los significados asociados al sentido común conforman una ‘decantación simplificada’ del patrón discursivo empleado por los organismos defensores de derechos humanos para lograr la condena social hacia la dictadura. En términos pedagógicos, este sentido común le impone límites al uso creativo del pasado dado que lo transforma en algo que hace parte del universo de lo evidente, de aquello que no es objeto de preguntas y cuestionamientos. Sin embargo, los jóvenes también identifican los silencios y controversias en las memorias de los adultos, generándoles expectativas con respecto a las ‘aclaraciones’ que pueda ofrecerles la escuela, a pesar de su creciente deslegitimación en el mundo contemporáneo. El autor señala que la escuela puede retomar este sentido común, enriquecerlo, complejizarlo y relacionarlo con la formación de valores democráticos, o bien, puede reproducir una transmisión dispersa y fragmentaria que recurra a estereotipos, contribuyendo así a una cristalización del sentido común, a una suerte de proceso de oficialización de la historia. La comparación entre las escuelas muestra cómo pueden darse las dos situaciones, los motivos por los que ocurren y cómo la cultura escolar limita la transmisión del pasado.

Abstract

This work presents a characterization and an analysis of the memories of the young people about the last dictatorship and searches for the role of the school in its conformation. From an ethnographic perspective the author analyses classes observations, school acts, interviews with fifth year high school students and their teachers, who belong to two public schools from Buenos Aires city. The first part of the text exposes a synthesis of the theoretic discussions around the way that societies interpret their past, the conflictive relationship between memory and history and the development of these matters in Argentine. Within this framework finds itself the school, its forms of past transmission and the way that the actual conditions alter them in a significant manner. The second part describes the visited schools, the practices inside them regarding to the dictatorship, and also presents and analyses the interviews of the students according to the categories and problematics exposed in the first part.

The author finds that the young people bring to the school a knowledge that they have interiorized in a dispersed and non systematic way from different socialization ambits. This knowledge is characterized as a *common sense*, as it establishes the certainty of a moment of the past in which the state security forces persecuted the population. The author alerts about the limitations that the common sense imposes to the creative use of the past, as it transforms it in something that belongs to the universe of the obvious, of that what cannot be object of questions or questioned. The interviews of the young students show their perception of the silences and controversies that prevail upon the adults and the expectation that they have about the version that the school can give, no matter of the institutional un-legitimization that goes through it. The school has the chance to work on the common sense, enriching, complexing and relating it to the democratic values. The school can also generate a dispersed, fragmentary and stereotyped transmission, achieving this way a crystallization of the common sense, a sort of officialization process. The comparison between the two schools shows the way in which both situations can take place, the reasons why they occur, and how the school culture limits the transmission of the past.

AGRADECIMIENTOS

Toda investigación es el resultado de un proceso colectivo, aunque en la portada figure un nombre. El proceso de escritura muchas veces es una labor solitaria y cuando se olvidan los apoyos, las personas que hicieron posible nuestro trabajo y todos aquéllos con los que podemos entablar un diálogo a través de la palabra, se disipan las motivaciones. Este es el momento de mencionar a quienes no permitieron que dejara de lado este documento, son la personas que de alguna manera están presentes en él.

A las docentes, alumnos y alumnas de las escuelas que me permitieron compartir sus espacios, contestaron con paciencia cientos de preguntas y soportaron mi extraña presencia en algunas horas difíciles de clase.

Al Ministerio de Educación de la Argentina y a la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) que me dieron la oportunidad de adelantar, durante dos años, estudios como becario en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y disponer de suficiente tiempo para iniciar este trabajo.

A Inés Dussel por su respeto y confianza en mi trabajo. La comprensión, aliento y consejo que me brindó en estos años fueron vitales.

A Beatriz Ocampo por ofrecerme su apoyo incondicional e incentivar las inquietudes que motivaron este trabajo. A las integrantes del grupo de Guillermina que escucharon atentamente mis primeras ideas y alentaron el proyecto de esta investigación. Entre ellas, Mariela Arroyo me dio especial atención y ayuda para iniciar el trabajo de campo. A Luchi que me presentó su querida escuela y alentó las tardes con un mate.

A mi excompañera Paula, porque su infinito amor animó cada día de trabajo.

A los respetados *Fulanos* Pablo, Viky, Alberto, Kelly, José David, Cristina, Sebastián, Marcela, Claudia, Felipe, Leticia, Polo, Delgadillo y Soia, que me acompañaron en los inicios de este camino. Entre ellos tengo una deuda especial con Julieta Albrieu por su apoyo logístico y bibliográfico.

A mi familia de Ciudad Cotillón, en particular a Jennifers, Huáskar, Santiago y Daniel, porque sus valiosos aportes fueron el último impulso que necesitaban estas páginas. Especial mención le debo a la aguda lectora y comentarista Patricia Roncancio y a mi paciente traductora Jenny Bustos.

ÍNDICE

Introducción

1. Historia, memoria y educación

1.1. ¿De la memoria a la historia o de la historia a la memoria?	13
1.1.1. El giro a la memoria	17
1.1.2. Panorama teórico	22
1.2. La memoria postdictadura en Argentina	33
1.3. Educación y memoria	55

2. La crisis de la escuela moderna y sus rituales: ¿hay lugar para la memoria?

2.1. Los actos escolares como rituales de la modernidad	68
2.2. Las transformaciones de la escuela moderna y sus rituales	74

3. El Normal

3.1. La escuela	80
3.2. El discurso que circula en la escuela	83
3.2.1 Las clases	84
3.2.2 Los actos	90
3.3. La representación del pasado entre los jóvenes	97
3.4. A modo de cierre	109

4. El Nacional

4.1. La escuela	112
4.2. El discurso que circula en la escuela	116
4.2.1. Los actos y jornadas	117

4.2.2. Las clases	133
4.3. La representación del pasado entre los jóvenes	154
4.4. A modo de cierre	165

Conclusiones:

La escuela y los retos para una transmisión del pasado que radicalice la democracia en el presente

Bibliografía	186
---------------------	-----

Anexos

Anexo I. Actividades realizadas durante el trabajo de campo

Cuadro 1. Total entrevistas realizadas a los alumnos	I
Cuadro 2. Total entrevistas realizadas a los docentes	I
Cuadro 3. Observaciones	I

Anexo II. Guías de entrevista

1. Guía de entrevista para estudiantes	II
2. Guía de entrevista para docentes	II

Anexo III. Programas de clase de las escuelas visitadas

1. Escuela Normal	IV
1.1 Programa de historia de quinto año	IV
2. Escuela Nacional	V
2.1 Programa de historia de quinto año	V
2.2 Programa de instrucción cívica de quinto año	VII

Introducción

Desde hace algunos años, mis intereses académicos han oscilado entre los temas educativos y el análisis de los aspectos simbólicos de la política. Los elementos comunes y las relaciones que se pueden establecer entre ellos son múltiples, como lo han mostrado reconocidos teóricos e investigadores. Sin embargo, buena parte de la bibliografía disponible examina estos aspectos bajo categorías macro que tienden a concentrar los trabajos en análisis estructurales sobre política educativa. Frente a este panorama y, dada mi formación en antropología, consideré que sería pertinente dirigir mi investigación en otro sentido. A partir de mi llegada a Buenos Aires en 2003, fueron surgiendo inquietudes en torno a la representación del pasado, su lugar en las disputas políticas y la relevancia que tiene en los procesos de formación democrática en las sociedades de América Latina. Después de una charla con la profesora Beatriz Ocampo, decidí encaminar mi proyecto de investigación hacia la enseñanza del ‘pasado reciente’¹ en las escuelas de Buenos Aires. En mi país, Colombia, el tema aún es marginal porque las miradas están puestas en los conflictos actuales y en el rescate de la ciudadanía en medio de una profunda crisis política y social. El momento histórico de la Argentina es distinto, pues ha logrado atravesar períodos violentos muy difíciles y en la actualidad dentro del campo de la educación se desarrolla un debate amplio, sobre cuál debe ser la forma de transmitir el pasado trágico para que las nuevas generaciones construyan el futuro. Los recorridos y experiencias de esta sociedad ofrecen distintos matices para el análisis de las relaciones entre la construcción de las memorias colectivas, la educación y la formación de valores democráticos. Consideré, entonces, que tenía una oportunidad inmejorable para comenzar mi trabajo y obtener del caso argentino elementos para reflexionar desde otra perspectiva.

Después de revisar la bibliografía disponible, abundante y diversa, encontré que en este país la reflexión acerca de la transmisión de la memoria sobre el pasado reciente y la educación, se ha nutrido de significativos aportes, en especial, desde perspectivas

¹ Debido al paso del tiempo y la profundización de los debates académicos, la expresión ‘pasado reciente’ tiende a englobar de manera ambigua y general una serie de acontecimientos y procesos históricos diversos. En este texto el pasado reciente se refiere a la década del setenta y ochenta, con especial referencia a los temas relacionados con la última dictadura militar.

teóricas, pedagógicas y éticas, pero sólo en los últimos años se han publicado estudios acerca de lo que efectivamente ocurre dentro de las escuelas, a propósito de la complejidad práctica que implica la enseñanza de la historia reciente cuando ésta es interpelada por la memoria. Con base en ese panorama, decidí formular un proyecto de investigación que hiciera aportes en esta línea de trabajo y, además, contribuyera al conocimiento de otro aspecto que ha sido relegado: la representación del pasado que construyen los jóvenes a partir de sus procesos de socialización.

En este trabajo me propuse caracterizar las memorias sobre la última dictadura que construyen los alumnos e identificar el papel que cumple la escuela en ese proceso. El núcleo del documento estará dedicado a la descripción de las escuelas visitadas, las prácticas que se presentan en ellas alrededor del pasado reciente y la exposición y análisis de las voces de los alumnos y alumnas.

Para recolectar la información que sostiene este escrito adelanté, desde una perspectiva etnográfica, un trabajo de campo en el que observé actividades en aula y en los patios, además, realicé entrevistas semiestructuradas con alumnos y docentes. Decidí tomar como unidad de análisis los cursos del último año pertenecientes a dos escuelas públicas de la ciudad que reciben a jóvenes de sectores medios heterogéneos². La selección se basó en tres presupuestos. El primero, de corte teórico-metodológico, tiene que ver con la renuncia a tomar una ‘muestra representativa’ de la población escolar o un sector de ella, debido a la fragmentación del sistema educativo (Tiramonti 2004), el enfoque de la investigación y los recursos disponibles. Opté, entonces, por escuelas a las que asisten jóvenes de varios sectores sociales (medio, medio-bajo y medio-alto) para dedicarme al análisis detallado en contextos que presentan alta diversidad. Por otra parte, busqué escuelas ‘comunes’ que no se destacaran por el tratamiento de la historia reciente y cuyo perfil fuera más cercano al ‘promedio’ de las instituciones públicas de la ciudad. Finalmente, supuse que el trabajo con jóvenes que habían estado en los diferentes ciclos de la escuela, me permitiría rastrear el papel de esta institución en la construcción de sus representaciones sobre el pasado.

² En la Ciudad de Buenos Aires el ciclo de enseñanza básica comprende siete años y la secundaria se compone de cinco.

Comencé a visitar las escuelas después de las vacaciones de invierno del año 2004. Al principio tuve encuentros con los directores, quienes autorizaron la investigación y proporcionaron datos generales sobre las instituciones, y luego acordé con las docentes del área de historia la asistencia a clases y eventos durante el segundo semestre del año, en el cual, según el programa, los alumnos desarrollarían actividades relacionadas con el pasado reciente. En el trabajo de campo presencié las clases, un acto escolar y durante los dos últimos meses de la cursada, en los que se hacen actividades de repaso, realicé entrevistas semiestructuradas con los alumnos y docentes.

Las entrevistas de los alumnos estaban organizadas en cinco ejes temáticos. El primero, consistía en una pequeña ‘encuesta’ que buscaba relevar información específica sobre el perfil del entrevistado (edad, barrio de residencia, profesión de los padres, etc.). En el segundo eje le solicitaba a los jóvenes que mencionaran los acontecimientos más importantes ocurridos en el país durante los “últimos treinta años, más o menos”. Con base en su respuesta, iniciaba un diálogo con el que buscaba que los entrevistados completaran un relato – no necesariamente lineal- sobre la historia reciente de su país. Durante la charla procuré formular observaciones y repreguntas con las palabras y términos empleados por los jóvenes, con el fin de evitar la inducción de respuestas. Si bien esta es una premisa metodológica básica, en este tema adquiere especial relevancia -como lo señalan Jabbar y Lozano (2001)- pues involucra significados especialmente polémicos y ambiguos dentro de la sociedad argentina. El tercer eje estaba dirigido a las clases de historia, los actos escolares y otras actividades relacionadas con el tratamiento del pasado dentro de la institución. En el cuarto incluí preguntas sobre las memorias que están presentes en las familias de los jóvenes, quiénes las agencian y cuáles son los temas más recurrentes en ellas. También indagué sobre las ‘fuentes’ utilizadas por los jóvenes para construir sus relatos (lecturas, información tomada de los medios masivos, personas diferentes a sus familiares, etc.). Por último, incluí algunas preguntas para que los entrevistados establecieran relaciones entre su relato y el presente (ver: Anexo II).

Durante las entrevistas con las docentes abordamos tres aspectos. El primero se refería al perfil profesional, la experiencia y trayectoria de la entrevistada. El segundo aspecto

incluía preguntas acerca de las posiciones de las docentes frente a la enseñanza de la historia de la Argentina, los temas que consideraban de mayor relevancia y el diseño general de sus clases (método de enseñanza, materiales empleados, evaluación, etc.). El tercer aspecto comprendía preguntas específicas con las que buscaba aclarar información sobre la escuela, las actividades observadas y otras inquietudes producto de las visitas realizadas (ver: Anexo II).

Aunque he modificado los nombres de las instituciones para resguardar la privacidad de las personas mencionadas en el texto, durante la exposición utilizo nombres que están relacionados con los originales para generar una lectura dinámica (no quise referirme a la escuela Nro. 1, la Nro. 2) que evoque rasgos característicos que le serán familiares a los lectores inmersos en los temas educativos de la Argentina. La primera escuela incluida en el texto será el 'Normal', una centenaria institución fundada durante el apogeo de la corriente normalista que sentó las bases del sistema educativo del país. En la actualidad, esta secundaria recibe un promedio de 1200 estudiantes por año y comparte un enorme edificio con una escuela inicial, una primaria y un terciario docente. Allí trabajé con dos profesoras de historia y las dos divisiones que componen el secundario con orientación en Letras (5.1 y 5.4); observé 16 clases, entrevisté 12 alumnas y 7 alumnos (cantidad proporcional al número de asistentes por curso) y a las dos docentes a cargo. Mientras visité la escuela no se llevaron a cabo actos sobre el pasado reciente y en las clases el tema se abordó de manera tangencial; los registros que obtuve se limitan al período comprendido entre los inicios del peronismo (años cuarenta del siglo XX) y la presidencia de Arturo Frondizi (1958 - 1966).

La segunda escuela visitada, el 'Nacional', es una secundaria que hacía parte del antiguo sistema de escuelas de elite dependientes del Estado Nacional, orientadas a la formación de los jóvenes para su ingreso a la educación superior. Debido al crecimiento de la educación privada y la reforma de 1993, que eliminó los recursos de la nación para los establecimientos educativos, esta escuela se convirtió en una secundaria más dentro del sistema educativo de la Ciudad. Esta institución es más pequeña que el Normal, funciona con una jornada de mañana y otra de tarde, cada una con promedio de 600 alumnos. En esta escuela las actividades vinculadas con el pasado reciente se organizan

con cierta regularidad y la activa participación de las docentes de las asignaturas de historia y educación cívica. En el Nacional trabajé con dos profesoras de las asignaturas mencionadas, observé clases en dos divisiones de la mañana (5.1 y 5.2) y en una de la tarde (5.6). En la jornada de la mañana observé 14 clases y un acto escolar sobre *La noche de los lápices*, entrevisté 10 alumnas y 9 alumnos. En la jornada de la tarde observé 8 clases, entrevisté 7 alumnas y 5 alumnos; además, entrevisté a la docente encargada de la asignatura de Historia en los cursos de la mañana y a la titular de Educación Cívica en las dos jornadas. En esta escuela, a diferencia del Normal, pude hacer registros de clases en las que se abordaron temas vinculados con la última dictadura militar y el pasado reciente.

En el escrito he intentado equilibrar las diferencias en cuanto al volumen y densidad de la información recolectada durante el trabajo de campo, pero en términos analíticos mostraré cómo las características institucionales generan diferencias muy relevantes en la transmisión del pasado reciente pese a que las dos escuelas integran el sistema público, atienden población de igual sector social y comparten las mismas prescripciones curriculares y marco normativo. La comparación también evidenciará que existen elementos determinantes que son comunes e inherentes a la enseñanza de la historia, a las prácticas docentes y los tiempos escolares. Es decir, el pasado reciente es incorporado a las escuelas según las condiciones generales que están determinadas por la cultura escolar y las dinámicas específicas de cada institución.

Al inicio de las entrevistas con los jóvenes, les preguntaba por los hechos o períodos más importantes de la historia reciente de su país, casi todos respondieron de manera espontánea ‘la dictadura’ y variantes tales como ‘el golpe’ o ‘la represión’. Estas categorías remiten ineludiblemente al tipo de gobierno instaurado en aquél momento y las difíciles condiciones que generaba para los ciudadanos. Con distintos niveles de profundidad y detalle, logré que describieran algunas de las acciones violentas y de control que emanaban desde el Estado en aquella época. La mayoría señaló que los autores pertenecían a las fuerzas de seguridad (militares y policía), incluso, algunos ni siquiera los mencionaron explícitamente, para ellos, era un supuesto básico. La representación de los jóvenes sobre el período se nutre en gran parte de las narraciones

fragmentadas que escucharon de sus padres y familiares. Éstas aluden a las formas cotidianas de control o episodios de violencia física ejercida sobre la población en general. Varios jóvenes se refieren al período como aquello “que lamentablemente sabemos todos, ¿no?”. Estos significados conforman un *saber* que ha sido interiorizado por los jóvenes durante su proceso de socialización y ahora ubican dentro del universo de lo evidente; de aquello que suponen compartido por los argentinos. Por sus características, denominé a este saber -al núcleo de significados que lo componen- *sentido común* (Geertz 1994). Esta forma de representación del pasado, muestra que dentro del proceso de construcción de la memoria colectiva, predominan los recuerdos que sirvieron de base a los organismos de derechos humanos para confrontar las memorias de impunidad durante la transición democrática. En ellos predominó la condena hacia los ejecutores de los crímenes de Estado, por lo que este sentido común tiende a interpretar el período en un registro moral que restringe a los actores de la dinámica social y política de aquella época, en una división que los agrupa en ‘los malos’ y ‘las víctimas’.

El sentido común sobre el pasado dictatorial está presente en la mayor parte de las entrevistas analizadas en las dos escuelas, de hecho, para algunos jóvenes constituyen los únicos significados que asocian con ese momento. Uno de los aspectos centrales de este trabajo consiste en identificar los elementos de este sentido común, puesto que permite salir de la clasificación básica que distingue entre los ‘que saben’ y los ‘que no saben’. Mi afán por deshacerme de esta primera observación surge de ciertos comentarios y preguntas que me dirigían algunos adultos después de las entrevistas: “¿y... saben?”, “¿qué tal los chicos?”, “y estos no saben nada....”. No descarto la importancia de evaluar conocimientos formales y argumentados, pero en este caso me interesan las memorias colectivas que han sido incorporadas y apropiadas por los jóvenes en la formación de sus representaciones sobre el pasado. Este proceso, comprende recuerdos y silencios que configuran perspectivas del pasado que pueden ser incompletas, limitadas o contradictorias.

Los relatos también dan cuenta de los distintos silencios de los adultos frente al pasado trágico y cómo la escuela -en el momento que se supone está sumergida en una crisis terminal-, es vista por los jóvenes como el espacio en el que esperan ‘aclarar’ sus dudas

acerca de un pasado que marca de múltiples formas la sociedad en la que crecieron. La escuela tiene la oportunidad de trabajar con el sentido común que traen los jóvenes, enriquecerlo, complejizarlo y relacionarlo con la formación de valores democráticos en el presente o, del mismo modo, puede reproducir una transmisión dispersa y fragmentaria que recurra a estereotipos, contribuyendo así a un cierre de los significados, a un proceso de oficialización de la historia. La comparación entre las dos escuelas mostrará cómo pueden generarse las dos situaciones, los motivos por los que esto ocurre y cómo la cultura escolar limita la transmisión del pasado.

Uno de los ‘peligros’ más importantes de esta oficialización no tiene que ver con una vuelta de los discursos de la ‘guerra antisubversiva’ o ‘la teoría de los dos demonios’, sino en la yuxtaposición de elementos provenientes de estos discursos con el sentido común; los relatos de los jóvenes que estaban más restringidos a él son claros ejemplos de este fenómeno: “[Mis papás] cuentan que había más seguridad, o sea, vos podías salir a la calle tranquilo porque no te iban a robar, no te iban a secuestrar, pero también era feo, porque desaparecía gente de la nada... toda gente que era partidaria de algún tipo de... asociación comunista; entonces desaparecían, que reprimían, que era feo vivir en esa época... pero que había más seguridad que ahora. Ahora que... no podés salir de tu casa a la calle porque, no sabes si te van a secuestrar, te van a robar, te van a matar” (Lucía 5-4. Escuela Normal). ¿Qué significa la seguridad antes y ahora?, ¿los altos niveles de control y represión son equivalentes a la seguridad, independientemente de la completa distorsión de las actividades y atribuciones de las instituciones de seguridad del Estado?, ¿qué tipo de valores éticos y políticos deben ser prioritarios en la convivencia social? Puesto que “todos sabemos” lo que ocurrió, las preguntas sobran y por ello no se genera algún tipo de reflexión. El pasado trágico quedó allí y pierde toda su potencia para la comprensión del contexto actual.

Los jóvenes que ocupan el centro de este trabajo han crecido en un momento histórico donde la política está desacreditada, ya no es considerada como el depósito de los sueños y las utopías, sino el ámbito del pillaje. En la actualidad, parece que no existe una correspondencia entre las formas de gobierno y una manera de concebir la sociedad,

¿cómo pueden entender los jóvenes las profundas raíces políticas del pasado reciente si hoy día ‘lo político’ no es una herramienta para interpretar la realidad y actuar en ella? La condena moral hacia el autoritarismo del pasado no es suficiente para asegurar la profundización de la democracia en el presente, la renovación de la solidaridad con las víctimas y las luchas por la justicia. En estas páginas mostraré que el legado a las nuevas generaciones de argentinas y argentinos es muy valioso, pero los cambios de la sociedad y las dificultades que enfrenta la consolidación de la democracia en sus diferentes aspectos, obligan a revisar las prácticas de transmisión de esa herencia para que su sentido no se pierda dentro de un proceso de oficialización.

El abordaje de temas tan complejos y polémicos, que en principio desconocía, ha demandado un arduo trabajo de lectura, diálogo y discusión. He dividido el texto de tal manera que refleje un poco ese recorrido, le permita entender al lector mi punto de vista, el trabajo que realicé y el tipo de análisis y herramientas conceptuales que me permitieron arribar a las conclusiones expuestas en este documento. En el primer capítulo presento una síntesis de las discusiones generadas a partir de la noción de memoria, su relación con ‘La Historia’ y la representación del pasado. Dentro de ese contexto general incluyo el desarrollo del tema en Argentina y me ocupo especialmente de la bibliografía relacionada con esta investigación. Con estos antecedentes pretendo exponer los límites y relaciones de las herramientas conceptuales empleadas en esta investigación, así como sus orígenes y contexto de surgimiento.

En el segundo capítulo presento un resumen de algunas discusiones sobre la crisis de la escuela moderna y cómo ésta modifica la autoridad docente, las prácticas de transmisión y los rituales escolares. Este tema resulta ineludible dado que la introducción del pasado reciente en la escuela no escapa a sus dinámicas institucionales. Los dos primeros capítulos tienen una orientación teórica e incluyen algunos contenidos históricos. Los acápites posteriores están dedicados a las escuelas, son básicamente etnográficos e incluyen distintas conexiones con las propuestas teóricas expuestas en la primera parte del documento. Los capítulos tres y cuatro están ordenados de la siguiente manera: inicio con una exposición del contexto institucional, luego describo y analizo las actividades que desarrolla la escuela con relación al pasado reciente. Finalmente,

analizo los relatos de los jóvenes, presento una caracterización de los mismos, ejemplifico con fragmentos de las entrevistas y observaciones.

En último capítulo, dedicado a las conclusiones, establezco una comparación entre las escuelas y los relatos de los alumnos, con el fin de generar observaciones más amplias acerca de las representaciones sobre el pasado reciente que construyen los jóvenes y cuál es el papel de la escuela en ellas. Por último, señalo los obstáculos que enfrentan hoy los docentes para lograr una transmisión creativa del pasado.

1. Historia, memoria y educación

La pregunta por los significados que los jóvenes construyen acerca del pasado y la importancia de la escuela en ese proceso, puede ubicarse dentro de la intrincada discusión acerca de la memoria colectiva. Su complejidad la refleja una extensa y diversa bibliografía compuesta por ensayos, estudios y reflexiones que abordan desde las narrativas de los estados nacionales, pasando por las historias orales –de distinto tipo - hasta los conocimientos compartidos por trabajadores en diferentes ramas de la producción. En este capítulo no intentaré explorar de forma minuciosa ese amplio universo, en lugar de ello, presentaré un panorama teórico para subrayar los límites y relaciones de las herramientas conceptuales empleadas en esta investigación, así como sus orígenes y contexto de surgimiento.

Inicio la exposición con una referencia a los trabajos pioneros de Maurice Halbwachs, luego detallo las razones por las que su obra no tuvo una rápida difusión; en especial, señalo cómo, durante unas tres décadas, la relativa ‘indiferencia’ de los académicos frente a Halbwachs estuvo marcada por la conformación y consolidación de la historia como disciplina y su conflictiva relación con la memoria. Luego, examino brevemente las fuerzas que impulsaron en el último cuarto del siglo XX, un ‘giro mundial hacia la memoria’, y la forma como el ámbito académico estuvo involucrado en él. Una vez descrito el contexto general, introduzco una caracterización de las reflexiones en torno al concepto de memoria para subrayar algunos elementos que considero imprescindibles en el desarrollo de los argumentos centrales de este trabajo, en especial, la noción de *transmisión* como dimensión específica de la memoria colectiva y las formas de socialización política. En el último apartado, esbozo un panorama del tema en Argentina con base en dos ejes analíticos: las coyunturas históricas posdictatoriales y las discusiones sobre la memoria presentes en ellas. Finalmente, reseño algunos trabajos que considero representativos de la bibliografía disponible y, en particular, me detengo en los textos publicados dentro del campo de la educación, los cuales, constituyen un antecedente ineludible de este trabajo.

1.1. ¿De la memoria a la historia o de la historia a la memoria?

Diferentes autores señalan que el sociólogo francés Maurice Halbwachs fue el primer científico social que comenzó los estudios sistemáticos sobre la formación de la memoria colectiva (Candau 2002, Cuesta 1998, Jelin 2002, Pollak 1989, Wachtel 1999). Durante las dos primeras décadas del siglo XX, la obra de Proust infundía nuevas inquietudes en los círculos intelectuales, especialmente en Henri Bergson quien se inspiró en ella para afirmar que los recuerdos de cada persona son el resultado de una selección mental de algunas de sus experiencias pasadas en función de las acciones llevadas a cabo en el presente (Wachtel 1999). Bergson fue uno de los primeros mentores de Halbwachs y sus ideas le despertaron varias inquietudes acerca de los procesos de selección de la memoria: ¿qué se recuerda?, ¿qué se olvida?, ¿por qué?, ¿qué factores intervienen en esta selección?, ¿cómo ocurre?

Halbwachs comenzó a buscar las respuestas en su formación disciplinar y desde las premisas básicas de su maestro Emile Durkheim, supuso que la formación de la memoria no estaba determinada en última instancia por los individuos sino, en gran medida, por los grupos a los que éstos pertenecían. Es decir, comenzó a tratar la memoria como un hecho social. Halbwachs llegó a la conclusión que las memorias de las personas se definen de acuerdo con la posición que ocupan dentro de la sociedad, los grupos a los que pertenecen y las formas institucionalizadas en que éstos ‘encuadran’ el conjunto de memorias individuales (Halbwachs 1992). En la actualidad, algunos lectores acusan a Halbwachs de privilegiar los aspectos colectivos por encima de los individuales y otros, por el contrario, aseguran que sus investigaciones muestran el carácter intersubjetivo, diverso y problemático de la memoria (ver: Jelin 2002, Lahire 2004a, Pollak 1989). A pesar de las controversias, los textos del sociólogo francés han sido traducidos, comentados y discutidos en diversos círculos académicos durante las últimas décadas del siglo XX. Existe algo interesante en la recepción de la obra de Halbwachs; sus escritos fundamentales se editaron entre 1925 y 1941, ¿por qué tuvo un reconocimiento tardío? Es extraño si tenemos en cuenta que no fue un intelectual aislado, participó activamente en el consejo de *Les Annales d'Historie Economique et Sociale* y entabló varias discusiones con los historiadores más importantes de su época (Bustillo 1998, Candau 2002, Wachtel 1999). La escasa atención hacia la memoria

como fenómeno social no tenía que ver con quien la estudiaba, sino con el origen disciplinar de la historia y su papel en la conformación de los Estados nacionales.

Durante la segunda mitad del siglo XIX, la disciplina histórica se conformó para brindar la versión ‘exacta’ sobre el pasado y el devenir de los pueblos. Esta idea fundacional era tomada del pensamiento positivista que establecía que la formulación de leyes generales y la aplicación del método científico, eran el único camino para el estudio y comprensión del universo físico y social. En el caso de la historia, su legitimidad se derivaba del análisis riguroso de los documentos escritos, a los que se les calificó de ‘pruebas objetivas del pasado’ y fuente única para la recolección de datos. Hoy sabemos que cada documento se escribió dentro un contexto específico, con una intencionalidad y cargado de los presupuestos sociales y culturales de los autores, por ello, no pueden ser considerados pruebas neutrales como lo afirmaban los fundadores de la disciplina histórica, quienes privilegiaron el análisis de los documentos ligados a los procedimientos institucionales y los escritos de los hombres cercanos al poder (Le Goff 1991). Debido a estas características, la ‘Historia’ se convirtió en el insumo básico para la creación de los relatos épicos sobre los personajes y acontecimientos originarios de los Estados nacionales modernos. Los relatos eran piezas que se acoplaban para formar grandes narrativas escritas en proclamas, libros y monumentos ideados por los hombres más notables de cada país: estadistas, políticos e intelectuales orgánicos de los sectores dominantes (Hobsbawm 1990, Lechner 1999). Estas narrativas explicaban y justificaban los vínculos entre grupos heterogéneos en el presente a partir de hermandades remotas que se encarnaban en héroes y acontecimientos únicos. Estas relaciones primigenias eran pensadas como la base de una entidad colectiva que ocupaba desde tiempos antiguos un espacio controlado por un Estado soberano que resguardaba en su seno a “*una serie de individuos autónomos esencialmente idénticos*” (Boyarin 1994: 2, traducción del autor).

El surgimiento de la nación como entidad trascendente demandaba una nueva perspectiva temporal y una nueva forma de memoria que le permitiera justificar la incorporación de grupos locales, poblados y ciudades distantes entre sí, donde los lazos sociales estaban sustentados en la vecindad, el parentesco, la religión y la cultura. La

nación suponía el reemplazo de la comunidad local por una entidad superior, con mayores potencialidades y la fuerza infinita de miles de personas que comparten una hermandad primigenia.

Según la célebre definición de Benedict Anderson, la nación es “una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana” (Anderson 2000: 23). Este concepto señala, en pocas palabras, que la nación es imaginada porque los integrantes nunca conocerán de forma directa a la mayoría de sus compatriotas, pero en la mente de cada uno estará la imagen de su comunión con ellos. Se la imagina limitada, porque tiene fronteras finitas (pero flexibles) más allá de las cuales se encuentran las otras naciones, y soberana pues se localiza en un espacio definido. También es comunidad “porque, independientemente de la desigualdad y explotación que en efecto puedan prevalecer en cada caso, la nación se concibe siempre como un compañerismo profundo, horizontal” (Anderson 2000: 25). Antes de la configuración moderna del tiempo, resultaba imposible *pensar* la nación porque no existía una concepción de la historia como una cadena de causa y efecto o de separaciones radicales entre pasado y presente³. Se daba “lo que Benjamin llama tiempo mesiánico, una simultaneidad del pasado y el futuro en un presente instantáneo. En tal visión de las cosas la palabra ‘mientras tanto’ no puede tener ninguna significación real (...) lo que ha llegado a tomar el lugar de la concepción medieval de la simultaneidad a lo largo del tiempo es – como dice Benjamin – una idea de ‘tiempo homogéneo, vacío’, donde la simultaneidad es, por decirlo así, transversa, de tiempo cruzado, no marcada por la prefiguración y la realización, sino por la coincidencia temporal, y medida por el reloj y el calendario” (Anderson 2000: 46).

De esta manera, el tiempo moderno admite “La idea de un organismo sociológico que se mueve periódicamente a través del tiempo homogéneo, vacío, es un ejemplo preciso de la idea de la nación, que se concibe también como una *comunidad sólida* que avanza

³ “Era inimaginable una representación de la virgen María con rasgo ‘semíticos’ o ropajes del ‘siglo I’, productos del espíritu restaurador del museo moderno, porque el pensamiento cristiano medieval no tenía una concepción de la historia como una cadena interminable de causa y efecto o de separaciones radicales entre el pasado y el presente. Observa Marc Bloch que la gente pensaba que debía de estar cerca del fin del tiempo, en el sentido de que la segunda venida de Cristo podría ocurrir en cualquier momento: San Pablo había dicho que ‘el día del señor vendrá como un ladrón en la noche’” (Anderson 2000: 44-45).

sostenida de un lado a otro de la historia” (Anderson 2000: 48, la cursiva es mía). Los lazos entre los miembros de la comunidad imaginada suponen un pasado remoto y un futuro ilimitado, es decir, un destino común. Las narrativas nacionales cuentan los orígenes compartidos por los miembros de la comunidad imaginada y encarnan los elementos esenciales que los identifican como hermanos. En la ciencia del pasado promulgada por Leopold von Ranke, cada persona podía encontrar los valores y características esenciales de la comunidad a la que pertenecía. La historia intentaba homogeneizar todo aquello que estaba dentro de las fronteras de cada nación para establecer los límites de una identidad y un derrotero común para los habitantes del presente. Esto implicó su imposición sobre otras formas de representar el pasado, así como de las identidades que se sustentaban en ellas (Lechner 1999, Wachtel 1999).

Esta mirada particular sobre el pasado no sólo estaba relacionada con la formación de los Estados nacionales, además, reforzaba la distinción -sistemizada por Hegel- entre los pueblos que tenían historia y los que carecían de ella. Unos eran evolucionados, tenían escritura, razón y conciencia, mientras que los otros no alcanzaban los primeros estadios de la civilización. El esquema general del cambio social formulado por el pensamiento evolucionista a finales del siglo XIX, le daba un sentido inteligible a quienes no estuvieran al tanto de su devenir, a los grupos que sólo tenían mitos (Friedman 1992, Wolf 1987). Esta clasificación derivada del colonialismo y sustentada por los inmensos archivos acumulados y custodiados por las potencias europeas, muestra que la historiografía en sus primeros años era hija de un uso particular de la escritura (De Certeau, citado en Bermúdez y Mendoza 1987: 32).

En principio, la historiografía se consolidó como la forma de representación ‘oficial’ del pasado, “unívoca, unitaria y unificadora: invitaba a todos los miembros de la sociedad, por más diversas que fueran sus situaciones y puntos de vista respectivos, a unirse en un pasado colectivo” (Wachtel 1999: 85). Al igual que otras disciplinas, la historia empezó a transformarse a partir de críticas internas y externas; pero su contexto de surgimiento nos permite entender por qué la memoria no era un objeto de investigación para los historiadores y fue un tema rezagado dentro de las ciencias sociales. Durante el Congreso Internacional de Ciencias Históricas, celebrado en 1960, A. Dupront señalaba

con ironía que “la memoria colectiva es la materia misma de la historia. ¿Pero no es significativo de una mentalidad, la nuestra llamada moderna, que nosotros aún no la hayamos diferenciado casi como materia de estudio?” (citado en Cuesta 1998: 203). Desde luego, la definición de historia presuponía que las otras representaciones del pasado hacían parte del conjunto nebuloso de la no-historia, agenciada y transmitida por los grupos subalternos de cada país y (ex) colonia (indígenas, campesinos, obreros, inmigrantes, obreros). Hacia finales de la década del setenta, la memoria sería reconocida entre los historiadores como “un problema histórico reciente” (Nora 1978 citado en Wachtel 1999) y se consolidaría como una de las dimensiones más importantes dentro de la disciplina según el reconocido historiador Jaques Le Goff (1997 [1977]).

En síntesis, no debe sorprendernos que los escritos de Halbwachs estuvieran relegados por unas dos décadas, si tenemos en cuenta la emergencia de la historiografía como un campo de conocimiento que contribuía a la acumulación de capital simbólico por el Estado Nación a través de elaboradas narrativas que desautorizaban otras versiones del pasado y las formas alternativas para entenderlo⁴. Ahora, ¿qué factores incentivaron las discusiones sobre ‘las no-historias’ (o memorias, si se quiere)? y ¿por qué el tema comenzó a ocupar un lugar destacado en el ámbito académico?

1.1.2. El giro a la memoria

A partir de la segunda mitad del siglo XX, tres procesos que se desarrollaron de forma paralela le abrieron espacio a la memoria dentro de la esfera del debate público y académico. Uno de ellos fue la puesta en cuestión de las identidades nacionales por parte de los grupos étnicos que reclamaban un lugar en las legislaciones de los Estados

⁴ Sobre el Estado y su acumulación de capital simbólico, Pierre Bourdieu señala que: “El Estado es el resultado de un proceso de concentración de los diferentes tipos de capital, capital de fuerza física o de instrumentos de coerción (ejército, policía), capital económico, capital cultural o, mejor dicho, informacional, capital simbólico, concentración que, en tanto que tal, convierte al Estado en poseedor de una especie de metacapital, otorgando poder sobre las demás clases de capital y sobre sus poseedores. La concentración de diferentes especies de capital (que va pareja con la elaboración de los diferentes campos correspondientes) conduce en efecto a la emergencia de un capital específico, propiamente estatal, que permite al Estado ejercer un poder sobre los diferentes campos y sobre los diferentes tipos particulares de capital, en especial sobre las tasas de cambio entre sí (y, con ello, sobre las relaciones de fuerza entre sus poseedores)” (Bourdieu 1997: 99). En Argentina esta formación del campo de conocimiento y acumulación de capital simbólico, se la atribuye a las obras e ideas que impulsó Bartolomé Mitre a mediados del XIX (ver: De Amézola 2006).

y su reconocimiento como grupos con tradiciones y culturas particulares que habían sido integrados de manera subordinada y con fines homogeneizadores por los Estados. En este sentido, las historias nacionales fueron rechazadas porque su interpretación del pasado minimizaba a los grupos étnicos, los presentaba desde una perspectiva romántica y negaba la existencia de identidades distintas a las de las unidades nacionales. Las palabras de Guillermo Bonfil sintetizan un fenómeno creciente a nivel mundial: “En un sentido doble las historias de los pueblos indios de México no son todavía historia. No los son, en primer lugar, porque están por escribirse; lo que hasta ahora se ha escrito sobre esas historias es ante todo un discurso del poder a partir de la visión del colonizador, para justificar su dominación y racionalizarla. No son todavía historias, en otro sentido, porque no son historias concluidas, ciclos terminados de pueblos que cumplieron su destino y ‘pasaron a la historia’, sino historias abiertas, en proceso, que reclaman un futuro propio” (Bonfil 1993). Estas discusiones también se estaban dando en los países que se conformaron a partir de la caída del colonialismo europeo en Asia y en África después de la Segunda Guerra. Los intelectuales y dirigentes procedentes de estos países no sólo criticaron las versiones etnocéntricas inherentes a las narrativas nacionales, también pusieron en tela de juicio el protagonismo de Europa y la hegemonía de su punto de vista dentro de la historia universal. Los cuestionamientos alcanzaron tal nivel que hoy en día algunos autores afirman que Europa y su historia deben provincializarse para que surja un pensamiento auténtico en las otras regiones del mundo, consideradas dentro de la perspectiva académica tradicional como la periferia atrasada de occidente (Chakrabarty 1999).

De forma simultánea, y un tanto aislada del proceso reseñado, los historiadores comenzaron a emplear los testimonios como una fuente válida para el estudio del pasado. La denominada historia oral se conformó paulatinamente en un campo legítimo de conocimiento y las perspectivas que no estaban consignadas en los documentos escritos empezaron a ingresar en la representación legítima del pasado; así las narraciones de los diferentes grupos sociales dejaron de ser una simple tergiversación para constituirse en una fuente de la investigación, se convirtieron en algo que poseía tanta relevancia como los documentos escritos (Joutard 1999, Pollak 1992, Wachtel 1999). A comienzos de los años ochenta los investigadores de la historia oral ya habían

celebrado varios congresos, Jaques Le Goff había redactado una definición del concepto de memoria para la enciclopedia italiana *Einaudi* y Pierre Nora había consolidado su cátedra de Historia del Tiempo Presente en la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París y alistaba la publicación del primer volumen de la serie *Los lugares del memoria*⁵ (Bustillo 1998, Joutard 1999). Para esta época la memoria comienza a reconocerse como un objeto de estudio y una problemática central de la historia; en pocos años los trabajos al respecto se multiplicaron a tal punto que muchos de los títulos publicados obedecían más a una moda que a los contenidos de los textos (Bustillo 1998). Los estudios sobre indígenas de los andes, campesinos franceses, obreros ingleses y deportados judíos de la segunda guerra, constituyen una muestra temática de los trabajos que le abrieron espacio a la investigación académica sobre la memoria (ver: Augé 1995, Joutard 1999, Passerini 1992)⁶.

El tercer factor, analizado por Andreas Huyssen (2000), es el surgimiento de la memoria como una preocupación central de la cultura y la política en las sociedades occidentales. Este autor señala tres ámbitos en los que se evidencia este fenómeno: 1. En Estados Unidos y Europa se presentó una restauración historicista de viejos cascos urbanos, pueblos y paisajes, así como una serie interminable de políticas para la conservación del patrimonio y la construcción de museos (estos casos pueden verse desarrollados en: Candau 2002, Joutard 1999). 2. El ‘marketing masivo de la nostalgia’, encarnado en la moda retro, el auge de la novela histórica y la biografía, la multiplicación de los documentales históricos en televisión y la proliferación de las colecciones -públicas y privadas- de videos y fotos. 3. Los discursos sobre la memoria aumentaron en Europa y Estados Unidos a principios de los años ochenta por el intenso debate sobre el Holocausto, incentivado por la publicación de testimonios de sobrevivientes de los

⁵ En 1978 se fundó en París el Instituto de Historia del Tiempo Presente donde se reunieron una serie de investigadores en historia oral que trabajaban temas relacionados con la segunda guerra mundial, particularmente, la resistencia y la colaboración con el nazismo durante la ocupación (Pollak 1992, Mateos 1998).

⁶ Debo mencionar que en este proceso de cambio no fue menor la influencia que tuvo el diálogo con otras disciplinas como la antropología y la sociología, así como las críticas epistemológicas (o postmodernas, para usar un término más conocido) a las ciencias sociales en general (Gubrium y Holstein 2003). Sin embargo, como señala Michel Pollak en un artículo de 1992, entre los historiadores persisten ciertas jerarquías que le otorgan un lugar de mayor prestigio a los profesionales dedicados a los períodos más antiguos frente a los que investigan acontecimientos recientes. Desde luego, esta jerarquía tiene que ver con la tradición de las fuentes ‘legítimas’ de la historia y cómo la enconada discusión entre las fuentes escritas y orales persiste ‘en la cocina’ de la academia.

campos de concentración. En ese mismo período se realizaron una serie de actos, cargados de fuertes tintes políticos y difusión mediática, a propósito de los cuadragésimos y quincuagésimos aniversarios de los hechos violentos perpetrados durante la Alemania nazi. En la década siguiente, las políticas genocidas en Ruanda, Bosnia y Kosovo le dieron vigencia a los discursos acerca de la memoria del Holocausto, cargándolos de nuevos sentidos y extendiendo su alcance más allá de su referencia original. En esa misma línea, Huyssen ubica una serie de conmemoraciones, juicios, amnistías y análisis sobre eventos traumáticos ocurridos durante los regímenes totalitarios y dictaduras (cita especialmente los casos de Argentina y Chile).

Huyssen advierte que estos hechos no son generados por una especie de obsesión de fin de siglo como ha ocurrido en otros momentos, sino constituyen un fenómeno más complejo que él denomina *cultura de la memoria*. El mundo contemporáneo, afirma, vive un ‘miedo’ a perder el pasado e “intentamos contrarrestar ese miedo y ese riesgo del olvido por medio de estrategias de supervivencia basadas en una ‘memorialización’ consistente en erigir recordatorios públicos y privados. El giro hacia la memoria recibe un impulso subliminal del deseo de anclarnos en un mundo caracterizado por una creciente inestabilidad del tiempo y por la fractura del espacio en el que vivimos” (Huyssen 2000: 19). Esa búsqueda desesperada de un asidero firme obedece a una cotidianidad regida por lo efímero: las cosas que nos rodean se hacen obsoletas en un parpadear, las personas experimentadas ya no sirven en el mundo del trabajo y estamos expuestos a una superabundancia de acontecimientos que aceleran la historia⁷. Los sujetos están en un mundo vertiginoso regido por fenómenos, cosas y hechos pasajeros. Se genera, entonces, “una gran paradoja: cuanto más prevalece el presente del capitalismo consumista avanzado por encima del pasado y del futuro, cuanto más absorbe el tiempo pretérito y el porvenir en un espacio sincrónico en expansión, tanto

⁷ En palabras de Marc Augé, dicha aceleración “corresponde (...) a una multiplicación de acontecimientos generalmente no previstos por los economistas, los historiadores ni los sociólogos. Es la superabundancia de acontecimientos lo que resulta un problema, y no tanto los horrores del siglo XX (inéditos por su amplitud, pero posibilitados por la tecnología), ni la mutación de los esquemas intelectuales o los trastornos políticos, de los cuales la historia nos ofrece otros ejemplos. Esta superabundancia, que no puede ser plenamente apreciada más que teniendo en cuenta por una parte la superabundancia de la información de la que disponemos y por otra las interdependencias inéditas de lo que algunos llaman hoy ‘el sistema planetario’, plantea incontestablemente un problema a los historiadores, especialmente a los de la contemporaneidad, denominación que a causa de la frecuencia de acontecimientos de los últimos decenios corre el riesgo de perder toda significación” (Augé 1995: 34-35).

más débil es el asidero del presente en sí mismo, tanto más frágil la estabilidad que ofrece a los sujetos contemporáneos” (Ibíd.: 23).

Huyssen considera que esta cultura de la memoria ha tomado gran fuerza en las sociedades del Atlántico Norte y su difusión geográfica se condiciona a los usos de la memoria en cada lugar, por ejemplo, según dice, en los países del Cono Sur tiene una inflexión explícitamente política. Este autor afirma que la cultura de la memoria se gestó en un espacio geográfico específico y desde allí se *difundió* a otros lugares (*periféricos*, aunque no use esta palabra), en los que adquirió un sentido particular de acuerdo con las luchas políticas o las condiciones culturales propias de cada contexto nacional y local. Si retomamos el hilo de la exposición sobre el término memoria, podemos afirmar que esta ‘obsesión monumental por la memoria’ (Ibíd.: 19) no se encuentra asociada de manera exclusiva con las dinámicas marcadas por el pensador alemán, quien omite varias de las discusiones expuestas anteriormente y formula sus hipótesis generales con la mirada puesta en acontecimientos y procesos que le son más cercanos. La revisión del pasado y la entrada de otros paradigmas interpretativos, también están asociados con el cuestionamiento de las identidades impuestas por los estados nacionales modernos y el papel protagónico de Europa en la historia de la humanidad (Chakrabarty 1999). El énfasis político que adquiere el tema de la memoria en el Cono Sur no tiene que ver simplemente con una difusión o una forma de la cultura de la memoria, sino con los intentos por superar procesos traumáticos y las demandas de justicia por parte de las víctimas de los crímenes de Estado (Dussel 2001). Las tesis de Huyssen son útiles para identificar algunas de las manifestaciones de la memoria que surgen como respuesta al incesante proceso de modernización y las nuevas pautas hegemónicas de consumo global, así como la interrelación que esto pueda tener con la formación de identidades políticas; pero su capacidad de generalización y las relaciones que establece para analizar las experiencias de América Latina muestran serias limitaciones.

En síntesis, durante las últimas décadas el tema de la memoria (en tanto noción, concepto y significado en disputa dentro de luchas simbólicas) ha ganado una presencia muy relevante en distintos ámbitos sociales, académicos y políticos debido a los

cambios traídos por el mundo postcolonial, la puesta en cuestión de las identidades nacionales, las transformaciones en la conformación del saber historiográfico, las demandas de justicia de los movimientos sociales después de regímenes dictatoriales, ‘la aceleración de la historia’ y las lógicas de consumo en el mundo contemporáneo. Una vez trazados los contornos de esta gran ‘ola de memoria’, podemos ubicar y caracterizar una parte de la copiosa producción bibliográfica que se ha generado entorno a ella.

1.1.2. Panorama teórico

Según Marc Augé la palabra historia define, entre otras cosas, a una disciplina académica, al contenido de un acontecimiento o una forma de conciencia colectiva e identitaria (citado en Candau 2002: 60). En varios textos los autores intercambian estas acepciones sin mayores recaudos; algo que he intentado evitar deliberadamente. Hasta el momento, usé este término para denominar a la representación del pasado generada por una disciplina que en sus inicios estuvo asociada a las empresas coloniales y la formación de los Estados nacionales. Pasados ciertos compromisos, los historiadores ya no se proclaman como los reconstructores infalibles del pasado y desde una posición reflexiva buscan generar una representación elaborada, rigurosa y sistemática del pasado, que está abierta al debate y la controversia frente a la aparición de nuevos datos y paradigmas analíticos. No obstante, los historiadores –y científicos sociales- siguen considerando que las otras representaciones del pasado son fundamentalmente míticas, deformadas, caprichosas e interesadas; a ese vasto universo social que no está regido por la exactitud se lo ubica dentro del término ‘memoria’ (Le Goff 1997). Aunque esta noción ha sido definida desde diferentes perspectivas teóricas y disciplinares, es posible identificar elementos comunes en diferentes textos e investigaciones. Para empezar, voy a resumir el ‘relativo consenso’ que existe entre algunos autores y luego me concentraré en las diferencias más relevantes.

Desde sus primeros trabajos, Maurice Halbwachs planteó la diferencia entre las representaciones del pasado que generaban los grupos sociales y los historiadores. Para él, las primeras estaban constituidas por un flujo cambiante formado a partir de las condiciones de los grupos sociales y la interrelación entre las memorias individuales de

sus miembros y, a las segundas, las definió como la lista de acontecimientos fijados por la historia nacional (Candau 2002, Middleton y Edwards 1992). Esta distinción y las preguntas acerca de los procesos de selección de las memorias, señalaron el rumbo de las futuras investigaciones en esta materia. No me detendré en este punto dado que, en los apartados anteriores, expuse cómo esta distinción se ha modificado profundamente debido a las transformaciones en el campo de la historiografía, la multiplicación de las luchas simbólicas por la interpretación del pasado y la reafirmación identitaria de los grupos subalternos en diferentes lugares. Otro aspecto de gran relevancia que abordaré al final del capítulo, y será tratado en diferentes momentos, es la interacción que se presenta en la escuela entre los discursos de la disciplina histórica⁸ y las memorias que portan los alumnos y docentes.

Los analistas también suelen distanciarse del uso cotidiano de la palabra memoria, pues consideran que a nivel conceptual ésta no alude exclusivamente a los recuerdos, incluye además los olvidos y las relaciones complejas que existen entre unos y otros. Un ejemplo recurrente para explicar esta característica es el de Ireneo Funes, el personaje uruguayo creado por Borges (citado, entre otros, por Candau 2002, Dussel et al. 1997, Funes 2001, Terán 2000). Funes era un jovencito común de la zona rural de Fray Bentos, un ‘paisano’, hasta que la caída de un caballo lo dejó postrado en cama pero con la asombrosa capacidad de retener en su mente todo lo que sus sentidos percibían. Funes recordaba los detalles del cielo con solo un golpe de vista, podía distinguir una a una las nubes, sus contornos, tamaño y ubicación, los cambios que habían ocurrido desde la última vez que levantó su rostro así como los olores y temperaturas que sintió durante cada observación. Aprendió sin mayores problemas el latín, el inglés, el francés y el portugués. “Más recuerdos tengo yo solo que los que habrán tenido todos los hombres desde que el mundo es mundo”, se jactaba. En poco tiempo su mente estaba sumergida en un mar de minúsculos detalles que le impedían siquiera pensar. Esta ficción muestra

⁸ Desde luego, aludo a los discursos ‘recontextualizados’; es decir, aquéllos que son tomados de un campo o subcampo disciplinar y son modificados según las reglas del discurso pedagógico para ser reproducidos en la escuela. En otras palabras, el discurso histórico de la escuela es generado por un proceso de ‘traducción’ donde el conocimiento producido en el campo de la historia es retirado de su contexto y normas de regulación y luego se lo ubica bajo otros parámetros en el ámbito escolar. Se presenta, entonces, un primer momento en el que ocurre una ‘descontextualización’ y luego una ‘recontextualización’ (ver: Bernstein 2000, Díaz 1995: 353-360).

que el recuerdo absoluto es imposible, las personas y los grupos sociales deben olvidar algo para no quedar atrapados en las experiencias vividas y continuar su existencia. El olvido, más que la supresión del recuerdo, es el término complementario de una interrelación dinámica constitutiva de la memoria. La cuestión sería, entonces, cómo se produce la selección de lo que se recuerda y lo que se olvida

El proceso de selección de la memoria está determinado por las condiciones de los grupos sociales en el presente, las experiencias por las que atravesó y los referentes culturales que definen su identidad. La memoria puede tener olvidos profundos e integrar elementos que alguna vez le fueron ajenos a los grupos y que en el presente todos sus integrantes comparten. Los trabajos de Roger Bastide sobre afroamericanos en América ejemplifican este tipo de procesos. El sociólogo francés estuvo rastreando vestigios de cultura africana en el continente y encontró que los diferentes grupos tenían ‘reconstrucciones incompletas’ de antiguos rituales a los que se les habían agregado, entre otras cosas, varios componentes de la religión católica. Ese ‘bricolage’ que actuaba como uno de los pilares de la identidad colectiva, presentaba elementos fundamentales de antiguos rituales africanos pese al desgarró social generado por la esclavización. Así “la desestructuración del grupo determina la desestructuración de la memoria colectiva y da cuenta de la selección y los lapsos de memoria. Ya que el escenario de las ceremonias africanas no puede ser reconstituido en su totalidad en América, aparecen vacíos: brechas literales en la memoria colectiva. Pero esta no es una pérdida total o lapsos totales de memoria. Puede ser comparada con una obra en la que los actores deben conocer las repuestas de todos con el fin de representar bien sus partes: la estructura global se mantiene esquiva, y en ausencia de ciertos actores, uno retiene un recuerdo más o menos de sus líneas, resultando no en un vacío, sino en un sentido de pérdida, en un indicio de lo que falta” (Wachtel 1999: 80-83).

Las discusiones en torno a la memoria involucran de diferentes maneras el tema de la identidad, de hecho, varios autores plantean que estos dos términos conforman una díada inseparable porque las identidades colectivas encuentran sus raíces y justificación en la memoria, ésta les otorga un sentido de continuidad a los elementos que comparten los miembros de los grupos y les permite establecer una hermandad remota que los

distingue de los demás. Un ejemplo interesante para ilustrar este punto, sin dejar de lado los procesos de selección y sus transformaciones, lo encontramos en un artículo de Jonathan Friedman (1992; también ver: Dussel 2005). Este autor analiza cómo durante los siglos XVIII y XIX las potencias europeas se dedicaron a edificar una representación 'blanca' de la antigua Grecia para autoproclamarse como los legítimos herederos y continuadores de la cuna de la civilización, mientras multiplicaban las empresas coloniales en África y Asia. Esta mirada sobre el pasado olvidaba que la 'antigua Grecia' era más un sitio de encuentro para diversos grupos étnicos, muchos de ellos africanos y asiáticos, incluso la misma atenea era una diosa negra de la zona de bajo río Nilo. Esta representación del pasado también obviaba la enorme discontinuidad que tuvo la floreciente cultura griega después de la ocupación romana. Gracias a estos olvidos, el pasado justificaba el presente donde los hijos de la civilización sometían a quienes nunca participaron de ella. Esta memoria e identidad empleada para sostener el predominio de 'occidente' durante la 'era del imperio', luego fue retomada por el movimiento nacionalista que alentó la creación del moderno Estado griego. Sus líderes proclamaron un neo-helenismo inspirado en la representación europea de la 'cuna de la civilización', la cual, proporcionaba suficientes elementos a los habitantes del sur de la península balcánica para marcar diferencias con respecto al imperio otomano y al occidente cristiano, sin despojarse de sus 'raíces' europeas. El movimiento nacionalista planteaba esta distinción simultánea con base en una interpretación del pasado que justificaba la búsqueda de una identidad nacional autónoma⁹. Este empleo del pasado muestra otra forma de selección que deja en evidencia cómo las memorias y las identidades colectivas son relacionales y cambiantes: del occidente griego a los griegos nacionalistas.

A partir de los casos reseñados podemos abordar las divergencias más importantes entre autores, perspectivas y definiciones acerca de la memoria colectiva. Para Roger Bastide las memorias de los grupos afroamericanos han surgido de una reconstrucción y transmisión fragmentada como resultado del proceso de esclavización. En el caso del

⁹ El Estado Griego implementó diferentes estrategias para generar un sentimiento de identidad nacional en la población. Una de los más notables, que muestra cómo el proyecto de identidad colectiva pretendía involucrar a cada habitante, fue la imposición masiva de nombres 'clásicos' a los recién nacidos, entre los más comunes se cuentan Pericles, Temistócles y Xenofón (Michas 1977, citado en Friedman 1992: 840).

Estado griego, los nacionalistas tomaron la representación construida por las potencias europeas para justificar y autoproclamar su identidad nacional. Entonces, ¿la memoria es el resultado de los acontecimientos vividos por los grupos humanos y la representación que éstos hacen de ellos?, o ¿es una representación del pasado que a veces puede o no estar vinculada con huellas del pasado en los grupos sociales? Por un lado, estarían los autores que evitan la palabra ‘memoria’ para hacer referencia a ciertas luchas por la interpretación del pasado que involucran -para decirlo con otra palabra que suele utilizarse- una buena cantidad de elementos ‘inventados’. En ese sentido trabajan algunos historiadores (Ranger y Hobsbawm) y antropólogos (Friedman 1992, Hanson 1989, Hill 1989, Zambrano 2000), quienes encuentran que su objeto de análisis no coincide específicamente con el término memoria.

Pierre Nora ha intentado resolver esta diferencia ubicando en un mismo plano los acontecimientos vividos y las interpretaciones que se hacen de ellos, pues afirma que la memoria colectiva puede ser entendida como “lo que queda del pasado en lo vivido por los grupos o bien lo que estos grupos hacen del pasado” (Citado en Le Goff 1997: 131-132). Sin embargo, esta definición nos deja sin margen para abordar con suficiente cuidado aquéllos elementos que *no* fueron vividos por los grupos y hacen parte de muchas historias y conmemoraciones nacionales estudiadas por el mismo Nora¹⁰. Otros autores, por el contrario, señalan que “el concepto de memoria se aplica con más justeza a determinados grupos sociales” (Cuesta 1998: 210). Es decir, tratar la memoria como aquello que está disperso en la sociedad y en cualquier momento resurge, conduce a varias imprecisiones teóricas. Para referirse a las memorias, hay que ligarlas a grupos cuyos integrantes vivieron los eventos recordados, que relatan sobre ellos, generan discursos y prácticas y los reproducen por diferentes medios. No basta simplemente con decir que hay lugares en los que la memoria *se* materializa, es necesario distinguir quién trabaja para ello, cómo ocurre, bajo qué condiciones sociales se da este proceso y qué tipo de relaciones de poder influyen en él¹¹. La memoria no puede tomar forma de la

¹⁰ Por el tipo de definiciones amplias formuladas por el historiador francés, sus trabajos despiertan muchos seguidores fervientes y críticos radicales (ver: Boyarin 1994, Cuesta 1998, Jelin 2002).

¹¹ Las definiciones que formula Pierre Nora presentan este tipo de ambigüedades porque no subraya con suficiente énfasis dónde están los elementos fundamentales de la memoria colectiva, en su definición más conocida describe los lugares de la memoria como “aquéllas realidades históricas en las que la memoria se ha encarnado selectivamente, y que por la voluntad de los hombres o el trabajo del tiempo han

noche a la mañana sin la intervención activa de personas concretas en contextos sociales particulares. Por ejemplo, Rosana Guber (2004) adopta esta perspectiva cuando indaga sobre la memoria acerca de la guerra de Malvinas, allí identifica grupos específicos, sus enfrentamientos, las acciones que despliegan y los sentidos que toma esta confrontación con relación a las prácticas políticas. Específicamente toma como punto de partida la construcción social de la identidad de los ex soldados que participaron en el conflicto para analizar las concepciones de nacionalidad de los argentinos y los usos del pasado en ella, vinculados con las dimensiones del poder, la civilidad y la estatalidad (Ibíd.: 14-27). La autora subraya que su análisis no se refiere a la memoria de ‘todos los argentinos’ sino a las memorias que se ejercieron y actuaron en lugares particulares de la República (básicamente Capital Federal, el conurbano bonaerense y la Ciudad de La Plata). Sólo a partir de allí arroja pistas sobre lo que estaba pasando a nivel del país en general.

Los autores que trabajan desde la relación memoria-grupo no retoman algunas categorías que se han formulado en los últimos años (tales como memoria activa, memoria pasiva, memoria ejemplar, literal etc.), que suelen encontrarse en ensayos y análisis de corte filosófico (ver: Sarlo 2005, Terán 2000, Todorov 2000, Vezzetti 2002). En muchos sectores sociales y grupos no es posible encontrar *una* sola memoria, siempre existirán varias en conflicto y en constante construcción, ‘marcos de memoria’ tratándose de imponer sobre los demás. Imaginemos lo que ocurre cuando las disputas se presentan en la escala de una sociedad compleja que alberga diversos sectores con intereses contradictorios e identidades políticas diversas atravesadas por dimensiones de clase, género, edad y religión. La memoria colectiva no es simplemente un conjunto de recuerdos y olvidos abstractos vagando por ahí, está conformada por las interpretaciones del pasado que agencian y transmiten grupos y personas concretas, cuyas prácticas reflejan las huellas de lo vivido y las condiciones de uso del pasado en el presente. Puede tomar una forma decantada, ‘dura’, como ocurre entre las agrupaciones políticas, pero también sus formas pueden ser menos precisas cuando los acontecimientos son

permanecido como los símbolos más luminosos de aquélla: fiestas, emblemas, monumentos y conmemoraciones, pero también elogios, diccionarios y museos” (Nora 1982, citado en Bustillo 1998: 216-217).

recientes, cuando esas memorias se están asentando, transmitiendo o cuando la interpretación del pasado es un verdadero campo de batalla.

Durante sus investigaciones en historia oral europea, Michael Pollak (1992) encontró que pese a las múltiples periodizaciones y versiones individuales de los acontecimientos, en las entrevistas con sus informantes aparecían ciertos puntos recurrentes e invariables, una especie de ‘marcos de memoria’ como los llamaba Halbwachs. Con base en esta experiencia, el historiador francés propone que la memoria individual y colectiva se construye a partir de tres elementos fundamentales. Primero están los acontecimientos vividos personalmente y aquellos que son ‘indirectos’, es decir, los “acontecimientos vividos por el grupo o por la colectividad a la cual la persona se siente pertenecer [...]” (Ibíd.: 203). Existen acontecimientos que han tomado tal nivel de relieve para el grupo que, en últimas, la persona llega a un estado en el que no puede discernir con exactitud si participó o no de ellos. Incluso, estos acontecimientos vividos indirectamente se suman a todos los eventos que no se encuentran en el mismo espacio-tiempo de la persona o del grupo, pero ocurre que por medio de la socialización histórica se da un fenómeno de proyección o de identificación con determinado pasado, cuya relevancia y recurrencia nos permita hablar de una ‘*memoria casi heredada*’. Pollak cita el texto sobre los *comisards* de Philippe Joutard que muestra cómo acontecimientos traumáticos que marcaron profundamente una región, son transmitidos a lo largo de siglos con un altísimo grado de identificación. Ya volveremos sobre esta dimensión ‘indirecta’ de la memoria pues constituye, junto con la transmisión y la representación, el eje de este trabajo.

La memoria también está constituida por personas, por personajes. El historiador francés aplica una vez más la distinción entre los personajes realmente encontrados en el transcurso de la vida y aquellos que han sido frecuentados indirectamente pero que su ‘presencia’ entre los grupos los ha convertido casi en conocidos, incluso más que otros que comparten el mismo espacio tiempo de las personas. “Por ejemplo, en el caso de Francia, no es necesario haber vivido en la época del general De Gaulle para sentirlo como un contemporáneo” (Ibíd.: 202). Aunque no era un tema central de las entrevistas,

buena parte de ellas, muestran que a los jóvenes de capital les ocurre lo mismo con el general Perón.

Finalmente, el tercer elemento contempla los lugares. Pollak no los define desde la perspectiva conceptual de Pierre Nora, simplemente considera que son los ámbitos espaciales donde las personas ubican sus recuerdos y transmiten memorias. Por ejemplo, “un lugar de vacaciones en la infancia, que permaneció muy fuerte en la memoria de la persona, muy marcado, independientemente de la fecha real en que la vivencia se dio. En la memoria más pública, en los aspectos más públicos de la persona, puede haber lugares de apoyo de la memoria, que son los lugares de conmemoración. Los monumentos a los muertos, por ejemplo, pueden servir de base para evocar el recuerdo de un período que la persona vivió por sí misma, o de un período vivido indirectamente”. Los lugares lejanos –con referencia indirecta- también ocupan un lugar fundamental. Pollak menciona el caso de los países de África entre los hijos de los inmigrantes de las excolonias nacidos en Europa.

Además de los elementos constitutivos de la memoria (acontecimientos, personas, lugares) y las dimensiones directas e indirectas inherentes a cada uno de ellos, Pollak advierte que debemos tener en cuenta otros aspectos para el análisis de la conformación de las memorias colectivas. En primer lugar, el concepto memoria debe referirse a grupos específicos así como los procesos de vivencia directa e indirecta de las personas. En el caso de los jóvenes de las escuelas, el problema tiene que ver, precisamente, con la dimensión indirecta de la memoria; es decir, con la representación del pasado, las formas que adquiere la transmisión según las reglas del contexto escolar y su relación con otras instancias de transmisión dispersas en los ámbitos familiares y sociales. Como veremos en los siguientes capítulos, las nuevas generaciones están expuestas a diferentes marcos de memoria que intentan imprimirle un sentido al pasado. Esa impresión no ocurre de manera unívoca, los jóvenes se apropian de los significados de acuerdo con su lugar en el espacio social, sus experiencias, intereses y antecedentes familiares. Estas dimensiones, determinadas por un momento histórico particular, así como la experiencia de los adultos (marcada en este caso por el silencio), conforman el

escenario donde cada generación cumple su cita propia y original con el pasado (según la expresión de Walter Benjamin, citado en Dussel 2006).

Hoy en día, es usual que los adultos definan a los jóvenes como individualistas, apolíticos, indiferentes y consumistas. Varios autores señalan que estos calificativos se desprenden de la comparación entre la idealizada juventud de los años 70 –‘la que iba a transformar el mundo’- con la generación actual (Balardini 2005, Urresti 2001). Me gustaría introducir algunas nociones conceptuales que nos permitirán establecer una distancia con respecto a este tipo de prejuicios y también serán útiles para explorar la idea de Benjamin, acerca del encuentro único que tiene cada generación con el pasado. En principio, debemos señalar que la categoría *generación* no se reduce a un cohorte de edad, también, se refiere a la época en la que ocurre la socialización de los individuos y cómo ésta se encuentra determinada por ciertas condiciones sociales, políticas y económicas (Margulis y Urresti 1998). En Argentina, los jóvenes de los años 70 crecieron durante el auge del Estado desarrollista (con características semejantes en algunas zonas, a las que se dieron en los Estados de Bienestar de los países centrales), lo cual, les permitió descargarse de obligaciones económicas y ampliar sus actividades a otros ámbitos de participación en las esferas culturales y políticas. En esa época ‘de abundancia’, la educación se consolidó como una vía para el ascenso social, las clases medias se ampliaron y los sectores populares tenían asegurado puestos de trabajo que les permitían acceder a buenas condiciones de vida con la expectativa de mejorar la condición de sus hijos. En este contexto, donde el protagonismo de los jóvenes aumentaba, ocurrieron en el mundo eventos de ruptura a nivel político y cultural, tales como la revolución cubana, el mayo del 68 en Francia o el movimiento *hippie*. Para los jóvenes estos cambios traían un quiebre con la generación de sus padres y la búsqueda de alternativas a la sociedad establecida, bajo la influencia de autores como Marx, Althusser, Marcuse, Fanon, Sartre y Mao (Margulis y Urresti 1998).

La última década del siglo XX estuvo marcada por el colapso de los países socialistas en la mayor parte del mundo con repercusiones a nivel ideológico -‘la caída de los grandes metarrelatos’-, la consolidación de un gran cambio en los circuitos de producción mundial y una transformación en la organización y condiciones de vida de

los trabajadores. Las sociedades de hoy poseen brechas económicas enormes entre los distintos sectores de la población, así como circuitos de consumo diversificados y en alta competencia impulsados por los acelerados cambios tecnológicos. En los años setenta las sociedades propendían por un modelo de Estado que integrara a los individuos a través de instituciones que brindaban recreación, salud y educación dentro de una economía que ofrecía puestos de trabajo estables (Urresti 2001). Hoy día, el Estado no cuenta con los recursos para integrar a todos los individuos y se concentra en ‘compensar’ a los menos favorecidos. Cada uno debe enfrentarse, solo, a los riesgos del mundo contemporáneo: el desempleo, las crisis económicas, la jubilación, etc. Las transformaciones radicales de la sociedad agenciadas por sujetos colectivos (el pueblo, el proletariado, el partido, etc.) no se encuentran en el horizonte del futuro, marcado por la precariedad y la lucha individual por la supervivencia (Bauman 2006). El contraste entre una época y otra, entre los contextos en los que se generan los individuos, implica necesariamente subjetividades diferentes. No es válida, entonces, una comparación que parte de la equivalencia entre la juventud de antes y la de ahora, sin tener en cuenta un análisis previo que contemple el fondo de la cuestión: su pertenencia a sociedades en momentos diferentes (Urresti 2001).

Debido a la fragmentación de las sociedades contemporáneas en sus aspectos económicos, culturales y de consumo, no podemos considerar a ‘la juventud’ como un todo homogéneo. En este momento nos encontramos frente a ‘juventudes’ con circuitos vitales diversos que pueden presentar diferencias radicales, “ser joven en Buenos Aires, hoy, implica una variedad de posibilidades, dependiendo de que se pertenezca a una familia acomodada de Belgrano o a un hogar carenciado de la Villa 31; de la condición de género: hombre o mujer; de la tradición cultural, origen migratorio, educación propia y familiar; que se tenga un lugar medianamente previsible en el mundo del estudio o del trabajo o que se asome a la vida desde un horizonte de precariedad y carencia” (Margulis y Urresti 1998: 26). Si bien las formas de acción en la esfera pública de estas juventudes no presenta un marcado acento político (entendido como un trasfondo ideológico-grupal que guíe las acciones), esto no quiere decir que no exista algún tipo

de participación¹². Ahora bien, la época en la que crecieron los jóvenes de los que hablaremos en las siguientes páginas, está marcada por el menemismo, la decepción con el gobierno de la Alianza y la crisis de 2001 que instalaron la desconfianza frente a la política como vía de acceso al bienestar de la sociedad. ¿Cómo pueden entender unos jóvenes que crecieron dentro de un contexto de rechazo a la política una época que estuvo determinada por ella?

En los siguientes capítulos abordaremos los significados que los jóvenes construyen sobre la última dictadura y el papel que tiene la escuela en esa construcción. Estaremos, entonces, examinando los acontecimientos vividos indirectamente por esta generación que se apropia de los marcos de memoria presentes en la sociedad y que circulan por distintos medios. En los antecedentes teóricos subrayé la relación entre la memoria y la historia dado que la escuela es un lugar donde estos términos adquieren tensiones muy particulares, sobre todo cuando tratamos el pasado reciente. En el siguiente capítulo veremos qué ocurre con esa relación en medio de las profundas transformaciones institucionales de la escuela moderna, que afectan sus prácticas, rituales y mecanismos de autoridad; pero antes, quisiera presentar una breve síntesis de las discusiones sobre la memoria en Argentina y concentrarme en algunas reflexiones generadas dentro del campo educativo.

¹² Con base en un texto de Leslie Serna, Sergio Balardini (citada en Balardini 2005: 101) resume de la siguiente manera algunas de las características novedosas de la participación juvenil en la actualidad: “1. *causas de movilización novedosas*, entre las que pueden mencionarse la defensa del medio ambiente, la promoción y defensa de los derechos humanos, los derechos sexuales y reproductivos, el apoyo a la causa indígena, etc.; 2. *priorización de la acción inmediata*, orientada a la resolución pronta y efectiva, «aquí y ahora», de las situaciones que enfrentan. Esto puede articularse con una solución radical de largo plazo, pero rechaza sostenerse en un futuro no evidente y busca ir construyendo en el presente un nuevo tipo de sociedad a través de una ética de la acción diferente, también por falta de confianza en la representación. En todo caso, «cambiar el mundo» comienza ahora, aportando al cambio en su mundo más próximo; 3. *ubicación del individuo en la organización*, lo que se aleja de las concepciones en las que el colectivo masificado lo diluía en pos de un interés «superior». Los jóvenes, actualmente, recuperan la dimensión del individuo como algo fundamental y no están dispuestos a perder su individualidad en una organización- masa, lo que los lleva a participar en organizaciones con otro tipo de dimensiones y encuadres y en iniciativas específicas, muchas veces con bajo grado de institucionalización; 4. *énfasis en la horizontalidad* en los procesos de coordinación, con promoción de formatos más horizontales de grupos de trabajo, mesas o redes, buscando el respeto por la autonomía y con mucha desconfianza y rechazo a las instancias de verticalización o de centralismo democrático”.

1.2. La memoria postdictadura en Argentina

En Argentina la discusión sobre la memoria y el pasado reciente es amplia y compleja. Se nutre de diversos materiales generados en los campos artístico, político, intelectual y educativo. Desde la salida de la dictadura y la transición democrática las polémicas han tomado distintos caminos y abarcado nuevos temas, en especial, durante los últimos diez años, donde los aportes desde la academia han ido creciendo rápidamente¹³. En este capítulo inicial no puedo hacer un recuento detallado de toda la bibliografía disponible; en lugar de ello, emplearé la misma estrategia expositiva que utilicé para hablar sobre el tema de la memoria: primero caracterizo el contexto histórico en el que se producen las discusiones conceptuales, luego subrayo sus principales elementos y de qué manera se involucran con las dimensiones educativas.

A diferencia de los demás países del Cono Sur, en Argentina el restablecimiento del sistema democrático representativo no se produjo bajo la tutela y control de las Fuerzas Militares, puesto que su salida del gobierno sobrevino después de múltiples presiones internas y externas: graves denuncias sobre violaciones a los derechos humanos, una galopante crisis económica, movilizaciones ciudadanas y sindicales, el retiro del apoyo de los sectores poderosos y el fin de la anuencia tácita de sectores sociales que se percataron, después de la derrota en la guerra de Malvinas, que la llegada de los militares no era la solución indicada frente a la violencia política de los años 70¹⁴.

En 1980, poco después de proclamar la victoria durante la ‘guerra contra la subversión’ y resolver varias discrepancias entre los mandos de diferentes fuerzas, los militares encabezados por el general Viola hicieron público el comienzo de un ‘diálogo político’ con distintos sectores para arreglar los términos de entrega del Estado a manos civiles. Desde su perspectiva, este proceso estaba supeditado al cumplimiento de dos

¹³ Sin embargo, muchos temas aún están poco explorados, en especial dentro del campo de la historia como me lo señalara Silvia Finocchio en una comunicación personal. El lector puede encontrar las discusiones y aportes más recientes de la historiografía en revistas tales como *Entrepassados* y *Lucha Armada en Argentina* (publicación trimestral que apareció desde principios de 2005 y se dedica exclusivamente al período de los setenta).

¹⁴ La apretada síntesis que expondré omite varios detalles y controversias sobre los acontecimientos y procesos mencionados, dado que únicamente busco explicar algunos temas que serán importantes para comprender los siguientes capítulos. El lector puede consultar diversas fuentes, en este escrito he privilegiado los siguientes trabajos: Acuña y Smulovitz 1995, Bombal 2004, Feld 2002, Funes 2001, Novaro y Palermo 2003, O'Donnell 1997 (Ct. 2-6), Palermo 2004, Valdéz 2001.

condiciones fundamentales. En principio, se debía reconocer la legitimidad de la ‘guerra antisubversiva’, discurso sobre el que los militares se identificaban como los guardianes y salvadores de la nación frente a los intentos desestabilizadores del orden generados por los elementos subversivos que pretendieron sacar a la Argentina del concierto de las naciones occidentales, cristianas y libres. En segundo lugar, el nuevo gobierno civil garantizaría el rol tutelar de las Fuerzas Armadas en el futuro esquema institucional de La República (Bombal 2004).

En medio de las negociaciones se desataron crisis sociales y económicas –las de 1982 fueron particularmente agudas- se profundizaron las diferencias intramilitares y después de la derrota en Malvinas, las dos condiciones perdieron toda posibilidad de ser impuestas unilateralmente. El discurso sobre la ‘guerra antisubversiva’ perdía rápidamente sus apoyos y en distintos sectores de la sociedad civil los acontecimientos ocurridos durante el gobierno militar comenzaron a interpretarse desde la perspectiva de las violaciones a los derechos humanos, tal como abogaban los familiares de las víctimas y las asociaciones civiles. Durante las elecciones presidenciales de 1983, este cambio en la percepción de los ciudadanos determinó los resultados finales. El candidato justicialista Italo Luder supuso que la mayoría histórica de su partido le garantizaría la victoria en los comicios por lo que desestimó al tema de los derechos humanos, mientras el candidato partido radical se mostró como un crítico de los militares y ubicó este tema en el centro de su propuesta de gobierno (Acuña y Smulovitz 1995). Raúl Alfonsín ganó las elecciones con una clara mayoría sobre el peronismo y después de jurar como primer mandatario impulsó la derogación de la ley de autoamnistía que redactaron los militares poco antes de ceder el gobierno, además, convocó un grupo de notables para formar la Comisión Nacional sobre de la Desaparición de Personas (CONADEP)¹⁵ para que aclarara la situación de los

¹⁵ La formación de la CONADEP no estuvo libre de polémicas: organizaciones defensoras de los derechos humanos y políticos reclamaron la incorporación de una comisión bicameral para que el informe final incluyera solicitudes de puniciones (Acuña y Smulovitz 1995, Jelin 1995). Además, algunas organizaciones profundizaron sus críticas a la CONADEP por lo que se abstuvieron de colaborar con su trabajo; ese fue el caso de Las Madres de Plaza de Mayo lideradas por Hebe De Bonafini (Madres de Plaza de Mayo 2006: 30). Finalmente, la Comisión quedó integrada por: Ernesto Sábato (escritor), Jaime F. Nevares (obispo de Neuquén), Marshall T. Meyer (rabino), Ricardo Colombres, René Favarolo, Hilario Fernández Long, Carlos T. Gattinoni (obispo metodista), Gregorio Klimovsky, Eduardo Rabossi,

ciudadanos secuestrados durante la dictadura (1976-1983), determinara la verdad con respecto a la tortura, desaparición, asesinato, sustracción de menores y todos los actos delictivos asociados a las estrategias de represión del gobierno militar. Así mismo, la Comisión debía centralizar y sistematizar las denuncias y materiales brindados por los familiares de las víctimas y las organizaciones defensoras de los derechos humanos¹⁶ (Funes 2001).

En medio del ‘entusiasmo democrático’ reflejado en diferentes expresiones artísticas y mediáticas, empezaron a circular las revelaciones sobre lo ocurrido, “Todo lo invisible se hizo rápidamente visible; pero no todo lo que emergió fue alentador” (Bombal 2004: 122). Los testimonios que antes circulaban como si fueran un rumor en los medios politizados y las denuncias de las asociaciones defensoras de los derechos humanos, se empezaron a multiplicar y reproducir, “al abrirse la información sobre los campos de concentración, fue como un aluvión que cayó sobre la opinión pública para aplastarla. Diarios, revistas, libros inundaron las calles con los relatos y las imágenes monstruosas de los campos de concentración. Restos humanos exhumados, niños cuyos padres habían desaparecido, rostros de familiares angustiados hasta las lágrimas eran la prueba visible de una realidad tan conocida como negada” (Calveiro 1998: 162). En este despliegue mediático -al que se le llamó ‘el show del horror’- los hechos más cruentos de la represión eran exhibidos sin mayores cuidados, el sensacionalismo de los medios conmovía a una población que ‘despertaba’ con espanto e indignación. En este contexto la figura del detenido-desaparecido ocupó un lugar central en el repudio hacia los militares y la deslegitimación del discurso de la guerra antisubversiva.

El 20 de septiembre de 1984, después de 180 días de trabajo, la Comisión entregó un voluminoso informe en el que se documentaban 8960 casos de desaparición, se describían 340 Centros Clandestinos de Detención, incluía testimonios detallados sobre

Magdalena Ruíz de Guñazu, Santiago Marcelino López (diputado), Hugo Diógenes Piucil (diputado), Horacio Hugo Huarte (diputado) (Acuña y Smulovitz 1995, Funes 2001).

¹⁶ Bajo esta categoría genérica se distingue a una serie de organizaciones que comparten objetivos comunes, pero que difieren en sus orígenes, constitución, estrategias de acción, filiación política y posición frente a distintos temas. Por ello han ocurrido fuertes divergencias y distintas coaliciones entre estas organizaciones, incluso escisiones al interior de las mismas. Cabe anotar que varias organizaciones se gestaron como movimientos sociales, en este sentido, muchos análisis sobre la transición democrática hacen referencia al ‘movimiento’ por los derechos humanos (ver: Catela 2002, Jelin 1995).

las diferentes formas de represión y una caracterización ocupacional y etaria de las personas que fueron secuestradas (CONADEP 2006 [1984]). El informe tuvo amplia difusión y con base en él se editó el libro *Nunca Más*. Entre tanto los militares se mostraban herméticos pero amenazantes, la contundencia de las pruebas sobre lo ocurrido y las presiones de las organizaciones defensoras de los derechos humanos que exigían justicia, dejaban al presidente Raúl Alfonsín ante un dilema que se desencadenó por el desarrollo de la incongruencia inherente al discurso que lo llevó a la primera magistratura: “necesitaba al *mismo tiempo* traer a la luz pública la índole del terror de estado y, necesitaba limitar la aplicación de la justicia sobre sus responsables” (Palermo 2004: 172). A partir de una lógica jurídica, Alfonsín diseñó una salida - esbozada a pocos días de su posesión con la captura simultánea de los integrantes de las tres primeras juntas militares y los máximos líderes de las guerrillas - que interpretaba el pasado de una manera simple y ‘equilibrada’ para zanjar las disputas del presente: la sociedad fue víctima de un terrorismo indiscriminado generado por las fuerzas de seguridad del Estado y los integrantes de los grupos guerrilleros de izquierda. Con la ubicación de los grupos en un mismo plano, una suerte de equiparación entre ‘dos demonios’, Alfonsín separaba a la sociedad y sus instituciones del mal que azotó a la nación, proclamaba la imparcialidad de los procesos judiciales que se iniciaban y ubicaba al nuevo gobierno como el mediador dentro de la refundación de la democracia a través de la condena de la violencia extrema emanada de los dos espectros ideológicos y políticos¹⁷. En términos prácticos, la teoría formulada desde el ejecutivo concentraría la responsabilidad en los dirigentes de las facciones que sembraron el terror en el país, las cabezas de los demonios tendrían que cargar con todo el peso de la culpa.

En abril de 1985 la Cámara Federal inició las audiencias del juicio oral y público contra los nueve excomandantes de las juntas, acusados de ser los principales responsables de las violaciones a los derechos humanos durante el gobierno de facto. El juicio se llevó a cabo durante nueve meses, se convocaron ochocientos treinta testigos, su desarrollo requirió quinientas horas de audiencias, generó casi tres toneladas de expedientes y fue

¹⁷ Para los organismos defensores de los derechos humanos, las páginas iniciales del informe de la CONADEP constituyen la cristalización de esta ‘teoría de los dos demonios’ (Catela 2002: 241). Otros analistas coinciden en parte con esta postura, pero incluyen otros matices sobre el informe y sus implicaciones para los futuros trabajos de la memoria (ver: Funes 2001, Lobo 2004, Vezzetti 2002).

un tema central de la agenda pública y mediática; los noticieros reprodujeron imágenes de las audiencias y la prensa escrita realizó un seguimiento continuo, incluso, a un mes de iniciadas las audiencias la editorial Perfil generó una publicación *-El diario del Juicio-* dedicada a informar sobre las sesiones y transcribir los testimonios presentados en cada una de ellas (un estudio detallado del tema puede verse en: Feld 2002).

Con el fin de eludir las acusaciones de los militares acerca de una supuesta maniobra de la izquierda para montar un juicio en su contra, y disipar los temores de las organizaciones defensoras de los derechos humanos por desviaciones o grandes cargas de impunidad en las sentencias, los magistrados buscaron que todos los detalles de las audiencias y su difusión estuvieran cubiertos por un aura de ‘neutralidad’. “Ésa fue la gran diferencia con el show del horror; la eficacia de la severa, distante, lejana, palabra de los jueces encarnando la ley, operó rompiendo la identificación mortífera con el espanto” (Bombal 2004: 127). Las víctimas ocuparon un lugar central durante del juicio, esta instancia reconocía su palabra y existencia; las incorporaba al seno de la comunidad nacional en términos simbólicos y jurídicos como parte del restablecimiento de un contrato que proclamaba la igualdad universal ante la ley. Sin embargo, este proceso no contemplaba todas las características de los sujetos reincorporados: en las diferentes instancias del juicio se excluyó cualquier alusión política e ideológica para restarle argumentos a los militares y sus partidarios, quienes cuestionaban la legitimidad del proceso pues consideraban que todo era, en últimas, ‘un juicio político’¹⁸. Las estrategias implementadas legitimaron la acción de los jueces y facilitaron el desarrollo del proceso judicial, pero en este ámbito las víctimas fueron ‘despolitizadas’ ante la sociedad (Acuña y Smulovitz 1995, Bombal 2004). Este elemento ya estaba presente en los discursos de los organismos defensores de derechos humanos, quienes tuvieron que soslayar los aspectos políticos y concentrar esfuerzos en las denuncias a los militares,

¹⁸ Claudia Feld presenta un ejemplo concreto de esta situación en el desarrollo de los juicios: “Los Jueces también tratan de contener la aparición de preguntas acerca de las ideas políticas de testigos o víctimas. Así, durante el testimonio de la periodista y ex miembro de la CONADEP Magdalena Ruíz Guiñazú, el presidente a cargo, León Arslanian, rechaza repetidamente las preguntas del abogado Prats Cardona (defensor de Massera) sobre la filiación política de los integrantes de la CONADEP y otros militantes de derechos humanos. Preguntas como <<si sabía que Hilario Fernández Long tiene un hijo que había sido secretario por la rama juvenil del movimiento peronista Montoneros>> (la organización armada de izquierda más importante que surgió en los setenta), <<si sabía las ideas políticas de Gregorio Klimovsky>>, <<si tiene conocimiento de que el hijo de Conte McDonnell, presuntamente desaparecido, era montonero>>, son anuladas con la fórmula <<no ha lugar >>” (Feld 2002: 41-42).

pues éstos justificaban sus acciones como una respuesta necesaria frente a la desmedida e irracional violencia de ‘los extremistas de izquierda’ que desataron ‘una guerra sucia’, con abierta complicidad de sus familias y bajo la mirada complaciente de los organismos de derechos humanos.

El juicio finalizó el nueve de diciembre de 1985, las máximas penas fueron dictaminadas para Jorge Rafael Videla y Emilio Massera quienes deberían cumplir reclusión perpetua; Roberto Viola fue condenado a diez y siete años de cárcel, Orlando Agosti a cuatro años y medio y A. Lambrushini a ocho. Cuatro altos oficiales fueron absueltos. A pesar de los posteriores retrocesos de la justicia y los límites que se le impusieron al esclarecimiento de lo ocurrido, varios autores consideran que *el Nunca Más* y el juicio a las juntas generaron un marco de *verdad* sobre los crímenes del gobierno militar, cuya dirigencia diseñó un plan de represión sistemático en el que estuvieron involucradas todas las fuerzas de seguridad del Estado, las cuales ejecutaron las ordenes de manera clandestina y con grandes niveles de autonomía (ver: Bombal 2004, Funes 2001, Vezzetti 2002).

El presidente Alfonsín esperaba que el juicio y las condenas a los generales le dieran un cierre al tema de las violaciones a los derechos humanos, pero su estrategia no funcionó: haber demostrado públicamente la participación masiva de los agentes de seguridad del Estado en acciones de extrema violencia abrió las puertas a la multiplicación de los pedidos de justicia¹⁹. Durante 1986 continuaron las acciones legales y los militares aumentaron las presiones sobre Alfonsín, quien se había comprometido de manera secreta con el jefe del Estado Mayor del Ejército a disminuir las sanciones del fallo a las juntas y ‘sacar limpios’ a los ejecutores del terrorismo de Estado antes de terminar su gobierno (Acuña y Smulovitz 1995). A final de año, un poco antes de iniciar las fiestas judiciales, el ejecutivo impulsó una Ley de Punto Final que determinaba un plazo de sesenta días para la presentación de las denuncias contra agentes del Estado por causas vinculadas con la represión ilegal. Las vacaciones fueron suspendidas y el último día del

¹⁹ Según Jelin (1995), los reclamos de justicia y verdad no eran una consigna común a las organizaciones defensoras de los derechos humanos. Sólo con la derrota en Malvinas, la llegada de la democracia y los posibles enjuiciamientos, esta consigna se volvió hegemónica y comenzó a ser agenciada por varias agrupaciones. Después de los juicios una buena parte de la sociedad se sumó a este clamor de justicia.

plazo fijado -23 de febrero de 1987- los juzgados tenían quinientas denuncias y habían procesado a trescientos altos oficiales (Catela 2002: 243).

La respuesta de las fuerzas armadas no se hizo esperar y en abril un grupo de militares acantonados en Campo de Mayo le exigían al gobierno, entre otras cosas, una amnistía general y el cese de las ‘agresiones’ en su contra. Miles de personas salieron a las calles y plazas para defender el gobierno constitucional y rechazar la sublevación castrense. El presidente consideró que para distender los ánimos y garantizar la estabilidad política, debía concederle varias cosas a los militares: en junio se aprobó la ‘Ley de Obediencia Debida’, cuyo argumento básico consistía en la exclusión de los procesos legales de todos los agentes que actuaron en cumplimiento de órdenes provenientes de los altos mandos; así, la mayor parte de los posibles imputados quedaron eximidos desde el rango de Teniente coronel hacia abajo. Posteriormente hubo otros levantamientos carapintadas (nombre con el que se les empezó a conocer a los militares sublevados) que buscaban, entre otras cosas, reivindicar la guerra antisubversiva y el papel ‘heroico’ que cumplieron las Fuerzas Armadas en la lucha antisubversiva. Estas demandas no tuvieron mayores repercusiones, pues contaban con escaso apoyo dentro de la sociedad y la mayor parte de los sectores castrenses no estaban interesados en ellas porque ya habían conseguido los perdones que necesitaban.

Como señala Carlos Acuña y Catalina Smulovitz (1995), la política de persecución penal de la transición democrática en Argentina “no fue la diseñada por el Poder Ejecutivo sino la consecuencia de la articulación del conjunto de estrategias implementadas por los actores en juego” (Ibíd. 23). Ninguno de los grupos involucrados logró que sus objetivos de máxima le dieran un sentido al proceso: los militares no pudieron imponer su discurso justificatorio pero lograron una altísima cuota de impunidad por sus crímenes; los organismos defensores de derechos humanos y las víctimas demostraron la veracidad de sus denuncias y lograron un alto consenso en el rechazo al gobierno militar; el gobierno constitucional cumplió parcialmente sus promesas pero sufrió de una fuerte deslegitimación por los límites que le impuso a la justicia, lo cual evidenció las contradicciones que subyacían a la propuesta de verdad y justicia que llevaron a la primera magistratura al candidato del radicalismo. En este

contexto, hacia el final de su mandato, Alfonsín tuvo que hacer la transmisión anticipada del cargo al ganador de las últimas elecciones acosado por una fuerte crisis inflacionaria e institucional. El nuevo mandatario, Carlos Menem, implementó un ‘doble movimiento de descompresión’ para enfrentar el difícil panorama y brindarle al ejecutivo mayor capacidad de decisión; su estrategia consistió en una ‘alianza estratégica’ “con los sectores liberales y el poder económico para llevar adelante las reformas económicas. Y llevar a cabo la denominada ‘pacificación del país’ decretando el indulto a los militares y a los guerrilleros presos” (Bombal 2004: 129). En 1989, a tres meses de la ceremonia de asunción, el presidente justicialista acudió a una antigua figura constitucional que le atribuye al ejecutivo el uso del indulto para favorecer a 277 personas, entre las que se encontraban militares que no fueron beneficiados con las anteriores leyes de perdón, integrantes de los levantamientos carapintadas y exdirigentes de las guerrillas. Al año siguiente indultó a los comandantes de las juntas militares y varios dirigentes montoneros, entre los que se destacaba Mario Firmenich. Se organizaron marchas de protesta contra estas medidas y las encuestas publicadas en los diarios de la época corroboraban el amplio rechazo de la población hacia las decisiones del ejecutivo (Valdéz 2001: 66).

Menem se identificaba como víctima de uno de los demonios (fue un detenido político), desde allí invitada al encuentro con las otras víctimas del terror y solicitaba el intercambio de perdones entre aquellos que tenían posiciones enfrentadas para alcanzar la ‘hermandad entre los argentinos’. El presidente justicialista no tenía intenciones de enfrentar el pasado, lo banalizó a través de metáforas de reconciliación vacías e invitaciones a mirar hacia el futuro bajo el efímero auge de las reformas neoliberales (Palermo 2004). Las preocupaciones económicas, las reformas estructurales y ‘el ambiente de calma’ durante primer gobierno de Menem, ‘enfriaron’ la discusión pública sobre los derechos humanos pese a la resistencia que ofrecieron algunos sectores de la sociedad. En este contexto, los organismos defensores de los derechos humanos sumaron a la consigna de la transición democrática - “Verdad y Justicia”-, otras que condenaban los olvidos impulsados por la memoria oficial impulsada por el gobierno. En la misa de Te Deum de 1990, varias organizaciones unieron sus reclamos bajo la consigna “Ni olvido, ni perdón, cien años de prisión” y las Madres de Plaza de Mayo

dijeron en varias instancias “No olvidaremos, no perdonaremos” (Madres de Plaza de Mayo 2006: 39). En esa época, la *memoria* se consolida como una categoría empleada por las víctimas y las organizaciones defensoras de los derechos humanos para evocar los crímenes de la dictadura, la negativa de los ejecutores a reconocer sus acciones y brindar información vital para aclarar todos los detalles de lo ocurrido. El recuerdo se levantó como bandera frente a las regresiones de la justicia.

Hagamos un alto en el recuento histórico para comentar algunas de las discusiones y producciones bibliográficas sobre el pasado reciente publicadas desde la transición democrática hasta mediados de los años noventa. Según Luis Alberto Quevedo y Adriana Vachieri (1995), durante los primeros años de la década del ochenta, se multiplicaron las publicaciones relacionadas con el tema. La mayor parte estaba dedicada a la descripción de las acciones represivas y el funcionamiento del gobierno dictatorial; predominaba entonces, una orientación hacia la denuncia y una forma de escritura llana con el fin de alcanzar un público amplio. Entre los textos más comunes, se encuentran los que contienen extensos testimonios de los sobrevivientes y sus familias. Para Quevedo y Vachieri, en la segunda mitad de los años ochenta las producciones adquieren una orientación más analítica y se dedican especialmente a la transición democrática, el juicio a las juntas y las consecuencias de la represión. La bibliografía provenía especialmente del derecho, el periodismo, la psicología y las ciencias sociales.

Desde la historiografía, Gonzalo de Amézola (2000) presenta un balance en el que analiza otros matices de la producción bibliográfica de la época. Para él, los trabajos son numerosos, heterogéneos (en términos de calidad) y predominan los textos de carácter periodístico. De Amézola concentra su atención en los textos más reconocidos y señala que a comienzos de los años ochenta, los autores estaban interesados en el análisis de las formas de la dominación autoritaria y cómo esta se instaló en la sociedad argentina (destaca especialmente los trabajos de Guillermo O’Donnell y Rubén Perina). Estas temáticas obedecieron en gran medida a las preocupaciones del momento: ¿cómo mantener la frágil democracia que se estaba restituyendo? Al igual que Vachieri y Quevedo, afirma que a mediados de los años ochenta muchos trabajos se concentraron

en la denuncia, el testimonio, el rechazo del terrorismo de Estado y el análisis de los procesos judiciales que marcaron la transición democrática. De Amézola agrega a su balance los libros que abordaron la conformación de los grupos guerrilleros y subraya que todos contienen un rechazo enfático (tácito o explícito) de la lucha armada, por ejemplo, las obras de Giusani y Gillespie. Para este autor, el final de la década de los ochenta y principios de los noventa, los levantamientos militares avivarían los análisis acerca del poder castrense y su lógica de funcionamiento (menciona los trabajos de Prudencio García; Robert Potash y Alain Rouquié).

En este contexto de producción bibliográfica, los trabajos que abordan el tema de la memoria se encuentran muy ligados a los reclamos de justicia de las víctimas y marcados por la indignación frente a los indultos. Un ejemplo de esta tendencia puede verse en los artículos compilados por Adriana Berguero y Fernando Reati (1991), donde la noción de memoria se retoma desde el punto de vista de los organismos de Derechos Humanos; es decir, la memoria está definida desde una perspectiva ética y no como una construcción que alberga olvidos y enfrentamientos entre varios grupos sociales. En esta compilación, la mayor parte de los autores va lanza en ristre contra los teóricos llamados postmodernos para señalar que existen hechos *verificables* que no pueden someterse a la relativización. Existe la memoria en tanto insumo de la justicia y el olvido es sinónimo de impunidad. No es extraño que en esta época de infames perdones, los análisis sobre problemas locales no distingan con claridad entre las dimensiones éticas y conceptuales de la memoria. En un artículo de 1995, Elizabeth Jelin señalaba cómo los efectos sociales de la dictadura y los retrocesos de la justicia, impidieron la generación de reflexiones más serenas y distanciadas sobre el tema: “Podría aventurarse la hipótesis de que la sociedad argentina todavía está inmersa en la ‘experiencia traumática’ de la desaparición, sin una elaboración significativa, con un proceso de simbolización aún muy primario, muy directamente pegado al dolor. Todavía no se ha podido desterrar el terror ni lo siniestro, para superar el realismo de la experiencias vividas” (Jelin 1995: 142). La autora subraya que los tiempos de duelo, los silencios y disputas sobre del pasado traumático eran difícilmente sobrellevados por la sociedad y la transmisión quedaba en manos de los organismos defensores de derechos humanos y no del sistema educativo, el cual “(...) no ha asumido (inclusive se podría decir que

oficialmente se resiste a asumir) su rol de trasmisor y formador de valores, al no incorporar la historia del pasado reciente en los programas educativos y al no vincular esta memoria con la (limitada y deficiente) formación en temas de derechos humanos” (Ibíd.: 141).

Hacia mediados de los años noventa, la discusión pública sobre la última dictadura volvió a tomar la importancia que había perdido a finales de la década del ochenta, desplazada por los temas económicos y los posteriores indultos del presidente Menem. Varios autores señalan que esta época marca un quiebre por el número de acontecimientos ocurridos y sus diversas implicaciones, entre ellos se destacan: los juicios internacionales a militares golpistas del Cono Sur; las declaraciones mediáticas del excapitán A. F. Scilingo y otros represores; el reconocimiento por parte del Comandante del Ejército -Martín Balza- de los crímenes de Estado cometidos por los militares; el inicio de los Juicios por la verdad en los tribunales de la Provincia de Buenos Aires; la creación de la agrupación H.I.J.O.S (Hijos por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio); la reapertura de las causas a los comandantes de las juntas por el robo de bebés (delito no contemplado por los indultos anteriores); los numerosos actos y movilizaciones realizados desde diferentes sectores sociales por los veinte años del golpe militar (Catela 2002, Lorenz 2002, Valdéz 2001).

Organizaciones como Las Madres de Plaza de Mayo empezaron a reivindicar con mayor énfasis la identidad política de las víctimas del terrorismo de Estado (‘Las madres nos sentimos revolucionarias’, Madres 2006: 93) y con el ‘relevo generacional’ de la agrupación H.I.J.O.S, se comenzaría a explorar esta dimensión relegada durante la transición democrática²⁰. En otras organizaciones de derechos humanos el tema se planteó con menos énfasis pero surgía espontáneamente en los distintos homenajes donde se buscaba rescatar la trayectoria individual y la identidad de las personas que

²⁰ Cabe señalar que Las Madres de Plaza de Mayo lideradas por Hebe de Bonafini, venían insistiendo en la reivindicación de las dimensiones políticas de las víctimas desde mediados de los ochenta. Esta perspectiva se sumó a otras posturas que causaron divergencias con otros organismos defensores de derechos humanos.

estaban agrupadas de manera general y anónima dentro de la categoría detenido-desaparecido²¹.

En esta época la bibliografía periodística y literaria, aún centrada en el testimonio, comienza a volcarse sobre aspectos políticos de la década del setenta y, en los círculos intelectuales y políticos, se plantean discusiones con respecto a la lucha armada, el papel del testimonio en la formación de la memoria colectiva y el debate público sobre el denominado ‘pasado reciente’. Las voces y reflexiones que habían sido obturadas por la ‘teoría de los dos demonios’ y la ola de impunidad que cubría a los militares comenzaban a abrirse paso²². Un ‘hito’ que abrió la polémica a nivel mediático fue el estreno de la película *Cazadores de Utopías* en 1996; al año siguiente, la publicación del libro *El presidente que no fue*, escrito por Miguel Bonasso y la voluminosa compilación de testimonios de militantes en la serie *La voluntad*, editada por Eduardo Anguita y Martín Caparrós, proporcionaron suficientes insumos para ampliar los debates y los puntos de reflexión²³.

En el ámbito de la historia, el interés por la década del setenta creció rápidamente. De Amézola (2000) considera que, tal vez, esa especie de nostalgia por una época donde todo parecía posible “esté ligada en parte a la rutina y las limitaciones de la vida cotidiana en un régimen democrático cuya recuperación ya no está en discusión”. En esta época se reeditaron varios trabajos considerados clásicos (como los de O’Donnell, Cavarozzi, Giusani y Gillespie), a los que se sumaron investigaciones nuevas sobre temas puntuales, por ejemplo la biografía de José Gelbard escrita por María Seaone, el análisis de Gilbert y Vitagliano sobre campeonato mundial de fútbol de 1978 o los ensayos interdisciplinarios publicados en el texto editado por Alfredo Pucciarelli.

²¹ Ludmila Catela (2002) cita ejemplos muy interesantes que muestran la ‘repolitización’ de los desaparecidos en los esquemas empleados en las solicitadas del diario Página 12 y los homenajes llevados a cabo en la ciudad de La Plata (ver: *Ibíd.*: 140-174 y 229-237).

²² Buena parte de los debates se pueden consultar en la reconocida publicación Punto de Vista. Esta revista cuatrimestral comenzó a introducir artículos y dedicar números al tema desde 1994.

²³ Varios autores presentan diferentes análisis de estos debates (ver: Sarlo 2005, Sonderéguer y Rocco-Cuzzi 1997, Sonderéguer 2000, Vezzetti 2002).

En 1998 se publicó la tesis doctoral de Pilar Calveiro en la que analiza con detalle la compleja trama que se generó entre los campos de concentración y la sociedad argentina. La autora aborda preguntas extremadamente difíciles y delicadas: ¿Cómo una sociedad puede convertirse en víctima y victimaria al mismo tiempo?, ¿a través de qué mecanismos?, ¿qué condiciones históricas y políticas permitieron que esto ocurriera?, ¿cómo se dio una correspondencia entre la sociedad y los campos? En el prólogo del libro, Juan Gelman señala que la mirada aguda de la autora trasciende las fáciles divisiones entre los cautivos ‘traidores’ y ‘héroes’, indaga las relaciones sociales paradójicas que se generaron en el mundo oscuro de los campos, las resistencias pequeñas y vitales de los prisioneros y los elementos que generaron ese universo que ganó una dinámica propia y se expandió hasta envolver a las víctimas, los represores y la sociedad en su conjunto. La autora describe las múltiples situaciones en los campos y los mecanismos que le subyacían, sin caer en la banalización del sufrimiento de las víctimas o soslayar la enorme responsabilidad de los represores y asesinos. El trabajo de Pilar Calveiro, más allá de sus múltiples virtudes, tiene una característica muy relevante para la discusión que se abre a fines de los noventa: la autora fue una detenida-desaparecida que escribe su texto en tercera persona. No habla en calidad de testigo, no ocupa ese lugar de enunciación porque marca una distancia, así, deja sus palabras y análisis disponibles al escrutinio y la crítica pública (ver: Sarlo 2005, Vezzetti 2002).

En esta época, la discusión en los círculos intelectuales y, en menor proporción, mediáticos, deja en evidencia un proceso de elaboración más profundo sobre el pasado y la memoria, dado que los análisis buscan abordar los contextos históricos de manera compleja, incluir nuevas temáticas, considerar los testimonios como fuentes y definir a la memoria más allá de los significados asociados a la *categoría nativa* consolidada durante la transición democrática. Desde luego, este tipo de reflexiones pueden surgir en un momento donde existe un relativo consenso sobre el rechazo al gobierno militar, se han dado algunos avances en la justicia y las luchas por su profundización se encuentran activas. Este cambio con respecto a la mirada sobre el pasado y los testimonios, tiene gran relevancia para la transmisión de la memoria ya que *la distancia* rompe el monopolio sobre los significados que agencian las víctimas y permite la entrada de otros sentidos, abre el espacio para nuevas elaboraciones y, en últimas, habilita una

apropiación original y creativa por parte de las nuevas generaciones²⁴. Desde luego, estas polémicas no se reflejaron de inmediato en la sociedad y menos en el sistema educativo, donde algunos cambios suelen tener ritmos lentos a pesar de las reformas legislativas y curriculares.

Gonzalo de Amézola (2004) señala que en las escuelas argentinas imperó hasta principios de los noventa -lo que él denomina- una enseñanza de ‘la historia conmemorativa’, centrada en los períodos iniciales de la república. La reforma curricular de 1993 incluyó varias directrices que pretendían modificar esta tendencia para que la asignatura contribuyera a la formación de una lectura crítica de la realidad en niños y jóvenes. Esta orientación y acercamiento a la educación ciudadana convertía a la historia reciente en un tema ineludible. En pocos años, los documentos del Ministerio de Educación Nacional que determinaban los contenidos mínimos de la Educación General Básica (1995) y Polimodal (1997), hicieron formulaciones explícitas al respecto. Frente el nuevo panorama, algunos historiadores comenzaron a formular críticas a la posición del Ministerio pues consideraban que la comprensión de la historia contemporánea demanda un conocimiento profundo de los períodos anteriores, dado que varios problemas y situaciones del presente tienen orígenes remotos. En el año 2001 La Academia Nacional de Historia generó un informe que agrupaba las principales objeciones que habían sido formuladas por varios integrantes del gremio en diferentes ámbitos.

Por esa época, Gonzalo de Amézola (2000) escribió un artículo en el que examina la polémica entre el Ministerio y los historiadores. El autor inicia su escrito con una síntesis de las dos posiciones y concluye que ambas presentan argumentos válidos; por lo que considera que la solución está más cerca de una síntesis intermedia y, al mismo tiempo, señala que tiene mayor relevancia preguntarse, en primer lugar, si los docentes

²⁴ En 1995 Elizabeth Jelin advertía que los procesos de transmisión de la memoria relacionados con eventos traumáticos podrían tener serias limitaciones debido a la preponderancia de los testimonios: “Ser portador del dolor y de la memoria por haber sido víctima o testigo directo otorga un poder y una autoridad simbólica basados en un ‘monopolio’ de los significados y contenidos de la verdad y la memoria, este poder puede, a su vez, ahogar los mecanismos de transmisión intergeneracional de la memoria, al no otorgar a las nuevas generaciones el permiso de reinterpretar, en sus propios términos y circunstancias históricas, el sentido de las experiencias transmitidas” (Jelin 1995: 143).

están preparados para introducir los nuevos contenidos en sus clases y qué retos deberán enfrentar en el desarrollo de las mismas, teniendo en cuenta la distancia generacional que los separa de sus alumnos. Para responder a la primera pregunta expone un balance de la bibliografía disponible sobre el pasado reciente con el fin de evaluar hasta qué punto los docentes cuentan con suficiente material para diseñar e implementar sus clases. De Amézola asevera que entre 1985 y el año 2000, un lapso relativamente corto, se ha publicado una abundante y dispareja producción sobre los años setenta que, si bien es limitada en varios aspectos, permitiría abordar el período desde una perspectiva general. Sin embargo, el principal inconveniente consiste en que un docente ‘promedio’ conoce de manera parcial todo este material y “si lo quisiera conocer debería destinar un tiempo del que no dispone para su lectura (y recursos con los que no cuenta para comprarla, ya que la mayor parte no está disponible en las bibliotecas), y otro lapso no menor para establecer las problemáticas tratadas, determinar de cuál es pertinente para ocuparse en la escuela, cómo realizar la transposición didáctica y no pocas cuestiones más. *No basta, entonces, con la intención de incorporar estos nuevos contenidos sino que se trata también de brindar posibilidades para que los profesores puedan abordarlos con propiedad*” (Ibíd. El subrayado es mío)²⁵.

Acerca de los retos que enfrentan los docentes de Amézola afirma que existe una percepción del pasado antagónica entre las generaciones, a la que algunos autores identificarían como una ‘brecha generacional’ (ver: Barbero 1999). El autor señala que hacia fines del siglo XX los jóvenes han crecido “en una suerte de presente sin relación

²⁵ Con relación a los libros de texto –un tema que he obviado por razones de espacio– de Amézola señala que se presentaron cambios paralelos y complementarios a las reformas curriculares, los cuales surgieron por modificaciones en la lógica de edición. Antes, los manuales tenían una duración casi ilimitada, en cada reedición sus contenidos básicos no sufrían mayores cambios y los períodos más recientes se agregaban sin mayor profundidad en el tratamiento de los temas (también ver: Romero et al. 2004). Para el caso de la última dictadura, las referencias eran extremadamente simplistas e ingenuas. A partir de 1993 las editoriales incorporaron autores jóvenes, muchos de ellos procedentes de la academia, que empezaron a darle mayor énfasis al pasado reciente. También se presentaron dos cambios importantes: los textos comenzaron a renovarse cada tres años y la falta de rigurosidad en los lineamientos emitidos por el Ministerio de Educación permitió mayores variaciones en los textos, en términos de formatos y propuestas didácticas. Sin embargo, de Amézola señala que los nuevos textos no influyeron de forma decisiva e inmediata dentro de las escuelas. El autor formula algunas hipótesis al respecto: 1. La renovación continua de los manuales impide que algún texto se instale de manera fuerte entre los docentes. 2. La lógica de ‘consumo’ implica una competencia en términos de la novedad más no en el uso efectivo de los manuales. 3. La venta no es una garantía de uso, como lo muestran los casos de muchos *best sellers* que son comprados pero no leídos. 4. El uso errático de los nuevos textos es mayor con respecto a las páginas sobre los años setenta pues aún subyace entre los docentes un temor frente al tema.

orgánica alguna con el pasado del tiempo en el que viven” (Hobsbawm 1994: 13, citado en De Amézola 2000). Entonces, entre las nuevas generaciones impera una perspectiva ligada a un ‘presente permanente’, mientras que para los adultos el pasado es indestructible pues hace parte fundamental de su existencia. Esta incompatibilidad entre la perspectiva temporal y vital de las generaciones obstaculiza la transmisión, porque le impide a los adultos comunicar los acontecimientos y procesos en términos cercanos, inteligibles para los jóvenes. El autor cita un ejemplo que expone Eric Hobsbawm: “Cuando les digo a mis alumnos norteamericanos que recuerdo el día en Berlín en que Hitler se convirtió en canciller de Alemania me miran como si acabara de decirles que estaba presente en el Ford’s Theatre cuando Lincoln fue asesinado en 1865. Para ellos ambos acontecimientos son igualmente prehistóricos” (Ibíd.: 16). Este tema ya lo hemos abordado en secciones anteriores y profundizaremos en él durante los siguientes capítulos. Como veremos en las entrevistas con los alumnos, estas posiciones acerca del ‘presente permanente’ deben ser matizadas y contextualizadas dado que este fenómeno no se presenta de igual manera en todas las sociedades.

Un elemento complementario al panorama expuesto por Gonzalo de Amézola, y que no debemos obviar, tiene que ver con las consecuencias negativas que tuvieron las reformas estructurales del Estado y la economía, implementadas en los años noventa, sobre el sistema educativo. Mientras la enseñanza de la historia reciente demandaba inversión en formación docente y material didáctico, la escuela pública argentina se vio sometida a reformas que disminuyeron los presupuestos y la calidad del trabajo de los maestros. En muchas localidades las escuelas actuaron - y actúan- como el centro que articula los programas de contención social de la población empobrecida por las reformas, de tal suerte que la enseñanza pasó a un segundo plano (Duschatsky 2000, Minujín 1999, Riquelme 2001). Mientras en los círculos intelectuales se acusaba a la escuela de ‘no enseñar’ historia reciente, los escasos recursos apenas alcanzaban para sostener el viejo sistema educativo²⁶.

²⁶ Si bien los académicos e intelectuales señalaban con vehemencia que la escuela debía participar en la transmisión de la memoria sobre el pasado reciente, fueron muy pocos los autores que se plantearon el asunto de manera sistemática y, menos, los que formularon aportes prácticos que ayudaran a pensar cómo podría llevarse a cabo este proceso. Una excepción es el libro *Haciendo Memoria en el País del Nunca Más* (Dussel, Finocchio y Gojman 1997) editado por la Universidad de Buenos Aires, dirigido a docentes y alumnos de secundaria.

En este contexto –donde el sistema educativo de la ciudad de Buenos Aires resultó menos afectado en comparación con otras localidades del país- el Gobierno y la Legislatura comenzaron a promulgar una serie de resoluciones encaminadas a instalar el tema de los derechos humanos y el pasado reciente en las escuelas bajo su jurisdicción. Veamos rápidamente algunas de las leyes y acciones más relevantes: 1. La ley 29 sancionada el 14 de mayo de 1998 que “establece la fecha del 16 de septiembre como ‘Día de los Derechos del Estudiante Secundario’, la cual quedó incorporada en el calendario escolar de cada ciclo lectivo. La misma, tiene como objetivo homenajear a los casi 250 chicos y chicas de entre 13 y 18 años que, secuestrados de sus hogares o a la salida de los colegios, desaparecieron o fueron asesinados durante la época de la dictadura militar” (Subsecretaría de Derechos Humanos del Gobierno de la Ciudad 2005a). Cabe anotar que ese mismo año, el Gobierno Nacional publicó un decreto donde se establecía que “en todos los ámbitos educativos nacionales, cada 24 de marzo se destine la jornada al análisis crítico del golpe de estado de 1976 y a recordar a las víctimas tanto de la violencia irracional desatada por los grupos armados como de la represión ilegal” (Clarín, 29-3-98 citado en Catela 2002: 164). Como puede suponer el lector, las jornadas ordenadas por este decreto se inscribían dentro de la política de ‘reconciliación’ del presidente Menem y se derivaban de los fundamentos básicos de la teoría de los dos demonios. Debo señalar que existe un antecedente más antiguo y específico, la Ley 10671 emitida por la Provincia de Buenos Aires en agosto de 1988, que instituyó el 16 de septiembre como día “Día de la reafirmación de los Derechos del estudiante secundario”. Sandra Raggio afirma que este evento fue el primero en tener reconocimiento por las autoridades educativas del país (Raggio 2002, citada en Lorenz 2004: 115). 2. En noviembre de 1999 se promulgó la ley 297 que reglamentó la creación del premio “Jornadas Estudiantiles de los Derechos Humanos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”, que se realiza hasta la actualidad. 3. La ley 355 de marzo de 2000 estableció al 24 de marzo como “El Día de la Memoria en homenaje a todas las personas que sufrieron persecuciones, encarcelamiento, torturas, muerte o desaparición durante la represión llevada a cabo por el terrorismo de Estado”. Entre otras cosas, estableció clases alusivas en los distintos niveles de los planteles educativos dependientes de la Secretaría de Educación. En el marco de la ley 355, la Subsecretaría

de Derechos Humanos del Gobierno de la Ciudad inició la edición de cartillas y textos didácticos para que los docentes trabajaran los temas de derechos humanos y dictadura en las escuelas²⁷. 4. En 2002 la Ley 961 impulsó la creación de “El Instituto Espacio para la Memoria” con el objetivo de “resguardar y transmitir la memoria e historia de los hechos ocurridos durante el terrorismo de Estado en nuestro país, así como los antecedentes, etapas posteriores y consecuencias de estos hechos, con el objeto de promover la profundización del sistema democrático, la consolidación de los derechos humanos y la prevalencia de los valores de la vida, la libertad y la dignidad humana” (ver: <http://www.aaba.org.ar>; <http://www.buenosaires.gov.ar>).

En síntesis, hacia finales de los años noventa dentro del campo intelectual y político el debate sobre el pasado reciente incluyó nuevas temáticas que buscaban generar un balance y análisis más amplio sobre los años setenta y la dictadura. ¿Cómo fue posible el horror?, fue la pregunta que impulsaba la reflexión de distintos autores y hoy sigue alimentando el debate. En un primer momento la literatura sobre la memoria en Argentina abordó el problema desde una perspectiva que supone la confrontación entre el olvido de los crímenes de Estado (agenciado por las fuerzas de seguridad y sus cómplices) y la memoria (reivindicada por varios sectores de la sociedad civil, especialmente las víctimas y sus familiares). Como mencioné antes, el contexto histórico implicó una cercanía entre el análisis y los deberes éticos; los estudios y reflexiones no diferían mucho de las categorías empleadas por los actores que buscaban justicia, de tal suerte que las aristas más complejas y delicadas del tema sólo comenzaron a tratarse a mediados de los años noventa, después de la consolidación de ‘la transición democrática’ y la continuidad de las luchas por la justicia. En los últimos años se han generado reflexiones y análisis que dan cuenta de la multiplicidad de actores dentro del espacio social y la diversidad de sus memorias, entendidas como conjuntos de olvidos y recuerdos que le brindan identidad a los grupos y un sentido a sus acciones en el presente. En la actualidad, el tratamiento de los problemas relacionados con la memoria no está supeditado a una perspectiva dicotómica y esto permite la entrada de reflexiones que contemplan las diferencias entre los grupos y

²⁷ Ver: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Subsecretaría de Derechos Humanos 2005a, 2005b; Dirección General de Derechos Humanos y APDH 2003.

sectores, más allá de la separación entre los cómplices de la impunidad y los promotores de la justicia (dos elementos que, por supuesto, siguen vigentes).

Un ejemplo de esta tendencia es el trabajo de la antropóloga Virginia Vecchioli (2001), en el que analiza cómo la elaboración de una lista de víctimas para un monumento de homenaje a los asesinados durante el terrorismo de Estado, hace emerger las profundas diferencias entre las memorias de los grupos y actores que participan de la Comisión Pro-monumento. La autora explora cómo al interior de la Comisión el significado de la palabra víctima no es igual para familiares de víctimas, legisladores y representantes de Organismos Defensores de Derechos Humanos; de hecho, existen organizaciones que se oponen abiertamente a la construcción del monumento (Asociación Madres de Plaza de Mayo, H.I.J.O.S., Asociación de exdetenidos y la agrupación Nuevos Derechos del Hombre). Desde la historia, pero con una perspectiva semejante, Federico Lorenz (2002) analiza por qué el 24 de marzo se constituyó en un hito de la memoria colectiva de los argentinos, qué grupos intervinieron para instituirlo como tal y cuáles sentidos se le han intentado imprimir a esta conmemoración. Lorenz muestra que, en un primer momento, el gobierno militar eligió esta fecha para celebrar la ‘toma del poder’ con un acto castrense que se transmitía por televisión y en el que participaban funcionarios civiles del gobierno y autoridades eclesiásticas. En cada aniversario los militares proclamaban que estuvieron obligados a tomar el poder con el apoyo de la ciudadanía para terminar con el caos reinante y neutralizar “el terrorismo apátrida”. El discurso de los militares comenzó a incorporar nuevos temas a medida que avanzaba la crisis económica y los señalamientos acerca de la ilegitimidad del gobierno. Con la llegada de la democracia, las organizaciones defensoras de derechos humanos asociaron el 24 de marzo a la denuncia y recuerdo de los crímenes cometidos por la dictadura. El autor muestra que esta relativa uniformidad dentro de la resignificación de la fecha comienza a fragmentarse rápidamente a medida que empiezan a surgir de manera explícita las diferencias al interior del movimiento de derechos humanos. Cada año la conmemoración se modifica de acuerdo a las coyunturas políticas, los espacios que ocupa cada grupo durante los actos son diferentes y, si bien las consignas de condena y pedido de justicia son comunes, existen discrepancias entre los distintos grupos que

tradicionalmente han participado, a las que se agregan las reivindicaciones e intereses de los nuevos sectores que se unen a la conmemoración.

Esta referencia a la forma como empieza a tratarse los temas ligados con la memoria y la interpretación del pasado es predominante dentro de la creciente y diversa bibliografía que se viene publicando en los últimos años. Algunos autores han examinado a nivel 'micro' las implicaciones de las experiencias traumáticas de la dictadura en los familiares de las víctimas, los procesos de construcción de memoria sobre los mismos y los mecanismos que impulsaron sus acciones dentro de la esfera pública²⁸. Así mismo, las investigaciones sobre los movimientos y organismos defensores de derechos humanos han continuado vigentes (Fried 2001, Jelin y Kaufman 2000), se han editado textos sobre la relación entre memoria y medios de comunicación (Feld 2002), compilado ensayos sobre los debates que se desarrollaron durante los últimos años (Sarlo 2005, Vezzetti 2001) y los grupos de trabajo sobre el tema siguen profundizando y ampliando sus actividades en distintos tópicos²⁹. El creciente interés y la proliferación de publicaciones sobre el pasado reciente, hizo posible la realización de tres 'Jornadas de trabajo' sobre el tema (2003, 2004, 2005) en diferentes universidades del país, donde se expusieron diversos trabajos³⁰.

²⁸ Entre los textos más citados se destaca el escrito por Ludmila Catela (2002). También se han producido trabajos en esta temática en el marco del proyecto de investigación "El genocidio en la Argentina. Los hechos y sus consecuencias sociales" adelantado por el Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Universidad de Buenos Aires (ver: Dabénigno et al. 1999 y Martínez 1999).

²⁹ Ver los volúmenes de la serie *Memorias de la Represión*, generados en el marco de un programa del Panel Regional de América Latina dirigido por Elizabeth Jelin y Carlos Iván Dagregori. También, el espacio *Memoria Abierta*, coordinado por cinco Organismos Defensores de Derechos humanos, adelanta actividades "vinculadas a la preservación, producción y sistematización de archivos que registren lo ocurrido desde los años del terrorismo de Estado hasta nuestros días con el fin de facilitar el acceso a esta información. También impulsa y participa en la creación de un Museo de la Memoria y en actividades que enriquecen la cultura democrática. Las tareas necesarias para alcanzar nuestros objetivos se realizan a través de las siguientes áreas de trabajo: Archivo Fotográfico, Archivo Oral, Patrimonio Documental, y Topografía de la Memoria. Cada una, desde su propia especificidad, contribuye a ampliar las fuentes que conforman el acervo cultural de Memoria Abierta". En el sitio Web (<http://www.memoriaabierta.org.ar>) el visitante puede acceder al catálogo de los archivos y descargar diferentes textos.

³⁰ En estos encuentros se establecieron las siguientes mesas temáticas: Teorías y métodos de y para la historia reciente; Los archivos y las fuentes para el estudio y la investigación de la historia reciente; Política, sociedad y campo cultural en los años 60 y 70; Historia de la última dictadura militar argentina (1976/1983); Derechos humanos y movimientos sociales; Historia de las mujeres y género; Historia y memoria del pasado reciente en las dictaduras del Cono Sur; Los años 80 y 90: política y conflictividad social; La enseñanza de la historia del pasado reciente.

La ‘ampliación’ del tema de la memoria y su abordaje bajo nuevas perspectivas, se viene consolidando en un contexto político donde el Gobierno Nacional post crisis de 2001, reivindica como una bandera central de su política la defensa de ‘la memoria’ y los derechos humanos generando nuevas dinámicas a nivel de las instituciones, la sociedad y las relaciones entre los diferentes partidos, movimientos sociales y organismos defensores de los derechos humanos. Sería objeto de otro trabajo presentar un balance sobre las discusiones, novedades y tendencias que surgen en las actuales circunstancias, pero si debo mencionar las acciones más importantes emanadas desde el Estado y, en especial, las políticas dirigidas al ámbito educativo.

Apoiado en los antecedentes mencionados y las actividades de diversos sectores sociales y organismos defensores de los derechos humanos, el gobierno de Néstor Kirchner generó acciones dirigidas a incentivar la reapertura de las causas vinculadas con el terrorismo de Estado, pues la anulación de las leyes de Obediencia debida y Punto final que hizo el Congreso en 1998, no había tenido mayores efectos en el ámbito judicial dado que no incluyó la retroactividad. En 2003 varios sectores políticos, con un amplio despliegue del oficialismo, declararon la completa anulación de las leyes de impunidad y en 2005 la Corte Suprema promulgó su inconstitucionalidad, despejando así las dudas sobre la legalidad de los juicios por crímenes de Estado³¹. El 24 de marzo de 2004 en un concurrido acto público, Kirchner anunció la construcción de un museo

³¹ El fallo no era coyuntural pues tenía unos antecedentes muy importantes: en el año 2000, el juez federal Gabriel Cavallo llevaba un juicio contra los miembros de la fuerzas de seguridad Julio Héctor Simón (conocido como el “Turco Julián”) y Juan Antonio Del Cerro (conocido como “Colores”), por la apropiación de la niña de ocho meses Claudia Victoria Poblete. Este delito no había sido cobijado por las leyes de Obediencia Debida y Punto Final. Victoria fue secuestrada en 1978 junto a sus padres José Poblete y Gertrudis Hlaczik, quienes sufrieron múltiples torturas según diversos testimonios. El desarrollo de este caso mostraba claramente la contradicción de las dos leyes mencionadas: se podía investigar y castigar a Simón y Del Cerro por la apropiación y no por la tortura, el secuestro y la desaparición de sus padres. Los abogados del CELS (Centro de Estudios Legales y Sociales) que intervinieron en el caso argumentaron que el código penal admitía el delito de privación ilegítima de la libertad y, además, se habían cometido crímenes de lesa humanidad según el Derecho Internacional suscrito por el Estado argentino. Este tipo de crímenes son imprescriptibles y sus condiciones de responsabilidad se establecen según el Derecho Internacional con independencia de los criterios que puedan establecerse en el derecho interno de los Estados. Afirmaron que, según el Derecho Penal Internacional, el Derecho Internacional y los acuerdos firmados por el Estado Argentino, las leyes de Obediencia Debida y Punto Final eran inconstitucionales por lo que solicitaron la apertura de una investigación. En el año 2001, el juez Cavallo resolvió este pedido favorablemente y luego fue ratificado por el pleno de la Sala II de la Cámara Federal. Desde entonces se presentaron más denuncias en diferentes lugares del país. En 2002, el entonces Procurador General de la Nación, Nicolás Becerra, se pronunció a favor de estas sentencias y en mayo de 2005 el nuevo procurador, Esteban Righi, reiteró el criterio de su antecesor (ver: <http://www.cels.org.ar/agendatematica/?info=detalleDocF&ids=11&lang=es&ss=41&idc=592>).

en el predio de la Escuela de Mecánica de la Armada (uno de los campos de concentración más grandes y conocidos de la dictadura) y le pidió perdón a las víctimas en nombre del Estado (ver: Lorenz 2007a). Ese mismo año, diputados oficialistas impulsaron una ley que estableció festivo inamovible al 24 de marzo y lo denominó como el “Día nacional de la memoria por la verdad y la justicia”. Estos temas fueron recurrentes en los discursos presidenciales y desde la Secretaría de Derechos Humanos se impulsaron varios proyectos, encuentros y actividades a distintos niveles.

Entre el año 2003 y el 2007, desde el Ministerio de Educación de la Nación se generaron una serie de estrategias para incentivar la enseñanza y la reflexión acerca de la última dictadura en las escuelas del país. Gran parte de estas acciones (sobre todo las relacionadas con la formación docente) se englobaron dentro de un gran proyecto que se denominó “A treinta años del golpe de Estado” y otras se realizaron en conjunto con organizaciones defensoras de derechos humanos y la Secretaría de Derechos Humanos. Dado que el volumen de actividades es considerable, voy a referirme a las más importantes de forma esquemática³²:

1. “A 30 años del golpe. Entre el pasado y el futuro”: en el marco de este proyecto se publicaron una serie de materiales (un libro, una serie de afiches, una página Web), se organizaron encuentros regionales con profesores y estudiantes de los Institutos de Formación Docente para trabajar el impacto del pasado reciente en sus localidades y el modo de transmitirlo y, por último, se organizó seminario nacional que reunió a estudiantes y profesores de todo el país. En un artículo reciente, dos investigadores e integrantes del equipo del Ministerio señalan cómo el trabajo con los estudiantes de los IFD se basó en un intercambio donde la oferta básica inicial del Ministerio (presentación del proyecto, organización de talleres, cine debate, clases expositivas), se amplió con las ideas surgidas de las localidades, entre las que se cuentan: documentales propios, relatos de experiencias y conferencias de escritores hasta propuestas artísticas, obras de teatro, recitales. En la última parte del proyecto se lanzó, junto con la Secretaría

³² En el sitio Web del proyecto “A treinta años” (www.me.gov.ar/a30delgolpe/home) y el portal del Ministerios de Educación (www.me.gov.ar), el lector puede encontrar los detalles sobre los materiales y actividades mencionadas.

de Derechos Humanos de la Nación, un concurso en el que se premiarían los trabajos de los estudiantes de los IFD acerca de la experiencia de su localidad con respecto a uno alguno de los siguientes ejes: “Formas de participación política”; “Formas de la represión y el terrorismo de Estado”; “Las Malvinas; sentidos en pugna”. Este concurso trajo nuevos intercambios y encuentros (Birgin y Trímboli 2007).

2. Publicaciones: A. La revista el Monitor de la Educación de marzo de 2006 publicó una serie de artículos y entrevistas vinculados a la educación y la memoria. B. Se reeditaron cuentos infantiles censurados durante la dictadura. C. Se reeditó el material “Memoria Abierta”, generado originalmente por la Asociación Memoria Abierta y la Secretaría de Educación del GCBA, consta de tres CDs para trabajar la temática de la educación, la identidad y la memoria. D. Materiales editados en conjunto con la Asociación Abuelas de Plaza de Mayo para el abordaje de los temas de identidad y memoria: “Material didáctico: Puerto de partida” (compuesto por un video y un cuadernillo); el libro “Teatro x la identidad”; Materiales para EGB1 y 2/ Primaria (Selección de cuentos destinados a alumnos y cuadernillos destinados a docentes); CD N° 10 de educ.ar: “Escuelas por la Identidad” presenta videos, testimonios y propuestas didácticas (en este material también participó el Foro XXI).

3. Actividades con la Secretaría de Derechos Humanos: a) Conformación y distribución de Bibliotecas sobre Educación, Derechos Humanos y Memoria dirigidas a alumnos del tercer ciclo de la Educación General Básica, Polimodal e Institutos de Formación Docente (se compone de 10 libros). 2. La convocatoria a la presentación de ensayos “Veinte años de democracia en la Argentina”, dirigida a estudiantes de Institutos de Formación Docente de todo el país. Se recibieron más de mil trabajos y cinco fueron distinguidos con menciones especiales.

Después de este recorrido, en el que intenté combinar una contextualización histórica con un balance de la producción bibliográfica sobre la memoria editada en Argentina,

repasemos brevemente las investigaciones y discusiones que se han generado dentro del campo educativo.

1.3. Educación y memoria

Hasta el momento expuse algunas discusiones sobre la enseñanza de la historia reciente en la escuela, mencioné las tendencias sobre el tema en los libros de texto, sintetice las acciones emprendidas por Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires a nivel de la legislación educativa y comenté las demandas hacia el sistema educativo desde los círculos académicos, las cuales, paradójicamente, estaban acompañadas de una escasa producción al respecto. Sin embargo, desde el año 2000 esta situación empezó a modificarse. La revista Puentes inició la edición de números dedicados al tema - llamados 'Dossier Educación y Memoria'- bajo la dirección de la historiadora Sandra Raggio. A lo largo de los diferentes números se incluyeron artículos teóricos - de autores nacionales y extranjeros- sobre la noción de memoria, análisis históricos de la dictadura y la transición democrática, ensayos y reflexiones acerca de la relación educación y memoria, entrevistas con expertos, así como propuestas y aportes a la enseñanza de la historia reciente en escuelas y museos, entre otros artículos. Para esa época Sergio Guelerman (2001) editó el libro *Memorias en presente* con una estructura semejante a la de los Dossier. La revista Puentes ha editado diez números y otras revistas ligadas al ámbito educativo también están dedicando artículos y números especiales al tema (ver: *El monitor de la educación* 2006). Sin embargo, aún son escasas las publicaciones de estudios empíricos sobre las representaciones que construyen los jóvenes acerca del pasado reciente. Me gustaría detenerme en tres artículos que constituyen un antecedente importante para este trabajo.

Hace unos años, Marcelo Mariño aplicó junto a su equipo, una serie de encuestas y realizó entrevistas con jóvenes y adolescentes de grado quinto pertenecientes a una escuela de clase media alta y otra de sectores populares. Con su trabajo el autor buscaba "adentrarse en la formación de la conciencia histórica" de los jóvenes para conocer el lugar que le otorgan al pasado y las conexiones que establecen entre éste, el presente y el futuro. Mariño define la *conciencia histórica* como la relación que se establece con el 'presente histórico' definido como una estructura cultural que tiene conciencia de sí

misma (Mariño 1999: 55). Así, los individuos que han desarrollado la conciencia histórica pueden distinguir mediante la reflexión, las distancias temporales entre el pasado, el presente y el futuro; así mismo, logran ubicarse dentro de una temporalidad y desde ella plantear contrastes entre lo nuevo y lo viejo³³. Durante la investigación se les preguntó a los jóvenes sobre los cambios y permanencias que ellos identificaban en la sociedad argentina con el fin de rastrear los horizontes temporales que usan para interpretar el pasado y el presente. Según Mariño, los datos recolectados mostraron que los jóvenes establecen una interrelación más estrecha entre el pasado y el futuro, que entre el pasado y el presente. El autor propone tres hipótesis para comprender esta situación: 1. Los jóvenes tienen una dificultad para crear un marco de referencia que les permita manejar explicaciones sobre los acontecimientos del presente. 2. Las nuevas generaciones se mueven bajo la percepción de un tiempo que ‘todo lo devora’, que les impide tomar distancia y generar explicaciones meditadas sobre el presente con base en el pasado. 3. Los docentes tienen grandes dificultades para transmitirle a sus alumnos cómo se interroga el pasado desde el presente.

Para reforzar sus hipótesis, Mariño señala que la información recolectada muestra que los entrevistados conocen más detalles acerca de los períodos históricos más recientes, en particular, el peronismo, la dictadura y el alfonsinismo (muy ligado a la crisis hiperinflacionaria). El autor observa que los jóvenes conocen muy poco sobre el período 1955-1976, por ello, muchos no encuentran explicaciones a la cruenta violencia desatada por la última dictadura. Para Mariño, esta situación expresa las dificultades que ha tenido la sociedad para procesar la barbarie y las continuas evasivas de los adultos frente a lo ocurrido en esos años. El autor considera que esta situación se encuentra reforzada por las carencias en la periodización histórica que manejan los jóvenes (la

³³ El autor inscribe su trabajo dentro de una línea de investigación desarrollada por pedagogos alemanes que suponen que existe una relación entre los juicios morales de los sujetos y la reflexión histórica. Esta línea de indagación señala que la conciencia histórica se expresa en las narrativas de los sujetos y afirman que “La conciencia histórica trata el pasado como experiencia, nos revela el tejido del cambio temporal dentro del cual están atrapadas nuestras vidas, y las perspectivas futuras hacia las cuales se dirige el cambio (...) La conciencia histórica amalgama ‘ser’ y ‘deber’ en una narración significativa que refiere acontecimientos pasados con el objeto de hacer inteligible al presente, y conferir una perspectiva futura a esa actividad actual. De esta forma, la conciencia histórica hace una contribución esencial a la conciencia ética moral (...) [por tanto] la conciencia histórica tiene una función práctica: confiere a la realidad una dirección temporal, una orientación que puede guiar la acción intencionalmente, a través de la mediación de la memoria histórica” (Rusen 1992: 29).

cual es la base para formular diferencias temporales y explicaciones); en muchos casos están ausentes y en otras son una suerte de adaptaciones a términos propios de las periodizaciones enseñadas en la escuela.

Otro texto que aporta más pistas a la discusión es el de Marcela Jabbaz y Claudia Lozano (2001). Las autoras realizaron un estudio exploratorio en el que buscaban examinar los significados que los jóvenes manejan sobre la última dictadura; para ello entrevistaron a 20 jóvenes entre los 14 y 25 años procedentes de distintos estratos socioeconómicos y con diferentes trayectorias educativas. Un rasgo característico de esta generación, subrayan las autoras, es que su memoria acerca del período está totalmente mediatizada, no tienen recuerdos directos y el sentido sobre el pasado lo construyen a partir de la información que circula en la sociedad. En principio, Jabbaz y Lozano encuentran que los jóvenes expresan curiosidad por la dictadura pero manifiestan que es difícil conocerlo porque muchos adultos no hablan del tema o lo manejan desde posiciones parcializadas; de hecho, algunos entrevistados afirman que nunca van a ‘saber la verdad’. Las autoras señalan que los jóvenes no cuentan con un discurso articulado sobre la dictadura pues las entrevistas contienen diferentes inconexiones y contradicciones. Para ellas, esta desarticulación se debe a la vigencia de las ‘heridas’ que la dictadura infringió a la sociedad y se refleja en la fuerte ambigüedad de los significados que los jóvenes expresan acerca del período. Sin embargo, esto no implica indiferencia con relación a la juventud de los setenta y los militares. Con respecto a la primera, las respuestas de los jóvenes apuntan en dos sentidos. Por un lado, algunos consideran que los jóvenes de la época eran críticos al orden establecido y por ello se presentaba un enfrentamiento generacional con la cultura y el sistema político de los adultos. Por otro lado, se describe a los jóvenes como los opositores políticos de los militares (o de Isabel Perón) y no de todo el sistema. Ahora, la visión sobre los militares más que dividida es ‘pendular’, es decir, son vistos como la personificación de la irracionalidad, el horror y el miedo pero, al mismo tiempo, se los considera los garantes de la seguridad de la sociedad. Finalmente, me gustaría señalar dos elementos comunes y predominantes que encuentran las autoras en los relatos de los jóvenes: 1. Describen la dictadura como un momento de intolerancia y miedo que alcanzaba a toda la sociedad; por ello, distinguen un corte radical, una discontinuidad, entre el presente

(democracia) y el pasado. 2. Rechazan abiertamente los métodos violentos, aunque algunos entrevistados sostienen una ambigua posición frente a la violencia actual, por ejemplo, muestran simpatía con las políticas de ‘tolerancia cero’ y la justicia por mano propia como método para el control de los asaltos y robos.

Las tesis consignadas por Ana Pereyra (2006) en un breve artículo que sintetiza los principales avances de la investigación que adelanta en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, confirma la continuidad de algunos hallazgos mencionados en los textos reseñados anteriormente. En su artículo, Pereyra profundiza el análisis y señala varios aspectos de sumo interés. La autora afirma que la mayor parte de los alumnos ha escuchado sobre la última dictadura militar y expresa un abierto rechazo contra las violaciones a los derechos humanos que sucedieron en ella. Este resultado aparece como un logro en la transmisión intergeneracional, pero el análisis minucioso de las narraciones de los alumnos sobre el período muestra que sus alcances son limitados. Pereyra señala que los jóvenes consideran la irrupción del gobierno militar como un acontecimiento que ocurre sin antecedentes, dentro de un contexto social y político sin mayores particularidades. La falta de marcos explicativos del acontecimiento deriva en una visión de los desaparecidos como unas víctimas que cayeron dentro de una represión azarosa o por ser opositores que enfrentaron al régimen. La ausencia de identidades políticas en las narraciones de los jóvenes obstaculiza la comprensión de los objetivos buscados por los militares con la estrategia represiva. Esta perspectiva también anula lecturas complejas sobre el papel de la sociedad civil durante la dictadura, dado que ésta es ubicada en un lugar pasivo e inerte frente al poder dictatorial. En las narraciones, la transición a la democracia ocurre de forma tan repentina como el golpe, simplemente llega ‘de la mano de Alfonsín’. “Es claro que con este esquema dual: militares-malhechores/sociedad civil-víctima, toda la culpabilidad de la matanza queda del lado de los militares. Esta representación del pasado obstaculiza la emergencia de la pregunta por los procesos políticos, sociales y psíquicos que condujeron al terrorismo de Estado y por los niveles de responsabilidad del conjunto de la sociedad” (Ibíd.). Siguiendo a Tzvetan Todorov, Pereyra afirma que los relatos de los jóvenes son de tipo *conmemorativo*, es decir, son aquellos que aparecen dentro del espacio público en calidad de verdad irrefutable y simplista, generando ídolos para

venerar y enemigos para aborrecer. La autora señala que el rechazo generalizado hacia las violaciones a los derechos humanos ocurridas durante la dictadura, perderá su potencial democrático si no está acompañado de una reflexión profunda sobre la cultura política y los mecanismos que hicieron posible los terribles acontecimientos. Pereyra finaliza su texto con una aguda advertencia: “En tanto pedagogos, es nuestra responsabilidad tornar observables las razones que hicieron posible la dictadura, el compromiso civil con la represión y con la exclusión de los ex combatientes de Malvinas del espacio público, lo que conlleva plantear el problema de los distintos niveles de culpabilidad y de responsabilidad en estos hechos. Mientras no avancemos en esta dirección, la dictadura o el totalitarismo no estarán derrotados simbólicamente y las bases sociales del Nunca más seguirán siendo endebles y vulnerables” (Ibíd. 2006).

Dentro de los textos mencionados, considero que se presentan varias cuestiones de especial relevancia. En principio debemos identificar cuáles son los términos en los que se plantea la relación entre memoria y educación. Unas páginas atrás mencioné, siguiendo a Michel Pollak, que la pregunta de este trabajo tiene que ver con la relación indirecta de los jóvenes con aquellos elementos que sustentan las memorias individuales y colectivas presentes en la sociedad. En otras palabras, me interesa la apropiación que los jóvenes hacen de los significados sobre el pasado que circulan dentro de los espacios de socialización en los que han crecido y las formas de transmisión que practican los adultos. Varios autores afirman que existe una enorme dificultad para *transmitir* el pasado reciente a las nuevas generaciones, puesto que se refiere a una experiencia violenta que involucra a diferentes sectores de la sociedad y causó traumas profundos a muchas personas. ¿Cómo se puede abordar lo ocurrido para no generar en las chicos simplemente espanto y horror?, ¿se puede evitar cargarlos con el pesado lastre de lo ocurrido?, ¿existe la posibilidad de compartir ese pasado? Sergio Guelerman (2001) advierte que la ‘pedagogización’ puede trivializar el dolor humano dado que es imposible representar en toda su dimensión el sufrimiento de las personas, en especial, bajo las formas rígidas y estandarizadas de la cultura escolar. El autor señala que debemos ser conscientes de esta imposibilidad para no extraviarnos en divagaciones sobre el ‘qué’, pues no estamos en condiciones de formular respuestas que abarquen esa totalidad. Nuestros esfuerzos deben concentrarse, entonces, en la reflexión acerca del

cómo: los caminos y las estrategias para acercarse a lo irrepresentable. En este sentido, algunos autores señalan que el arte ofrece valiosas formas para la transmisión de experiencias traumáticas por su carácter abierto, sensible y libre de las aspiraciones de totalidad propias de las corrientes escolares normalizadoras (Dussel 2001).

Los educadores no sólo tienen que enfrentar las dificultades inherentes a la representación de los eventos trágicos, además, deben buscar estrategias para incentivar entre los jóvenes una reflexión. El predominio del relato de tipo conmemorativo, como el encontrado por Ana Pereyra, inhibe la formulación de interrogantes sobre la dictadura, obstruye la reflexión acerca de sus causas y la búsqueda de respuestas en marcos explicativos más amplios y complejos. Resulta paradójico que el relato sobre un momento en el que lo político fue determinante, quede reducido a la acción de ‘los malos’ contra las víctimas inocentes. Quizá esto tenga que ver, por un lado, con el triunfo y difusión del discurso de los organismos defensores de derechos humanos durante la transición democrática, que permitió la condena generalizada a los ejecutores del terrorismo de estado pero que, al mismo tiempo, despolitizó a las víctimas (ver: § 33-55). Por otro lado, debemos contemplar el contexto de socialización política. Como expliqué antes, cada generación es producto de una época: los jóvenes de los que estamos hablando crecieron mientras las ideologías que formulaban una transformación profunda de la sociedad caían en descrédito y, al mismo tiempo, el sistema de representación política se sumergía en una crisis cada vez más aguda. En los últimos años, la política ha quedado asociada a la mentira, la corrupción y la desidia, es como si fuera el lugar del pillaje y no del encuentro entre los intereses colectivos para la dirección de las instituciones y el Estado. Cuando los padres de estos jóvenes tenían su edad, la política era el ámbito de la lucha y la acción, la vía para transformar el mundo y realizar los sueños, era el sinónimo de la utopía (Balardini 2005).

Denis Merklen (2005) señala que desde la llegada de los gobiernos constitucionales a mediados de los ochenta, el proceso de democratización se ha visto seriamente limitado porque la ‘cuestión social’ se desacopló de la ‘cuestión política’. Es decir, la democracia representativa se implementó y consolidó de forma simultánea con un proceso de creciente deterioro de la democracia social, cuyo efecto más visible es la pauperización

de los derechos a salud, educación, vivienda y trabajo digno para grandes capas de la población. Como respuesta, los sectores medios y altos, empezaron a considerar a la política en términos negativos y al Estado como el centro de la corrupción, la ineptitud y la fuente de todos los males que aquejaban al país (Cheresky 2002)³⁴.

Algunos autores analizan cómo, durante los noventa, los espacios de socialización política tradicionales –sindicatos, partidos, asociaciones- se debilitaron notablemente y empezaron a ser reemplazados por ‘la opinión pública’, un ámbito que se crea a partir de la información que ofrecen los medios masivos. El nuevo sujeto de la democracia -el ciudadano- no se relaciona con la política en espacios colectivos y organizaciones, sino dentro de instancias privadas –viendo televisión en casa, escuchando la radio, leyendo los diarios- que obedecen a las regulaciones propias de la industria mediática (Cheresky 1999, Waisbord 2002). Este tema es extenso y tiene varios matices que dejaremos relegados, pero me interesa señalar que, desde los años noventa, en la Argentina comenzó a imponerse la denominada ‘política de los escándalos’, la cual, suele caracterizar a los dirigentes políticos ante la opinión pública como los únicos responsables de los problemas que aquejan a la población. Esto implica, por una parte, que los ciudadanos se sientan impotentes con respecto a un circuito de corrupción en las altas esferas del poder frente al que no poseen instancias o mecanismos de intervención y control directo; por otro lado, los escándalos políticos tienden a omitir las responsabilidades sociales de otros grupos y sectores que participan de la corrupción y también contribuyen a generar los problemas de la sociedad tales como, por ejemplo, los empresarios (Waisbord 2002).

Resulta pertinente agregar que las condiciones de socialización política de los jóvenes argentinos, también se encuentran atravesadas por fenómenos comunes a las democracias liberales de occidente. Chantal Mouffe (2007) afirma que después de la

³⁴ Debo señalar que Merklen critica a Isidoro Cheresky cuando emplea el concepto de antipolítica para caracterizar este ‘clima de época’, pues considera que las formas de acción colectiva de los sectores populares que se hicieron visibles especialmente durante la crisis de 2001 –piquetes, saqueos, asentamientos- no corresponden a expresiones de anomia, sino a estrategias de carácter eminentemente político (Merklen 2005: 38). Coincido con esta crítica pero encuentro que las nociones de antipolítica y pospolítica (que introduciré a continuación) tienen validez para describir lo que ocurre entre los sectores medios, por ello retomaré algunas ideas de I. Cheresky y S. Waisbord, teniendo en cuenta sus limitaciones para describir a los sectores populares y la sociedad argentina en general.

caída del muro de Berlín, los teóricos de la ciencia política y la sociología vaticinaron una nueva época, una segunda modernidad, donde las confrontaciones partisanas quedarían eliminadas gracias al diálogo y el consenso racional entre los individuos. A contramano de esta tendencia, la autora afirma que lo esencial de ‘lo político’ es, precisamente, el enfrentamiento entre proyectos diferentes. Lo político consiste en una relación adversarial, en una confrontación entre un ‘ellos’ y un ‘nosotros’, cada uno con una perspectiva distinta e irreconciliable con respecto a los aspectos centrales de la dirección del Estado y la conformación de la sociedad. Mouffe explica cómo en Europa la puesta en práctica de las ideas de los teóricos que niegan el modelo adversarial – particularmente la clásica ruptura entre izquierda y derecha-, ha derivado en un sistema partidario cuya dinámica se basa en una competencia por cargos, más no en una disputa por imponer modelos de sociedad claramente distintos. Este cambio en los partidos europeos permite explicar el creciente desapego de los electores, pues ya no existen proyectos distintos que despierten el apego masivo de personas que vean en ellos un modelo deseable para el futuro y que represente sus convicciones. Mouffe afirma que la ceguera frente al antagonismo no es nueva, se basa en viejas teorías que conciben la sociabilidad como una práctica neutral e ingenua y al hombre como inherentemente bueno; ahora, quienes se atreven a criticar esta ‘antropología optimista’ son descalificados como los enemigos de la democracia. La autora señala que necesitamos una antropología que reconozca el carácter ambivalente de la sociabilidad y el hecho que la reciprocidad y la hostilidad no pueden ser disociadas, pues los conflictos no son algo primigenio que será borrado a través de los consensos entre los individuos racionales. Nada más lejano de la realidad. Esta idea sobre la naturaleza humana y la negación del carácter adversarial de lo político, conforman el núcleo de lo que Mouffe denomina la visión ‘pospolítica’, la cual, domina el campo teórico y ha sido adoptada por la mayoría de los gobernantes europeos.

La visión pospolítica, señala Mouffe, limita la comprensión de los conflictos emergentes en el mundo contemporáneo y obstaculiza la búsqueda de salidas verdaderamente democráticas. Dado que se ha proclamado el fin de las diferencias radicales en ‘el mundo libre’ (todos podemos debatir para luego llegar a un consenso), los conflictos ya no son interpretados en términos políticos -es decir, confrontaciones

entre un ‘ellos’ y un ‘nosotros’- por lo que se acude a un registro moral que clasifica a las partes involucradas entre ‘buenos’ o ‘malos’³⁵. Desde las campañas anticomunistas en los Estados Unidos durante los años treinta, hasta la formulación del ‘eje del mal’ en el marco de la lucha contra el ‘terrorismo globalizado’, son ejemplos palpables del uso de este registro moral. Lo novedoso, aclara la autora, es la extensión de esta lectura entre las democracias europeas, cuya consecuencia más visible ha sido el desapego partidario y el renacimiento de movimientos de ultraderecha que han ganado un espacio muy importante interpelando a los electores a partir de la construcción de un “nosotros” (los buenos y trabajadores austríacos, franceses....) y un “ellos” (los malos políticos, sindicatos e intelectuales de las ineficientes coaliciones gobernantes). Mientras estos movimientos usan una estrategia claramente política, los analistas pospolíticos han quedado sorprendidos y solo atinan a calificar estos fenómenos como ‘resabios del pasado’ o los atribuyen a la incompleta desnazificación de ciertos países. A su vez, desde los círculos y países ‘progresistas’ se hace una lectura moral para autodenominarse los ‘buenos’ que contienen el resurgimiento del mal, dejando de lado la autocrítica frente a cualquier política y práctica discriminatoria de su parte. También - podríamos añadir a los argumentos de Mouffe- la visión pospolítica tiñe las discusiones de los temas de política pública, como en el caso de ‘la seguridad’: es un problema que se limita a la existencia de ciudadanos buenos y ciudadanos malos, la solución es, entonces, proteger a los buenos con mayor pie de fuerza y vigilancia (ver: Bauman 2003, Wacquant 2000). La seguridad no es, entonces, un problema susceptible de una lectura política –en términos de valores adscriptos a una forma de concebir a la sociedad- sino a una interpretación moral que desvía el centro de la discusión a las consecuencias del problema y no a sus orígenes.

³⁵ Desde una perspectiva diferente, la antropóloga argentina Sabina Frederic muestra que la entrada del registro moral en el campo político durante los últimos años ha implicado que hoy día “Ningún ciudadano argentino sea ajeno a la idea según la cual los “políticos” están faltos de decencia y honestidad, porque sus prácticas son corruptas y/o clientelares” (Sabina 2005: 141). Como dije, su perspectiva teórica y metodológica es muy diferente a la expuesta por Chantal Mouffe, pero las consecuencias del proceso de profesionalización política y construcción de identidades políticas vinculadas a la territorialidad que ella analiza en el conurbano bonaerense, tienen consecuencias semejantes a las que propone la pensadora belga (ver también: Sabina 2004). Con esto quiero señalar la pertinencia a nivel local de los argumentos que expongo en este apartado.

¿Qué implicaciones tiene este contexto de socialización política para la construcción de la memoria sobre la última dictadura entre las nuevas generaciones?, ¿cómo pueden entender los jóvenes la naturaleza política del proceso histórico que condujo a la dictadura, si la lectura de la política actual está dada en términos morales?, ¿pueden entender las complejas ideologías que motivaban a las personas y grupos de aquella época, más allá de la clasificación entre ‘buenos’ y ‘malos’?, ¿los jóvenes distinguen la continuidad de prácticas autoritarias vinculadas con ideas y valoraciones que se inscriben en perspectivas políticas específicas?, ¿el registro moral de lo político puede anular la construcción de una memoria activa que le sea útil a los jóvenes en su formación ciudadana? En los siguientes apartados analizaremos hasta qué punto la ‘antipolítica’ y la visión ‘pospolítica’ están presentes entre los jóvenes y qué implicaciones tiene para la construcción de sus memorias.

Si la transmisión del pasado reciente demanda innovación y el uso de estrategias abiertas que le permitan a las nuevas generaciones encontrarse con el pasado traumático de manera creativa y así evitar su apropiación como un sino trágico, resulta ineludible señalar cuál ha sido la relación que estableció la escuela con la memoria (en tanto representación del pasado para ser transmitida a las nuevas generaciones). La escuela fue -¿y es?-, en términos generales, una institución central para la difusión e incorporación masiva de las narrativas nacionales a través de actos patrióticos y clases de historia, en los que se exaltaban las cualidades heroicas de los próceres fundadores de la república. La memorización de batallas y fechas, la exaltación del coraje, el espíritu guerrero y la valentía férrea ante el enemigo en cantos, marchas y juramentos patrios, son algunos de los mecanismos por los que niños y jóvenes se integraban a la maquinaria escolar volcada al fortalecimiento del Estado-Nación. Con el tiempo, el protagonismo de las historias patrias se ha modificado de forma considerable; hoy día, la enseñanza de ‘la historia oficial’ no es una de las principales actividades de la escuela debido a una serie de transformaciones que vienen socavando el orden institucional moderno³⁶.

³⁶ La escuela y el Estado nación presentan, en distintos aspectos, características francamente ambiguas pues han perdido su capacidad de acción sobre los sujetos pero aún tienen vigencia. Incluso para algunos autores como Ulrich Beck, constituyen un ejemplo de las ‘instituciones zombis’ de la modernidad porque están muertas pero aún siguen con vida (citado en Bauman 2006: 12).

En la sección anterior abordé brevemente algunas modificaciones ocurridas en la enseñanza de la historia, sin embargo, en la bibliografía disponible no se encuentra una cantidad importante de estudios que analicen aquello que ocurre en las clases de historia, cómo se han modificado y de qué manera la enseñanza del pasado reciente se incorpora en ellas³⁷. Si el momento del recuerdo es el presente, un aquí y ahora que se proyecta al pasado, es imprescindible tener en cuenta que las particularidades de la escuela marcan las memorias que se transmiten allí. Los maestros e investigadores de la educación saben que las historias patrias no se reproducen igual que antes, los mecanismos del recuerdo propios de la escuela, los actos y las clases, se han alterado sustancialmente.

Algunos autores han señalado que la fórmula ‘recordar para no repetir’ puede convertirse en una muletilla sin ningún contenido, dado que el conocimiento por sí mismo no garantiza un cambio en los juicios de valor y las prácticas de los sujetos y los grupos³⁸ (Guelerman 2001, Jelin 2002). En este sentido, Tzvetan Todorov (2000) afirma que los acontecimientos trágicos recuperados del pasado son susceptibles a dos tipos de lectura. En primera instancia, existe una lectura literal que prioriza la conservación fiel del acontecimiento, su rescate minucioso y preciso, ausente de contaminaciones; esto implica que el acontecimiento sólo conduce a sí mismo, permanece intransitivo. Luego, se puede generar otra lectura que, sin negar la

³⁷ En algunos de los artículos compilados en el texto *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado* se hacen algunas referencias al tema (sobre las que volveremos en los siguientes apartados), sin embargo, el único estudio sistemático lo presenta Susana Debattista (2004) quien analiza las versiones alternativas acerca del pasado reciente que agencian los distintos actores que intervienen en las escuelas de la provincia de Neuquén al sur del país. En un artículo publicado hace poco, Inés Dussel y Ana Pereyra (2006) muestran que la enseñanza de la historia en el sistema educativo de la Argentina, se implementó a comienzos de siglo XX bajo las premisas del normalismo y con el objetivo –trazado por las ideas Ricardo Rojas- de fomentar la historia patria entre la heterogénea población inmigrante ‘carente del espíritu nacional’. Las autoras presentan una sugerente reflexión sobre las implicaciones y continuidades que las viejas formas de transmisión del sistema educativo –homogeneizadoras, autoritarias, unilaterales- pueden tener dentro de la enseñanza de la historia reciente.

³⁸ Podríamos decir que los ejemplos históricos muestran las limitaciones del concepto de *conciencia histórica* mencionado anteriormente. La historiografía ha tenido grandes avances como reseñé en este capítulo, pero aún se presentan sangrientos conflictos en diferentes lugares del planeta, muchas veces liderados por personas con profundos conocimientos sobre el pasado. Quizá este concepto falle en su excesiva confianza en la reflexión y el conocimiento meditado. Por ello, en esta investigación retomo las perspectivas ligadas a los marcos teóricos vinculados con hermenéutica, la antropología y el análisis de discurso.

singularidad del acontecimiento, intenta utilizarlo como un modelo para comprender situaciones nuevas, tomar una posición e intervenir sobre ellas. Este proceso actúa en dos sentidos, por un lado, la presentación explícita del acontecimiento neutraliza el dolor del recuerdo (como ocurre en el psicoanálisis o en los duelos) y, por otro, abre el recuerdo para la analogía y el ejemplo. Así, el pasado realiza una acción para el presente dado que trasciende de su mera literalidad hacia el ámbito de la comparación. Por este camino, quien emplea la analogía para entender situaciones dolorosas semejantes puede “separarse del yo para ir al otro” (Todorov 2000: 32)³⁹.

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

En los siguientes capítulos encontraremos elementos para enriquecer la discusión alrededor de estas inquietudes, pero antes debemos examinar las formas de transmisión y conmemoración propias de la escuela, así como su situación en el contexto contemporáneo marcado por una profunda transformación de la institución escolar.

³⁹ Debo señalar que el uso de la memoria en términos comparativos no busca proponer una clasificación de los eventos más traumáticos de la humanidad, tampoco es una propuesta metodológica para sistematizar generalizaciones o leyes. La identificación de diferencias y similitudes entre distintos eventos traumáticos pretende establecer puentes entre las antiguas víctimas y las actuales, constituye una fórmula para comprender el sufrimiento ajeno a partir de lo vivido. En otras palabras, consiste en el “mérito en dar paso desde la propia desdicha (...) a la de los otros, sin reclamar para uno el estatuto exclusivo de antigua víctima” (Todorov, 2000: 42). Según esta propuesta, la memoria estaría más cercana a la lectura literal mientras que su uso ejemplar sería equivalente a la justicia.

2. La crisis de la escuela moderna y sus rituales: ¿hay lugar para la memoria?

En los capítulos anteriores hice referencia al papel activo de la escuela en la difusión y reproducción de las narrativas nacionales. En el caso de la Argentina, los actos escolares y las clases de historia fueron estrictamente regulados a comienzos de siglo XX con el fin de homogeneizar y disciplinar a la heterogénea población inmigrante que habitaba en los grandes centros poblacionales. El Estado nación se valió de la escuela para incorporar a niños y jóvenes al devenir de la república a través de sus rituales y la autoridad docente. Hoy día, las bases institucionales de la escuela están sufriendo profundas transformaciones que deben ser tenidas en cuenta si queremos entender qué ocurre con la entrada de la historia reciente en las aulas, patios y corredores de las escuelas. ¿Bajo qué condiciones se establecen las relaciones de transmisión del pasado en la escuela de hoy? Comencemos con los actos escolares -una de las formas privilegiadas de transmisión del pasado de la cultura escolar- para introducir algunas respuestas.

2.1. Los actos escolares como rituales de la modernidad

Si analizamos los actos escolares según su forma y contenido, podemos considerarlos básicamente como un evento ritual⁴⁰: demandan una minuciosa preparación; tienen estrictas prescripciones temporales y espaciales; siguen una secuencia de ejecución e involucran elementos que son considerados *sagrados* por la sociedad (ver: Amuchástegui 2000, Blázquez 1997). Dependiendo de los contextos culturales e históricos, los rituales se llevan a cabo en diferentes momentos y con diversos fines, desde la solución de una crisis al interior de los grupos y la renovación de los lazos sociales, hasta los cambios de status de las personas durante el transcurso de su vida (Gluckman 1970, Turner 1988, Van Gennep 1986 [1909]).

⁴⁰ Peter MacLaren (1996), siguiendo a Ronald Grimes, señala que los rituales pueden ser definidos en sentido 'estricto' o 'débil'. Desde la primera perspectiva, se supone que el ritual es un acto delimitado, circunscrito y relativamente invariable. La segunda definición contempla al ritual como una dimensión del universo social que va más allá de la reproducción e involucra elementos de resistencia, cambio e incubación de 'rituales duros'. Debido a las características del material analizado, en este escrito aludo a la primera definición, es decir, abordaré los actos escolares como rituales en sentido 'estricto'.

En un bello artículo, Madeleine Grumet (1997) muestra cómo los rituales tienen la capacidad de generar sentimientos comunes entre los participantes porque los involucra en sus dimensiones cognitivas, emocionales y corporales. El ritual ubica en el mismo plano a diferentes personas que comparten una danza, un canto o una marcha, allí sus cuerpos se funden dentro del movimiento colectivo. Lo que ocurre en ese momento “no es ni una persuasión del intelecto ni una seducción de los sentidos... es el movimiento envolvente de todo el drama en el alma del hombre. Nos rendimos y somos cambiados” (Geertz 1992: 71). El carácter ‘envolvente’ de los rituales interpela a cada participante y lo involucra de manera total, lo incorpora al colectivo, de allí su capacidad para la transformación de los sujetos y la reproducción social. La potencia del ritual ha estado presente en todos los grupos humanos, incluso la modernidad la usó, entre otras cosas, para la conformación de las identidades nacionales y la invención de sus ‘tradiciones’ (Hobsbawm y Ranger 1992).

En Argentina, los actos escolares fueron estrictamente regulados a comienzos del siglo XX con el objetivo de contribuir a la formación de un sentimiento de identidad nacional y el disciplinamiento de la población (Puiggrós 1994: 261-294). Para esa época, los inmigrantes europeos y sus hijos contribuían de manera significativa al crecimiento demográfico del país, espacialmente, en la ciudad de Buenos Aires⁴¹. La inmigración era una de las soluciones, según el paradigma que Sarmiento estableció a mediados del siglo XIX, para la erradicación de la ‘barbarie’ del territorio nacional y la generación las condiciones que garantizarían en el futuro la consolidación de una república civilizada. Sarmiento consideraba que las austeras y trabajadoras familias protestantes del norte europeo, serían el reemplazo ideal de las poblaciones autóctonas y mestizas que no poseían las virtudes requeridas por el progreso. Los inmigrantes que desembarcaron en el país no correspondían con el ‘modelo’ esperado; la mayoría eran del sur, católicos, pobres y analfabetos (Dussel 2001). Ante los ‘magros’ resultados, los intelectuales y dirigentes políticos de finales de siglo reubicaron la barbarie en las masas heterogéneas y cosmopolitas de la ciudad. Desde esta perspectiva, consideraron que, una vez más, el

⁴¹ Entre 1860 y 1930 habían ingresado al país seis millones inmigrantes; en 1914, el 80% de los habitantes de la capital era inmigrante o hijo de inmigrante (cifras citadas en Dussel 2001: 199; también ver Olorón 200, Zandrino s.f.).

futuro y unidad de la nación se encontraban en riesgo; los inmigrantes tenían que renunciar a sus lenguajes, héroes y costumbres.

El siglo XX inició con una campaña, denominada ‘Cruzada patriótica’, que se propuso instaurar un orden social basado en la incorporación de todos los habitantes por medio de su argentinización. Entre otras medidas, se decretó el servicio militar obligatorio para los hombres jóvenes, la formalización del sistema judicial unificado y la producción de una memoria nacional (Amuchástegui 2000, Dussel 2001)⁴².

La escuela fue una pieza central de la cruzada patriótica debido a su reconocida capacidad en el disciplinamiento de las nuevas generaciones. El presidente del Consejo Nacional de Educación, José Ramos Mejía (1908-1912), implementó una serie de normativas y directrices con las que reglamentó meticulosamente los tiempos, espacios y acciones en las escuelas, desde el tamaño de los pupitres hasta la forma y contenido de las ilustraciones en las aulas (Amuchástegui 2000). También se encargó de impulsar una educación patriótica, muy de moda por aquella época entre los círculos intelectuales, inspirada en la tradición europea de celebrar los acontecimientos oficiales y las conmemoraciones, así como los éxitos militares de los ‘grandes hombres’. Esta historia monolítica, encarnada en el bronce⁴³ de las estatuas y monumentos erigidos por todas las ciudades, tenía como objetivo explícito formar el espíritu patriótico del que carecía la amorfa masa inmigrante, como afirmaba Carlos Octavio Bunge (Amuchástegui 2000, Zandrino s.f.)⁴⁴. La biografía de la nación se concentra en sus orígenes épicos, en las batallas y guerreros que le dieron vida, aquellos fundadores de los valores y principios

⁴² Dentro de este proyecto nacional el modelo de escuela argentina, cuyas bases fueron ideadas por Sarmiento, planteaba un esquema que incluía a todos los sujetos y, al mismo tiempo, excluía radicalmente sus particularidades. Buscaba, entonces, una identidad nacional basada en la igualdad educativa en el marco de un proceso de homogeneización (Dussel 2000).

⁴³ Germán Colmenares (1997) utiliza la expresión “historias de bronce” para describir y analizar las narrativas nacionales producidas por las jóvenes repúblicas de América del Sur (además ver: Reinkenber 1991 [1990] y para el caso de la Argentina Braslavsky 1991 [1990], Romero 2004, Cap. 2).

⁴⁴ Inés Dussel resume una lectura prototípica de los libros de texto de la primaria editados entre 1880 y 1930, para ejemplificar la lógica de la educación patriótica dirigida a los inmigrantes: “(...) una maestra charlaba con un niño y el niño le preguntaba “¿quién es ese señor que está ahí en la pared?”. “Ese señor es San Martín, el padre de la Patria”. “Ah, pero en mi casa yo no tengo ese cuadro, tenemos otro cuadro”. “¿Y de quién es?”, “no sé, se lo voy a preguntar a mi papá”. La lectura tenía varias etapas. En su casa tenía a Garibaldi porque su padre era italiano, un republicano italiano que adoraba a Garibaldi, entonces la maestra le dice: “si vivís en Argentina, el padre de la Patria es San Martín, tenés que tener a San Martín. Señorita, le voy a decir a mi papá que tenemos que tener a San Martín” (Dussel 2004: 3).

que nutren el alma de la entidad trascendental. Los recién llegados tenían que aprender los detalles de estas narrativas para integrarse a la comunidad nacional y fundirse dentro de su destino común.

Los actos escolares se adaptaron a la educación patriótica y su potencia ritual se enfocó en la iniciación de las nuevas generaciones inmigrantes al devenir de la república. Conmemoraciones que eran practicadas regularmente a finales del siglo XIX, como ‘El día del árbol’ de inspiración positivista, se abandonaron dentro del renovado calendario de fiestas patrióticas que incluía las celebraciones por la independencia, la revolución, los padres fundadores y el ‘descubrimiento de América’ (Dussel 2001: 203). El establecimiento y regulación de la ceremonia de jura a la bandera en 1909, es un buen ejemplo de este proceso:

Jura de la Bandera:

Art. 1ero. El 24 de mayo de cada año, los directores de las escuelas harán *Jura de la Bandera Nacional* a los niños que ingresen por primera vez al establecimiento, con toda la solemnidad que la importancia del acto requiere y con observancia, además de las disposiciones reglamentarias del *Saludo a la Bandera*

Art. 2do. La ceremonia se realizará como sigue: Reunidos los niños con sus maestros, y si fuera posible, toda la escuela, una comisión de los mismos, designada de antemano, conducirá la bandera al sitio de honor, la presentará, y todos los niños puestos de pie y extendiendo el brazo derecho hacia la bandera, pronunciarán con naturalidad y sentimiento, la siguiente invocación: “¡La bandera blanca y celeste; Dios sea loado; no ha sido jamás atada al carro triunfal de ningún vencedor de la tierra! ¡Que flamee por siempre como símbolo de la libertad, objeto y fin de nuestra vida; que el honor sea su aliento, la gloria su aureola, la justicia su imperio!”

Art. 3ero. La expresada ceremonia se ajusta al programa siguiente:

- 1º. Himno Nacional.
- 2º. Palabras alusivas al acto, pronunciadas por el director o uno de los maestros.
- 3º. “Saludo a la Bandera” (canto).
- 4º. Marcha “Viva la Patria”, cantada por todos los niños desfilando ante la bandera”⁴⁵.

La jura está dirigida a ciertas personas en un tiempo social y vital particular. Se realiza el 24 de mayo - justo un día antes del origen de la nación- y en él deben estar presentes todos los niños que ingresan por primera vez a la escuela. Este ritual marca el cambio de

⁴⁵ Mayo 1ero. 1909, Circ. No. 48. Digesto escolar 1920, p. 524.

status de un grupo de personas y, al mismo tiempo, revitaliza a la comunidad escolar. Así, unos niños se transforman en alumnos mientras que los demás miembros de la escuela renuevan en su canto el compromiso adquirido años atrás. El ritual marca una transformación, un paso, y al mismo tiempo revitaliza el cuerpo de la comunidad escolar. En un momento solemne, los alumnos se entregan con sentimiento y naturalidad “se ven colmado(s) por la conciencia de algo inconmensurable que los trasciende y no puede ser explicado en términos racionales” (MacLaren 1996: 108). Una trascendencia que no tiene que ver con la esfera religiosa sino con la fe laica en la nación y sus instituciones. La reproducción de la comunidad escolar, el ingreso de nuevos alumnos, está íntimamente ligada a la reproducción de la nación. Ella es la fuente sagrada y la Bandera concentra su esencia, es el objeto del juramento, de los saludos y los cantos. La Bandera encarna el carácter invencible, eterno y justo de la nación, objeto y fin de la vida de sus integrantes. El juramento también renueva un compromiso perpetuo: el niño debe confirmarse antes de entrar al recinto sagrado de formación del ciudadano argentino. Se requiere completa solemnidad en cada momento y exactitud en la ejecución para establecer el vínculo de cada participante con la entidad sagrada. Desde luego, los gestos y técnicas militares presentes en los actos -la formación, el orden cerrado, la escolta de la bandera, etc.- obedecían a la lógica de ejecución de la cruzada la patriótica.

He querido detenerme un poco en los orígenes de los actos escolares porque en la actualidad su lugar e importancia están siendo cuestionados. Varios autores afirman que los actos están inmersos en una profunda crisis que se origina en su escasa capacidad de adaptación a los cambios sociales ocurridos en los últimos treinta años. Cecilia Olorón (2000) señala que las nuevas generaciones no se sienten interpeladas por los actos patrióticos, se muestran indiferentes o poco interesadas en ellos. Es como si después de tanto tiempo estuvieran ‘desgastados’. Sólo les inspiran aburrimiento, sentencia. Martha Amuchástegui (2000) agrega que la crisis de los rituales escolares no tiene que ver con la forma -aunque esta dimensión también se ha visto afectada- sino con la dificultad que tienen los docentes para otorgarles nuevos sentidos, en otras palabras, permanece una estructura y en su interior no se encuentra ningún contenido, está vacía. Los actos se organizan con regularidad pero han ido perdiendo sus significados y ahora están en el

lugar de las rutinas intrascendentes de la cultura escolar; su configuración jerárquica y militarista les resta capacidad de acción sobre los niños y adolescentes que hoy acuden a las escuelas.

Según las autoras citadas, esta situación se presenta por varios motivos. En primer lugar, la estructura de los actos obedece al modelo de sujeto pedagógico⁴⁶ de comienzos de siglo XX (Olorón 2000), que ha perdido vigencia debido a los cambios culturales ocurridos desde los años sesenta, en especial, aquéllos que han traído la paulatina reducción de la distancia entre las generaciones (en el trato niño/adulto, alumno/docente) dentro de un contexto de *relativa* democratización de las sociedades y las relaciones entre sus miembros. Estas transformaciones derivan en el rechazo de las jerarquías y las formas autoritarias de interacción afectando los cimientos tradicionales de la autoridad adulta (Amuchástegui 2000). Además, la institución escolar y las relaciones entre sus miembros, se encuentran inmersas en sociedades “*crecientemente ‘juvenilista’, donde lo que vale y lo que corre es ser eternamente jóvenes, cuanto más adolescentes mejor, hay una desautorización de los viejos y de sus experiencias. El quiebre en las relaciones de autoridad entre las generaciones también ha llevado a una puesta en cuestión de la misma acción de transmisión. En los debates pedagógicos, no es casual que esta crisis haya coincidido con el auge de un constructivismo ‘natural’ que postula que el sujeto aprende sólo, y que el papel del maestro/adulto es guiarlo o facilitar ese proceso. En sus versiones extremas, pareciera que no hay nada que transmitir, porque el sujeto aprenderá lo que debe aprender por su cuenta*” (Dussel 2005: 6).

⁴⁶ Cecilia Olorón asevera, con base en Adriana Puiggrós, que el sujeto pedagógico designa “(...) a las múltiples articulaciones entre el educador, el educando y los saberes, tomando los términos educador y educando en un sentido amplio, referido a todos los sujetos sociales que enseñan y aprenden” (Puiggrós 1995, citada en Olorón 2000: 86). Uno de los elementos más importantes de este concepto para la discusión que propongo acá, tiene que ver con su carácter relacional: el sujeto pedagógico *no* es un sujeto en sentido ontológico, se constituye en un sujeto mediador que surge del encuentro entre el educador y el educando donde cada uno trae sus características y *habitus* del espacio social del que proviene y éstas condicionan el acto de transmisión que se genera. Entonces, a comienzos de siglo la relación entre un “educando (inmigrante europeo, ateo, liberal) y el maestro argentino del 900 (católico, también liberal e incluso positivista, entrerriano)” (Puiggrós 1994[1990]), se entablaba con base en la vocación del docente, su autoridad y el conocimiento que éste traía para incluir al educando en la nación y ‘la carrera del progreso’. Como señalé anteriormente, los cambios de los últimos años y el avance de las contradicciones inherentes a la modernidad, han alterado radicalmente a los sujetos que llegan a las escuelas y la institución en la que se desenvuelven, por tanto, esta relación, el sujeto pedagógico, es muy diferente en la actualidad.

2.2. Las transformaciones de la escuela moderna y sus rituales

La crisis de los rituales escolares también se relaciona con un proceso de transformación institucional inherente a la modernidad. François Dubet (2004) ha desarrollado una perspectiva de análisis sobre de este proceso que complementa la exposición que vengo desarrollando y será de utilidad en los siguientes apartados. Según el autor, la modernidad del siglo XIX y la primera mitad del XX, asumió una forma escolar y un modo de socialización que se puede definir como un ‘programa institucional’, esto es, “una estructura estable de la información cuyos contenidos pueden variar de manera infinita” (Ibíd. 2004: 16-17). La instalación de esa estructura en la mayor parte del mundo, en medio de contextos culturales, ideológicos y políticos disímiles, se logró de diversas formas pero sin alterar sus características fundamentales⁴⁷. Dubet considera que dichas características se pueden agrupar dentro de cuatro ejes básicos:

1. La escuela es edificada bajo el modelo de una ciudad ideal que se encuentra aislada de los elementos externos a ella y se define exclusivamente por un conjunto de principios y valores concebidos como sagrados, homogéneos y trascendentales, por lo cual, ninguno de ellos precisa de justificación.
2. Los profesionales de la educación se definen fundamentalmente por su *vocación* y no por el oficio que desempeñan. Dado que los educadores deben iniciar a las nuevas generaciones en los principios y valores trascendentales (la ciencia, la razón, el progreso, la nación, etc.), su firme convicción en ellos es más importante que cualquier fortaleza profesional o títulos obtenidos. Así, la autoridad y prestigio docente no emanan del individuo sino de su condición como representante de los principios universales.
3. Puesto que la escuela declara su completa adscripción a todo aquello ‘fuera del mundo’ y los docentes están completamente regidos por este principio institucional, sus programas deben protegerse de los ‘desórdenes y pasiones del mundo’ y privilegiar los

⁴⁷ Dubet no es el primer autor que formula un marco general para el análisis de la escuela moderna. Pablo Pineau (1996), siguiendo la tesis de Daniel Cano acerca de la ‘Escuela Mundo’, presenta una muy buena síntesis sobre las discusiones teóricas que intentan explicar las principales características de la escuela moderna, los elementos que la componen, su contexto de surgimiento y las razones por la que esta forma institucional se logró imponer sobre otras estrategias educativas.

conocimientos teóricos y abstractos. En la escuela las experiencias personales y conocimientos prácticos no tienen el mismo valor. La separación entre sexos, los uniformes, la disciplina escolar, entre otras cosas, hacen parte de las múltiples estrategias que fueron implementadas para acentuar el quiebre entre el mundo exterior y el santuario laico. Así, “(...) este modelo construyó una ficción pedagógica según la cual la escuela se dirigía más a los alumnos, a sujetos de conocimiento, de saber y de razón y no a niños y adolescentes, sujetos singulares portadores de ‘pasiones’ y ‘particularismos sociales’” (Ibíd.: 20).

4. El programa institucional supone que el entrenamiento del alumno en la disciplina y el uso de la razón, lo habilitan para ejercer su propia libertad como sujeto. Allí, no importan sus características previas, el sometimiento a las figuras universales lo liberarán. Esta socialización implicaba entonces una subjetivación.

Durante varias décadas este modelo resultó efectivo porque los docentes estaban investidos con una autoridad indiscutible dentro de ese espacio libre de contaminaciones. A su vez, la vocación y los principios universales justificaban una organización relativamente simple basada en la disciplina, el orden jerárquico, la imposición y la homogeneización. Sin embargo, desde hace unos treinta años, estas fortalezas se han ido transformando en debilidades; las contradicciones de la modernidad se han vuelto en contra de su programa institucional y desde sus propios fundamentos emergen los problemas. Los valores y principios trascendentales impuestos de manera vertical han perdido su potencia en sociedades donde los pactos políticos y sociales a nivel local tienen cada vez mayor relevancia. En un mundo donde la individualización aumenta y se dan ciertos logros democráticos, los principios trascendentales empiezan a perder su vigencia frente a las situaciones particulares. Además, estos principios empiezan a mostrar que no hacen parte de un conjunto coherente de acción del que se derive el bienestar social para las mayorías. En el caso de Francia, por ejemplo, es evidente que La Libertad, La Igualdad y La Fraternidad no son valores equivalentes que ineludiblemente se complementan. En los países de la periferia del capitalismo, las contradicciones se presentan con mayor fuerza dado que las sociedades muestran un mayor grado de fragmentación y sus instituciones responden

más a tareas de contención social. En muchos países de América Latina esta situación fue casi una constante histórica mientras que en Argentina esta característica se acentuó de manera dramática durante las últimas décadas (ver: Duschatsky 2000, Tiramonti 2001).

En medio de este proceso, la cultura escolar ⁴⁸ no se impone con la misma efectividad porque otras agencias, en especial los medios masivos, llegan a todos los sectores sociales con propuestas más atractivas y dinámicas que disputan abiertamente su monopolio sobre el conocimiento y los saberes. Sin principios trascendentales y el cuestionamiento de la cultura escolar, los docentes ya no están en su puesto por una vocación, tienen que demostrar su profesionalismo, tomar cursos de formación permanente, rendir exámenes y trabajar en equipo con sus colegas. El aula como “un lugar autocontenido en donde un maestro fija las tareas para un grupo de discípulos y evalúa su desempeño” (Tyack y Cuban 1995: 175), empieza a ser fiscalizado por grupos de evaluadores externos que definen, clasifican y jerarquizan a los docentes según su desempeño y eficiencia. La autoridad ya no es inherente al lugar que los individuos ocupan dentro de la estructura jerárquica, ahora deben ganársela a diario. De este modo, los muros que aislaban y protegían a la institución escolar comienzan a resquebrajarse.

El fin de la institución escolar como un santuario también obedece a la masificación de la educación después de la segunda mitad del siglo XX ⁴⁹. La escuela comenzó a

⁴⁸ Este concepto, utilizado por los historiadores de la educación desde la segunda mitad de los años noventa, es definido 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, 1995, p. 35, citado en Viñao 2002). Esta categoría busca subrayar que la escuela no es una simple reproductora de la cultura global que se pretende transmitir institucionalmente a las nuevas generaciones, sino, es aquélla que únicamente puede ser adquirida en la escuela y en cuya producción intervienen docentes, funcionarios del Estado, alumnos, directivos, padres, expertos y los demás agentes involucrados en el campo de la educación (Viñao 2002). Desde luego, este concepto retoma las premisas básicas de los desarrollos teóricos clásicos de la antropología, particularmente la definición de cultura a partir de conjuntos (de normas, prácticas, creencias, ritos, artefactos, etc.). Esto implica limitaciones en términos analíticos pero acá me interesa utilizarlo por su capacidad descriptiva.

⁴⁹ La extensión de la educación secundaria en Argentina es un buen ejemplo. Durante los últimos 40 años la cobertura ha crecido notablemente: mientras que en 1960 sólo asistía a la escuela secundaria el 24% de los jóvenes, en el 2000 lo hacía el 73% (datos del INDEC, citados en Romero 2003). Sin embargo, este “proceso de expansión no fue acompañado por una transformación estructural y cultural del nivel secundario que lo hiciera capaz de soportarlo. Las escuelas secundarias conservan en gran medida la impronta de un contrato social que las define como escuelas selectivas y, además, mantienen las

responder a la demanda de diplomas y esto alteró la relación con el saber. Su modelo pedagógico ha empezado a responder más a la lógica de la producción que a la transmisión de principios universales; al mismo tiempo, los factores que impulsan el crecimiento de la autonomía de los individuos en las sociedades contemporáneas, disminuyen de manera proporcional la capacidad de la escuela para actuar sobre ellos:

“La escuela republicana ya no sólo recibe alumnos, sino también niños y adolescentes que deben construirse de un modo autónomo y ‘auténtico’ como sujetos de su propia educación. En todas partes la pedagogía del proyecto y del contrato sustituye insensiblemente a las viejas disciplinas de la memorización y la repetición (...) el viejo modelo de la formación ha sido ampliamente desestabilizado y la relación pedagógica se transforma en un problema porque los marcos ya no son tan estables y porque un gran número de alumnos y estudiantes ya no son, a priori, ‘creyentes’. Las ‘órdenes regulares’ se transforman en ‘órdenes seculares’ y el trabajo de los docentes y alumnos es mucho más incierto y difícil” (Dubet 2004: 26-27)⁵⁰.

En síntesis, la pérdida de sentido de los rituales escolares surge como resultado de procesos que se refuerzan mutuamente, por un lado, los cambios culturales que han modificado las relaciones de autoridad entre las generaciones y, por otro, el declive del programa institucional que subyace a la escuela moderna. No podemos obviar que esta convergencia ocurre dentro de un contexto local marcado por fuertes transformaciones en la estructura social y económica, acompañadas de una crisis del sistema de representación política (Merklen 2005, Pousadela 2004).

tradicionales estructuras organizativas y curriculares con las que fueron creadas. La ausencia de cambios profundos que acompañaran el proceso de expansión es una de las principales causas de la crisis actual de la escuela secundaria, sobre la que convergen los diagnósticos. En el contexto de esa crisis se verifica que crecieron los índices de fracaso escolar, abandono y repitencia y se generaron nuevos fenómenos como la ‘marginación por inclusión’ que consiste en la segmentación del servicio educativo en circuitos de diferente calidad, lo que implica para algunos sectores la permanencia en el sistema escolar sin garantías de aprendizajes” (Romero 2003; para el caso de la ciudad de Buenos Aires ver: Poliak 2002).

⁵⁰ Para una ampliación de los temas planteados, ver: Dubet y Martucelli 2000, cap. 6 y 7. Para una reflexión desde esta perspectiva para Argentina y América Latina, ver: Tenti 2004; Tiramonti 2004.

En este capítulo presenté una discusión teórica porque considero que no podemos entender cómo ocurre el proceso de transmisión de la memoria en la escuela, sin tener en cuenta las características y tensiones institucionales que condicionan las formas de transmisión y las prácticas de alumnos, docentes y directivas. Ahora contamos con ‘una guía de lectura’ para desarrollar los interrogantes centrales de este trabajo: ¿Cómo se incorpora la transmisión del pasado reciente en el entramado institucional de la escuela?, ¿qué tipo de prácticas genera y qué representaciones están involucradas en ellas?, ¿quiénes las agencian?, ¿cómo se relacionan los jóvenes con las formas de transmisión de la escuela y qué relevancia tienen en la construcción de sus representaciones acerca del pasado reciente?, ¿Qué relación establecen los jóvenes entre ese pasado y el presente?, ¿qué elementos de la ‘dimensión política’ se encuentran en esa relación?

* * * * *

Los capítulos que siguen, fueron escritos con base en la información que recolecté en dos escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires. Me contacté con las instituciones al final de las vacaciones de invierno del año 2004; primero tuve una entrevista con los directores, quienes autorizaron la investigación y proporcionaron datos generales sobre las escuelas. Luego coordiné con las docentes del área de historia la asistencia a clases y eventos durante el segundo semestre del año, en el cual, según el programa, los alumnos desarrollarían actividades relacionadas con el tratamiento del pasado reciente de su país.

El capítulo siguiente estará dedicado a la escuela ‘Normal’; allí trabajé con dos profesoras de historia - una de ellas era la coordinadora del área- que estaban dictando clases para el quinto año. Concentré el trabajo en las dos divisiones que componen el secundario con orientación en Letras - 5.1 y 5.4- porque tenían una mayor carga horaria de la asignatura. Allí observé 16 clases, entrevisté 12 alumnas y 7 alumnos (cantidad proporcional a la composición de los cursos) y a las dos docentes a cargo (ver: Anexo D). Mientras visité la escuela no se llevaron a cabo actos sobre el pasado reciente y en las clases el tema se abordó de manera tangencial; los registros que obtuve se restringen al período comprendido entre la formación del peronismo (1945) y la presidencia de

Arturo Frondizi (1958-1966). Una vez terminadas las clases, a comienzos de noviembre, destiné el período de repaso y preparación de los exámenes finales para llevar adelante las entrevistas con alumnos y docentes (ver: Introducción, Anexo I y II).

El capítulo cuatro estará dedicado a la escuela 'Nacional'. En esta institución las actividades vinculadas con el pasado reciente se organizan con cierta regularidad y la activa participación de las docentes de historia y educación cívica. En el Nacional trabajé con dos profesoras de las asignaturas mencionadas, observé clases en dos divisiones de la mañana (5.1 y 5.2) y en una de la tarde (5.6). En la jornada de la mañana observé 14 clases y un acto escolar sobre *La noche de los lápices*, entrevisté 10 alumnas y 9 alumnos. En la jornada de la tarde observé 8 clases, entrevisté 7 alumnas y 5 alumnos; además, entrevisté a la docente encargada de la asignatura de Historia en los cursos de la mañana y a la titular de Educación Cívica en las dos jornadas (ver: Anexo I).

Como supondrá el lector, la información recolectada en las dos instituciones difiere en volumen y profundidad con respecto al tema que nos ocupa, sin embargo, procuré equilibrar, en la medida de lo posible, la extensión de los capítulos dedicados a cada escuela y los ordené bajo una estructura común. De esta manera, busco facilitar la lectura comparativa para luego presentar una síntesis en el capítulo destinado a las conclusiones.

3. El Normal⁵¹

3.1. La escuela

La Normal es una institución pública que se fundó a comienzos del siglo XX dentro del proceso de conformación y consolidación del sistema educativo moderno de la Argentina. Se encuentra en un barrio céntrico de la Ciudad de Buenos Aires y su antiguo edificio muestra las principales características arquitectónicas de las escuelas normales del país: un extenso predio que ocupa media cuadra, un edificio de cuatro plantas con una entrada rodeada por columnas que imitan el estilo clásico y a la que se accede por una escalera de mármol, largos ventanales en la fachada y un cercado perimetral en cuya base están pintados unos dibujos coloridos de niños jugando y docentes frente a grupos de estudiantes. Entre la puerta principal y el cercado se aprecia un pequeño jardín con árboles entre los que se destacan dos frondosas palmeras. Después de cruzar el umbral de la vieja puerta de madera se encuentra un pasillo con dos bustos enfrentados, uno dedicado al director de escuelas de la Ciudad cuando se inauguró la escuela y cuyo nombre le fue puesto a la institución para su vigésimo aniversario; el otro busto está dedicado a Amancio Alcorta (un reconocido jurista y político, ex ministro de instrucción pública a comienzos de siglo XX). Después se encuentra una amplia rotonda desde la que se observa la puerta de la dirección, un pasillo que conduce a la biblioteca, la sala de profesores, dos extensos corredores con aulas y las escaleras que llevan a los pisos superiores y el subsuelo.

Las escuelas normales ocuparon un lugar central en el proyecto educativo sarmientino. Allí se formaron en poco tiempo las docentes y -en menor proporción- los docentes que se necesitaban para la multiplicación de las escuelas primarias bajo la consigna de la alfabetización, disciplinamiento y nacionalización de la heterogénea población que habitaba el territorio argentino⁵². Las sedes de estas escuelas, junto con los demás edificios gubernamentales, hacían parte del conjunto de ‘monumentos de Estado’

⁵¹ Los nombres originales de las instituciones, docentes y alumnos que serán mencionados en este escrito han sido cambiados para resguardar su privacidad.

⁵² Debo anotar que el normalismo no fue un ámbito completamente monolítico, se presentaron varias tendencias político-pedagógicas, marcó a varias generaciones de docentes y en la actualidad conserva su impronta dentro del sistema educativo (Puiggrós 2005). Sin embargo, debido al foco de la presente investigación omito los detalles concernientes a la historia del normalismo (para una revisión exhaustiva de los debates fundacionales en Argentina, ver: Puiggrós 1994 [1990]).

construidos en las capitales como parte de la implementación del proyecto nacional liderado por la elite porteña. Las sedes escolares debían comunicar la grandeza del Estado y sus valores, vinculados con el orden y el progreso, a través de los detalles arquitectónicos, la decoración, la limpieza y los amplios espacios iluminados (Milstein 2004). El centenario edificio donde realicé el trabajo de campo aún refleja ese pasado y, al mismo tiempo, su escaso mantenimiento muestra los cambios en las estrategias de legitimación de los sectores hegemónicos y la reducción de la intervención estatal en el ámbito educativo, luego de las ‘reformas estructurales’ implementadas durante las últimas décadas del siglo pasado (ver: Terigi 2005, Tiramonti 2001, Vellinga 1997).

En la actualidad, todos los rincones del edificio están siendo utilizados por las cuatro instituciones que funcionan allí: una escuela inicial con seis salas en el turno mañana y cuatro a la tarde, una primaria con veinte divisiones en el turno mañana y siete en la tarde, un profesorado para la enseñanza primaria y uno para la educación inicial con turnos de mañana y tarde⁵³. El nivel secundario funciona durante la mañana, tiene un ciclo básico de tres años y ofrece cuatro orientaciones para los dos últimos años (físico matemático, letras, biológico y pedagógico), cada una compuesta por dos divisiones. En los pasillos del viejo edificio circulan durante el día personas de diferentes edades, el salón de eventos siempre alberga un ensayo, todas las aulas permanecen ocupadas y en las paredes se pueden leer mensajes y carteleras sobre el viaje de egresados, ofertas de cursos extracurriculares, volantes contra del ALCA, la promoción de un congreso pedagógico o críticas a las políticas salariales del gobierno.

Helena, la directora del Departamento de Historia, ingresó como docente en 1985 y comenta que en esa época la mayor parte de los alumnos pertenecía a los sectores

⁵³ Como ya dije, las escuelas normales se crearon básicamente para la formación de maestros y docentes de escuelas primarias y secundarias. En sus comienzos se caracterizaron por recibir estudiantes (en mayor proporción mujeres, se calcula que constituían el 70% de la población) que provenían de sectores populares, la clase media baja y de familias ricas empobrecidas de las provincias; de esta forma, la profesión docente se convirtió en una vía de ascenso social y acceso a una actividad con prestigio (Leoz S. F). Después de la segunda mitad del siglo pasado, el normalismo fue perdiendo su importancia y reconocimiento social debido a la escolarización masiva, el aumento de los niveles educativos y la profesionalización de la carrera docente. A partir de 1970 el título de bachiller normalista se terminó, las instituciones se recategorizaron dentro del nivel terciario no universitario y se convirtieron en *Escuelas Normales Superiores* (Cámpoli 2004, OEI y Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología 2003, Zaccagini 1999).

medios que habitan en los barrios cercanos a la escuela. Durante los últimos años, el perfil socioeconómico de los estudiantes se modificó debido al empobrecimiento de la clase media y la salida de las familias con mayores recursos hacia las escuelas privadas que se han multiplicado en la zona⁵⁴. Las entrevistas realizadas en quinto año muestran la diversidad socioeconómica de las familias y jóvenes que acuden hoy día al Normal. Por ejemplo, las ocupaciones y el nivel educativo de los padres y madres forman un cuadro con elementos variopintos, entre ellos pueden encontrarse auxiliares contables, oficinistas, médicos, taxistas, periodistas, psicólogos, quiosqueros y policías. Casi todos los padres terminaron el secundario y una tercera parte tiene estudios universitarios o terciarios. Más de la mitad de los jóvenes entrevistados vive cerca de la escuela y los demás viajan desde otros barrios de la ciudad o la provincia de Buenos Aires⁵⁵. Aunque la mayor parte inició la secundaria en el Normal, casi la mitad terminó la primaria en alguna escuela privada y los que ingresaron en el transcurso del bachillerato también provienen del ámbito privado.

Guillermina Tiramonti (2004) afirma que estas transformaciones en el perfil de las instituciones y alumnos, se encuentran relacionadas con el fin de la clásica segmentación del sistema educativo de la ciudad, presente hasta finales de los años ochenta; donde, la matriz estado-céntrica garantizaba mecanismos de distribución de la matrícula en tramos del sistema educativo claramente identificables en términos institucionales, espaciales y de condición socioeconómica. En la actualidad existen una

⁵⁴ Guillermina Tiramonti (2001) asevera que el crecimiento de las escuelas privadas no es un fenómeno nuevo en Argentina, se inició hacia mediados de siglo XX cuando se formularon leyes que habilitaron una mayor participación del sector privado. Sin embargo, durante la década del 90 se vivió un crecimiento inusitado de la educación privada en todos los niveles, con especial liderazgo de la ciudad de Buenos Aires. Cifras nacionales muestran esta tendencia: para 1955 la participación privada en educación era del 8,5% y en 1994 alcanzó el 21%. En el caso de la ciudad de Buenos Aires la crisis de 2001 parecía marcar una regresión de esta tendencia en el nivel medio (Poliak 2004: 154-155). Durante el año 2000 la educación privada comprendía un 46,3% de la matrícula y en 2004 había descendido al 39,3% (Anuario estadístico de la ciudad de Buenos Aires 2004, cuadro 4.12). No obstante, si nos concentramos en la modalidad común y excluimos los demás tipos de enseñanza del nivel (educación de adultos, especial y artística), encontramos que la disminución no resulta muy significativa, ya que en el año 2000 la educación privada recibía al 49,02% de la población y en el 2004 al 46,6%; una baja de poco menos de tres puntos (Ibíd. Además ver: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires 2003 y Dirección de Investigación-Estadística Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires 2004). En el caso del distrito escolar en el que está ubicada la escuela, el 46,3% de los establecimientos educativos son privados (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires 2003).

⁵⁵ La Ciudad atiende un porcentaje importante de alumnos con domicilio en la Provincia. En las escuelas estatales abarca el 11,5% de la matrícula y para el nivel medio alcanza el 16,7% (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires 2003).

serie de circuitos educativos con perfiles institucionales diversos que responden a las demandas de las familias de acuerdo con sus capacidades económicas y estrategias de reproducción social. Entonces, el Normal no es una escuela que se la puede ubicar fácilmente dentro del extenso segmento de las ‘escuelas de clase media’, como ocurría hace unos años; en este momento, es más preciso señalar su pertenencia a un *fragmento* del sistema al que acuden los sectores medios ‘perdedores’ de los cambios socioestructurales o amenazados por ellos, y que encuentran en esta institución una cercanía social, un buen nivel educativo y la capacidad económica para mantener sus hijos allí⁵⁶.

3.2. El discurso que circula en la escuela

Durante mi estadía en la escuela esperaba observar algunas clases relacionadas con los temas del pasado reciente, así que solicité trabajar en las dos divisiones que componen la orientación del bachillerato en humanidades pues en ellas la carga horaria de las clases de historia es mayor, además, los alumnos deben cursar una asignatura complementaria en la que profundizan sobre los aspectos económicos de los períodos históricos estudiados⁵⁷. En el Normal, a diferencia de la otra escuela pública que visité, el quinto año no tiene programadas clases de Educación Cívica (esta asignatura se imparte durante los cuatro primeros años del bachillerato), así que las observaciones se limitaron a las clases de historia.

El programa de historia de quinto tiene cinco unidades, comienza en el período de la “Argentina Aluvial (1880-1930)” y finaliza con el estudio de los gobiernos de Carlos Menem y “La crisis del sistema capitalista liberal” (ver: Anexo III). Desde la segunda parte de la tercera unidad se abordan los años setenta hasta llegar al momento actual,

⁵⁶ Tiramonti formula la diferencia conceptual entre ‘segmento’ y ‘fragmento’, de la siguiente manera: “La ruptura de la organización estado céntrica de la sociedad transforma en inadecuado el concepto de segmento que hace referencia a la existencia de un campo integrado y habilita pensar el espacio social y educativo como un compuesto de “fragmentos” que carecen de referencia a una totalidad que le es común o un centro que los coordina. El fragmento es un espacio autoreferido en el interior del cual se pueden distinguir continuidades y diferencias; las primeras marcan los límites o las fronteras del fragmento, las otras señalan la heterogeneidad de esos espacios. Así, el fragmento actúa como un frontera de referencia, pero no se constituye en un todo integrado y coordinado, ni siquiera en un campo donde se puedan reconocer posiciones relativas de actores e instituciones, sino que se trata de una agregado institucional que tiene referencias normativas y culturales comunes” (Tiramonti 2004: 27).

⁵⁷ El curso se llama ESEA (Estudios Sociales y Económicos de la Argentina) y tiene una carga horaria semanal de tres horas.

por ello, destiné el último cuatrimestre del año para la observación de las clases. Además, en ese momento del año probablemente el Centro de Estudiantes organizaría un acto por La Noche de los Lápices. En la introducción señalé de manera sucinta las particularidades institucionales y los elementos de la cultura escolar que impidieron la observación del acto y las clases. En este apartado voy a examinar estas circunstancias con base en información recolectada durante la observación de clases dedicadas a otros temas y las entrevistas con docentes y alumnos.

3.2.1 Las clases

Hace unos años, Luis Alberto Romero señalaba que las concepciones historiográficas vigentes en el ámbito de la enseñanza estaban más cercanas a las historias de los grandes personajes, a las historias de bronce, que a las corrientes historiográficas que ofrecen marcos explicativos ‘más allá de la batalla’ (Romero 1996: 43). Algunas investigaciones acerca de los manuales escolares de ciencias sociales e historia apuntan en ese sentido (Hans-Joachim 1992, Míguez 1992, Romero 2006). No obstante, la situación en las escuelas que visité es diferente: las docentes contextualizan los períodos históricos, acuden a explicaciones procesuales, relacionan diferentes aspectos de la sociedad y solo desde allí abordan las biografías de los ‘héroes nacionales’ o líderes políticos. Tampoco existen las evaluaciones que buscan verificar la memorización de fechas, batallas o presidencias, al contrario, las docentes intentan formular preguntas abiertas donde los alumnos deben establecer relaciones entre los diferentes acontecimientos ocurridos en los períodos estudiados, así como su vinculación con procesos históricos a nivel local e internacional. De hecho, los programas incluyen material bibliográfico que se encuentra vigente en discusiones dentro de los ámbitos académicos (ver: Anexo III).

Dado que en el Normal la enseñanza no se realiza bajo los preceptos de la historia de bronce y el programa contempla el estudio de las últimas décadas del siglo XX, otros factores hacen que los discursos sobre el pasado reciente se encuentren de manera dispersa e inconexa dentro del currículo⁵⁸. Uno de ellos se encuentra vinculado con los

⁵⁸ Como supondrá el lector, entiendo que el concepto currículo (o *curriculum*) no sólo tiene que ver con dimensiones prescriptivas (programas de clases, lineamientos del ministerio de educación, etc.), además

objetivos ‘implícitos’ que buscan las docentes en sus clases. Las entrevistadas consideran que el estudio del surgimiento del Estado Nacional constituye el núcleo de la formación histórica de los jóvenes, por ello dedican varias clases, ejercicios y películas al estudio detallado este proceso. Margarita lo dice sin mayores rodeos:

Y para mí lo que más tienen que aprehender es cómo se forma el Estado Nacional, como para conocer cuál es la realidad que les toca vivir, por qué estamos como estamos, qué se puede mejorar y todo eso sin la base histórica... me parece que es difícil (el subrayado es mío)

Ahora, el programa curricular acentúa la importancia de este periodo: los dos últimos años de la secundaria están destinados al estudio de la Argentina durante los siglos XIX y XX, se supone que el quinto año se ocupa del estudio del siglo XX pero en la práctica los docentes dedican los primeros meses del año al repaso del proyecto de Estado nación implementado a finales del siglo XIX. De este modo, la primera mitad del siglo XX ocupa el resto de la cursada y el pasado reciente no logra entrar a las clases; “pasa que en historia por el tiempo no se alcanza” (Entrevista con Margarita).

Los estudiantes entrevistados muestran dos posiciones frente al abordaje del pasado derivado de la organización curricular. Por un lado, quienes se muestran poco interesados en la asignatura afirman que la monotonía es inherente a las clases sin destacar algún aspecto en particular; por otro lado, los alumnos que durante la entrevista expusieron relatos elaborados y plantearon inquietudes sobre el pasado reciente, identificaron los motivos por los que la historia enseñada en la escuela se vuelve reiterativa y no les brinda suficientes elementos para explicar lo ocurrido en el país durante las últimas décadas:

(...) lo que pasa es que, a veces, la historia se torna aburrida porque se repite mucho... todos los años empieza desde el 25 de mayo, siempre, todo lo que es primaria se arranca desde el 25 de mayo hasta séptimo grado... hasta donde se llegue; mi hermano tiene la suerte de que está terminando séptimo y ya está terminando Perón. Tiene la suerte, comparando, sabe mucho más... también, empezamos otra vez en tercer año, en cuarto, en quinto... todo lo mismo desde siempre (...) siempre, todos los años arranca desde el 25 de mayo, desde que

contempla las prácticas específicas que se presentan en las diferentes relaciones pedagógicas dentro del ámbito escolar (ver: Chervel 1991, Goodson 1991).

éramos colonia hasta después y se llega hasta donde se llega... y después vuelve y empieza, todo lo mismo...
(Entrevista con Mónica 5-1)

Helena, al igual que Margarita, señala que los repasos y las actividades extracurriculares impiden avanzar con los temas del programa. Durante su larga carrera como docente de secundaria, las clases sobre el pasado reciente constituyeron excepciones:

Helena: El ideal hubiera sido llegar hasta 1983, pero nosotros siempre nos quedábamos en Lanusse, ¿viste?, o el tercer gobierno de Perón en el 74, era raro que llegáramos a la etapa del proceso

Diego: ¿Nunca la alcanzaste?

Helena: Sí, sí... la Universidad de Buenos Aires sacó una obra en tres fascículos, muy interesante. En la última sacó también unos textos con material didáctico para dar el proceso, o sea, un año yo alcancé a dar todo el proceso. Pero porque era un curso muy estudioso y muy interesado... pero *no es lo común*. (El subrayado es mío)

Quizá el abandono de los programas basados en los relatos de batallas y héroes fundadores a cambio de explicaciones complejas sobre el pasado, no logra superar por completo el viejo paradigma de la historia de bronce. Aunque las clases se enriquecen notablemente, las docentes consideran que el eje la enseñanza debe ser el proceso de conformación del estado nación. Por ello, el relato histórico fundamental que transmite la escuela se mantiene anclado a un origen y posterga otras estrategias pedagógicas que permitan conectar los diferentes procesos históricos con el presente.

Otro factor que impide el tratamiento de la historia reciente, y actúa de forma complementaria al expuesto anteriormente, tiene que ver con la articulación entre la metodología de enseñanza de la historia y los tiempos escolares. En secundaria, la historia argentina se estudia de manera lineal y acumulativa desde el tercer año, se inicia con la época precolombina y colonial hasta llegar a la crisis de 2001. Esta correlación entre el 'avance' del tiempo histórico y el tiempo escolar supone que los períodos más cercanos al presente de los alumnos se estudiarán en la parte final del último año de la secundaria. En el Normal esta lógica no suele cumplirse. Una vez termina el receso de invierno al promediar el año, los alumnos tienen diferentes actividades relacionadas con la graduación y las elecciones profesionales; las faltas aumentan y el interés de los

jóvenes se dispersa. Desde mis primeras visitas en el mes de septiembre pude darme cuenta de esta situación:

Mientras subíamos las escaleras hacia el salón de 5-4, Margarita comentó que los chicos estaban muy inquietos porque habían llegado hace unos días de su viaje de egresados -“también en este grupo hay unos personajes”- decía levantando las cejas. Cruzamos dos pasillos angostos cubiertos por una pintura desgastada que resaltada con el sol brillante de la mañana. Entramos al curso y la perceptora llamaba lista en medio de los alumnos que circulaban por el salón. Margarita hizo un par de llamados al orden -“a ver chicos”-y en ese momento un joven que estaba sentado frente al pizarrón le dijo a la perceptora en tono de broma: “¡estás interrumpiendo la clase!” (...) Margarita estaba descargando su maletín cuando se le acercó una chica delgada de tez morena y delicadas facciones cubiertas por una gruesa capa de maquillaje:

- “¿Nos das las dos horas libres?...”
- “No”, contestó la docente con indiferencia.

La joven se dirigió a su silla refunfuñando, decía entre dientes que era injusto porque en todo el año no les había otorgado ninguna hora libre⁵⁹.

A pocas semanas de finalizar el secundario, los intereses y expectativas de los alumnos no están puestos en las clases dedicadas a nuevos temas, así que los profesores concentran sus esfuerzos en el repaso de lo visto durante el año. Por ejemplo, Margarita cerró el programa el 21 de octubre con una charla sobre el desarrollismo durante la presidencia de Arturo Frondizi y dedicó las demás clases a talleres de repaso con miras al examen final.

Aunque las determinaciones curriculares y evaluativas, así como la posición de los docentes, impedían el abordaje del pasado reciente, los alumnos mostraban interés cuando se tocaba el tema. Durante las clases resultaba contradictorio que las escasas preguntas de los jóvenes, lo único capaz de alterar su actitud parca e indiferente, no fueran retomadas por las docentes para intentar conectar las respuestas con los temas que estaban exponiendo. Cuando Margarita estaba explicando el peronismo se presentaron dos situaciones que ilustran este punto:

⁵⁹ En otra ocasión, Margarita comentó que a final de año este ambiente es el esperado para los grados quintos: “generalmente a partir de septiembre-octubre, una vez que vienen de su viaje de egresados, ya es bastante complicado dar clase... por más que uno sigue... viste, ya están pensando en la universidad, en qué van a trabajar... y... es más complicado”.

Los alumnos que estaban sentados al fondo del salón nombraron a Menem y una de las jóvenes de la primera fila arrugó el rostro, un tanto extrañada, y preguntó con curiosidad:

- “¿Por qué Menem es peronista?, si privatizó todo”.
- “Hay diferentes bloques”, le respondió uno de sus compañeros.
- “Podemos cantar el himno... Perón, Perón, ¡qué grande sos, mi general cuánto valés!...” cantaba Gabriel con su mano derecha en alto, moviéndola hacia delante y atrás...
- “¡Haber!, eso lo vamos a discutir después”, interrumpió Margarita y continuó “les voy a leer un texto sobre la ideología de Perón”.

(...) Mientras la docente avanzaba con la lectura, en el fondo del salón varios alumnos comenzaron a charlar. Margarita se les acercó para callarlos. Por un momento escucharon en silencio algunas descripciones sobre la propaganda del peronismo y las manifestaciones políticas de la época. Andrea, una joven rubia que nunca oculta su tedio en clase, comentó: “Perón es un pelotudo”, “demagogo” apoyaba su compañera Antonela (...) La lectura repasaba la vuelta de Perón del exilio en España y el momento en el que expulsó a los jóvenes peronistas de La Plaza de Mayo, “llamó estúpidos e imberbes a los montoneros...”.

- “¿Quiénes eran los montoneros?”, interrumpió Andrea...
- “Los que ponían bombas en los teatros”, respondió apresuradamente un joven de la primera fila...
- “Bueno”, interrumpió Margarita, “eso fue durante el peor momento de la historia Argentina...”.
- “Isabel fue nefasta”, comentó Gabriel...
- “¡Ustedes se adelantan a todo!, eso lo vamos a ver más adelante... por ahora, vamos a hacer algo. Abran sus carpetas”
- ¡Nooo!, replicó un coro que salía de diferentes lugares del salón.

Dos semanas después ocurrió algo parecido:

- “Con esto cerramos la década infame y el peronismo”, anunció la docente.
- ¿Cuándo vamos a ver lo otro?, preguntó Antonela.
- “Luego”, contestó Margarita con parquedad.
- “¿Y vamos a ver La Noche de los Lápices?”, replicó la joven.
- “Si alcanzamos” respondió Margarita y continuó “por ahora abran la carpeta”.

Helena afirma que los jóvenes se muestran interesados en los temas relacionados con el pasado reciente pero, al igual que Margarita, considera que éstos solo pueden abordarse una vez finalizado el estudio de los períodos anteriores:

Helena: (...) Por ejemplo, vos tenés la etapa de Frondizi. La etapa de Frondizi es para mí una etapa importantísima, coincide con todos los cambios a nivel suramericano, el problema Suramericano, Arbenz... pero a

los chicos no les interesa, la de ellos es Perón y El Proceso, como que para ellos esa etapa no existe.

Diego: ¿Y cómo aparece la guerrilla?

Helena: Eso es lo que yo les pregunté.

Diego: ¿Y los chicos que te contestaron?

Helena: Ellos quedan como, tienen por una parte la figura del Che Guevara y entonces como que algo ahí les suena... pero no lo entienden (...) yo les decía: *no salten etapas* porque si ustedes no ven cómo esto se va transformando no se van a poder explicar.

Diego: Tienen curiosidad...

Helena: Claro... pero ellos quieren llegar a eso

Diego: Entonces, hay interés por la historia contemporánea...

Helena: Sí, ellos tienen interés en el pasado reciente pero que no los molestes mucho, ¿viste?, en qué sentido: que no los molestes mucho, que no los hagas pensar mucho y que no los hagas trabajar mucho.

(El subrayado es mío)

Mientras termina el año y las docentes no pueden avanzar en el programa porque los alumnos a regañadientes abren sus carpetas, sería importante pensar la relación entre el interés de los alumnos por el pasado reciente y aquello que los docentes llaman ‘trabajar mucho’. ¿Cómo aprovechar esta situación para brindarle a los jóvenes marcos explicativos que tengan en cuenta los procesos históricos anteriores? ¿Cuáles estrategias pedagógicas y didácticas le permitirían a los docentes ‘saltar’ entre los diferentes momentos históricos y, al mismo tiempo, establecer conexiones con una perspectiva analítica de largo plazo? Las clases donde los alumnos muestran y no muestran interés y los docentes buscan enseñar pero no responden a las preguntas, ejemplifican los dilemas que introduce la transmisión del pasado reciente en una institución cuyas bases sufren profundas transformaciones.

En las clases de quinto año las referencias al pasado reciente aparecen en preguntas, frases, palabras y comentarios esporádicos, sin la mediación de explicaciones detalladas. Los relatos de los jóvenes muestran que en su paso por las aulas, el acercamiento que tuvieron al tema fue semejante: alguna vez estuvieron en una charla breve sobre el período o vieron la película *La noche de los lápices*⁶⁰:

Paula: El que te dije [antes], el golpe de los estudiantes que... vi la película dos o tres veces y lloré las tres veces...

⁶⁰ Esta práctica, al parecer, es común en las escuelas. Federico Lorenz (2004) señala que muchos docentes exhiben la película simplemente para evitar dirigir charlas sobre el tema.

Diego: ¿Dónde la viste?

Paula: En el cine no porque... es antigua, en tercer año la vimos en video, en tercer año la vi con mis otros compañeros y hace poco vimos, no sé, no me acuerdo... dos o tres veces la vi y me re sirvió... me pareció algo muy injusto.

Camila: Los estudiantes querían boleto secundario... el boleto secundario, que lo tenemos ahora.

Paula: ¡Claro! - asentía su compañera.

Camila: Hicieron una manifestación y el gobierno reprimió y qué sé yo... los torturaron, a las chicas las violaron, a los chicos los torturaron con la picana, los testículos y todo eso... hay una película, incluso, *fue como lo más feo que vi en mi vida*.

Diego: ¿En qué época fue?

Paula: No sé... pero, era el gobierno militar.

Diego: ¿Con quién la vieron?

Paula: Con Bergesio...

Camila: Fue mi profesor en cívica.

(Entrevista en 5-1. El subrayado es mío)

En síntesis, el pasado reciente no logra ocupar un lugar relevante dentro de las clases de historia debido a la metodología de enseñanza de la asignatura, los objetivos de los docentes y la dinámica del currículum y los tiempos escolares. El cruce de estos factores conforma un contexto en el cual, la relación de los jóvenes con el tema se presenta de manera casual, asistemática y pasajera. Estas son las condiciones de ingreso del pasado reciente a la escuela, conforman el escenario de la transmisión y deben ser tenidas en cuenta para pensar cómo enseñar hoy -cómo recordar, si se quiere- en las instituciones educativas.

3.2.2 Los actos

En el Normal cada departamento se encarga de organizar de manera autónoma dos actos escolares durante el año. En secundaria, casi siempre, los profesores deben rotar la asistencia de los cursos a los diferentes actos pues la cantidad total de alumnos, un promedio de 1200, dificulta la realización de convocatorias generales; en especial, por la ausencia de un espacio físico que pueda albergar a todos los asistentes (el salón de actos solo tiene capacidad para 300 personas). Los tres actos sobre el pasado reciente que se realizan en la escuela comparten estas condiciones logísticas, además, cada uno presenta características específicas: los actos por el 24 de marzo y Malvinas, aunque mantienen cierta regularidad no se realizan todos los años. Las directivas y los docentes prefieren concentrar sus esfuerzos en la organización de eventos especiales cuando estas

conmemoraciones tienen gran relevancia; una muestra de ello fue la conferencia dirigida por representantes de organismos de derechos humanos a propósito de los 25 años del último golpe militar. El tercer acto, dedicado a La Noche de Los Lápices, se encuentra a cargo del Centro de estudiantes y su organización depende de los niveles de participación y actividad que registre el Centro.

Estos actos se llevan a cabo desde comienzos de los años noventa por iniciativa de las directivas y su organización alcanzó regularidad después de algunos altercados. Helena comenta que la primera vez que invitaron a las Madres de la Plaza de Mayo para una charla con los alumnos, un grupo de padres solicitó una entrevista con el rector para manifestarle su enojo y pedirle la suspensión del evento. A partir de ese episodio, al que se sumaron otras protestas aisladas, la escuela implementó un sistema de permisos: para asistir a los actos los alumnos deben traer una autorización firmada por sus padres:

Helena: (...) los chicos podían salir, *siempre y cuando tuvieran la autorización de la casa*, por esto que hemos hablado [sobre las divisiones que persisten en la sociedad frente al tema], porque *hay gente que no quieren que estén*. Tienen que traer la autorización de la casa, igual que para el 24 de marzo, porque *hay padres que no tienen interés o no están de acuerdo* porque tienen familiares militares o tienen muertos de parte de los militares. Que es lo que un día me cuestionó un chico, digamos, que los chicos condenaban desde todo lo que fue la guerra sucia, entonces el chico se levantó y dijo qué pasaba con los muertos que habían tenido los militares, que es el argumento que utilizan generalmente los familiares de muertos de la guerrilla... y bueno <Helena abre los ojos y extiende sus manos para dramatizar la tensa situación>

Diego: Entonces lo que ustedes hacían para no generar conflicto era pedir que los chicos trajeran autorización para ir al acto.

Helena: Exactamente. Entonces *el que está autorizado va y el que no, se queda en la clase* y uno charla porque *la inmensa mayoría se va*. Quedan uno, dos, tres, cuatro, cinco, no muchos... eh, *pero quedan*.

(El subrayado es mío)

Cuando tuve mi primer encuentro con las directivas del Normal, el rector comentó otro incidente que muestra la heterogeneidad de las familias vinculadas con la escuela y cómo ésta genera situaciones en las que se pueden observar las disputas sobre el pasado que aún están presentes en la sociedad argentina. En el año 2001 una alumna propuso invitar a su padre, un exsuboficial de la marina, para que brindara una charla a propósito

del acto por la Guerra de Malvinas. Dada la apertura de las directivas y el entusiasmo de la joven, su iniciativa fue aprobada. El padre organizó una exposición con apoyo de otros integrantes de la fuerza, donde justificaban las decisiones tomadas por el alto mando militar y exaltaban las acciones de las fuerzas armadas durante el conflicto. Helena comentó sorprendida la reacción de los adultos:

Pero vos sabés que la gente grande todavía tenía miedo. Vos podés consentirlo... lo está diciendo desde el escenario y lo están escuchando los chicos; Roberto [el director] si les dijo que no y yo también... porque... no. Ya el año siguiente no se toleró.

Esta situación también ejemplifica sobre los discursos que están ingresando a la escuela de manera oficial y aquéllos que no. Los permisos de asistencia a los actos por el 24 de marzo regulan los conflictos que se puedan presentar, evitan las polémicas; así mismo, las voces de los militares invitados tampoco ‘se volvieron a tolerar’. Si bien es comprensible el malestar que generan a ciertos discursos sobre los acontecimientos ocurridos en dictadura, este episodio nos muestra cómo ciertas polémicas son evitadas en la escuela, se las aísla y no se las considera como una instancia de formación que pueden ser aprovechadas.

En el capítulo dos hice una breve exposición sobre la crisis de los actos escolares en el marco de las transformaciones que atraviesan a la escuela moderna. Las docentes saben, por su experiencia cotidiana, que los actos ya no representan para los alumnos aquellos eventos solemnes que los conectan con entidades trascendentales como la nación y sus héroes; ellas son observadoras permanentes de la escuela y distinguen sus cambios “cuando yo era chica, las monjas me llevaban a mí a la plaza de Devoto y yo hacía misa de campaña, y después nos llevaban al colegio y nos daban chocolate con churros, pero el sentido que le daban... si tenés frío, paciencia. Es la fiesta patria (...) por eso los actos en la primaria siempre tuvieron más sentido porque vienen los abuelos, vienen los padres, viene todo el mundo; en cambio en la secundaria los chicos se cagan de risa, se distraen...” (Entrevista con Helena).

Para la mayoría de los jóvenes, los actos -al igual que la autoridad docente- no tienen valor por sí mismos, una fecha en la que ocurrió un suceso de gran relevancia o murió una persona notable, no generan entusiasmo o interés porque sean objeto de conmemoración. En la escuela de hoy, la capacidad de interpelación de los actos tiene que ver fundamentalmente con su ejecución, no con sus aspectos rituales. En palabras de Margarita “Hay veces que se ponen a charlar, o pasan una canción que ellos conocen y se enganchan, o alguna representación... *depende, viste... depende el público y qué es lo que organizaron*” (Entrevista con Margarita, el subrayado es mío). Los jóvenes, por su parte, exponen su punto de vista con mayor claridad:

Roberto: No, especialmente no, no soy fanático de la historia.

Diego: ¿Y los actos?

Roberto: No, ¡lo menos!, encima son malos, son aburridos, te obligan a estar ahí, deberían dejarte ir al patio... tenés una hora con un profesor que te interesa, más que ir a un acto que no te importa, te tendrían que dejar ir con el profesor a aprender algo... pero no te permiten irte... que sé yo.

(Entrevista con Roberto 5.1)

Diego: ¿Hay algún acto que te haya interesado o te atraiga especialmente? <el rostro de la joven tenía una expresión entre escéptica y despectiva> o... ¿ninguno?

Andrea: Hubo uno el año pasado, que *no tenía que ver con algo nacional*. Una chica de un curso, que se suicidó y entonces los chicos le hicieron un acto y eso me re-queda, porque yo llegué un día y me contaron que una chica se suicidó y eso me re-impactó. De resto... *son... normales, siempre hacés lo mismo*: vas, cantas el himno, alguien dice unas palabras y ya está. Por eso como que no... no, prestás mucha atención capaz.

(Entrevista con Andrea 5.4)

Antonela: El que más me gustó fue el último, en el que hice de locutora, el del 9 de julio, porque... se hizo como toda una mesa; *normalmente en los actos no se actúa ni nada de eso, normalmente son chicos parados que leen alguna cosa y la gente se duerme y no escucha mucho...* ya no se ponen a escuchar porque son palabras, palabras y palabras... esta vez, pusimos así una mesa antigua y estaba sentado Belgrano, ¡bah!; un muchacho imitando a Belgrano, otro a San Martín, un compañero mío imitó a San Martín, a... otro a Fray Justo de Oro y... ¡ah!, no me acuerdo quien era el otro, hay otro patriota más... y en la mesa estaban discutiendo las bases de la independencia y le ponían todo con el énfasis así, todos enojados, discutiendo... aparte con una luz así amarilla, con el humo... simulaba así toda la antigüedad, estuvo divertido.

(Entrevista con Antonela 5.4)

Ahora, los comentarios de los jóvenes acerca de los actos que tratan el pasado reciente presentan diferentes matices. Un grupo mayoritario, casi la mitad de los entrevistados, no los menciona. Después se encuentran las respuestas donde los actos aparecen como un título más dentro de la extensa lista de conmemoraciones que se organizan en la escuela.

Romina: Se celebra el día... de la raza, de la bandera, también hacen por el tema de La Noche de Los Lápices.

Diego: ¿Qué fue La noche de los lápices?

Romina: No sé, no entendí nunca bien... creo que fue por lo... no sé, los estudiantes, nunca lo terminé...

Diego: ¿Pero estuviste en el acto?

Romina: Sí, lo hicieron varias veces...

Diego: Pero, ¿no terminaste de entenderlo?

Romina: No sé, se me mezcla con otras cosas y no me termina de cerrar... o sea, también tiene que ver tienen que ver con la dictadura... pero nunca entendí...

(Entrevista con Romina 5-4)

Otros jóvenes que mencionaron los actos hicieron breves alusiones a lo que ocurre en ellos o los motivos por los que se llevan a cabo, pero no ofrecieron mayores descripciones y tampoco los conectaron con su relato sobre la historia del reciente del país:

Sergio: El día de la raza, este... el de los golpes, el golpe militar

Diego: ¿Cuáles golpes?

Sergio: Que hubo 30 mil desaparecidos, no se si acuerda...

Diego: No, cuéntame ¿cómo fue?

Sergio: No, pará... hace un montón, que hubo un golpe militar y que desaparecieron a 30 mil personas y bueno... hay un grupo de estudiantes que hacen, organizan actos y... bueno, entonces quisieron recordarlo con un acto y bueno... ese es otro acto... está el día de la raza y... el 25 de mayo, el 9 de julio, el 20 de junio, el día de la bandera... este... ¿cuál más?... la verdad que muchos actos...

Diego: Lo del golpe que me dijiste es historia reciente o hace mucho

Sergio: No, hace rato

Diego: ¿Sabes algo más sobre eso?

Sergio: No te sabría decir, no me acuerdo.

(Entrevista con Sergio 5-1)

Jorge: Y todo, viste... bueno 9 de julio, día de la raza, día de La noche de los lápices...

Diego: ¿Qué fue eso?

Jorge: Eh... creo que había sido que un grupo de chicos se toma el colegio, la policía viene a reprimir, los terminan matando... cosas por el estilo

Diego: ¿Cuándo pasó eso?

Jorge: No, ni idea, me mataste también... no, qué se yo.

(Entrevista con Jorge 5-1)

Si bien estas citas muestran la debilidad de los actos escolares, es significativo que Sergio en su relato acerca de la historia reciente no mencionara el golpe de estado o los desaparecidos, mientras que al referirse a los actos el tema surgió espontáneamente. Sin especificaciones temporales o marcos explicativos desde luego; pero, la presencia de las conmemoraciones en su discurso y los motivos por los que se realizan, indica que los actos aún conservan cierta capacidad de acción sobre el joven, a pesar del rechazo explícito que expresa hacia las formas escolares de transmisión del pasado, entre las que también incluye a las clases: “(...) es una materia que casi no me atrae la de historia, pero me la tengo que tragar”. Este tipo de respuestas ambiguas, donde los jóvenes ‘saben’ y ‘no saben’, indican que debemos matizar y tomar con cuidado los análisis que señalan la crisis de los actos escolares. Es indudable que su acción sobre los sujetos está limitada en el mundo contemporáneo pero eso no quiere decir que sus efectos se hayan diluido completamente, todavía algunos jóvenes participan de los actos y aún quienes expresan un rechazo hacia ellos, los contemplan dentro de su perspectiva sobre el pasado. En el caso de los actos sobre el pasado reciente los matices aumentan porque, como veremos en otros apartados, los jóvenes tienen especial interés debido a los silencios y disputas que persisten alrededor del tema.

Por último, se encuentran las repuestas de los jóvenes que valoran de manera positiva los actos, afirman que tienen gran relevancia y los articulan dentro de sus relatos sobre el pasado:

Antonela: (...) a veces vienen Las Madres o las Abuelas de Plaza de Mayo y vienen a dar testimonios y responder las preguntas a chicos... bueno, esos actos están buenos, ahí se habla de todo lo que te conté (...)

(Entrevista con Antonela 5-4)

Andrea: A ver... bueno, tenemos los típicos actos: día de la bandera, eh... (...) después tenemos el día de la independencia y... hacemos marchas por lo de La Noche de los Lápices...

Diego: ¿Qué es eso?

Andrea: Por... se hace por el grupo este de chicos que los agarraron en la época del proceso militar que te conté... porque estaban protestando porque querían el boleto escolar. Y los agarraron y se los llevaron, creo que se salvó uno sólo, entonces se conmemora por todos esos chicos. Ese... me parece importante.

(Entrevista con Andrea 5-4)

(...) un día que no es feriado⁶¹, pero que si se recuerda... por ejemplo la dictadura, el 24 de marzo. Fue el día del derrocamiento en el 76, que todavía se recuerda y todos los años se recuerda; por eso... eso quedó latente. Ese día se comenta, se dice en todos lados... algunas veces acá se hicieron cosas también... que son importantes ¿no?

(Entrevista con Gabriel 5-4)

Las entrevistas con alumnos y docentes muestran que los cuestionamientos a los actos escolares son múltiples y alcanzan gran profundidad en la secundaria. En el Normal esta situación se potencia debido a la cantidad de alumnos y los problemas logísticos en la organización de este tipo de actividades. Dentro de ese contexto se empezaron a organizar los actos sobre el pasado reciente, con sus propias dificultades como la fuerte oposición de un sector de los padres. Estos elementos, a los que se suma una discontinuidad en la organización, implican que la presencia y valoración de los actos sobre el pasado reciente en los relatos de los jóvenes no sea generalizada. Sin embargo, entre algunos entrevistados existe un nivel de reconocimiento que va desde la simple mención de los actos y lo que conmemoran, hasta su incorporación dentro de su perspectiva histórica. Tenemos, entonces, que la crisis de los actos aún no parece llegar a sus últimas consecuencias.

⁶¹ En la actualidad, el 24 de marzo es el “Día nacional de la memoria por la verdad y la justicia” y es un festivo inamovible según la ley 25633, sancionada el 15 de marzo de 2006, después de dos años de realizada esta entrevista. Cabe anotar que la sanción de esta ley se realizó en menos de una semana y desató una fuerte polémica al interior de los sectores políticos y los organismos defensores de los derechos humanos, con una amplia repercusión a nivel mediático. El proyecto del ejecutivo era apoyado por los senadores y diputados oficialistas mientras que algunos organismos de derechos humanos –como las Madres de Plaza de Mayo Línea Fundadora y la APDH- y miembros del radicalismo y el socialismo, se opusieron pues consideraban que un “‘feriado’ es sinónimo de ‘festivo’ y al golpe “hay que recordarlo con dolor, reflexión y lucha””. Durante el debate parlamentario las posiciones de algunos diputados, de las organizaciones y sus figuras más destacadas, fueron cambiando. El debate se extendió hasta altas horas de la noche y finalmente el proyecto se aprobó por mayoría en Cámara de Diputados (Clarín 15/03/06).

3.3. La representación del pasado en los jóvenes

Antes de comenzar su relato acerca de los acontecimientos más importantes ocurridos en Argentina durante las últimas décadas, los jóvenes me prevenían de su escaso conocimiento y rápidamente se concentraban en aquello que, en sus términos, habían vivido: el menemismo, la crisis del 2001 y el deterioro de las condiciones de vida de la población. Sin embargo, más allá de los preludios a las respuestas, casi todos mencionaron a “La dictadura” o “El golpe”:

Analía: ¿De acá de Argentina?

Diego: Sí... de los últimos cuarenta, treinta años más o menos.

Analía: ¡No sé mucho!...

Diego: Bueno, lo que sepas.

Analía: Los golpes... el último golpe de estado, bueno, fue hace treinta años, no fue hace poco... eh, los cambios de presidentes, la gente que se queda sin trabajo, todo lo del dólar...

(Entrevista con Analía 5-4)

Romina: Eh... no sé...<silencio> este... el golpe de Estado que hubo... eh... bueno lo que pasó en el 2001, la caída de... eh...qué más...<silencio>

(Entrevista con Romina 5-4)

La relevancia que en un primer momento se le otorga al tema no implica que se profundice en él durante los relatos, por lo general, aparece como si fuera un título dentro de un índice, sin articulación con otros acontecimientos o procesos históricos. Los jóvenes emplean una etiqueta (dictadura, golpe) para nombrar *algo* que aún está presente, que la gente evoca y sobre lo que se cuenta en diferentes lugares y por distintos medios, sin embargo, la mayoría no ubica con precisión cronológica a la dictadura y tampoco intenta presentar algún marco explicativo para ella:

Miguel: De la historia reciente... de lo que más se escucha hablar es de la dictadura y lo que pasó en el 2001.

Diego: ¿Podrías contarme algo de eso?...

Miguel: Bueno, en la época de la dictadura podían secuestrar gente, mucha información no tengo, eh si me preguntás por algo puntual... ellos hacían las cosas a su manera. Había mucha gente que desaparecía, la torturaban.

Diego: ¿Por qué?

Miguel: Y... por motivos políticos... no sé bien... cualquiera que no estuviera de acuerdo (...) la situación siguió así y luego, no sé cómo llegó la democracia (...) luego el que me acuerdo es de Alfonsín.

(Entrevista con Miguel 5.1)

Romina: El golpe de estado. Sé que salieron los militares a la calle, yo historia soy pésima.

Diego: No importa, como puedas contarme... digamos ¿a quién le hicieron el golpe?

Romina: El presidente no sé quien era... bueno, no sé... agarraron gente inocente, la torturaron, se robaron chicos, se los llevaron... por eso están las Abuelas de la Plaza de Mayo buscando a los hijos, los hijos de los hijos... o sea... no sé, todo eso...

Diego: ¿Por qué se los llevaban?

Romina: Se los llevaban y algunos se los apropiaban ellos, no sé... soy malísima...

Diego: Está bien, pero no sabes por qué ocurrían esas cosas...

Romina: No sé, no me interesa mucho historia por eso...

Diego: Bueno ¿y luego qué pasó?

Romina: No... bueno... después de eso se instaló de nuevo la democracia.

(Entrevista con Romina 5-1)

Las entrevistas y el trabajo de campo, indican que esta desconexión entre los significados relacionados con el período tiene que ver con cuatro cosas: 1) entre los jóvenes predomina una apropiación parcial de los discursos sobre el pasado reciente que circulan en la sociedad; 2) la escuela no les proporciona un esquema en el que puedan ubicar esos significados; 3) la mayor parte de los adultos evita el tema o lo aborda de manera de manera fugaz y anecdótica; 4) el espacio simbólico del que provienen estos discursos es muy amplio y presenta fuertes contradicciones. A pesar de ello, algunos entrevistados incluyeron en sus relatos descripciones más detalladas, plantearon relaciones entre diferentes eventos e hipótesis sobre las implicaciones de ese período en la sociedad argentina. Se podría formular una primera división entre los primeros relatos ‘simples’ y los segundos que incluyen ciertos elementos que les imprimen un mayor grado de complejidad. No obstante, existe un núcleo de significados compartidos por mayoría de los jóvenes que es anterior a esta clasificación primaria y que inicia, como ya dije, con el nombre utilizado para referirse a ese momento del pasado. Luego se asocian otros significados a ‘La dictadura’ que describen de manera implícita y muy general lo que ocurrió:

Leandro: [fue] una de las épocas más feas de la Argentina.

Diego: Sí, ¿por?

Leandro: ...y bueno, *por los temas que todos sabemos ¿no?*, por los desaparecidos, todos los conflictos que hubo, la corrupción, como terminó todo.

(Entrevista con Leandro 5-4)

Eso que *todos sabemos* se encuentra disperso en la sociedad, asoma en las notas de los diarios y noticieros, durante las clases de historia, en alguna canción o en las anécdotas que se cuentan entre los pares. Algunos significados emergen de manera reiterada en distintos ámbitos y conforman el núcleo de significados que se subyace a un *sentido común*⁶² que los jóvenes han incorporando durante su vida. Éste asocia a la última dictadura con una serie de eventos violentos cometidos por los organismos de seguridad del Estado contra la población civil. Los detalles, nombres y eventos no son necesariamente iguales en los relatos pero siempre apuntan a la violencia estatal. Podemos decir que el sentido común que subyace a casi todos los relatos muestra cómo dentro del proceso de construcción de la memoria colectiva de los jóvenes, predominan los recuerdos que sirvieron de base a los organismos de derechos humanos para confrontar los discursos de la ‘guerra antisubversiva’ y la ‘teoría de los dos demonios’. En ese proceso, las memorias de los padres ayudan a consolidar el sentido común porque se concentran en la descripción de distintos episodios represivos:

Sí... por ejemplo, mi papá me contó una anécdota de la dictadura militar, que él estudiaba, una vez estaba en una clase y entraron los militares y desalojaron a toda la universidad; o sea, aparentemente querían agarrar a gente perteneciente a centros de estudiantes o pertenecían a un partido político ¿no?... bueno, a él por suerte no le hicieron nada, lo... lo liberaron. Después, bueno, también lo pararon en la calle, ¿no?, eh... volvía a su casa y le revisaron el bolso a ver si tenía un volante de un partido político, de algo... después mi mamá también me contó una anécdota también, de un primo de ella que lo secuestraron, lo confundieron con un ... no sé si pertenecía a un partido político, no sé... en realidad no pertenecía a nada, lo confundieron y lo liberaron, no le hicieron nada... pero igual pasó un momento muy feo... contaba algunas cosas que, él estaba vendado y no vio nunca donde estuvo... no lo trataban bien.

(Entrevista con Jorge 5-1)

⁶² Acá estoy retomando, en parte, la definición propuesta por Clifford Geertz (1994). Este autor considera que el sentido común es un sistema de significados que posee una lógica particular dentro de cada cultura y es empleado por sus miembros para comprender, explicar y actuar frente a diversos fenómenos y situaciones. Se caracteriza, entre otras cosas, por su accesibilidad, sencillez y asistematicidad. Para los integrantes de una cultura el sentido común comprende aquello que es obvio “algo familiar, un mundo que cualquiera puede y podría reconocer, y en el que cualquiera puede o podría mantenerse sobre sus propios pies” (Geertz 1994: 114). No obstante, el autor no aborda una característica que es vital para la discusión que nos ocupa: la lógica y significados que forman el sentido común están en disputa permanente.

Y yo siempre le pregunté sobre la dictadura... sobre qué pensaba ella en la época, qué pasaba... y a los padres de mis amigos también... me cuentan, cosas que pasaron... todos por lo menos una vez los pararon los militares, en una esquina por el estado de sitio, por lo que sea. Y mi mamá me contó que, por ejemplo, ella iba a un colegio con muchos militares... iba con muchos hijos de militares, con ella que nada que ver... y cuando salían los paraban, ellos mostraban que eran hijos de militares, les ponían un sello y ya está los dejaba pasar, y quizá el que no los mostraba... no sé. Esas cosas.

(Entrevista con Gabriel 5-4)

Los recuerdos de los padres surgen casualmente en una charla, como acotaciones a imágenes de la televisión o los titulares de prensa. También, son las respuestas a la curiosidad de sus hijos:

Antonela: Mi papá cuenta que a él lo pararon una vez pero no pasó nada... o sea, venía del almacén que él tenía antes, que venía con bolsas de mercadería pero, bueno, lo pararon para ver que tenía, le pusieron con las manos acá en la nuca a la pared, lo palparon todo... pero, no...

Diego: Y esto lo cuentan porque les preguntas o...

Antonela: No, no... a veces, quizás, surgen los comentarios cuando estamos en la mesa o, quizá, justo coincide la fecha esa y vemos que hay algún acto conmemorativo, en la Plaza de Mayo, por ejemplo, y ya se recuerdan, salen las anécdotas... o quizá yo les pregunto, cuando a veces yo les pregunto, por ejemplo, con la historia más reciente que estamos viendo ahora, quizás yo les pregunto también. Digo qué te acordás o vos que sabías... o le digo, estoy viendo tal tema y me dice ¡ah... sí!, y entonces me empiezan a contar.

(Entrevista con Antonela 5-4)

Como han señalado varios autores (Dussel 2006, Jabbaz y Lozano 2001, Guelerman 2001), entre los adultos aún persisten silencios entorno al pasado que se traducen en olvido e indiferencia. Durante las entrevistas con los jóvenes del Normal, los silencios más comunes estaban vinculados con la apatía de los padres absorbidos por la vida cotidiana, su interés y reflexiones están puestos en el presente y no el pasado:

Vivimos en el presente... no igual, de eso no hablamos.

(Entrevista con Sergio 5-1)

(...) vivimos el presente y no el pasado, no queremos recordar ni estar juzgando lo pasado.

(Entrevista con Paula 5-1)

Algunos padres que vivieron en dictadura no hablan de las persecuciones, las muertes y los horrores del régimen porque en aquella época ellos no sabían lo que estaba ocurriendo. No fueron testigos directos, tampoco recuerdan los mecanismos de represión y control que se implementaron: “[mi madre] no habla, no sabía mucho, digamos, no tenía mucho que ver, ella no estaba enterada de nada” (entrevista con Romina 5-4). Esta es una muestra de cómo un sector de la sociedad recurre al olvido para eludir la difícil reflexión acerca de los mecanismos y complicidades que posibilitaron un gobierno que se propuso ‘la reorganización nacional’ a través de la difusión del terror⁶³.

Aunque los silencios no suelen alcanzar el nivel de la censura, en el caso de una joven sus padres le aconsejan retirar su mirada del pasado trágico porque allí no puede encontrar nada bueno, simplemente debe ignorarsele:

Marina: como que eso [el peronismo] dividió mucho al país... este, la época de la dictadura militar, también, que mucho, *sinceramente no sé mucho del tema... porque con mis papás mucho no lo hablamos porque a ellos no les gusta hablar de esas cosas, porque dicen que... mejor que no lo sepas.*

Diego: ¿No te hablan de eso?

Marina: No. No me hablaron nunca, porque me dijeron que cuanto más alejarte de todo eso, es lo mejor y no... nunca me contaron nada...

Diego: Nada...

Marina: No... yo sé que es... es como... como algo muy feo que marcó la historia y *nunca me enteré de nada más.*

(Entrevista con Marina 5-4. El subrayado es mío)

El caso de Marina es muy interesante porque primero dice que no sabe nada del tema, sólo que “fue algo muy feo”, pero en otro momento de la entrevista habla del período, comenta algunas cosas ocurridas en aquella época, en su discurso convive una tensión entre ‘saber’ y ‘no saber’; ha interiorizado el sentido común y sus elementos básicos pese a la resistencia de sus padres:

⁶³ El abordaje de este tipo de postura es un tema muy complejo que no sólo está presente en Argentina, también se encuentra en otros países del Cono Sur que estuvieron bajo dictaduras (ver: Roniger 2001, Sznajder 2001) y en países europeos que vivieron regímenes totalitarios (ver: Groppo 2001 y, en especial, el debate desatado por las tesis del politólogo Daniel Goldhagen acerca del nazismo y el genocidio judío en Alemania durante la segunda guerra, recopilado en el texto editado por Federico Filnchelstein 1999).

Marina: (...) No... la dictadura militar, era el gobierno de los militares, que hubo desaparecidos, hubo gente que desapareció que le robaban a sus hijos y ahora hay mucha gente que ya es grande, que no saben quiénes eran los padres... que desaparecieron durante es época, que ni siquiera sabían el nombre, no tienen una foto, nada de eso.

Diego: ¿Cómo te has enterado de eso?

Marina: Eh... que sé yo... por cosas que escuché así... en la televisión, porque a veces hacen programas especiales y dicen lo que fue lo de los desaparecidos; yo a veces pregunto en mi casa y mucho no... no, me quieren hablar, porque lo que me dijeron es eso, que son desaparecidos, que bueno los secuestraron, digamos, y después no saben quiénes son los padres porque no, desaparecieron los padres, no saben quiénes son. Eso...

(Entrevista con Marina 5-4. El subrayado es mío)

Dado que el sentido común no requiere muchas explicaciones y tampoco es objeto de preguntas, la dictadura tiende a convertirse en un evento terrible que pasó, sin una ubicación específica en el tiempo y conexiones con otros procesos o sucesos históricos concretos. Las entrevistas citadas al comienzo de este apartado pueden ser tomadas como ejemplos de esa tendencia, ahora me gustaría traer un fragmento muy particular donde un alumno, activista de una iglesia cristiana, caracteriza a la dictadura como un período sacrificial:

Juan: Eh... mmm... me parece que sobre un golpe militar, no sé si mis viejos estuvieron acá, cuentan que cuando iban a la escuela, a veces tenían que salir porque había amenaza de bomba, los resguardaban en la calle o en la plaza, una época muy terrible... que se hicieron *muchos sacrificios*...

Diego: ¿Qué época fue esa?

Juan: Em... el año no me acuerdo... pero no fue hace mucho... hace treinta...no... treinta, cuarenta años. Que me contaban, que entraban a una casa de alguien que sospechaban que podía ser revolucionario y agarraban a esa persona y le sacaban la libreta telefónica y todas las personas que aparecían o figuraban en la libreta telefónica iban a sus casas y le hacían lo mismo; los raptaban... y torturaban...

Diego: ¿Y cuentan sobre eso a veces?

Juan: Sí, a veces, o sea, cuando estamos estudiando y preguntamos, ¿qué... qué fue esto? Y nos dicen...

Diego: Te han comentado algo más...

Juan: No... no sé más, eso.

(Entrevista con Juan 5-1)

Aunque la interpretación que acabo de formular puede resultarle al lector un tanto forzada, debo subrayar que no pretendo hacer mayores elucubraciones sobre ella,

simplemente quiero señalar cómo la tendencia mítica que adquiere el relato sobre la dictadura facilita la interpretación que hace Juan, quien toma algunos significados y les da sentido dentro de un marco interpretativo con las mismas características pero que le es más familiar: la muerte asociada con un significado de expiación y ruptura entre épocas, un sacrificio. Este caso muestra que la tendencia mítica del sentido común sobre la dictadura puede albergar significados muy distantes, alejándolo del relato histórico y habilitando la entrada de otros discursos, incluso aquellos que le son radicalmente opuestos. Por ejemplo, en los relatos de algunos jóvenes la dictadura es descrita como un momento oscuro y trágico pero con elementos positivos, los cuales, provienen de los discursos que justificaron en su momento el golpe de estado y la injerencia desmedida de los militares en todas las esferas de la sociedad:

Bueno, no me acuerdo cuál era el presidente de turno en ese momento, pero los militares tomaron el poder (...) creo que era Frondízi en ese momento, bueno, los militares tomaron el poder... los más destacados eran Galtieri, eh... Videla y... Massera, bueno, ellos hicieron desastres ejercieron el poder muy... injustamente; creo que lo único bueno de eso fue que... el tema de seguridad y el tema de conducta estaba muy dominado ¿no?, por ejemplo no había piquetes o todas las cosas que se ven ahora, había autoridad... la delincuencia y todo eso estaba dominado. Pero por otro lado, también, eh... que sé yo... la libertad no tenía libertad de expresar sus ideas, si pertenecían a un partido político por ahí los mataban, los hacían desaparecer... qué sé yo... qué más te puedo decir... <silencio> no se me ocurre.

(Entrevista a Jorge 5-1)

Silvia: Porque se había como... impuesto la democracia, todos eran libres, hacían lo que querían y como que... llegó un momento en el que todo era caos, en Argentina...

Diego: ¿Por qué?

Silvia: Porque todo era libre, cada uno decía lo que pensaba y entonces se producen enfrentamientos... y los militares suben al poder.

Diego: ¿Y qué pasó durante esa época?

Silvia: ¿Durante el gobierno militar?

Diego: Sí.

Silvia: Ellos... no se, podía salir a la noche sin documento, tenía que tener documento, eh... no podías estar en contra del gobierno, tenías que hacer todo lo que ellos dijeran pero... la gente estaba mejor, porque durante el gobierno de Alfonsín había inflación y todo eso, o sea, había desempleo y durante el militar, *dentro de todo, no había tanto desempleo*, los precios eran más bajo... *pero tenías que acomodarte a sus reglas...*

(Entrevista con Silvia 5-4)

Aunque estos relatos están contruidos sobre el sentido común, los entrevistados agregan valoraciones positivas acerca del gobierno militar como si no hubiese una conexión entre el manejo del Estado y el orden económico-social. Es decir, suponen que los altos niveles de control y represión son sinónimos de seguridad para la población en general independientemente de la completa distorsión de las actividades y atribuciones de las instituciones de seguridad del Estado. La hiperinflación y el desempleo aparecen de la misma forma: en aquella época las reglas eran estrictas a niveles extremos pero eso no afectaba el empleo y no causaba distorsiones económicas. Desde luego, el impulso mediático que tuvo el discurso sobre la seguridad durante la época en la que realicé las entrevistas tiene una clara influencia en las respuestas⁶⁴; sin embargo, más allá de las especificidades coyunturales, estos relatos contradictorios indican que el sentido común habilita este tipo de yuxtaposiciones discursivas dado que el pasado no es objeto de preguntas. Así, las comparaciones simples están permitidas y algunos adultos pueden agenciar este tipo de relatos con pocas críticas por parte de los jóvenes:

Analía: [Mis papás] cuentan que había más seguridad, o sea, vos podías salir a la calle tranquilo porque no te iban a robar, no te iban a secuestrar, pero también era feo, porque desaparecía gente de la nada... toda gente que era partidaria de algún tipo de... asociación comunista; entonces desaparecían, que reprimían, que era feo vivir en esa época... pero que había más seguridad que ahora. Ahora que... no podés salir de tu casa a la calle porque, no sabes si te van a secuestrar, te van a robar, te van a matar.

(Entrevista con Analía 5-4)

Finalmente, otro aspecto de los relatos que se encuentra limitado por el sentido común es la identidad de las víctimas y las razones por las que sufrieron acciones violentas. Los jóvenes no le atribuyen ninguna característica particular a los asesinados y desaparecidos, no saben por qué eran atacados, simplemente eran personas que caían dentro de la represión indiscriminada:

Diego: Bueno, ¿y por qué dices que fue sangriento, qué cosas pasaron?

Camila: Bueno, privaban a mucha gente de sus derechos, por ejemplo, privaron a mucha gente de sus derechos, por ejemplo, le sacaban los hijos a las mujeres embarazadas, mataban a gente por estar en la libreta de teléfonos de otras personas, los tiraban al río, o los torturaban con la picana eléctrica por ejemplo

Diego: ¿Y por qué les hacían eso?...

⁶⁴ Ver nota al pie Nro. 73.

Camila: Este... no sé, los militares querían gobernar por el miedo.
(Entrevista con Carla 5-1)

Pilar Calveiro (1998) afirma que, durante el régimen militar, la captura aleatoria de personas cumplía un papel importante en la ‘diseminación del terror’, tanto a nivel interno como externo de los campos de concentración, porque constituía una prueba incuestionable de la arbitrariedad y omnipotencia del complejo represivo. Los militares pretendían demostrar la existencia de un poder absoluto que manejaba a su antojo el derecho de vida de todos los integrantes de la sociedad. Aunque las víctimas casuales alcanzaron un número absoluto considerable, su presencia en los campos obedecía a circunstancias fortuitas⁶⁵. El plan represivo estaba dirigido específicamente a los militantes de las organizaciones armadas, sus periferias, activistas políticos de la izquierda en general, activistas sindicales, sociales y miembros de los grupos de derechos humanos. El predominio de la representación de la ‘víctima aleatoria’ muestra que los resultados de las prácticas de disciplinamiento e intimidación masiva, han quedado muy arraigados en las memorias transmitidas por los adultos. Una vez más, la ausencia de las características políticas adquiere coherencia y significado dentro del sentido común de los jóvenes. También debemos considerar que la desaprobación, relativamente extendida entre la sociedad, del paradigma de la guerra antisubversiva rompió la asociación directa entre la víctima y el sospechoso, aquel que podía ser objeto de cualquier trato simplemente por ‘estar en algo’. La expresión ‘por algo será’ o alguna variante aplicada hacia el pasado no es mencionada por jóvenes.

Dentro de la tendencia general de identificación anónima de las víctimas se presentan variaciones. Algunos entrevistados señalaron que los militares atacaban a las personas que tenían ideas contrarias a las suyas o que ellos consideraran peligrosas. En sus relatos se presenta un registro de los motivos que alegaban los represores pero sin una clara identificación de quiénes eran los que agenciaban las ideas que causaban la furiosa respuesta del régimen, qué tipo de ideas eran y por qué causaban tal encono:

⁶⁵ Estas personas podían ser vecinos o familiares de secuestrados a los que se consideraba útiles o posibles testigos incómodos. Incluso se registraron casos en los que las personas eran llevadas con fines delictivos (cobro de algún rescate) o para llevar a cabo una venganza personal (Calveiro 1998: 44-45).

Por sólo estar en la agenda de algún detenido, alguno que haya querido o que haya osado criticar al gobierno o ponerse en contra... peor. Quizá por contactos que no tiene nada que ver, o un teléfono tirado en la habitación... quizá puede dar el dato de una persona y que... entonces esa, esa... barbarie, ese momento más barbárico de fijarse quién es enemigo de quién, quizá a la gente le dio miedo porque... puedo ser yo, puede caer cualquiera... porque no falta ser enemigo de nadie para... caer.

(Gabriel 5-4)

(...) una gran represión donde las ideas que eran distintas a la gente del poder se pagaban con la vida; entonces hubo un montón de gente... de madres que se quedaron sin hijos, de hijos que se quedaron sin papás y... bueno, creo que fue... de hecho hasta el día de hoy se sigue conmemorando la fecha.

(Antonela 5-4)

En la mayor parte de los relatos no se encuentran referencias al contexto o las circunstancias por las que ocurrió el golpe militar; es una marca, un corte temporal, ocupa ese lugar dentro de los relatos pero es algo que simplemente ocurrió. En unos casos excepcionales los jóvenes mencionan de forma sucinta y aislada algo al respecto, bien sea la muerte de Perón, la tradición golpista de los militares argentinos o la inestabilidad política:

(...) asume otra vez Perón, el tercer gobierno, pero muere y asume la tercera mujer de Perón, Isabelita le decían (...) Que en realidad fue cualquiera cosa, porque esa mujer estudió hasta sexto grado, ni la primaria completa tenía, entonces el país quedó en manos de cualquier cosa, este, la manejaron los militares y hay fue cuando, en el 76 creo que fue, viene la dictadura que, creo, fue la peor de todas, la última.

(Entrevista con Mónica 5-1)

(...) lo eligieron por tercera vez [a Perón] pero estaba muy enfermo y se murió y... le dejó el cargo a su esposa <hizo un gesto de desprecio> como se llamaba... ¡Isabel! Se llamaba... ¡no!, era una tarada (...) provocó muchos problemas económicos y sociales, entonces la armada dijo: bueno basta y decidieron tomar el poder y... empeoraron las cosas...

(Entrevista con Andrea 5-4)

La dictadura fue un grupo militar... digamos que derroca, como en toda la historia argentina, un grupo militar que derroca... y bueno, por medio de las fuerzas armadas, la censura y mucho misterio también, se ocupan de sembrar el miedo en la población para... no, quizá para mantenerlos controlados.

(Entrevista con Gabriel 5-4)

Los relatos de los jóvenes son aún más escuetos cuando se refieren a la salida de los militares del manejo del Estado y la convocatoria a elecciones. Casi todos dijeron que desconocían las razones por las cuales los militares salieron del poder y tampoco aventuraron mayores hipótesis al respecto:

Andrea: (...) creo que eso es todo más o menos lo que sé [sobre la dictadura].

Diego: Bueno, luego que sigue...

Andrea: ¡Ah!... lo que sigue, sí... después en el... 82 llaman a elecciones

Diego: ¿Por qué?

Andrea: Llaman <mueve su mano al decirlo, como presentando algo y luego sonríe>... ah... ¿por qué llaman a elecciones?, por qué <silencio>... no me acuerdo... y asumió Alfonsín...

(Entrevista con Andrea 5-4)

Antonela: Después... asumió el señor presidente Alfonsín <lo dijo con una sonrisa sarcástica>

Diego: ¿Y por qué se fueron los militares del gobierno?

Antonela: No me acuerdo... sé que hubo pero... no, y después bueno, sé que vino la presidencia de este señor, Menem, que nos vendió todo el país.

(Entrevista con Antonela 5-4)

Sólo dos entrevistados conjeturaron sobre las causas de la caída del régimen militar. Uno de ellos, expuso un relato que contenía detalles sobre procesos históricos anteriores al último golpe, mencionó fugazmente a los grupos guerrilleros de los setenta y comentó las acciones realizadas por el terrorismo de Estado; con base en ello afirmó que la salida de los militares ocurrió, quizás, porque se hizo público el nivel de violencia que alcanzaron las acciones de represión ilegal ordenadas desde la cúpula castrense. El otro relato se basa fundamentalmente en el sentido común y no presenta mayores referencias a otros aspectos del período. Estos dos relatos son interesantes porque en un caso se presenta un cierto nivel de reflexión y coherencia, mientras que en el segundo, la restauración de la democracia representativa aparece como algo que es inherente al pueblo, que resurge de forma espontánea⁶⁶:

⁶⁶ Mónica, una joven que tiene familiares que militaron durante los setenta y cuya madre es profesora de historia, fue la única entrevistada que expuso una perspectiva amplia sobre la salida del gobierno militar: Mónica: Este... perdimos en la guerra [de Malvinas], esa fue una de las causas por las que se llamó a elecciones otra vez, este...

Diego: ¿Y cuáles fueron las otras?

Mónica: Ya... lo de los desaparecidos, ya se estaba destapando que en la ESMA, en la Armada, en la Escuela de Gendarmería, en todos lados había... eran campos de tortura, estaban matando muchísima gente, que había muertos que los tiraban al mar, que era todo muy sanguinario, este... más que nada por

(...) después de eso [la represión generalizada], no sé... supongo que se le empezó a destapar todo y tuvieron que irse y convocar elecciones y... bueno, eligieron a Alfonsín.

(Entrevista con Leandro 5-4)

Diego: ¿Y por qué se fueron los militares del gobierno?

Carla: ...Y después de un tiempo, no pudieron reprimir al pueblo porque era privar de los derechos humanos a la gente, entonces tuvo que llamar a elecciones en el 82.

(Entrevista con Camila 5-1)

Los relatos contruidos con base en el sentido común y las variaciones analizadas durante esta sección, conforman el grueso del material relevado durante las entrevistas a los estudiantes. Sólo me resta abordar unos relatos donde se alude a los grupos guerrilleros que actuaron durante los años setenta. Los jóvenes que nombran estos grupos se refirieron a ellos de manera escueta y los caracterizaron básicamente como enemigos de los militares, sin mayores detalles acerca de su conformación, objetivos o tendencia política. La representación que tienen de ellos se circunscribe al uso de la violencia dentro de una confrontación entre dos bandos; de hecho, el origen de las guerrillas aparece como un tipo de respuesta al golpe militar:

Diego ¿Qué conflictos hubo? [en la dictadura]

Leandro: Y... principalmente, la persecución a las ideas... los... los otros grupos que surgían, que no lograban nada, pero... los montoneros, la ERP y todos esos.

Diego: ¿Quiénes eran esos?

Leandro: No... no sé mucho, pero era gente que se le oponía a la dictadura y... con métodos violentos y se armaba un sesión muy agradable <hacía un gesto sarcástico con sus manos> y, bueno, eso...

(Entrevista con Leandro 5-4)

En este pequeño grupo de entrevistados las dos variaciones más sustanciales se dan entre un joven que viene de una familia de militares y que interpreta las acciones de los grupos guerrilleros y de los militares desde la 'teoría de los dos demonios', por otra parte, una joven cuyo relato contempla más detalles y explicaciones y valora de manera

eso... ya el gobierno no daba para más, había devaluación, este... la situación económica no era buena; nos endeudamos muchísimo porque los militares pedían préstamos a los Estados Unidos pero no los usaban para nosotros, se los quedaban ellos; este, hubo muchísima deuda por ahí... este, y bueno, todo eso hizo que llamaran a elecciones (Entrevista con Mónica 5-1).

positiva las objetivos de los grupos guerrilleros pero se distancia radicalmente de los métodos que emplearon:

Roberto: (...) hubo varios conflictos entre los militares y otro grupo que se llama los montoneros, conflicto muy fuerte, de shock... que sé yo, mi abuelo por parte materna era militar, entonces bueno, yo estoy un poco ligado también al lado de los militares, pero yo no tomo parte de ningún lado, pero bueno, me parece que los dos cometieron muchos errores.

Diego: ¿Qué eran los montoneros?

Roberto: Era un grupo de personas que no estaba de acuerdo con que los militares tomaran las riendas del gobierno, las riendas del país, no estaban de acuerdo con los métodos que utilizaban, que tampoco eran buenos métodos; cometieron muchas injusticias, secuestraron mucha gente, mucha matanza y que lo mismo hizo el otro bando, los montoneros, los dos tuvieron errores muy feos y después, bueno, terminaron... no me acuerdo muy bien la fecha y sube... a ver quién era... el que viene antes que Menem... ¡ay!... no sé el nombre...

Diego: Pero ¿cómo terminó el conflicto entre los montoneros y los militares?...

Roberto: Sabes que no sé...

(Entrevista con Ricardo 5-1)

Diego: ¿Quiénes eran [los montoneros]?

Mónica: Eran muy peronistas, estaban todo del lado de Perón, defendían todo lo que era eso y luchaban en contra de los militares, hacían pintadas... este, se encargaban de... era de una educación política que en realidad no tenía nada de malo porque estaba prohibida; hicieron cosas malas, como los militares también... provocaron desapariciones, secuestraron a Aramburu, lo mataron... después secuestraron al cuerpo... este, hicieron muchas cosas malas, pero luchaban por causas justas, pero a lo mejor, no lo hicieron del mejor modo. Este... bueno, los militares, para mí, todo lo que hicieron estuvo de muy mal modo hecho, todas las desapariciones todo...

(Entrevista con Mónica 5-1)

3.4. A modo de cierre

Durante el capítulo mostré que la representación acerca de la última dictadura entre los jóvenes de esta escuela, se basa principalmente en un sentido común conformado por los significados más recurrentes en los discursos y memorias presentes de forma dispersa en la sociedad. Este sentido común es, por decirlo de algún modo, una decantación simplificada de los discursos agenciados por los organismos de derechos humanos durante la transición democrática, que condenaban los crímenes cometidos por los agentes de seguridad del Estado contra la población. Sin dudarlo, los jóvenes distinguen este momento como uno de los más importantes dentro de la historia reciente de su país, aunque la mayoría no puede agregar mayores descripciones o explicaciones

sobre él. Por eso calificué a este puñado de significados como un sentido común, dado que ha sido aprendido por diferentes medios y se encuentra a disposición de cualquiera, hace parte de aquello que *‘todos sabemos’* y, por lo mismo, es obvio e incuestionable. Esto refleja una ganancia muy importante de la sociedad argentina pues los jóvenes no reproducen el núcleo de los discursos que justificaron durante años la impunidad de los agentes del Estado que organizaron y ejecutaron la represión.

Sin embargo, este sentido común genera obstáculos en el proceso de transmisión de la memoria que deben ser superados por adultos y docentes. En principio, el sentido común no es objeto de preguntas y por ello convierte al pasado en *eso* que “todos sabemos”: fue una época oscura donde hubo víctimas y victimarios. De esta manera se obturan preguntas con relación a la identidad de las víctimas, por qué fueron perseguidas o los objetivos que buscaban los militares con sus acciones. La restauración del sistema democrático también se presenta como un dato más, no como el resultado de un proceso histórico donde varios factores, entre los que se destacan las acciones colectivas, jugaron un papel decisivo. Incluso, la perspectiva de algunos jóvenes sobre el pasado adquiere las características propias de los relatos míticos, es decir, ausencia de algún tipo de ubicación temporal y desconexión con otros eventos y procesos históricos. Esta tendencia permite la entrada de elementos discursivos que pueden ser contradictorios al discurso del que se deriva el sentido común, por ejemplo, los entrevistados que expresan valoraciones positivas sobre ‘la seguridad’ que le brindaba el gobierno militar a los ciudadanos.

Este sentido común -que puede ser entendido como la derivación de una nueva ‘historia oficial’- tiende a ‘petrificar’ el pasado porque supone que lo más importante sobre el período está dicho; no deja lugar a las dudas, las preguntas o los debates. En otras palabras, inhibe elementos esenciales para que las nuevas generaciones encuentren otros sentidos en el pasado, ubiquen en él sus intereses y les permitan considerarlo como propio. Trabajar sobre este sentido común, cuestionarlo y transgredir sus fronteras,

constituye un requisito ineludible para que los educadores alcancen una *transmisión lograda* del pasado⁶⁷.

En otros apartados mostré que en la escuela, al igual que en los distintos ámbitos sociales, los significados sobre el pasado reciente circulan de manera dispersa en conmemoraciones ocasionales, alusiones fugaces durante las clases de historia y la presentación de películas referidas a la dictadura, sin un trabajo sobre de las mismas. De esta manera, la combinación de distintos factores - las condiciones institucionales, los objetivos de los docentes, la cultura escolar y el currículo- tienden a reforzar el sentido común, pero no le ofrecen a los jóvenes herramientas para cuestionarlo, para apropiárselo de otra forma e inscribirlo en marcos explicativos que les permitan entender el pasado reciente de una manera más amplia.

Las clases, actos y testimonios relevados en la otra escuela visitada nos brindarán otros elementos que permitirán explorar la reflexión sobre el sentido común y el papel que cumple –y podría cumplir- la escuela en la formación de las memorias de los jóvenes.

⁶⁷ En este párrafo aludo la propuesta de Jaques Hassoun (1996), quien se pregunta desde el psicoanálisis sobre el qué, el cómo y el por qué de la transmisión, entendida como el producto de una relación intergeneracional en la que el sujeto (de la generación que hereda) resignifica y apropia aquello que le es transmitido por el adulto. Con relación al pasado, este autor subraya enfáticamente que una *transmisión lograda* sólo puede darse en contextos donde se le “(...) ofrece a quien recibe un espacio de libertad y una base que le permite *abandonar (el pasado) para mejor reencontrarlo*” (Ibíd.: 17). Un proceso que no contempla innovaciones y formas de expresión creativas que habiliten un sentimiento de apropiación de lo recibido, se convierte en una simple reproducción. “Es necesario entender la transmisión como un ofrecimiento por parte de los padres, de los maestros, de algunos elementos que cada uno de los miembros de una descendencia recibe en su infancia, que él recompondrá a su manera y que serán sin ninguna duda sometidos a su vez a nuevas modificaciones. La prueba que la travesía de ese pase ha sido lograda se encuentra en ese mínimo desplazamiento: eso es lo que se llama subjetivar –‘individualizar’- una herencia a fin de poder reconocerla como propia” (Ibíd.: 127-128).

4. El Nacional

4.1. La escuela

El Nacional⁶⁸ es una secundaria pública compuesta de seis divisiones por cada curso, tres funcionan en la jornada de la mañana y tres en las horas de la tarde. Su sede ocupa prácticamente media cuadra y está delimitada por un enrejado blanco sostenido por un muro de mediana altura. El largo edificio de cuatro plantas se encuentra en buen estado, posee techos triangulares y una fachada de color rojo ladrillo que contrasta con el blanco de las paredes, columnas y ventanas. Al cruzar la entrada, cubierta por un techo transparente, está un patio en el que se destaca un pino junto a la bandera nacional. La puerta doble que da acceso al edificio conduce a un hall central que tiene en la parte izquierda una pequeña oficina que hace las veces de recepción y oficina auxiliar de preceptoría; a la derecha, se encuentra un pequeño cuarto que alberga la fotocopiadora junto a una de las escaleras que conduce a la planta alta. Frente al corredor se divisa una cancha de fútbol cinco en cemento. Las paredes que la rodean están adornadas con algunos motivos representativos de la ciudad (el obelisco, una pareja bailando tango, un bandoneonísta) y una pintoresca representación del Taj Mahal. Entre la cancha y la oficina de recepción se despliega un largo corredor que alberga aulas a sus costados y finaliza en una escalera. Las otras plantas del edificio tienen una organización espacial semejante, un hall central con espacios adyacentes en los que se ubican oficinas o baños y dos pasillos principales con aulas. En la segunda planta está la oficina de rectoría, la biblioteca y, al final de un pasillo en un rincón aislado con vista al jardín frontal, la sala de profesores. En el cuarto piso se encuentra la oficina de preceptoría y la sala de audiovisuales, los dos lugares en los que realicé la mayor parte de las entrevistas con los estudiantes.

⁶⁸ Esta escuela hacía parte de los Colegios Nacionales que se fundaron durante las primeras décadas de organización del sistema educativo argentino, con el fin de preparar a un pequeño y selecto grupo de estudiantes para la educación universitaria. Con el tiempo, la educación media perdió su carácter elitista por el aumento en los volúmenes de matrícula en el nivel (ver nota al pie Nro. 53). Este cambio en el perfil institucional de la mayor parte de las escuelas nacionales, se aceleró desde los años setenta por los recortes presupuestales que obedecían a la descentralización del sistema educativo. Por último, las reformas de los años noventa trasladaron el sustento y control de las escuelas nacionales a los gobiernos locales, convirtiéndolas en escuelas regulares dentro de cada jurisdicción. Para este escrito he tomado el nombre de escuela Nacional para facilitar la lectura e indicar algunos antecedentes de la institución.

Cuando estuve por primera vez frente a la sede de la escuela, pensé que se trataba de una institución privada por los rasgos arquitectónicos de estilo inglés, atípicos de las escuelas públicas de la ciudad. La confusión se resolvió de inmediato gracias al cartel del Gobierno de la Ciudad a un costado de la entrada y una gran pancarta que anunciaba el treinta aniversario de la institución pública (1972-2002). De todas formas, no estaba completamente equivocado: sobre un revoque de cemento, a un costado del arco de la entrada principal, pude leer una inscripción: Instituto John F. Kennedy. Después supe que el Nacional recibió a los alumnos durante sus primeros años en un edificio contiguo y al poco tiempo se trasladó a esta sede donde, efectivamente, funcionaba una escuela privada.

El aspecto del edificio no solo está relacionado con sus antecedentes, el contexto barrial también es importante. El Nacional se encuentra en un sector residencial alejado del centro y cerca de la autopista que separa la Ciudad de Buenos Aires de la Provincia. Allí predominan las casas amplias con antejardín y garaje. Las edificaciones no son iguales como en la ciudad jardín estadounidense, pero guardan uniformidad debido a las cuidadas fachadas de ladrillo y las terminaciones de madera en puertas y ventanas. A comienzos de siglo XX la zona estaba destinada a la construcción de quintas para miembros provenientes de los sectores más acomodados de la sociedad porteña. Sin embargo, hacia mediados de siglo la mayor parte de la población que había construido sus casas allí, eran inmigrantes europeos (en su mayoría italianos e ingleses) pertenecientes a los sectores populares en ascenso. Aunque el sector conserva quintas históricas, en la actualidad el perfil de los habitantes corresponde al de los estratos medios de la ciudad⁶⁹.

Desde su inauguración, la escuela recibió chicos que vivían en las inmediaciones de la sede; pero en los primeros años de la década del noventa su carácter local cambió y empezaron a matricularse alumnos provenientes de otros sectores de la ciudad y de la provincia de Buenos Aires. “Ahora los chicos que vienen a la escuela no son del barrio

⁶⁹ Datos tomados de <http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/establecimientos> y <http://www.barriada.com.ar>. Según el anuario estadístico de la Ciudad de Buenos Aires, en el 2001 el distrito escolar donde se encuentra la escuela presenta el menor porcentaje de población con NBI de la ciudad: 1,8% (Anuario estadístico 2004. cuadro 6.3; disponible en: http://www.buenosaires.gov.ar/areas/hacienda/sis_estadistico).

(...) lo veníamos percibiendo y de repente lo confirmamos un día que hicimos una encuesta revisando las planillas de matrícula”, comenta una docente, quien termina su afirmación con el dedo índice en alto “ahora ellos van a la del Observador, que es bachillerato internacional”.

El Observador está a pocos metros de la secundaria pública y ocupa el otro extremo de la cuadra. Su predio también está delimitado, tiene una pequeña caseta de vigilancia tras la reja y, a continuación, dos robustos edificios de cuatro plantas dominan el panorama. Los alumnos asisten con un uniforme de pulóver azul oscuro, camisa blanca, pantalón gris para los hombres y falda escocesa de cuadros verdes y azules para las mujeres. Un enorme cartel promociona los servicios al público: Sala de infantes – Primaria – EGB – Bachillerato – Colegio Bilingüe. Algunas veces, cuando iba a la escuela a primera hora de la mañana, descendía del colectivo acompañado de jóvenes que acudían al Nacional, mientras sus vecinos llegaban caminando o bajaban del auto de sus padres. Después de transcribir y sistematizar las entrevistas pude comprobar, para el caso del quinto año, que las afirmaciones de las docentes respecto al cambio gradual del alumnado eran, en parte, correctas. En los cursos de la mañana menos de la mitad de los estudiantes entrevistados vivían en inmediaciones de la escuela y por la tarde sólo uno residía en el barrio, los demás venían de otros sectores de la ciudad o de la Provincia Buenos Aires.

Como señale en el capítulo anterior, el cambio en la composición del alumnado hace parte del proceso general de fragmentación del sistema educativo de la ciudad, el cual, ha tenido como consecuencia una mayor diversificación y separación de los circuitos educativos, especialmente, al interior de los sectores medios y altos que pueden acceder a la educación privada que ofrece distintas orientaciones institucionales y educativas (ver: Poliak 2004, Tiramonti 2004)⁷⁰. Así, las familias con mayores ingresos en el barrio se han ido trasladando a las escuelas privadas y, al mismo tiempo, el Nacional se consolida como una escuela para sectores medios de gran heterogeneidad. Las ocupaciones y nivel educativo de los padres y madres de los jóvenes entrevistados, pueden dar una buena idea de esta situación: se pueden encontrar desde albañiles, empleadas domésticas, ingenieros, psicólogas, quiosqueros y bioquímicas hasta un

⁷⁰ Ver nota al pie Número 55.

ejecutivo de una gran empresa prestadora de salud. En términos generales, la mitad de los padres tiene empleos que requieren un cierto nivel de formación (profesional, en menor medida, técnica o con alguna trayectoria como empleado) y la otra mitad se dedica a oficios vinculados con los servicios o empleos de baja calificación. La tercera parte de las madres son amas de casa y entre el grupo de las trabajadoras se repite la tendencia ocupacional encontrada entre los padres. Finalmente, cabe señalar que la mayoría de padres y madres terminaron el nivel secundario, mientras que el 17,74% posee un título profesional y el 22,58% cursaron el nivel técnico. Algunos tienen secundaria incompleta (11,29%), mientras que los demás niveles de formación presentan valores marginales. A su vez, los padres alcanzaron un mayor nivel educativo que las madres, aunque no se presenta una diferencia muy significativa.

En el Nacional se imparte un bachillerato común, por lo que las divisiones se agrupan de acuerdo a las clases de idioma extranjero (francés, inglés e italiano-inglés). Jornadas y divisiones se conforman a partir de un sorteo anual en el que participan todos los inscritos. Esto supone que la asignación de los cupos funciona de manera aleatoria y equitativa, sin tener en cuenta alguna característica del alumno como, por ejemplo, sus antecedentes educativos, edad o estrato social. Aunque el sorteo se ha venido aplicando regularmente, las características de los alumnos en cada jornada son significativamente diferentes. Casi todos los jóvenes de la tarde vienen de otros barrios o de la provincia, alrededor de la mitad ha repetido por lo menos un año y más de la mitad cursó algún año de secundaria en otra escuela⁷¹. Al contrario, durante la mañana el nivel de repitencia disminuye notablemente y la mayoría asiste desde el primer año de secundaria; además, las divisiones tienen grupos más grandes (un promedio de 35 alumnos frente a 25 de la tarde), pues el número de inscritos es mayor.

En síntesis, podemos decir que durante los últimos años una serie de factores (la fragmentación del sistema, la demanda de los padres, el contexto general de la escuela y el mecanismo de asignación de los cupos), han generado dos circuitos en la escuela, por un lado, la jornada de la mañana con un ingreso restringido que genera grupos

⁷¹ También, el nivel educativo de los padres de la tarde es sensiblemente menor con relación a los de la mañana.

relativamente estables y, por otro, la jornada de la tarde con capacidad para incorporar nuevos alumnos en las diferentes divisiones, con grupos muy heterogéneos en términos de trayectoria escolar, edad y condición social.

Según las docentes, en la jornada de la mañana los alumnos son más disciplinados, tienen mejores calificaciones y participan de actividades extracurriculares. Ellas comentan que esta diferencia ‘es un clásico de las escuelas de capital’: “(...) todo es más complicado a la tarde, por algunas cosas y por otras que la verdad, para mí, son *misterios* (...) – ¿qué es?, ¿los alumnos?- en los alumnos, sí... tal vez los alumnos condicionan a los directivos a ser de determinada manera (...) hay que trabajar más, desde todo punto de vista, entonces las autoridades, las que fueron vicedirectoras, algunas mejores y otras peores (...) hay que caminarlo mucho el turno tarde, es como que a veces se te imponen situaciones diarias de convivencia, de temas de disciplina, de carencias de los chicos, que no te permiten, tal vez, discutir los grandes temas... ¿viste?, no sé si me entendés, lo cotidiano es como que te absorbe” (Entrevista con Patricia). Uno de los grandes temas es la enseñanza de la historia reciente y la organización de los actos escolares relacionados con ella. La comparación entre las dos jornadas nos permitirá rastrear continuidades y rupturas del discurso institucional y las implicaciones que esto tiene en la construcción de la memoria de los jóvenes.

4.2. El discurso que circula en la escuela

En el Nacional los temas relacionados con el período de la dictadura se abordan en varios ámbitos. El más importante, en términos de repetición y convocatoria, comprende los actos escolares por el 24 de marzo, la guerra de Malvinas y La noche de los lápices. Le siguen dos instancias extracurriculares, el centro de estudiantes y el taller de periodismo⁷², donde los alumnos participan en la organización de los actos y generan actividades en torno al tema. Además, las docentes de historia y educación cívica abordan el pasado reciente en sus clases, bien sea para efectuar charlas alusivas a propósito de las conmemoraciones o como parte de los programas curriculares. Durante mi estadía pude observar el acto por La noche de los lápices y asistí a unas clases de

⁷² El Taller de Periodismo es una actividad transversal que dirige uno de los preceptores que trabaja en las dos jornadas. Se encarga de la elaboración del periódico escolar y la realización de actividades culturales relacionadas con actividades de comunicación.

educación cívica dedicadas a la lectura del informe *Nunca más*. El material recolectado durante estos momentos, observaciones en otros espacios de la escuela y las entrevistas con alumnos y docentes, componen el material de análisis del presente capítulo.

4.2.1. Los actos y jornadas

Como mencioné antes, desde mediados de los noventa el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires ha generado una serie de resoluciones y programas que buscan promover el tratamiento de los derechos humanos y la historia reciente en las escuelas que están bajo su jurisdicción⁷³. Antes de la entrada en vigencia de estas políticas, un pequeño grupo de docentes del área de historia y cívica, apoyados por la vicerrectora de la jornada de la mañana, habían realizado algunas actividades que anticipaban las resoluciones gubernamentales (organización de pequeños actos escolares, clases alusivas, palabras al inicio de la jornada, etc.), a pesar de las resistencias de algunos colegas y padres que se hicieron visibles en distintas situaciones conflictivas hacia finales de los años ochenta y comienzos de la siguiente década. El desarrollo de la discusión pública sobre el tema y las políticas emanadas desde el Estado a mediados de los años noventa, le permitieron a los docentes afirmar lo hecho hasta ese momento y habilitaron la realización de jornadas, clases y actos de manera sistemática.

En los actos por el 24 de marzo y La noche de los lápices, se han llevado a cabo diferentes actividades tales como charlas alusivas en las aulas, conferencias con representantes de Organismos de Derechos Humanos y jornadas de reflexión. Las actividades programadas cambian de un año a otro de acuerdo con la disponibilidad horaria de los docentes y directores, el nivel de participación de los alumnos y el número de compromisos institucionales programados durante el año. Por ejemplo, durante el período en el que realicé el trabajo de campo, la conmemoración por La noche de los lápices se haría en el marco de una jornada de reflexión sobre los temas de violencia e inseguridad, muy de moda por aquella época. Los docentes pretendían que los hechos recordados habilitaran una discusión amplia sobre las causas y contextos en los que se producen situaciones de violencia e inseguridad en el país. Habían fijado

⁷³ Acerca de la reactivación del debate público entorno al pasado reciente y las leyes emitidas por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires ver: § 43-44 y 49-50.

como objetivo trascender las posiciones simplistas y ahistóricas sobre estos temas que eran agenciadas por algunos sectores de la sociedad y medios masivos de comunicación⁷⁴. La jornada tuvo que suspenderse porque cambiaron las autoridades escolares. Finalmente, se realizó un pequeño acto al inicio de la jornada de la mañana y durante la tarde la suspensión de actividades fue total.

La mayoría de los actos sobre el pasado reciente llevados a cabo hasta el momento, siguen las pautas básicas de organización y estructura de los demás actos escolares⁷⁵. En principio, el vicedirector de la jornada elige a los profesores que se encargarán de los distintos aspectos: un docente es designado para la elaboración de un discurso, otro debe coordinar las actividades de los alumnos encargados de realizar una actividad alusiva (representación, discurso, canción, etc.) y un tercero es el responsable de preparar los aspectos protocolarios (designación del abanderado, nombramiento del coordinador del acto, etc.). Para evitar sobrecargas laborales, se supone que la participación de los docentes en los diferentes actos está distribuida de manera equilibrada a lo largo del calendario escolar. Sin embargo, en los actos relacionados con el pasado reciente la planeación, ejecución y asesoría se concentra en los profesores de cívica, historia y el taller de periodismo:

Silvia: En general (...) la política de Jazmín [la vicedirectora de la mañana] es: el discurso se lo da a un profesor que ella elige, para ella el discurso es muy importante, entonces elige a quien pueda plantear un discurso que a ella le parezca rico, no se lo da a cualquiera y te consulta, ¿vos querés?, ¿vos podés?, ¿tenés ganas? (...)

Diego: ¿Y siempre lo hacen los mismos profesores o van cambiando?

Silvia: Y, bueno (...) hay como una cosa, de un elenco estable en el tema discursivo, pero bueno, el planteo de ella es: yo no quiero que un profesor lea un

⁷⁴ La discusión acerca de la seguridad tuvo gran impulso cuando Juan Carlos Blumberg, padre de un joven que fue secuestrado y posteriormente asesinado en marzo de 2004 en la Provincia de Buenos Aires, inició una campaña para impulsar el endurecimiento de las condenas en el sistema judicial y el aumento del pie de fuerza como solución frente al incremento de los delitos en los últimos años. Convocó multitudinarias marchas e impulsó en el congreso la promulgación de algunas reformas al código penal. Ese año, su figura escaló posiciones en el debate público por la aparición de nuevos casos de secuestro, la constante atención de los medios locales y el apoyo de varias figuras políticas (para un análisis sistemático del caso ver: Calzado s.f.; Loyola y Villa 2006). Cabe anotar que el discurso de la seguridad no es nuevo en Argentina y tuvo importantes antecedentes a comienzos del año 2000, como lo señala Loïc Wacquant (2000) en el prefacio de la edición para América Latina de su libro *Las cárceles de la miseria*.

⁷⁵ La normativa vigente para los actos escolares en la ciudad de Buenos Aires puede consultarse en http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/docentes/reglamento/actos_clas.php.

discurso que leyó en la casa o que se lo prestó otro, a mí me interesa que el discurso lo diga alguien que tenga ganas de decir algo ese día y sobre ese tema.

Diego: O sea, lo haces tú, Patricia o Mariano... <risas>

Silvia: Entonces pasa un poco eso...

(Entrevista con Silvia)

Los docentes de las áreas mencionadas han realizado distintas actividades para introducir el tema de los derechos humanos dentro de la escuela. La fuerte vinculación que tienen con la organización de los actos no sólo obedece a su trayectoria dentro de la institución, también, se nutre de elementos propios de la cultura escolar. Patricia y sus compañeros reconocen con claridad estas condiciones de trabajo:

Patricia: (...) en general somos nosotros. Hay también un error, me parece a mí, una crítica que le puedo hacer a las autoridades de la escuela, que siempre tratan de darle las fechas estas, para que preparen el acto, a los de historia, a los de cívica (...) lo hacemos y lo hacemos con gusto y, además de ser parte del trabajo, creemos que eso tiene un valor, de que el acto tiene valor en sí mismo. Pero me parece que hay un error en el sentido que, para los chicos, si es siempre el de cívica o el de historia el que habla del 24 de marzo, parece que es un delirio nuestro ¿viste?, que nosotros somos fanáticos de hablar del golpe... entonces dejarlo que hablen... y en realidad, es un tema que hay que lanzarlo al profesor de matemáticas, los profesores de geografía porque...

Diego: Pueden tener algo que decir

Patricia: ¡Claro!, seguro que lo tienen, seguro que lo tienen, entonces me parece que, nosotros ya lo hemos conversado mucho eso, es un tema de los argentinos, porque a veces se da, por ejemplo, las primeras veces antes de que haya acto... la directiva era que había que conversar en la clase del tema, todos los profesores. Tal vez los profesores de matemáticas se asustan ¡¿y yo, que digo?!... y decí lo que... digamos, es historia reciente, podés tener recuerdos, tenés tu memoria. Entonces para los chicos, no sé como lo tengan ellos en su cabeza, pero puede quedar como que nosotros somos los que insistimos

Diego: Siempre habla Silvia o Patricia

Patricia: Claro, entonces, *es un tema que nos interesa especialmente porque somos de la materia*, no porque somos argentinos y porque nos ha pasado todo lo que nos ha pasado, eso me parece que habría que darle vuelta de tuerca.

(Entrevista con Patricia, el subrayado es mío)

Algunos profesores no asumen la reflexión acerca de la historia reciente como un asunto relacionado con el ejercicio de una ciudadanía activa, sino como una tarea dentro de la cotidianeidad institucional. Las actividades sobre el tema se incluyen, entonces, en plano de los contenidos que están subordinados a la lógica de las disciplinas escolares. Éstas, al igual que las disciplinas del campo intelectual, separan y compartimentan

temas y preguntas dentro de categorías cerradas, así, el conocimiento general se divide, se ordena y se reparte entre diferentes especialistas (ver: Miñana 2002). Los docentes adscritos a las disciplinas escolares donde se ubica a los nuevos contenidos se convierten, entonces, en sus encargados ‘naturales’. Queda establecida una autoridad en el tema y, al mismo tiempo, se suspenden responsabilidades entre los docentes según su competencia profesional. En otras palabras, el proceso de recontextualización clasifica la historia reciente como un contenido que debe ser transmitido en el marco de una relación pedagógica donde el mensaje parte del docente especialista hacia el alumno (ver: Díaz 1995, Tyler 1991 [1988]). Este proceso permite que la mayoría de los docentes se desvincule de las actividades relacionadas con el tema no sólo porque los especialistas son unos pocos; además, ellos no pertenecen al grupo receptor de los nuevos contenidos⁷⁶. Por último, debemos tener en cuenta que el tratamiento del tema involucra fuertes discusiones morales y políticas que se encuentran latentes en sociedad, por lo que el docente estará obligado a manejarlas frente a grupos de jóvenes con diversos antecedentes familiares. En este sentido, la pregunta *¿Yo qué digo?!*, expresa la búsqueda de respuestas en la disciplina para salvaguardar la supuesta ‘neutralidad’ docente y, al mismo tiempo, brindarle legitimidad ante los posibles cuestionamientos de los alumnos⁷⁷.

Debo aclarar que no estoy interesado en promover el abandono de los conocimientos expertos para la discusión de temas especialmente complejos y polémicos; sólo busco subrayar las condiciones y límites que la cultura escolar le impone a su tratamiento. En el Nacional se han realizado actividades que intentan trascender estos límites y, debido a los escasos datos disponibles, serán abordadas de manera tangencial en otro momento.

Ahora, ¿cuál es la postura de los jóvenes frente a los actos que abordan la historia reciente? Las docentes entrevistadas tienen perspectivas sensiblemente diferentes al respecto. Para Silvia los jóvenes tienen un alto compromiso con los actos y, en todos,

⁷⁶ No debemos obviar, como señalan varios autores (Dussel 2006, Jabbar y Lozano 2001), que en ámbito de la sociedad los adultos tienen serias dificultades para encargarse de la transmisión del pasado traumático y muchos directamente lo evitan. En varios apartados volveremos sobre este aspecto.

⁷⁷ En el texto compilado por E. Jelin y F. Lorenz (2004: 163-182), el capítulo “Realidades y desafíos: experiencias educativas en Argentina, Uruguay y Brasil”, presenta una discusión muy interesante que gira alrededor de este punto.

muestran gran respeto e interés: “24, noche de los lápices... además, te digo, que son los actos más... y el de Malvinas, que el de Malvinas también tiene sus bemoles, son los actos más... a silencio cerrado en el patio de la escuela, sobre todo el del 16 de septiembre, el de La noche de los lápices, ese es un acto que no vuela una mosca... que hay un compromiso por parte de los chicos”. Patricia, al contrario, considera que no existe una posición uniforme frente a los actos y cuestiona las perspectivas de sus compañeros que tienden a homogeneizar la actitud de los jóvenes: “tenemos el prejuicio que los chicos no escuchan [los discursos que se pronuncian en los actos]; a veces es un prejuicio, a veces no, a veces escuchan y a veces no. A veces escuchan porque después uno trata de comentar algo y algunos pescaron, otros directamente no”. Los testimonios de los jóvenes y mi observación del acto con motivo de La noche de los lápices, muestran la heterogeneidad señalada por Patricia. Comencemos a examinar esta cuestión a partir de un fragmento del registro que levanté del acto:

(...) hacia las 7:45 estaba llegando a la escuela. Pasé la entrada techada y a la izquierda, en lo que parece ser la oficina del preceptor, estaba Silvia. Me saludó con la cordialidad acostumbrada y nos pusimos a conversar mientras ingresaban los jóvenes. La mayoría vestía de manera informal con jean, tenis, pulóver y chaquetas sport, algunas de equipos de fútbol. Varias alumnas estaban notablemente maquilladas, la mayor parte de los hombres llevaban el cabello corto y unos pocos lucían cabelleras atadas. La relativa uniformidad de los jóvenes que ingresaban, contrasta con la otra escuela pública que he venido visitando, en la que unos llegan con guardapolvo, otros con chaquetas deportivas o de egresados, acompañadas de cortes de pelo que van desde el cabello corto y las rastas, pasado por tupidas cabelleras en la nuca y peinados de mechones con forma de punta moldeados con gel (...) parece que todos estaban enterados del acto. Una vez ingresaban se ubicaban en la cancha de fútbol cinco junto a sus compañeros de curso. En medio de la abarrotada y bulliciosa cancha, el preceptor y la vicedirectora daban, en tono amable, indicaciones para separar grupos y ordenar filas (...) [luego] se ubicaron en el fondo de la cancha. Los demás profesores lo hicieron delante de los alumnos al costado derecho de la formación. A su izquierda, frente a un micrófono y unos parlantes, estaban los alumnos del Centro de Estudiantes encargados del acto, dos hombres y cinco mujeres (...) de repente, empezaron a sonar por los parlantes las notas del himno de la escuela, miré hacia la cancha y la multitud de jóvenes se había convertido en una formación silenciosa con miradas al frente. Silvia cantaba en un tono bajo con algunos de sus colegas. Los alumnos prácticamente no abrían la boca, excepto los que se encontraban en el frente de la formación. Todos escuchaban en silencio, unos con las manos en los bolsillos, otros con las manos al frente y no muy firmes que digamos. Los encargados del centro de estudiantes releían con ansiedad unas líneas que tenían anotadas en unos pequeños papeles (...)

Terminó la música. Uno de los jóvenes del Centro, vestido con pantalón y camisa negra, se acercó al micrófono y dijo:

- “Este día nos encontramos reunidos para recordar lo ocurrido en una madrugada de 1976, en la que sacaron de sus casas a un grupo de chicos que habían luchado por una causa justa”; por esta causa, prosiguió, se habían enfrentado al poder de la dictadura militar; la mayoría fueron asesinados y para toda la sociedad quedó el testimonio de Pablo Díaz, quien dio a conocer los terribles hechos “hoy nos reunimos para recordar lo ocurrido”.

Después de la corta introducción anunció la entrada de la Bandera Nacional. Desde la puerta principal llegaron tres alumnos formados en una línea paralela, que intentaban mantener con una especie de paso marcial. Se ubicaron entre los docentes y el grupo de jóvenes que dirigían el acto. En el centro de la formación estaba un chico alto y robusto que portaba con firmeza y gran seriedad el estandarte de la Bandera (Guillermo, el excelente expositor que tuve la oportunidad de ver el día anterior en la clase de historia), a su derecha una mujer y a su izquierda un varón, de estaturas notablemente menores. El muchacho de negro anunció el Himno Nacional. Éste fue entonado por todos los profesores y, otra vez, uno que otro chico cantó, sobre todo los más pequeños. Los que estaban ubicados al fondo sólo guardaron silencio (...)

Terminó el Himno bajo un sonoro aplauso. El moderador anunció las palabras de Juan. El otro joven, de largo cabello negro, se ubicó frente al micrófono. También estaba vestido de negro y se distinguía en su buzo el nombre del grupo de rock *Metallica*. Leyó con tranquilidad un corto escrito, con tintes poéticos, en el que se refería infinito valor creativo de las palabras en contraposición al carácter destructivo de las armas (...) habló del poder represivo de las armas, el silencio que pueden generar y cómo frente a él, las palabras saltan, se esconden, se combinan y dispersan, permanecen en diferentes espacios (...) “ellas dan lugar al recuerdo, a la transmisión de eso que no podemos olvidar” (...) después de los aplausos, el moderador anunció la lectura, a cargo de sus compañeras, de un texto sobre los acontecimientos ocurridos el 16 de septiembre. Las jóvenes estaban formadas en fila y se iban relevando en la lectura del texto (cada una tenía una hoja con el fragmento que le correspondía). Comenzó una chica de cabello negro y gruesos lentes, leía segura y pausadamente: “En la Ciudad de La Plata, durante la madrugada del 16 de septiembre comenzaron los secuestros de un grupo de chicos” (...) el relato brindaba detalles sobre la forma violenta como los represores los sacaron de sus casas, simplemente por pertenecer a un centro de estudiantes que había hecho un reclamo justo: por el boleto estudiantil (...) pasaba otra chica que seguía el relato, cada una tenía una parte y leía más o menos con la misma fluidez y entonación (...) “los trasladaron a un campo de concentración (...) no podían dormir, el maltrato era permanente”, en el relato se subrayaba el tormento al que habían sido sometidos los jóvenes por haber hecho un reclamo, esto mostraba la ferocidad de la dictadura y su enorme injusticia (...) “sólo sobrevivieron unos pocos y Pablo Díaz contó lo ocurrido (...) tenemos que recordar para que no vuelva a ocurrir” (...) la quinta joven terminó el relato de los hechos y la última leyó un fragmento que subrayaba enfáticamente los motivos del acto: recordar a unos jóvenes que lucharon por una causa justa “de un centro

de estudiantes, como nosotros. Debemos reivindicar esa lucha”. Un aplauso acompañó el final de los casi quince minutos de lectura.

La atención de los asistentes no fue completa. Mientras las jóvenes leían terminaron de llegar varios alumnos que se ubicaron cerca de la entrada, atrás de los profesores. En un momento empezaron a charlar, a tal punto que una docente les llamó la atención “¡bueno!...”, dijo en voz baja y con una clara expresión de disgusto en su rostro. Podía escuchar otros murmullos que provenían de las últimas filas, algunos profesores a mi lado oteaban con el seño fruncido (...) Terminada la lectura de los acontecimientos, el joven con la camiseta de *Metallica* tomó el micrófono para cerrar el acto: “Este día hacemos memoria de lo ocurrido, porque en democracia es la única forma de construir una sociedad justa”. Su compañero anunció la salida de la bandera y vinieron los aplausos. Para el cierre “las palabras de la señora vicedirectora”, quien emergió del fondo de la cancha. Mientras salía se escuchaban unos silbidos tenues y uno que otro ¡uuu! que corría por debajo de las filas, causando sonrisas y carcajadas frustradas. Atrás escuchaba a una profesora de corta estatura y cabello rubio que comentó en voz baja sonriendo “¡son terribles!”.

No sé si tomaron a la vicedirectora por sorpresa o si la silbatina inhibió su retórica, pero se limitó a felicitar al centro de estudiantes y a los miembros del taller de periodismo la organización. Para último dijo que era fundamental el respeto de los derechos. Por eso ahora “vamos a ejercer nuestros derechos...” (veía caras de incompreensión por todos lados)... tomó una pausa, como para pensar, el de ustedes de aprender, señalando a los alumnos, y el de ustedes enseñar, señalando a los docentes. “Bueno siga el 5.1. de acá”, señaló al grupo central de la formación, “¡noo!” respondieron los chicos con una sonrisa “¡ah... el cuarto!””, dijo ella. Rápidamente llegó el preceptor en ayuda de la confundida (y recién nombrada) vicedirectora (...) Mientras los cursos salían de la cancha, empezó a sonar por los parlantes una marcha militar en medio de la tranquila y desordenada multitud de jóvenes que se dirigía hacia las aulas para iniciar las clases. “¡¿Quién puso eso?!”, le pregunté a Silvia, me respondió con una sonrisa “¡no sé... pero es muy paradójico en un acto como éste!”.

El comentario de Silvia resume los efectos de la inclusión de los temas relacionados con la dictadura dentro de actos regulados bajo los viejos preceptos de la cultura escolar: se realizan según las formas establecidas por los actos patrióticos. Solemnidad, orden cerrado y pasos marciales enmarcan las proclamas en contra del autoritarismo y su barbarie⁷⁸.

⁷⁸ La normativa vigente en la Ciudad de Buenos Aires regula los actos de la siguiente manera: “Artículo 151. Los ‘Actos Escolares’ previstos en el Calendario Escolar, se clasificarán según las siguientes características:

- a) Actos solemnes (Forma I).
- b) Actos solemnes (Forma II).
- c) Actos especiales (Formas I y II según corresponda).

Los jóvenes entrevistados muestran interés por los acontecimientos del pasado reciente y consideran que tienen gran relevancia; sin embargo, la participación masiva en los actos no es algo común: “(...) no hay mucha gente que participe, no hay muchos chicos interesados en hacer un acto y nadie interesado en escuchar el acto que vos das, o sea, escuchan el acto los que quieren organizar el acto, así que... imaginate, entonces por ahí siempre necesitan ayuda y qué sé yo... y yo como corrijo los textos a veces, me dicen si los quiero leer y qué se yo... y los leo – ¿participas en algún otro acto? - ¡Noo!” (Entrevista con Bárbara 5-6).

Las afirmaciones de Bárbara oscilan entre la participación y la total indiferencia. Su interés se concentra en ciertos actos pero, en general, el rechazo que muestra con relación a este tipo de eventos es evidente. Otras entrevistadas se refirieron al tema con afirmaciones más explícitas y sin mayores ambigüedades:

Diego: Algún acto te llamó la atención, te pareció interesante o ¿alguna otra crítica tienes para comentar? <lo dije por los gestos y el tono que usó la joven para hablar de los actos>

Leticia: El tema es que... uno escucha un par, pero como generalmente termina aburriéndose o no escucha o termina boludeando literalmente...

Diego: ¿No hay ninguno?...

Leticia: No, ninguno que me haya *marcado* <afirmó con tono irónico>.

(Leticia 5-2)

Artículo 152. Se consideran Actos Solemnes (Forma I) los de carácter patriótico previstos con motivo del aniversario de la Revolución de Mayo, el Día de la Bandera, el aniversario de la Declaración de la Independencia y el de la Muerte del General Don José de San Martín, que se conmemorarán el 25 de Mayo, el 20 de Junio, el 9 de Julio y el 17 de Agosto respectivamente.

Se realizarán con suspensión de clases y asistencia plena del personal y alumnado. Todo acto de esta naturaleza comprenderá dos etapas:

La esencial de formalidad patriótica, con la presentación de la Bandera de ceremonia y a continuación, luego del retiro de la misma, otra de carácter alusivo a la fecha, con la participación de los alumnos en coros, bailes, exhibición gimnásticas, dramatizaciones; etc.

La primera etapa incluirá en todos los casos las siguientes ceremonias:

- a) Presentación de la Bandera Ceremonia.
- b) Izamiento del Pabellón en el mástil.
- c) Himno Nacional Argentino.
- d) Himno a Sarmiento (cuando corresponda según lo determina la Ley 16.770).
- e) Palabras explicativas referidas al acto a cargo del personal directivo o docente.
- f) Retiro de la Bandera de Ceremonia.
- g) Luego del retiro de la Bandera, se desarrollará la segunda parte del acto.
- h) Al finalizar esta segunda parte, se procederá a arriar la Bandera del mástil

Artículo 153.- Tienen carácter de Actos Celebratorios aquellos previstos en el Calendario Escolar que se realizan en cada turno y sin suspensión de las restantes actividades. Se llevarán a cabo en la última hora de clases y su desarrollo en general seguirá los lineamientos de los ‘Actos Solemnes’”.

Tomado de: http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/docentes/reglamento/actos_clas.php

Lucía: No sé... me parece bien que estén pero (...) como que no hay ambiente (...) suena el himno y nadie quiere cantar, así... no sé, por ahí las cosas que dicen las hacen largas... como que no se puede aprovechar lo que se hace.
(Entrevista con Lucía 5-1)

Diego: ¿Participaste en algún acto?

Victoria: ¡No!... en este colegio los actos son, o sea, un profesor habla y dice alguna cosa, o algún chico dice alguna reflexión, se habla por ejemplo de la dictadura... cuando se conmemoró, se decían así algunas cosas.... yo no participé.
(Entrevista con Victoria 5-1)

Debo anotar que las entrevistadas de las citas, hicieron comentarios sobre el período dictatorial e identificaron con facilidad los hechos por los que se realizan los actos. El caso de Leticia es muy significativo porque en medio de su despectiva alusión a los actos no mencionó ninguno relacionado con la dictadura, pese a que es un tema de su interés y lo maneja con mayor propiedad que el resto de sus compañeros.

Otros jóvenes emplean expresiones positivas para describir los actos y sentar su posición frente a ellos. Estas respuestas se pueden agrupar en dos clases, por un lado, las que dan cuenta de la 'eficacia' de los rituales escolares y, por otro, las que muestran su capacidad para 'instalar' el tema. Cuando hablo de eficacia ritual me refiero a los jóvenes que reivindican la importancia de los actos, participan en su organización, pueden explicar sus contenidos y, en algunos casos, reflexionan a partir de ellos:

Ernesto: (...) se hacen todos los eventos conmemorativos, empezando por el 24 de marzo, que es el día del golpe militar, el 25 de mayo, el día de la independencia (...) he participado en varios... soy de escribir bastante y de leer en los actos, eh, hay uno que también es importante para mí... bah... para todos los estudiantes que es el de La noche de los lápices (...) ese es bastante importante

Diego: ¿Por qué?

Ernesto: Un grupo de estudiantes que se une para pedir algo (...) [además] nos involucra a nosotros, a todos los estudiantes... ver como en el pasado, además en el contexto en donde hicieron ese reclamo, el boleto estudiantil, tener un pasaje más barato para todos los estudiantes, me parece que es importantísimo... además, este, eran estudiantes y querían estudiar, no como (...) hoy en día generalmente los estudiantes no tienen muchas ganas de estudiar.

(Entrevista con Ernesto 5-2)

Silvia: El día de la bandera, el 9 de julio, el 25 de mayo, el día del maestro, el día de la raza, el 24 de marzo (...) ¡ah! el día de las Malvinas también (...) me parece interesante lo del 24 de marzo, me parece muy importante que se lo siga repudiando y todo eso... ¡ah!... también hay actos por La noche de los lápices, digamos, cosas que son simbólicas...

Diego: ¿Qué fue lo de La noche de los lápices?

Silvia: (...) ocurrió durante la última dictadura militar, y... como ya le dije [cuando hablamos sobre la última dictadura], no se podían hacer protestas ni planteos al gobierno, ni nada de eso, y pasó porque había estudiantes que reclamaban por el boleto estudiantil, o sea, un boleto a un precio más barato para que los chicos pudieran ir al colegio y... como insistían con eso y qué se yo, entraron los militares en su casa, se los llevaron, los torturaron y hasta ahora están desaparecidos, se supone que están muertos, excepto uno que es el que... cuenta todo.

(Entrevista con Silvia 5-2)

Eva: (...) yo participo, por ejemplo, en los últimos años estuve escribiendo para los actos... y... bah, para ese [24 de marzo] y para La noche de los lápices que es 16 de septiembre

Diego: ¿Qué es eso?

Eva: Pasó en la dictadura, el 16 de septiembre del 76, eh... unos chicos que estaban pidiendo por el boleto estudiantil, cinco centavos, los secuestraron y los desaparecieron, salvo uno que lo liberaron para que contara todo... eran todos del centro de estudiantes de La Plata... y, nada, bueno ese también se conmemora... más allá, creo que es el día de los derechos del estudiante o algo así, es uno de los que más me llegan a mí... a parte porque un par de años, yo iba un par de marchas así por el boleto estudiantil.

(Entrevista con Eva 5-6)

Dentro de la expresión 'instalación del tema' agrupo a los jóvenes que comparten interés en los actos y los reivindican, pero no exponen mayores comentarios sobre ellos y tampoco los vinculan con otros temas o reflexiones personales. Incluso, en algunos casos las referencias a los actos se efectúan de manera descontextualizada o confusa:

Laura: (...) últimamente estuvieron haciendo la... La noche de los lápices.

Diego: ¿Qué fue eso?

Laura: (...) estaba, este... un milico en el poder... este... ay... ¿como se llama?... no me acuerdo ahora, no me acuerdo quien estaba... ¡lo acabo de estudiar y ya no me acuerdo!, porque fueron a una junta que vieron que eran opositores y este... los encontraron en una reunión de noche, cosa rara que se hacía y los sacaron a todos a los golpes, patadas y los detuvieron a todos. Eso fue como lo primero, fue la primera... que fueron a las facultades y que hicieron eso. Y bueno, se celebra eso y también este, La Noche de los Bastones Largos, que fue algo similar... en las facultades.

Diego: Similar, ¿qué pasó?

Laura: Sí también, que fueron a las facultades y que fueron a sacar chicos... y los detuvieron y los golpearon y toda represión violenta. Hasta ahora eso...

Diego: Participaste en alguno de los actos que me comentas o alguno te atrae especialmente...

Laura: Sí, interesante sí, saber de nuestra historia para que no se vuelva a repetir...

(Entrevista con Laura 5-6)

Leandro: (...) La noche de los lápices que es el golpe del 76 <sic>

Diego ¿Qué pasó ahí?

Leandro: Es lo que secuestraban a la gente todo eso... <silencio>

Diego: ¿Qué hacen en ese acto, te acuerdas más o menos?

Leandro: Sí, sí... o sea, hablan todo eso... de los secuestros, cuentan casos, a veces los chicos se ponen a investigar un poco... cuentan algunos casos de la gente, algunos testimonios... este... no me acuerdo más.

(Entrevista con Leandro 5-6)

Estas respuestas son más comunes entre los jóvenes de la jornada de la tarde, muchos de ellos con pocos años en la escuela, que empiezan a interesarse en los temas abordados en los actos aunque éstos no les brinden muchos elementos para realizar análisis posteriores. En términos institucionales las diferencias entre las jornadas tienen efectos importantes sobre los actos “a la mañana, por ejemplo, es la vicedirectora la que te dice ¿podés ocuparte vos del 24 de marzo?, y a la tarde, vos le decís ¿a qué hora vamos a hacer el acto?, tengo las palabras para el acto. Eso marca una diferencia grande. También (...) a la mañana se da más, desde la población escolar, que los chicos en su mayoría empiezan en primer año y termina la gran cantidad del grupo en quinto año, a la tarde hay más desgranamiento (...) a *los de la mañana les parece normal, habitual*, que haya actos, que se hablen de estas cosas, es como que lo vienen escuchando (...) a la tarde es muy común encontrarte con chicos que (...) hicieron en otro colegio lo anterior o dos o tres años en otro colegio, entonces algunos te dicen ¡ah, el colegio en el que yo iba esto no se hacía!, ¡ah! en el colegio que yo iba esto se hace así. Entonces es como que hay más diversidad” (Entrevista con Patricia, el subrayado es mío).

A pesar de las diferencias que se generan entre las jornadas, a nivel institucional y de los alumnos, también es posible encontrar repuestas contradictorias sobre los actos en los quintos de la mañana. Mario, un joven de 5-2 que conocía algunos temas sobre el pasado reciente, podía contextualizarlos y marcar procesos, cuando se refirió al acto por La noche de los lápices no logró describirlo con mayores detalles. En su discurso

expresó incomodidad con los actos que se refieren a los acontecimientos de manera superficial y formuló algunas críticas, aunque erráticas, que resultan muy pertinentes a la discusión que he planteado acerca de la crisis de los actos escolares:

Mario: La noche de los lápices, tengo muy... medio flojo... fue la noche que los estudiantes por medio del reclamo del boleto estudiantil fueron desaparecidos durante la época de la dictadura... eso es lo que yo tengo (...) *eso es lo que yo sé... me van a matar, ¿no?... para el quinto año solamente eso y todos los actos <risas>* (...) Un problema que tengo [con los actos], es que cuando me presentás algo para que me interese, no me va a interesar (...) cuando es así escuchame porque voy a hablar, lo más posible es que no te escuche... por esto que investigar a parte el tema, me puede llegar a interesar más... pero *me parece que muchas veces son muy cuadrados los actos, pese a que el tema es el mismo y, obviamente, no podés innovar mucho, pero es como que siempre lo mismo y no noto ni ganas de las personas que lo leen. Es como que dicen ¡vení, vení vos lee esto que!... ya después no hay emoción ni nada* (...) Los profesores veo que lo leen porque es como que le dice la rectora, *¡che! para el 25 de mayo tenés un texto... bueno, siempre lo mismo y les dan por ahí una opinión; digamos, por ahí hablan de la dictadura y cuando termina dicen, bueno hoy en día se está juzgando, nada más* (...) y después bueno... *te mandan lo otro*. Algo que no me gustó de los actos con el tema de la dictadura militar, es que la dictadura tuvo un montón de muertes y desapariciones... pero, también, *lo que habría que aclarar*, me parece, no justificando una acción, sino que también... los montoneros mataron gente inocente. Chicos que estaban prestando el servicio militar le metieron una bomba debajo de la almohada y le volaron la cabeza.

Diego: ¿Quiénes eran ellos?

Mario: Los montoneros... y... eran gente que, *por lo que se dice*, estaban en contra de la... el servicio militar... eso está bien... ninguna de las dos acciones está justificada, pero *me parece que para completar la historia también habría que contar eso...* (...) hacían explotar sedes donde había gente que por ahí era tío o bisabuelo de un militar. A mí me parece que, *por ahí suena mal*, pero si vos tenés un contrario matá a quien te está molestando, no mates a todos los que están a su alrededor. Digamos, a mí... *se agarraron los montoneros y los militares y se mataron entre ellos y no molesten a nadie*, pese a que está mal lo que hicieron los dos, pero el hecho es de que... montón, pero montón de montón... los militares no tenían excusa, los militares no te pueden matar por pensar diferente, tampoco los montoneros te pueden matar por que vos sos parte de algo que por ahí no elegiste (...) *me parece, que hubo exceso de las dos partes* (...) alguien dice ¿para vos hubo muertes justificadas?, ¡no!, no hubo muertes justificadas pero me parece que hubo muertes... por decir... Pedro Mató a Antonio y yo lo maté, ¿por qué?, porque mató a una compañera mía... no está justificado, pero hubo *un motivo* por lo menos (...) agarraron a toda la gente y la mataron... ¿por qué? Y... porque está en la agenda (...) eso lo que trajo fue miedo y un montón de cosas. Lo que pasa es que hasta hoy en día, *la sociedad está muy dividida en las opiniones* (...) decían que había una sociedad de miedo, ¡yo nunca tuve miedo!, hay montones de gente que dice eso...

(Entrevista con Mario 5-2. El subrayado es mío)

Pese a su asistencia regular a los actos durante los últimos cinco años, Mario solo pudo ofrecer unos pocos datos sobre los hechos, sus causas y el período en el que ocurrieron “tengo muy... medio flojo (...) eso es lo que yo sé... para el quinto año solamente eso”. El ritual sitúa los acontecimientos dentro de una serie de eventos memorables pero su forma limita una apropiación reflexiva y creativa. Para él, todos los actos son iguales e invariables, cuestiona las prescripciones de la cultura escolar pero asume que los actos deben apegarse a ellas, sólo resta pensar en ‘hacer algo más’ ¿por qué no se puede innovar?, ¿existe sólo una manera de tratar los temas en los actos?, ¿por qué no se exponen discusiones o preguntas? El discurso unívoco de los actos genera malestar en el joven porque no habilita el planteamiento de sus interrogantes “me parece que para completar la historia también habría que contar eso...”. Mario alude a un período de violencia entre ‘dos bandos’ de la sociedad argentina que conoce a través de ‘lo que se dice’ y a partir de allí se pregunta por qué existe un recuerdo sobre unos muertos y otros no; el acto no le ayuda a reflexionar sobre sus dudas, llenar vacíos de información, buscar las incoherencias de su discurso y comparar de manera crítica las versiones contradictorias sobre el pasado que circulan en la sociedad.

En el mismo sentido, una compañera de Mario plantea una profunda desmotivación con respecto a los actos pero, a diferencia del joven, compara y valora otras actividades realizadas en la escuela porque considera que le han permitido abordar los temas de manera más completa y reflexiva:

Vanesa: (...) los actos que se hacen acá son mediocres... te soy sincera (...) Habla una chica, presenta la bandera de ceremonia, entra la bandera, cantamos el himno, cantamos el himno si es el día del maestro, si es día de las Malvinas, cantamos el himno a San Martín, a lo que sea... bueno cantamos... después, el taller de periodismo preparó unas palabras para conmemorar la fecha y lee una piba, lee alguna profesora, dice algo la vicedirectora, se terminó el acto. Nosotras con las chicas decimos, pero escuchame ¿podrías hacer tantas cosas que llamen la atención?, capaz el 24 de marzo... sea siempre, bueno, La noche de los lápices *siempre habla Pablo Díaz, siempre, siempre tenemos el mismo testimonio*, todos los años y todos los días... los chicos de primer año que entran y *los chicos de quinto año que se van, siempre saben lo que dice Pablo Díaz* porque ya lo saben de memoria. *Realmente son mediocres los actos*. Pero generalmente todos los actos de la secundaria... son todos iguales, no hay ninguno útil. *En la primaria*

capaz se hacía, se vestía qué sé yo... y vestidito, la nena antigua, de los granaderos ahora no te vas a vestir de dama antigua y los pibes de granaderos, pero si podés meter un poco de cosas interesantes, no hacer, bueno tomá el micrófono... te sabés el melodrama de memoria, nosotros lo sabemos de memoria... y siempre lo mismo (...) lo que te cuentan en la primaria es muy básico... o sea, el 25 de mayo salieron todos con el pañuelito y con la escarapela, ¡mentira!, que escarapela si ni siquiera estaba formada la bandera, ¿qué escarapela?... ¡¿qué paraguas?! <juntaba las yemas de sus dedos y sacudía su mano> Estaban debajo... debajo de la lluvia... claro no sabés nada, yo cuando me enteré acá y me di cuenta que no existían los paraguas, ni las escarapelas ¡casi me mato!... <risas>

Diego: Te parecen entonces todos iguales...

Vanesa: ¡Son todos iguales!... el único acto, que tengo así más... en mi primer año, hubo un acto del 19 de septiembre, bueno, el que daban para La noche de los lápices... y *ese acto me quedó grabado porque fue una jornada dedicada a La noche de los lápices y todos trabajamos...* también la conmemoración del colegio, se hicieron dos días de jornada el viernes y sábado.

(Entrevista con Vanesa 5-2, el subrayado es mío)

La joven considera que el mejor acto no se basa en una lectura pautada de acontecimientos, testimonios o discursos, como ocurre por lo general, sino en el *trabajo* realizado sobre ellos. Éste demanda una efectiva participación de todos los asistentes. Vanesa sintetiza una práctica muy valorada por los jóvenes que está presente en la escuela y fue mencionada de forma dispersa en varias entrevistas, “La noche de los lápices está bueno como se recuerda acá (...) [ese acto y el del 24 de marzo se hacen] más o menos igual, pero lo que tiene es que generalmente en las horas de historia o de cívica, hablamos un poco del tema todos los años y aunque no tenga nada que ver con el programa o hasta a veces con otros profesores que no tienen nada que ver la materia tampoco, como que lo hablamos. Por ahí con los próceres así pasa, se los recuerda pero nada más... estos como los que los elaboramos un poco más en clase, los hablamos, los charlamos, los discutimos” (Entrevista con Mariana 5-2).

Vanesa supone que todos alumnos de los últimos cursos, al igual que ella, saben de memoria lo que dice Pablo Díaz porque escucharon su testimonio una y otra vez durante los cinco años de la secundaria. Las respuestas de sus compañeros muestran que la repetición solemne no implica una reproducción exacta y homogénea, ésta se encuentra mediada por los antecedentes familiares y sociales de cada joven, así como por sus inquietudes personales y orientación profesional. Vanesa se interesa por las

humanidades y la historia, consulta algunos libros y revisa artículos en diarios o revistas. Aunque sus padres tienen dificultades para abordar el tema, han tenido conversaciones en momentos donde se menciona la dictadura en los medios masivos o por inquietudes planteadas por ella y sus hermanos “es muy fuerte, llegan a hablar del tema y básicamente exponer lo que piensan (...) para mí mamá es resensible ver esas cosas, a mí mamá siempre le dolió mucho y capaz estamos viendo algo y, generalmente se pone a llorar y habla”. La joven puede reproducir ‘de memoria’ los actos y discursos gracias a sus intereses y conocimientos previos, pero esta situación no es común entre compañeros.

Por último, debo mencionar que el episodio de La noche de los lápices se utilizó desde la transición democrática como un ejemplo arquetípico de los métodos represivos implementados durante el gobierno militar y los niveles de violencia que alcanzaron. Uno de los tres sobrevivientes, Pablo Díaz, rindió un largo testimonio en el juicio a las juntas y tuvo un papel determinante en la difusión de los hechos: realizó un gran número de conferencias en colegios secundarios y universidades, participó en la organización de marchas conmemorativas y ayudó con la edición de un libro y una película en 1986. Como vimos en el primer capítulo, a mediados de los ochenta, las víctimas del terrorismo de Estado pierden sus características políticas dentro del discurso agenciado por los organismos defensores de derechos humanos para lograr una fuerte condena de la sociedad hacia los militares y, de esta manera, enfrentar en un primer momento el discurso justificativo de la guerra antsubversiva y, luego, la teoría de los dos demonios que abría la puerta a la generalización de los indultos. El relato sobre La noche de los lápices se circunscribió al protagonismo de los estudiantes secundarios en general y su reclamo por el boleto estudiantil, dejando de lado todas sus características políticas. Pablo Díaz militaba en la juventud Guevarista y los demás jóvenes pertenecían a la UES (Unidad de Estudiantes Secundarios) de tendencia peronista⁷⁹. Si bien desde mediados de los noventa comenzaron las reivindicaciones sobre la dimensión política de las víctimas -incluso en ámbitos educativos-, en el

⁷⁹ Tomo estas ideas de un artículo de Federico Lorenz (2004) donde analiza este caso de manera detallada. También resulta muy interesante y complementaria la entrevista a Emilce Moler publicada en la revista *El Monitor de La Educación* (2007); en especial, porque hace varias referencias a la despolitización de las víctimas, la postura que la entrevistada tomó al respecto y las implicaciones que esto tuvo en la construcción de la memoria sobre el caso de La Noche de los Lápices.

Nacional los jóvenes conocen el relato prototípico que se difundió masivamente y que fue empleado para introducir los temas del pasado reciente en las escuelas: “en La noche de los lápices secuestraron a chicos de centros de estudiantes de colegios y desaparecieron a todos menos uno, Pablo Díaz, que todavía vive y contó todo esto, horrible lo que pasó” (Entrevista con Mariana 5-2). El relato convencional de este episodio es de gran utilidad porque interpela a los jóvenes y permite su introducción al estudio y análisis del pasado reciente pero, al mismo tiempo, cierra otras conexiones fundamentales para entender la complejidad de la violencia política de los 70 y sus implicaciones posteriores.

Quedan, entonces, varias preguntas alrededor de los actos escolares ¿cómo se los puede modificar para que adquieran nuevos significados para los alumnos y los docentes?, ¿qué tipo de formas deben asumir para habilitar la reflexión y la crítica?, ¿de qué manera se puede evitar la repetición de prácticas asociadas con las formas del autoritarismo?, ¿se pueden llevar a cabo rituales democráticos? Las jornadas de reflexión, la organización de actos por los alumnos, el impulso al Centro de Estudiantes y la organización de charlas alusivas, conforman una serie de alternativas que se vienen gestando e implementando desde el interior de las escuelas para modificar la lógica que subyace a los actos escolares. No obstante, el caso del Nacional muestra que las transformaciones avanzan con lentitud y sus alcances aún son modestos, debido al peso de la cultura escolar y los orígenes de los actos.

En síntesis, las posturas de los jóvenes frente a los actos vinculados con el pasado reciente, obedecen a una tensión entre el generalizado interés que tienen por el tratamiento de la temática en la escuela y la crisis de las formas rituales de esta institución. Por ello, en las entrevistas y observaciones encontramos que los jóvenes asumen distintas posturas frente a estos actos, que van desde la completa indiferencia hasta la participación activa en su organización y ejecución. Entre los dos extremos se presentan distintos matices que muestran cómo el ‘desgaste’ de los rituales escolares no implica el fin de su capacidad de acción sobre los sujetos. Ahora bien, la manera como los jóvenes se relacionan con los actos no agota el papel de la escuela en la construcción sus memorias, a continuación veremos que las actividades realizadas por los docentes

en las aulas, así como las preguntas y debates que suscitan, ocupan un lugar muy relevante dentro de la formación de la perspectiva histórica de los alumnos.

4.2.2. Las clases

Como vimos en los anteriores apartados, algunos docentes han sido los principales impulsores del tratamiento de los temas relacionados con los derechos humanos y el pasado reciente en la escuela. Ese protagonismo ha sido reforzado por su adscripción disciplinar y permanencia en la institución; sería previsible, entonces, que estos temas fueran ineludibles dentro de sus clases. En efecto, son abordados y hacen parte del programa (ver: Anexo III), pero las dinámicas institucionales y de la cultura escolar generan cambios sustanciales de un año a otro.

La historia argentina se enseña de manera acumulativa y lineal en los cursos de la secundaria, desde el período prehispánico hasta nuestros días, de tal modo que en el último año corresponde el tratamiento del pasado reciente. Sin embargo, durante los cursos no se puede abordar el tema por diferentes motivos. En principio los docentes de historia (no sé si todos, pero todos los que entrevisté) consideran imprescindible que sus alumnos aprendan de forma detallada el proceso de surgimiento y organización del Estado argentino, así como los factores ideológicos, económicos y políticos que lo hicieron posible, “arrancamos con la discusión de la formación del estado nacional (...) me retraso un poco a veces porque yo arranco desde ahí, *es una obsesión mía*, la formación del estado me fascina y me parece que es muy ordenador para *la formación de un sujeto históricamente pensante*” (Entrevista con Silvia, El subrayado es mío).

Dado que la historia reciente ocupa la última unidad del programa su presencia está sujeta al normal y fluido desarrollo de las clases durante el año, cualquier suspensión o retraso implica un recorte. Esta situación se encuentra potenciada en el quinto año porque los jóvenes están ocupados en diversas actividades: talleres de orientación profesional, organización de eventos para la recolección de fondos, la fiesta de egresados, los papeles para la graduación, el viaje de egresados, etc. Entonces, el cruce entre las dinámicas institucionales y el programa curricular hace que la presencia de los temas vinculados al pasado reciente no sea una constante.

En algunos cursos Silvia deja de lado el tema porque considera que, para realizar un análisis crítico, los alumnos deben conocer algunos procesos anteriores y ciertos acontecimientos a nivel mundial que influyeron de manera significativa en el país durante los setenta y los años de la dictadura:

Silvia: (...) la Doctrina de la Seguridad Nacional y el surgimiento de los grupos armados, que también ese es otro punto ciego, desde el digamos, el saber popular, porque siempre se habla de la guerrilla como si fuera parida ahí... entonces yo, si hice buen pie en el treinta [en el golpe militar], acá empieza la cosa

Diego: Claro, porque en el curso que yo vi... no alcanzaste a dar el tema con los chicos, ¿no?...

Silvia: Y no llegué... por eso yo digo, si no me detengo en el treinta, no pueden entender el surgimiento de la lucha armada, ¿entendés?, porque si no la lucha armada parece salida de un repollo de cuatro delirantes que un día quisieron agarrar los fierros, que es un poco lo que se impone desde los medios de comunicación de la derecha, ¿viste?...

Diego: Los chicos no tienen, lo vas a ver en las entrevistas, mucha idea (...)

Silvia: Claro, sí, sí (...) es complicado... el otro día lo hablaba, no sé, en un congreso del SUTEBBA [Sindicato Unificado de la Provincia de Buenos Aires] (...) estaban las maestras que decían que hablan del golpe en sexto, séptimo grado... y yo decía, bueno, de repente este país tiene modas, ¿viste?, entonces ahora todo el mundo tiene que hablar de la historia reciente. Ahora, entender la complejidad del tema de la lucha armada (...) cuarto y quinto año es la edad madurativa para mí, ideal para comprender estas temáticas, para lo cual necesitás determinados temas de base; sino lo que hacés es un relato folclórico. Entonces, claro, yo me debato siempre, y mis compañeros lo mismo, estamos ahí (...) Algún año llego, otro año no llego.

El caso de Educación Cívica es diferente. Según Patricia, a mediados de los años noventa llegó a la escuela una resolución del Gobierno de la Ciudad que reglamentaba la lectura del informe ‘Nunca Más’ en las escuelas públicas. En una reunión de área, los docentes acordaron introducir la actividad en el marco de las clases de Educación Cívica de quinto año. Dado que este programa no es lineal -porque tiene como objetivo el estudio de la organización y funcionamiento del Estado argentino con base en el análisis de la Constitución Nacional-, Patricia aborda el tema en cualquier momento “puede ser al final, sí (...) o previo al Pacto de Olivos (...) si, lo que hago antes, es una línea de tiempo en la que ubicamos el contexto, me parece que a ellos los ubica mejor, me parece que refuerza esa idea de que no es una cosa vieja (...) como que muestra que es historia reciente y que las consecuencias están entre nosotros y todo eso”.

Unas páginas atrás mencionaba, con base en las tesis de François Dubet, que el declive del programa institucional de la escuela moderna estaba relacionado con la pérdida de su hegemonía cultural, así como el cuestionamiento de la figura docente frente a grupos de niños y adolescentes que no acuden a las aulas dispuestos a someter su singularidad a los lineamientos de la disciplina y la cultura escolar. En muchos lugares la autoridad docente ya no es algo supuesto e inobjetable que emerge del orden institucional, sino el producto de la interacción cotidiana entre profesores y alumnos. Los docentes ‘padecen’ estos cambios que se manifiestan en los distintos ámbitos de la cotidianidad escolar:

(...) poder pensar... lo que es muy difícil, porque los medios son el principal enemigo en esta cuestión, de complejizar, que entiendan la multicausalidad, que entiendan que la realidad histórico-social es compleja, que se cruzan un montón de cosas. Hoy, sin ir más lejos, planteo ¿qué es una reforma agraria? y cómo las políticas neoliberales achicaron los aparatos productivos de los países... y *uno, pero como si fuera con la ciencia de Galileo, me dice: “no, los desocupados ¡no!... el que no quiere no trabaja”*. Y era una cosa que me decía con una... yo te digo, con la ciencia de Galileo, ¿viste?; cuando vos explicas que... eso es fácil de comprender, digamos, eso que dicen en los programas de los fachos y que... lo que circula en el relato popular, digamos, cuando vos lo querés meter al chico en la complejidad... y a los diez minutos que yo estaba explicando, había muchos escuchando y él ya estaba harto... y además que le hinchara las pelotas que esta afirmación que él trae se la pongan ahí a complejizar... pero, bueno, eso lleva tiempo, eso lleva tiempo. Porque *el chico no es el sujeto vacío que era yo cuando estudiaba, que estaba como muy ávido a captar lo que el profesor me traía sin demasiado cuestionamiento*; acá el conocimiento previo que trae el chico, en un sentido bueno porque, digamos, eso refuerza el concepto de que es una persona, de que es un sujeto que tiene derecho y qué se yo... ellos, viste... te insisten y te insisten. Introducirlos en esto de la multicausalidad, la complejidad... lleva su tiempo.

(Entrevista con Silvia, el subrayado es mío)

Ahora podemos volver sobre algunos de los interrogantes planteados en el segundo capítulo a propósito del actual contexto institucional y pedagógico, ¿qué ocurre con la enseñanza del pasado reciente?, ¿los jóvenes están ávidos de la palabra de los docentes o vienen a criticarla?, ¿ingresan a las aulas escépticos y despreocupados?, ¿está en cuestión la cultura escolar y la autoridad docente? En principio, este tema no parece muy afectado por la crisis institucional de la escuela. Los alumnos tienen gran expectativa e interés porque consideran que la cultura escolar puede brindarles muchas respuestas. Si bien no estamos ante el alumno que viene a repetir ciegamente los

contenidos de las clases, la mayoría espera que la escuela ofrezca ‘la explicación’ sobre un pasado que marca de múltiples formas la sociedad en la que crecieron. Ellos ‘saben cosas’ pero en medio de los debates y los silencios que generan, ningún adulto se detiene a contar y responder preguntas. Esperan que la escuela como espacio privilegiado del saber (como hace cincuenta años) les aclare un panorama que está cargado de ambigüedades:

Diego: ¿Antes sabías algo?

Mariana: Uno sí... sí, algo sabés... pero acá es como más técnico, no técnico sino más bien... *bien lo que pasó*; porque *uno sabe* que fue terrible, que pasaron cosas desastrosas, que murió un montón de gente... que fueron los militares, lo sabés, desde que sos chico, porque tá... *pero así bien*, por ejemplo, el otro día que estábamos leyendo el ‘Nunca Más’ y leíamos las torturas, pero como las contaban y como que... lo sentís y vos decís ¡qué horrible!, vos podés saber que torturaban y decís ¡huy que feo!... pero *por ahí estás en un colegio y leés el ‘Nunca Más’* y ves detalladamente lo que le hacían a los pobres tipos decís... no puede pasar... o que entraban a la casa y le saqueaban todo, les llevaban todas las cosas y... se llevaban a la familia y... todo el tratamiento (...) la tortura psicológica que le hacían a la gente y esas cosas, que *por ahí uno lo sabe, pero lo sabe como... como, al vuelo... como que lo escuchó, como alguien le dice pero nadie te explica bien... bien lo que pasa... en el colegio es como que... por lo menos acá te cuentan bien: sucedió esto, por esto, esto y esto.*

(Entrevista con Mariana 5-2, el subrayado es mío)

Para los alumnos, los docentes tienen mucho que enseñarles sobre un tema que es difícil dentro de las relaciones intergeneracionales. Durante su vida han convivido con los silencios de los adultos, con los relatos contradictorios, las palabras sueltas y el dolor que obstaculiza el diálogo; saben que el pasado no está ‘cerrado’ y, en últimas, quieren conocer ‘la verdad’ o algo parecido: “me interesa saber, este... *la verdad* (...) me interesa tener cierta postura y no pasar tan el tema desapercibido como lo pasa la gente, capaz que tiene cierto miedo a... pensar y todo... bah, supongo que también es un tema bastante reciente todavía para poderlo hablar y que la mayoría de la población tenga cierta postura, tiene que pasar un poco más de tiempo” (Entrevista con Eva 5-6. El subrayado es mío).

Varios entrevistados señalaron que en sus familias no se habla sobre la dictadura, es un tema eludido o comentado brevemente por la carga emocional que tiene para los adultos. En algunos casos donde los jóvenes se detienen a reflexionar sobre la postura

de sus padres, se percatan que los silencios son extraños, es *como si* no hubieran vivido en esa época o, seguramente, no estaban enterados de lo que ocurría:

Silvia: (...) si yo voy y pregunto... sí me explican, pero, digamos, en general no (...) Sobre la dictadura casi no se habla porque es como un tema muy... o sea, *mi mamá se puede poner a llorar si habla de la dictadura*, entonces como que son temas que mucho no se tocan y después qué más... sí... sobre Alfonsín algunas veces se habla.

(Entrevista con Silvia 5-2)

Ramiro: Se habla muy poco en realidad... si yo no voy y planteo una duda o así, qué pasó en el 76 y todas esas cosas. Mucho, mucho no se habla, ¿viste?; a lo mejor alguna anécdota sale (...) como por ejemplo mi papá es chileno, ¿no?, entonces cuando vino acá de muy chiquito y con el tema de eso del golpe y todo, andaba con mucho cuidado por miedo a que se lo lleven detenido y cosas así. Nada, me acuerdo que alguna vez me contó que estaba en un colectivo, pararon el colectivo y subieron unos militares a pedir los documentos y él se lo había olvidado y... bueno, por esa vez pudo zafar, pero son *esas pequeñas historias* (...) mi mamá no, no... cuenta muchas cosas porque es... *como si no hubiera vivido esa etapa, no sé, dónde estaba... estaba acá...* pero había mucha gente que no... no, sabía en realidad lo que estaba pasando; *hubo mucha gente que se enteró mucho después de lo que había pasado...* y *mi mamá se pone a llorar con eso*.

(Entrevista con Ramiro 5-1. El subrayado es mío)

Antes de iniciar la lectura del *Nunca Más*, Patricia realiza una clase donde explica el contexto en el que se generó el informe, sus objetivos e implicaciones; al final, le pide a los alumnos que traigan el libro para el próximo encuentro. Algunos tienen ejemplares en sus casas o los consiguen prestados, por lo general no hay más de seis en cada curso. La docente trae el suyo y los dos de la biblioteca escolar. Luego “leemos el prólogo y después leemos algunos testimonios, que yo les pido a ellos que elijan (...) a través de los años me voy dando cuenta de que eligen los mismos testimonios (...) dentro del capítulo de la tortura hay un testimonio de un médico que estuvo secuestrado, que es largo, extenso, tal vez sea el más extenso y seguramente lo seleccionan para leerlo, es durísimo. Tiene el valor de que... digamos, reúne de forma bastante completa las distintas maneras de ejercer la tortura, pero siempre eligen el mismo. Seguro eligen el capítulo que tiene que ver con las embarazadas (...) se me ocurre que pueden ser para ellos los temas, más conmovedores... y hay un capítulo que tiene a los adolescentes como víctimas, que está en el índice con el título, entonces ese también genera algo”.

Durante las clases que observé, los alumnos seleccionaron algunos de los testimonios mencionados por Patricia: el del Dr. Norberto Liwsky (el primero del acápite dedicado a la tortura en el marco de las acciones represivas); el de Alicia Partnoy, que compone el grueso del apartado dedicado a los estudiantes secundarios dentro capítulo sobre los adolescentes como víctimas y, finalmente, algunos relatos cortos sobre las mujeres embarazadas en los centros clandestinos de detención⁸⁰.

Patricia destina tres clases a la explicación y lectura del documento, aunque puede extender este número de acuerdo con las preguntas y discusiones que se generen entre los asistentes. Por ejemplo, en 5.1 y 5.6 la lectura se realizó en tres clases, mientras que en 5.2 fueron necesarias cuatro; incluso, en esta división se retomaron algunas de las discusiones generadas por la lectura del *Nunca Más* durante clases que trataban otros temas. Desde que comenzó con esta actividad, Patricia ha implementado la misma metodología de trabajo sin mayores inconvenientes “hay unos que tienen mayor interés que otros, entonces cuando uno percibe que tienen mayor interés, como que a la mayoría le gustaría seguir leyendo, bueno leemos. Hay otros que les resulta muy duro y no quieren seguir leyendo (...) hay algunos que han pedido directamente salir del aula (...) ninguno me ha dicho que tiene un familiar o víctima directa, me han dicho que les resultaba muy dramático... en el peor de los casos, me han dicho que no les parecía necesario, algo así como... *ya saben que eso sucedió* y no les parecía necesario leer el testimonio textual y con tantos detalles y demás; escasos... muy poquitos chicos, pero ha pasado” (El subrayado es mío).

La docente considera que la lectura del *Nunca Más* le brinda un alto grado de credibilidad a los temas relacionados con la violación a los derechos humanos durante la dictadura y consolida el rechazo que los jóvenes ya tienen hacia estos hechos. No obstante, según su experiencia, la actividad los deja ‘sin muchas palabras’. Transcribo a continuación un fragmento del registro de clase en 5-6:

Patricia me dijo que la clase iniciaba a las 3:30, ella llegó casi a esa hora y fue invitando a los alumnos a entrar al aula. Un joven alto y rubio que se encontraba al lado de la puerta le preguntó si iba dar la clase sobre el *Nunca Más*, la maestra

⁸⁰ CONADEP [1984] 2006: 31-35; 303-321; 333-335.

le respondió afirmativamente, y él se fue con prisa a su puesto, parecía interesado. Entramos al salón y se acomodaron, eran aproximadamente unos veinte alumnos, menos que en las divisiones de la mañana (...) estaban repartidos en cuatro filas. Me senté en la parte de atrás entre la segunda y tercer fila (...) primero leyó un joven rubio que se encontraba en la cuarta fila al lado de la ventana. Leyó un testimonio corto sobre el momento del secuestro. Luego una joven morena de la segunda fila leyó de manera un tanto entrecortada un testimonio, también muy breve, de un joven que fue secuestrado y liberado a las pocas semanas después de varias golpizas y maltratos. “La sacó barata”, susurró un joven de gruesas cejas negras que se encontraba cerca de mí puesto. Pese a que la temperatura del aula aumentaba con el sol primaveral de la tarde, todos escuchábamos atentos la lectura; la mayoría no podíamos seguirla porque había muy pocos ejemplares del libro, únicamente dos.

Antes de continuar la lectura, la maestra preguntó: “¿Qué es el Nunca más?” (preguntaba sobre la clase anterior donde había explicado el contexto de producción del texto). “Un documento”, respondieron algunos. Patricia subrayó que es un documento escrito por la CONADEP después de la transición democrática. “La semana pasada recordaron La noche de los lápices, ¿si?”, luego sacó una publicación -El diario del juicio- y la abrió en una parte donde estaba una foto de Pablo Díaz. “Acá hay una síntesis de su testimonio ante los jueces ¿alguien lo quiere leer?”... una joven de cabellos claros y buzo verde levantó la mano (...) comenzó a leer en tono pausado los fragmentos del testimonio en el que Pablo describía minuciosamente la forma como fue sacado de su casa y llevado a un lugar de detención en el que fue sometido a interrogatorios bajo tortura (aplicación de picana en diferentes partes de su cuerpo, arranque de uñas, golpes), los traslados que tuvo y las condiciones tormentosas en los diferentes lugares de detención (...) Los alumnos permanecían muy serios, con la mirada fija en algún punto, sólo arrugaban sus caras o dejaban escapar alguna exclamación, cuando su compañera leía los apartados en los que se detallaban las torturas y los dolores que causaban. Cuando la joven terminó, los jóvenes se miraron entre sí, Patricia preguntó: ¿algo para decir?, varios levantaron los hombros desconsoladamente “¿qué hay para decir?... está todo dicho”, respondió la lectora, mientras sus compañeros de la parte posterior del salón la respaldaban con unos tímidos “sí, sí...” y movimientos de cabeza. Para cerrar la actividad, Patricia mostró otros ejemplares de la publicación y los distribuyó entre los jóvenes para que vieran fotos y leyeran otros detalles sobre el juicio.

El ambiente tenso durante la lectura, el malestar en las expresiones y los silencios posteriores, estuvieron presentes en todos los cursos que visité. En la jornada de la mañana, dentro del aula de 5.1, la situación era muy parecida a la descrita en la cita anterior:

(...) ¿Se acuerdan de la retroactividad de las leyes? - retomó [Patricia] el hilo de la clase- es que una ley se pueda aplicar hacia el pasado. Estas leyes [las de Punto

Final y Obediencia Debida] les puso una fecha límite para recibir las denuncias por una serie de presiones que hicieron los militares”. “¿Cuántos fueron apresados?”, preguntó un joven que estaba sentado al final del salón, “en síntesis, tenemos a casi todos libres, algunos se juzgaron pero salieron... ¿si chicos?” –sí, respondieron tímidamente. “¿Vieron que el lunes se cumplieron los veinte años del informe?”. Bueno, vamos a leer unos apartes ¿hay ejemplares?, poco a poco se escucharon respuestas afirmativas desde diferentes lugares del salón, cinco libros en total. “¿Sacaron de la biblioteca?”, no hubo respuesta. “Leamos algunos testimonios. El de la página 27. ¿Quién quiere leer?”, la muchacha del frente que había participado [durante el repaso sobre el contexto de producción del informe] empezó a leer de manera fluida. Una joven morena de piercing en la nariz, que estaba entre las últimas filas justo a mí lado decía “no me gusta leer” (aunque tenía un ejemplar en la mano)... frente de ella, al lado de la ventana, dos chicos de contextura gruesa miraban hacia delante y escuchaban atentamente a su compañera. A las 8:30 irrumpió el estruendoso ruido de la campana que indica el cambio de clase, mientras la joven seguía leyendo el testimonio de un médico que había sido secuestrado y llevado a una instalación militar. Allí había sido sometido a torturas (aplicación de picana eléctrica en diferentes partes del cuerpo, golpes, arranque de uñas...), el testimonio era muy detallado, directo, sin preguntas o interrupciones. La descripción del estado aterrador al que estaba sometido el hombre fluía de manera abrumadora sobre los que escuchábamos.

Patricia estaba sentada en el primer puesto con los brazos cruzados, muy seria, posaba su mirada sobre la lectora y sus compañeros. Justo cuando la joven estaba leyendo sobre las torturas con la picana abrió la puerta un hombre para preguntar si los alumnos podían salir para tomarles la foto del álbum de egresados. “¿En un rato puede ser?”, contestó la profesora mirando a los alumnos... “sí... más tarde” replicaron algunas voces en tono bajo. “Un rato antes de terminar la clase ¿te parece?”... bien dijo el hombre y cerró la puerta. Continuamos la lectura. Durante las descripciones más detalladas, la chica de piercing cerraba los ojos diciendo en voz baja “no más”... ah... ¡ay!... en la otra fila, los dos chicos escuchaban con los brazos cruzados arrugando la cara. Frente a ellos, una joven de cabello negro con tintes rojizos leía atentamente junto a una chica que tenía la misma expresión de sus compañeros. La joven terminó de leer el testimonio y el salón quedó en silencio. “¿Quieren leer otro?”, preguntó Patricia. Los que tenían los libros empezaron a ojearlos mientras otros empezaron a charlar en voz baja. “¿Hay algo chicos?”, insistió la docente. Del otro lado del salón, justo al lado de la ventana, una chica comenzó a leer en la página 300. Era un testimonio sobre un secuestro de unos jóvenes pertenecientes a un centro de estudiantes en Bahía Blanca. De nuevo, mi vecina hacía varios gestos, se ponía mano en la cabeza, abría sus ojos y subía las cejas cuando la lectora contaba sobre el rapto de los estudiantes.

Las entrevistas de los alumnos muestran que las actividades relacionadas con la lectura del *Nunca Más* ubican al período de la dictadura en un lugar destacado dentro de su perspectiva histórica y, al mismo tiempo, les permite relacionar e interpretar algunos acontecimientos ocurridos durante el período y la transición democrática. Sin embargo,

los detalles concretos sobre la violencia ejercida por el terrorismo de Estado tienden a ‘deslumbrarlos’, para decirlo de algún modo, y concentrar su atención en las técnicas represivas y la crueldad desplegada por los ejecutores, más no en las explicaciones sobre lo ocurrido y su contexto histórico:

Jorge: (...) también lo de la represión que... tipo... murió mucha gente, hay mucha gente que no se sabe dónde está... desaparecidos (...) yo soy de ver mucha tele, y... veía la gente en Punto Doc y así, que hablaban los sobrevivientes de la represión... de cómo los tenían, de las cosas que le hacían, les sacaban las uñas... con eso que le ponían electricidad, que les tapaban los ojos, no le daban de comer... que para ellos fue un momento... tienen que darle gracias a Dios que sobrevivieron... eh... por eso... lo que más me encaja de los últimos treinta años es eso, lo de la represión, que fue lo de los desaparecidos.

Diego: ¿Y quiénes eran los desaparecidos o cómo pasaba?

Jorge: La gente que desaparecía, era gente que estaba... que... me pare... que... era gente que... la policía lo venía a buscar a la gente, pero no sé de dónde venía o... no sé, por lo que me contaban a mí, era gente que la venía a buscar la policía y se la llevaba y podía desaparecer de por vida o sino, tipo... aparecía los cuatro, cinco días o a la semana (...) bueno, también leímos el otro día con la profesora de cívica que no sé si... a un señor importante, no sé si un funcionario, lo fueron a buscar a la noche a la casa, le agarraron a la familia y... le decía le mostraba la bombacha de su hija, le decían tocá... él no veía... tocaba y decía, esto es tela y... los policías que estaban al lado que lo estaban torturando, le decían esta es la bombacha de tu hija y es la última vez que la vas a ver... o cómo querés la muerte... primero tu hija, primero tus dos hijas o la mujer... no, dice que lo explotaban muchísimo... que... me...da mucho amor la gente que sobrevivió a eso, o que tuvo la suerte de sobrevivir y que cuenten y que se saque a luz lo que era, lo que era, treinta años atrás, los pecados que cometían esta gente, yo no sé qué era lo que tenían en la cabeza para cometer esos pecados.

(Entrevista con Jorge 5-1)

En este sentido, Marcela Jabbar y Claudia Lozano (2001) señalan que las representaciones más crudas sobre la represión dictatorial, como por ejemplo la película *La noche de los lápices*, restringen notablemente los sentidos y las explicaciones que los jóvenes pueden elaborar a partir de ellas. Aunque no siempre lo consiga, Patricia busca por medio de la explicación, la lectura y la discusión, alejarse del golpe emocional que provoca el acercamiento a una serie de hechos aterradores. No es una tarea fácil si tenemos en cuenta que los docentes deben lidiar con las contingencias escolares e institucionales y, al mismo tiempo, trabajar sobre un pasado cuyos efectos traumáticos aún se encuentran presentes.

Los límites que los jóvenes tienen para establecer puentes analíticos y tomar alguna distancia para reflexionar sobre el sufrimiento de las víctimas dentro de un proceso histórico complejo, también se encuentran relacionados con una gran dificultad para imaginar la sociedad de aquella época. Los jóvenes de esta escuela, al parecer, no han interiorizado significados ligados a la representación del poder militar como una amenaza. Los indultos o las leyes de impunidad no encuentran un lugar dentro de su horizonte simbólico, los interpretan como hechos increíbles y sin sentido alguno. Una discusión en clase lo muestra con claridad:

¿Se acuerdan que empezamos con lo del Nunca más?” -dijo Patricia- y comenzó a dibujar una línea de tiempo con tres fechas (1976 – 1984 - 1990). “El juicio a las juntas”, exclamó un joven de gafas, alto y de gruesa contextura (Mario, quien participó activamente durante la clase) (...)

- “Llegamos hasta el 86... ¿por qué dijimos que era importante?... por los testimonios y la necesidad social de búsqueda de la verdad. Además el Nunca Más fue muy importante para los juicios. ¿Por qué se dice Juicio a las Juntas?”, se dirigió a la Clase...

- “Por los derechos humanos” respondió una joven morena de pulóver verde.

- “No. Fue porque sólo se condenó a los generales que estuvieron en la presidencia durante el proceso ¿sí?”.

El chico de gafas levantó la mano “una consulta: ¿Alfonsín lo hizo como devolución al pueblo o para quedar bien?”. Patricia comenzó a explicar que los juicios fueron un tema de gran relevancia durante la campaña presidencial -“yo calculo que en esa época, por el puesto, muchos habrán querido hacer el juicio...”- interrumpió el joven. “Pero en esa época no era tan fácil... igual las fuerzas armadas en ese momento todavía tenían poder”. “Pero hoy en día las fuerzas militares están abandonadas... todo lo tienen viejo... yo veo las propagandas y me da risa...” insistió. La docente le señaló que en la actualidad efectivamente las Fuerzas Armadas tienen menos presupuesto, pero eso no implica que en ese momento no tuvieran una gran influencia... “bueno –siguió- en 1990 fue el indulto”... “¿Por qué?!” replicaron varios chicos que estaban atrás. “Eso está en la ley”, respondió la maestra. Del lado de la ventana una chica preguntó “¿lo puede hacer solo el presidente?”, sí, le respondió la docente (...)

- “¿Cuál era el fundamento de Menem?”, preguntó de nuevo el joven de gafas...

- “Las presiones de los militares”, respondió Patricia

- “¿No tenía el aval del senado?”, preguntó Vanesa, la compañera de puesto de Mario.

- “No. Es una atribución del ejecutivo”

- “¿Y todos los demás?”, preguntó una muchacha de polar azul que estaba en la fila de mi derecha

- “Por eso es la ley de Obediencia Debida”, le respondió una joven que estaba detrás de ella

Patricia se detuvo en una explicación en medio de los crecientes murmullos que surgían de varios lugares del salón: “El indulto es un perdón, es decir borra la pena”

- “¡Es injusto!”, decía Mario, y agregaba “a un pobre flaco que roba o mata a una persona lo meten en cana mientras los que matan a muchas siguen tranquilos”.

-“Es más grave todavía -dijo Patricia- porque ellos ejercieron terrorismo de Estado

-“¡Claro!”, respondía un coro atrás

- ¿Qué es más grave?, que mate un policía, quien supuestamente lo tiene que cuidar a uno, o que mate un civil”, pregunto la docente

- “¡El policía!”, respondían los estudiantes

- “Lo más grave no es la cantidad, sino quienes estaban cometiendo esos asesinatos”

Las jóvenes que estaban a mi espalda comentaban en voz baja “la policía está ahora detrás de todo”

- “¿Cuál era la justificación aparte?”, preguntó de nuevo Mario.

- “Ellos decían que era por el bien nacional”, le respondió la docente

- “Además mucha gente sabe que eso pasó”, replicó el joven.

- “Ellos querían que se olvidara”, comentó su compañera.

Una vez más las conversaciones aisladas se sumaron causando un fuerte murmullo. La maestra intervino para subrayar que el juicio fue decisivo porque fue la justicia y no los organismos de derechos humanos, la que declaró la culpabilidad. “Fue una cosa de enorme importancia (...) además de la obvia violación del derecho a la vida ¿cuáles otros derechos se violaron?”

- “Al trabajo”, dijo un joven atrás.

Nadie continuó, parece que los jóvenes no habían revisado su lección porque no dijeron más, pero surgió una pregunta

- “¿La gente que hizo con el indulto, no hizo nada?!”, preguntó la joven de azul.

- “Hubo marchas durante varios días, fuimos a protestar, pero bueno –decía la docente con un gesto de impotencia-... Menem lo dijo en la campaña” (...)

De nuevo se desató un bullicio y Patricia dejó que las conversaciones se prolongaran por un momento, “a ver chicos”, dijo para calmar los ánimos, “el indulto es algo antiguo que no sólo se hizo para este caso en particular, en los distintos sistemas de gobierno ha estado presente. Para este caso yo no sé con quien me agarraría si con el presidente o si con la ley”. Atrás seguían discutiendo sobre lo injusto que podía llegar a ser un indulto: “si mi primo mató a alguien y yo soy el presidente entonces lo saco”, replicó con fuerza un joven. “Vamos a poner un contexto” interrumpió la docente para tratar exponer algunas ideas en medio de los múltiples ejemplos y rumores que corrían en el salón. Marcó en la línea de tiempo las leyes de 1987 de Obediencia Debida (...) Mario interrumpió para preguntar en tono sarcástico “¿me imagino que estuvieron presos en una cárcel horrible y fea?”. “En una cárcel de ellos –respondió Patricia- igual cada presidente ha hecho sus cositas con eso... ¿Se acuerdan de los carapintadas? –por ahí escuché, decía el joven arrugando la frente-... ¿de la semana santa... de la expresión, la casa está en orden?” La docente se refirió al levantamiento liderado por Aldo Rico y el acuerdo que hizo con Alfonsín; “el famoso, esperen ya vuelvo que le dice al pueblo, porque el pueblo salió a la Plaza de Mayo a apoyar la

democracia (...) cuando volvió dijo “La casa está en orden” (...) a los pocos días salieron las leyes de Obediencia Debida”

- “¿Cómo pueden ser así lo de los militares?”, se escuchaba claramente una frase de Vanesa dentro de los múltiples alegatos de sus compañeros

- “Chicos. Años atrás eran los dueños de la vida y la muerte de las personas... no era una cuestión tan fácil...”

- “*Igual no tiene sentido*”... replicaba la joven moviendo sus manos.

Los ánimos se calmaron y ante los rostros llenos de escepticismo, Patricia subrayaba, “*fue así, pregunten en casa*”. Los jóvenes estaban entre la indignación y el descrédito. Después del silencio, una joven del fondo volvió a intervenir “entonces, ¿por qué dejaron que entrara Alfonsín?”, Patricia contestó que había ocurrido por varios factores, fundamentalmente, las implicaciones que tuvo la pérdida de la guerra de Malvinas y la presión Internacional por los desaparecidos (...)

- “¿Se negaban algunos de los soldados a obedecer la órdenes?”, preguntó una joven de gafas.

- “Bueno, algunos soldados conscriptos que pidieron la baja”, respondió Patricia.

- “¿Y qué pasaba?”, le preguntó la chica de morado que estaba a mi derecha...

- “Los jodían”, respondió su compañera de gorro negro...

- “En realidad no tengo muchos datos sobre eso”, replicó la maestra

Mario decía a manera de chiste “*profe, desconfío de todo*” moviendo las manos... mientras sus compañeros especulaban que, probablemente, los que pedían la baja corrían peligro dado que conocían lo estaba sucediendo y comenzó otra ola de murmullos. Patricia intervino para aclarar la discusión “bueno, pero por el hecho de salir no quiere decir que se conviertan en los paladines de los derechos humanos...”.

- “*De todas maneras hay que estar mal para hacer todo lo que hicieron*”, decía la chica de gafas

- “¿Conocen a Scilingo?”, preguntó la docente.

- “No”, respondieron en coro.

- “Bueno, era un oficial de la fuerza aérea que confesó -¡ah, sí! dijo la joven de gafas- unos años después del juicio que algunos detenidos eran arrojados desde helicópteros al mar o al Río de La Plata. Él argumentó que no podía vivir con eso y tenía que contarlo”.

- “¿Esa ley sigue vigente?”, interrumpió un joven desde el fondo.

- “Recién fue derogada este año”, respondió la docente.

- “¿Y quien quedó preso?”, replicaron algunos alumnos...

- “Nadie”, respondió la chica de gafas... mientras atrás exclamaban ¡no hubo justicia!

- “Un momento, dijo Patricia para frenar el bullicio, ahora están siendo juzgados por otros delitos ¿saben lo de la apropiación de bebés? (...) ahora eso se juzga mientras en el juicio a las juntas no. Ese juicio no prescribe”.

- “¿Por qué no se los lleva a la cárcel?”, preguntó una de las jóvenes.

- “Con el indulto de Menem se decretó que a los mayores de 70 años se les da arresto domiciliario”

- “¡No!”... respondió un coro, mientras algunas las jóvenes que más participaron decían en voz baja “¡qué hijo de puta!” Las discusiones se hicieron cada vez más ruidosas.

Con el fin de retomar la clase, Patricia mostró la parte central de una publicación (una especie de revista de gran tamaño de papel periódico) [“El diario del Juicio”], donde se encontraban las fotos de los comandantes juzgados con un título que destacaba la condena a cada uno y una columna al pie. “¿Quiere leer?”...la joven de morado leyó el documento, en el que se relataban detalles del juicio (...)

- “¿Para qué sirvió eso?...”, dijo una joven cuando terminó su compañera...

- “Para que la gente sepa” replicó Patricia...

- “Para que no se repita”, complementaba la joven de gafas... y arrancó otra discusión con distintos focos en el aula, sobre la libertad y las bajas penas a los militares violadores de los derechos humanos. En medio del ruido la docente trataba de ordenar la discusión:

- “Pensemos que no eran personas comunes... ellos tenían mucho poder, incluso se comparaban con San Martín - los jóvenes que estaban cerca de la maestra retuvieron una carcajada (...) ellos sostienen que salvaron la patria”...

- “*Eran enfermos mentales... ¿todo lo que hicieron y se creían héroes?*”, decía Vanesa agarrándose la cabeza.

(Registro de clase 5.2. El subrayado es mío)

Para cualquiera resulta difícil explicar hechos atroces cometidos por seres humanos en contra de otros, en especial, cuando los ejecutores son personas cercanas entre sí. Durante las clases, la locura aparece como la ‘causa natural’ que permite encontrarles algún sentido: *eso* no pudo llevarse a cabo por alguien normal, tuvo que ser alguien enfermo, irracional y peligroso. Este tipo de alusiones espontáneas no se volvieron a presentar con la misma frecuencia durante las entrevistas. En lugar de ello, la desconfianza frente a *todo*, expresada por los alumnos durante las discusiones, fue planteada de manera explícita por una joven en la siguiente clase, cuando Patricia guiaba un repaso sobre la conformación y funciones de los tres poderes del Estado:

“Las cámaras actúan en forma simultánea pero separada, en el edificio del congreso, el cual, tiene una parte para los diputados y otra para los senadores. Cuando se reúnen, eso se llama La Asamblea Legislativa. Para cosas ¿como?”...

- “Tomar el juramento al presidente”, respondió un joven.

- “Muy bien... o para elegir un presidente, ¿se acuerdan cuando eligieron a Duhalde? (...) En general trabajan de manera separada...”

- “¡Bue!”, ¿trabajan? -dijo un joven que estaba junto a la puerta, desde atrás Mario complementó “*yo desconfío de todos, hasta de mi sombra*”

- “Hay que dejar de pensar así, porque...”

- “Yo digo algo – interrumpió una joven- desde que hablamos de lo del Nunca más, yo me indigné de verdad con lo del Punto Final y todo eso, llegué a mi casa y dije, noo... bah... *¡no creo en nada!*” movía el brazo haciendo un ademán de desconsuelo, sus compañeros más cercanos sonrieron y otros amagaban a intervenir, continuó “(...) yo le dije a mi mamá y me dijo... porque yo le pregunté ¿mamá en qué crees vos? y me dijo... supongo que en algo, supongo, si no creo en algo me pegaré un tiro dijo (amagaba a sonreír de manera nerviosa)... ¡y yo la miré! Y dije nooo...” sus compañeros estaban callados y Patricia tan sólo atinó a decir en voz baja “...y sí, tiene que haber...”, la joven continuó argumentando de forma un tanto desordenada: “y mi papá me dijo que... los cambios se dan... eh... cada muchos años y uno... no puede haber... –sus compañeros se empezaron a inquietar y comentaban entre ellos- entonces me decía que no, que si todos hubieran pensado como yo cuando pasó lo de los desaparecidos”, hablaba de manera rápida y atropellada, por un momento no le entendí, su padre argumentaba que esa “no era la actitud correcta, que ahí están las Madres de La Plaza de Mayo, se han logrado cosas”...algunos jóvenes asentían con la cabeza respaldando la posición del padre, finalmente la joven subrayó con firmeza “(...) igual, sigo indignada; yo lo acepto, pero...” -“¿te da bronca igual?”, preguntó la docente. La joven no respondió y sus compañeros no intervinieron, Patricia continuó “por otro lado es bastante sano que se indignen, en el sentido de que... digamos, hay un valor de justicia... porque en la medida en que podamos hablar de indignación hay tantas cosas, determinadas... que digamos, se van juzgando” –mientras que provoque algo, comentaba un joven (...).

- “¿Y antes en qué creías vos, antes de leer el Nunca Más?”, preguntó con curiosidad la docente.

- “No sé”, atinó a responder la joven con la mirada perdida.

- “¿Y en qué creen ustedes?”, se dirigió Patricia a los demás jóvenes. No hubo respuesta, después de un silencio incómodo, la joven retomó la palabra: “lo que pasa, es que yo le decía que estaba todo dividido y él se enojaba cuando yo decía eso (...) porque yo le decía (...) que por más de que yo trate o ayude ahhh... no sé, a poner un comedor y todas esas cosas... yo con eso no iba a llegar a hacer nada (lo decía con un tono de pesar) porque... ¡hay mafias! y está todo dividido y *ya está todo hecho; yo no puedo cambiar nada*, por eso me agarró acá, *por eso no creía en nada, porque me parecía que era todo mafia* y bueno... y él me decía, que no, que el cambio día a día, poco a poco”.

Durante las clases, la desconfianza con respecto a los diferentes aspectos de la sociedad (especialmente el sistema político) surgía acompañada de enérgicas manifestaciones de rechazo hacia los crímenes cometidos en la dictadura y la posterior impunidad que cobijó a sus ejecutores. En las entrevistas, los jóvenes no plantearon una relación directa entre estos dos elementos; sin embargo, todos los que formularon expresiones negativas acerca del sistema político se refirieron a las violaciones a los derechos humanos. Considero que se presenta una relación implícita que se articula de diferentes maneras en los discursos de los jóvenes, además, ésta juega un papel muy relevante dentro de la

conformación de sus identidades políticas (entendidas como el vínculo que establecen con la esfera pública y su participación en ella en calidad de agentes transformadores). Al respecto, un primer tipo de discurso entre los jóvenes, minoritario pero muy conmovedor para los adultos por su marcado pesimismo y que podríamos ubicar dentro de la visión antipolítica (ver §61-65), inscribe la dictadura dentro de una serie, al parecer interminable, de períodos o acontecimientos desastrosos frente a los que la mayoría de los habitantes no puede hacer nada. Esta articulación es similar a la que expuso la joven durante la clase:

Silvana: Eh... el golpe... que sé yo... en realidad, nunca le presté mucha atención a la historia, siempre... más por, los recuerdos de todo el mundo (...)

Diego: Podrías contarme sobre el golpe qué pasó, no sé nada y tú me cuentas

Silvana: ¿Oh... no sabés nada?, conmigo muerta... eh <sonríe> bueno... que los presidentes... no tenían ni idea de cómo tenían que ser las cosas y la gente que estaba en contra era llevada presa... era raptada, maltratada porque tenía su forma de pensar y los que... no sé como decirte, los que tenían el poder, los agarraban, los llevaban, los mataban y mucha gente desaparecida... no sé que más te puedo decir... no tengo mucha idea.

Diego: Bueno, ¿y qué pasó luego?

Silvana: Que... hubo gente desaparecida, muchas personas muertas, otros fueron liberados, se hizo un juicio... eh... los culpables, algunos están libres otros presos (...) no sé, es todo muy raro, yo creo que los que tienen el poder son los que manejan y creo que... *nosotros no podemos hacer nada, porque si hacemos algo terminamos lastimados*, ¿entendés a lo que voy?, y creo que los que tienen el poder son los que realmente o tienen la culpa o hacen las cosas bien, siempre nosotros vamos a criticarlos de alguna manera, nunca va a estar bien lo que hacen o lo que hacemos, nunca estamos conformes con nada (...)

(Entrevista con Silvana 5-6. El subrayado es mío)

Laura: (...) la dictadura, la que recuerdo fue la última que fue la de Videla, que fue una violación a los derechos humanos totalmente, hubo treinta mil desaparecidos (...) después sube Alfonsín, que es la vuelta a la democracia... bueno que... dentro de todo, no pasó lo que pasó con la dictadura; la gente estaba más tranquila (...) igual para mí está todo mal manejado desde hace un montón de tiempo en este país (...) [este año] estuvimos viendo historia Argentina, todo Argentina, las dictaduras, todos gobiernos nefastos (...) *para mí se vuelve a repetir todo... el país no avanza <sonríe>... para mí es eso, que estamos mal gobernados y seguimos votando a los mismos de siempre y esto va a seguir así, por muchos años; así que no creo que esto avance <silencio>*

(Entrevista con Laura 5-6. El subrayado es mío)

La impotencia con respecto a los asuntos públicos y la incapacidad de acción en la esfera política de la que hablan los jóvenes no tiene, por decirlo de algún modo, una

argumentación sólida, pero sí una lógica subyacente: las personas comunes están inermes ante el devenir histórico de su país y no tienen muchas alternativas para contribuir a la resolución de los asuntos colectivos, lo mejor es no participar en ellos. En otro tipo de respuestas, donde también encontramos valoraciones negativas de la política y el pasado, los jóvenes se muestran activos y consideran que si tienen capacidad de acción sobre la realidad social. Estas exposiciones son interesantes porque en principio aparecen aspectos muy negativos sobre el sistema político y algunas esferas de acción colectiva, pero los entrevistados creen que efectivamente sus posturas y acciones tienen un sentido, consideran que es posible la intervención:

Bárbara: Para mí es así, para mí ningún político es bueno. Ninguno. Para mí vos podés ser una buena persona y todo... pero para mí vos tenés un cachito así de poder, un poquitito y ya te degeneraste. Porque acá siempre es lo mismo. Para mí ningún político es bueno, hay peores, pero ninguno vale la pena o este hizo algo, siempre en algún momento la cagan. Sí, es así, es como que me cansé de eso y yo no sigo las cosas que pasan. Es como que para mí siempre, y perdón la expresión, la misma mierda con distinto olor, acá siempre es así. Así que yo me cansé y no sigo. Por ejemplo, yo no miro la televisión y no miro los noticieros y no estoy informada con todo lo que pasa. Los noticieros los dejé de ver cuando pasó las inundaciones en Santa Fe y los nenes se morían de hambre y de desnutrición y todo ese quilombo que se armó, que me partió el alma y me indignó (...) Cuando voto impugno el voto, no voto, porque no voy a elegir a nadie y no le voy a dar el voto a nadie, porque para mí son todos la misma mierda.

(...)

Diego: Fuera de la escuela, ¿has asistido a algún acto o marcha conmemorativa?

Bárbara: Sí, a la de la dictadura voy. Fui por el centro de estudiantes... *¡nunca estuve en el centro de estudiantes!*, fui con el centro de estudiantes del colegio pero estuve porque es como que... *hay hechos que no los puedo pasar por alto*, como por ejemplo el de la dictadura, *pero al mismo tiempo no me interesa la política...* ¿me entendés?... entonces es como que *en mí es una contradicción*, es como que estoy y no estoy, sé y no sé... apoyo, pero me chupan un huevo los políticos, o sea, en el de la dictadura porque *yo sé que lucho para que no vuelva a pasar*. Porque yo no quiero, yo no quiero vivir eso, mi mamá lo vivió pero yo no quiero, ni que mis hijos ni que nadie, que no vuelva a pasar en este país y ojalá no vuelva a pasar en ningún lado. Ya pasó... *y entonces es como que lucho contra eso* (...) ahí también salen todos los derechos del estudiante como, por ejemplo, se viene luchando hace un rato por el boleto estudiantil, a cinco centavos, que sea general para todos. Siempre voy así a las marchas estudiantiles, o cuando querían poner la ley... la de Educación Federal (...) yo participo en todo eso... *de lo poco que me entero y digo esto no me gusta, yo esto para mí ni para los demás lo quiero, voy y participo*.

(Entrevista con Bárbara 5-6. El subrayado es mío)

Mauro: (...) como que pasa todo el tiempo más o menos lo mismo, como que sube un presidente le hace caso al FMI, sigue pasando, sigue pasando... la gente se enoja y aparece otro que supuestamente es la solución y hace exactamente lo mismo que el anterior o algo muy parecido <se sonríe> (...) todos los políticos me parecen nefastos la verdad (...) a las marchas de los desaparecidos voy a casi todas. El problema es que hay mucho partido de izquierda que van a hacer propaganda (...) excepto por eso me gusta, me gusta ir y me gusta estar.
(Entrevista con Mauro 5-6)

La entrevista de Bárbara es particularmente significativa porque, como ella dice, sus acciones y posturas son contradictorias “estoy y no estoy, sé y no sé”, no se informa pero está informada, no le interesa la política pero va a votar, aunque impugna el voto. Si le hubiera hecho unos recortes precisos a la entrevista, podría exponerla como el típico caso de socialización en el contexto antipolítico local que describí en el primer capítulo. Pero, considero que este caso es un ejemplo muy claro de la forma como se construyen las memorias entre los jóvenes y una de las formas de acción en la esfera pública que puede incentivar. Los jóvenes entrevistados pertenecen a sectores medios heterogéneos que han estado expuestos a representaciones del pasado y memorias diversas en cada ámbito de socialización (familiar, escolar, barrial, mediático, etc.). Al respecto Bernard Lahire (2004b) señala que la subjetividad no es el resultado de una síntesis coherente de las experiencias y procesos de socialización, sino corresponde a una acumulación de diversos esquemas de acción o hábitos que la persona despliega según el contexto social en el que se encuentre. Este autor, señala que los esquemas de acción más unificados (o *habitus*) se presentan como resultado de procesos de socialización que siguen principios coherentes y uniformes, donde la persona no está expuesta a universos sociales diversos y contradictorios⁸¹. El caso de Bárbara, y el resto de sus compañeros, es precisamente opuesto: vienen de familias compuestas por

⁸¹ Acá estoy aludiendo a la crítica que el sociólogo francés le hace al concepto de *habitus* formulado por Pierre Bourdieu. Lahire afirma que este concepto se deriva de una noción que Durkheim empleó para analizar dos situaciones históricas particulares: las ‘sociedades tradicionales’ y un ‘régimen de internado’. Bourdieu retoma esta noción para analizar las relaciones entre los campesinos del norte de Argelia, donde encuentra que cada persona mantiene una disposición permanente ante el mundo y los demás que guía su acción cotidiana y le brinda una identidad. Si este *habitus* es el resultado de un proceso de interiorización de esquemas de acción y estructuras sociales de una sociedad tradicional, ¿por qué Bourdieu aplicó ese concepto para el estudio de otras sociedades? “La paradoja radica, al fin y al cabo, en el hecho de haber mantenido el modelo de *habitus* adaptado al enfoque de sociedad escasamente diferenciadas (preindustriales, precapitalistas) para efectuar el estudio de sociedades altamente diferenciadas, que necesariamente producen, por definición, actores más diferenciados entre sí y, al mismo tiempo, en ellos mismos” (Lahire 2004b: 41).

personas con distintas formaciones y niveles de escolaridad, han estudiado en varias escuelas, se trasladan de un barrio a otro, pertenecen a sectores medios que han pasado por fuertes cambios durante la última década, etc.

Estas nociones conceptuales relacionadas con la ambivalencia de los sujetos, tienen especial relevancia dentro del análisis que nos ocupa, pues comprenden posturas y actitudes de los jóvenes que, en un primer momento, resultan un poco desconcertantes. Las afirmaciones de Bárbara muestran una cara de su socialización en el contexto de ‘la antipolítica’ y, a la vez, contienen una postura firme sobre la capacidad de acción de las ‘personas comunes’ en asuntos públicos o políticos. Por lo menos dos disposiciones contradictorias que tienen que ver con sus ámbitos de socialización: inicia con un fuerte discurso ‘antipolítico’ pero, al mismo tiempo, Bárbara sabe que las acciones de protesta y movilización constituyen una forma de intervención en la realidad por lo que ha visto en los medios, los comentarios de su familia y su participación en marchas. Más adelante volveremos con estas nociones sobre el ‘actor plural’ para adentrarnos en las ambigüedades que presentan los relatos de los jóvenes sobre el pasado reciente⁸².

Otros jóvenes, que también muestran algún grado de escepticismo con respecto al funcionamiento del sistema político, consideran que los males del pasado no constituyen cargas negativas y eternas; incluso, encuentran que las experiencias traumáticas por las que atravesó la sociedad han tenido efectos positivos:

⁸² Lahire formula la categoría ‘actor plural’ para definir “el producto de la experiencia –a menudo precoz– de socialización en contextos sociales múltiples y heterogéneos. Es alguien que, sucesivamente, ha participado durante su trayectoria, o simultáneamente, durante un mismo período de tiempo, en universos sociales variados y en posiciones diferentes de los mismos” (Lahire 2004b: 54). Esta exposición a universos sociales múltiples hace que las personas no se comporten igual en diferentes contextos sociales y no sean ‘los mismos’ durante su vida. En algunos casos, los individuos no se ‘convierten’ en lo que se ‘espera’ de ellos, como por ejemplo los hijos de obreros que llegan a ser reconocidos académicos o profesionales; los ‘becarios’ en Francia, estudiados minuciosamente por este autor. Esto se debe a que “Desde el momento en que un actor ha sido colocado, simultánea o sucesivamente, en el seno de una pluralidad de mundos sociales no homogéneos, y a veces incluso contradictorios, o en el seno de universos sociales relativamente coherentes, pero que presentan contradicciones en algunos aspectos, nos encontramos con un actor con un *stock* de esquemas de acción o de hábitos no homogéneos, no unificados, y, en consecuencia, con prácticas heterogéneas (e incluso contradictorias) que varían según el contexto social en que se vea obligado a evolucionar. Se podría resumir diciendo que todo cuerpo (individual) inmerso en una pluralidad de mundos sociales está sometido a principios de socialización heterogéneos y, a veces, incluso contradictorios, que él incorpora” (Lahire 2004b: 46-47).

Mariana: Yo pienso que... muchas consecuencias que fueron malas, porque para mí, un pedazo de la sociedad falta y todas las consecuencias psicológicas, económicas y todo eso. Pero por un lado tuvo como algunas cosas buenas, más que nada que la gente se dio cuenta también, como que se avivó porque lo que pasa mucho acá es que la gente es cabeza de tacho, cuadrada, y hasta que no le pasa algo no se da cuenta de lo que está pasando, siguen en una nube pensando que esta todo bien, que está todo muy lindo... ¡y no!, por ahí algunas de estas cosas son positivas.

(Entrevista con Mariana 5-2)

Vanesa: (...) asume Menem y ese fue... otro tema (...) estaba estudiando las ideas de ese tipo y ¡me quería matar! no puedo creer que sea tan chongo, (...) y encima lo más triste es que lo vuelven a votar, lo volvieron a votar (...) hay gente que decía: 'ay cuando estaba Menem yo tenía mi casa, yo tenía mi autito, tenía todo'. Sí, ¿pero a qué precio?... y bueno, no sé... acá estamos, *acá estamos tratando de hacer algo*, pero yo... no sé, uno siempre pone esperanzas en el presidente que está, pero... yo esta vez me lavé las manos porque no lo voté, *pero ahora que tengo la edad para empezar a votar... uno siempre espera hacer lo mejor, siempre espera elegir lo mejor*.

(Entrevista con Vanesa 5-2. El subrayado es mío)

Aunque la mayor parte de los jóvenes no agencia discursos antipolíticos, las intervenciones poco favorables acerca de la votación y el sistema de partidos surgen durante las clases, mezcladas con referencias negativas sobre el devenir histórico del país. A partir de Chantal Mouffe, podemos señalar que la descalificación simultánea del pasado y el futuro puede obedecer al actual contexto pospolítico, donde la sociedad no ofrece proyectos de transformación profunda que atraigan a las nuevas generaciones, bien sea porque los viejos proyectos están desacreditados o porque no se han generado nuevos. Es como si no hubiese mucho por hacer ante la realidad más que enfrentarla en tanto individuo, con un proyecto de vida y no dentro de algún tipo de proyecto colectivo. Las profesoras no son indiferentes a las manifestaciones escépticas y pesimistas de los alumnos, buscan dentro de su experiencia personal y su saber, elementos que les permitan mostrarles que los cambios son inherentes al país, que son posibles y se presentan en diferentes momentos como producto de las acciones de personas concretas, como ellos:

Diego: (...) salía de algunas entrevistas con chicos que tenían una perspectiva, digámoslo así, muy negativa y desesperanzada de su país... les decía, bueno y la historia reciente y de inmediato contestaban ¡todo un desastre! (...) debe ser complicado abordar eso con ellos ¿no? (...)

Silvia: Totalmente... yo a veces hago como una exageración de puesta en escena... cómo decirte... para mí, la Ley Sáenz Peña, digamos, yo trato de remarcar mucho las luchas sociales y los logros ¿no?, y en eso hago todo un despliegue actoral digamos, en lo que puedo, desde la convicción ¿no?, de que... de que la historia avanza, de que las luchas son complejas pero que son posibles, que hay momento en que las sociedades pierden la esperanza y en ese momento es cuanto más hay que tratar de sacarla de debajo de las piedras. Debe tener que ver con una experiencia personal, como que en tú vida el que conoció la utopía cuando el panorama del horizonte se te nubla, vos la buscás aunque sea entre las piedras... *yo lo llevo a la clase porque es mi motivo de existir, digamos, mi forma de vida.* Pero pienso ahora en más, y esto me parece como recurso pedagógico, que es lo último que tenemos que perder de vista, para mí la época de Menem fue de terror, pero yo nunca abandoné. Aunque no tengo esperanza, yo me la dibujo para dar clase, porque me parece que es el mensaje que uno tiene que dar, porque *la convicción yo la tengo*, aunque no la vea, que hubo momentos en los 25 años de docente que tengo, que no veía la salida, la crisis del 2001, yo... temí que la Argentina desapareciera como está, te digo la verdad, ¡y no soy la única!, pero... yo trato, siempre de mostrar que se puede, porque tengo la convicción, aunque en algún momento no la vea por donde sale, yo la convicción la tengo y me parece que a los chicos hay que mostrarle eso fundamentalmente.

Diego: También por tú experiencia, ¿no?, en la que viste tiempos peores, digamos.

Silvia: Absolutamente... pasamos la dictadura ¿viste?, si salimos de la dictadura acá... de las experiencias que a uno le tocó vivir... desde lo personal, cuando a mí me arrancaron del profesorado a mí se me acababa el mundo, viste... en una realidad donde uno decía ¿dónde carajos voy?, bueno, qué sé yo, y uno salía⁸³.
(Entrevista con Silvia. El subrayado es mío)

Con el fin de cuestionar las intervenciones de los alumnos, cargadas de apatía y desinterés, Patricia establece comparaciones entre diferentes circunstancias históricas para mostrar las posibilidades de acción que tienen los sujetos en cada una de ellas.

⁸³ En 1979 Silvia estudiaba el profesorado de historia en una institución católica y fue expulsada durante el último año de cursada sin mayores explicaciones por parte de las directivas. Ella piensa que todo se generó a partir de una discusión que sostuvo con un docente (que además era sacerdote) en una clase. En aquella época las demandas y apelaciones no eran una alternativa, por lo que se vio obligada a buscar otra institución afín para homologar las materias y no perder el tiempo. Varios establecimientos se negaron a recibirla, seguramente conocían su caso, y cuando consiguió ser aceptada tuvo que repetir varias materias “y me recibí en el 81... el día que se casó Lady Di... y siempre cuento que la clase modelo, me tocó darla en San Martín... me habían asignado un colegio Estatal (...) la clase modelo es la última clase práctica que das. Cuando estoy entrando a la clase, el profesor de metodología me dice: tiene para dar la revolución francesa, y el profesor me dice, no hace falta que le recuerde que la palabra ‘revolución’ no se puede decir en esta escuela. Le cuento a mis alumnos que no puedo recordar qué dije en lugar de revolución, pero yo di mi clase modelo, yo di clase de la revolución francesa sin nombrar la revolución... y la primer clase que voy a dar, el profesor me llama a mi casa y me dice: me imagino que se compró dos polleras, porque en pantalones tampoco le voy a dejar dar la clase. Bueno, así me recibí, ese fue el profesorado que hice yo y, además, así fueron los primeros años enseñando”.

En este sentido, las actividades entorno a la lectura del Nunca Más le permiten exponer las diferencias entre los sistemas de gobierno y destacar la relevancia de varios mecanismos que hoy día están vigentes:

Patricia: (...) en cívica el presente está más destacado, el tema que todos son corruptos, nadie puede, nadie sirve, eh... y, en realidad, ¡no! Digamos, no son todos... ¡no puede ser!, estaríamos todos muertos. O sea, las cosas que le pasan a este país, a este y a otros, pero en este en especial, son cosas muy tremendas, digamos, entonces es tan difícil el día a día y ellos lo deben ver en sus casas y demás, que claro... no es fácil *el mensaje esperanzador... pero a nosotros nos interesa decirles que no*, que esto no es tan así y que hay posibilidades de modificarlo, un poquito, algo... es una generación, digamos, que no está habituada a participar, que no tiene grandes intereses como otras juventudes de antes (...)

Para mí resulta inevitable [el tema del Nunca Más] desde el momento que yo les describo con cívica de quinto un determinado sistema, que te puede gustar o no, puede tener errores o no, pero es, digamos, mucho mejor que cualquier cosa vivida no hace tanto tiempo. Entonces, el sistema y la realidad es tan adversa a veces, y para los chicos se convierte en que está todo mal, que esto es un desastre, que somos una porquería, bue... me parece que en la comparación, ¿no?, de los sistemas, pueden ellos valorar, vivir en un sistema como el actual, ¡con un montón de defectos y de cosas para cambiar y de injusticias! (...) Entonces, como ellos tienen las herramientas que describe la democracia, tal vez dentro de la democracia, dentro del sistema, haya maneras de modificar las cosas (...) no siempre fue así, hace no tantos años era de otra manera y era opuesto y era diferente, y no hace tanto tiempo y los padres de ellos vivían y los tíos también. Entonces me parece que viene por ahí. Tengo un interés personal en el tema como ciudadana, digamos, y creo en el valor de difundirlo y de transmitirlo como miembro de una generación que vivió la época, y que tiene un montón de defectos que los trae de allí... o de características, no sé si todos son defectos, y me parece que *esto de transmitir, creo que es una obligación*, además, de las generaciones más grandes transmitir eso a los chicos ¿no?, para que valoren para que no se presten en algún momento a que vuelva a suceder... para que no acuerden que vuelva a suceder (...) *los chicos te pueden llegar a decir, como una frase hecha, lo recuerdo para que no se repita. Este, decreto de la memoria ¿no?... pero no todos pueden profundizar un poco con eso ¿no?*

(Entrevista con Patricia. El subrayado es mío)

Los discursos que están presentes en esta escuela constituyen una de las fuentes más relevantes dentro de las representaciones sobre pasado que construyen los jóvenes. Como vimos, los docentes no siempre consiguen que ‘el decreto de la memoria’ adquiera mayor densidad, bien sea por las limitaciones que impone la cultura escolar, los tiempos institucionales o la dinámica grupal de cada división. En el Nacional, el

quinto año fue seleccionado para la lectura del *Nunca Más* porque los docentes suponían que en este nivel los chicos ‘ya habrían escuchado algo’, de tal suerte que los contenidos serían menos impactantes y se facilitaría su enseñanza. Aunque unos pocos entrevistados ignoraban el tema, una parte quedó muy conmovida por la lectura ya que no tenían una idea clara de la magnitud de los hechos y sus implicaciones dentro de la sociedad. Creo que para entender la representación que los jóvenes construyen acerca del pasado y cómo integran los significados transmitidos en la escuela, tenemos que detenernos en los presupuestos de sus discursos, ¿qué cuentan los adultos ‘por arriba’ sobre el período?, ¿qué es eso que ‘se dice’?, ¿qué es lo que ‘vos ya sabés’?, ¿se interrogan esos presupuestos?

4.3. La representación del pasado entre los jóvenes

Cuando le pregunté a los jóvenes sobre los hechos o períodos más importantes de la historia reciente de su país, todos mencionaron de manera espontánea a ‘La dictadura’. La mayoría utilizó esta palabra o las variantes ‘el golpe’ y ‘la represión’. Sólo dos se refirieron a este momento como el ‘gobierno militar’. Estas categorías remiten ineludiblemente al tipo de gobierno instaurado en aquél momento y las difíciles condiciones que generaba para los ciudadanos. Con distintos niveles de profundidad y detalle, los jóvenes describieron algunas de las acciones violentas y de control que emanaban desde el Estado en aquella época. La mayoría señaló que los autores pertenecían a las fuerzas de seguridad (militares y policía), incluso, en algunos ni siquiera fueron mencionados explícitamente; esto era un supuesto básico:

Mariana: Importantes... la dictadura... <silencio. Sonríe e hizo una expresión como si dijera ‘eso es todo’>

Diego: Bueno... cuéntame un poco de eso, imagina que me acabo de bajar del avión y tú me vas a contar.

Mariana: Que hubo un gobierno militar y... bueno, se violaron un montón de derechos, de garantías... eh... bueno, después los militares dejaron el gobierno, cuatro meses antes y subió Alfonsín ¿puede ser?

(Entrevista con Mariana 5-6)

Manuel: (...) un grupo de militares asumió por la fuerza el poder, sacando al presidente constitucional... tomaron medidas políticas... hubo persecuciones.

(Entrevista con Manuel 5-1)

La representación de los jóvenes sobre el período, ligada fundamentalmente con la represión indiscriminada, se nutre en gran parte de las narraciones fragmentadas que escucharon de sus padres y familiares. Éstas aluden a las formas cotidianas de control social o episodios de violencia física ejercida sobre la población en general. Varios jóvenes se refieren a esos recuerdos como aquello “que lamentablemente sabemos todos, ¿no?” (Carla 5-1):

Vanesa: (...) lo que más se habla, *todo el mundo, habla del golpe*, siempre de la época del golpe, de que uno no se podía juntar en una esquina a la noche, cosas así pero, no... no hablamos demasiado.

Diego: Te cuentan como de ese tipo de cosas.

Vanesa: Como para que no vuelva a pasar más que nada... yo pienso que la idea... es inculcarme la idea de que no pase otra vez, *pero no hablamos demasiado* (...) esas cosas; a mí lo que más me llama la atención es eso que *como que las paredes oían*, que uno no podía estar en contra del gobierno porque no sabía si después al día siguiente ibas a estar, si ibas a tener libertad o si te iban a llevar... eso.

(Entrevista con Vanesa 5-1)

Lucía: (...) por ahí... mi papá a veces cuenta de algunos amigos... que tuvo que quemar sus botas y cosas porque eran desaparecidos o porque lo estaban buscando (...) eso así... pero un rato

Diego: O sea, por encima te cuentan cosas...

Lucía: claro, por ahí un comentario que sale, *no es que me sientan y me van a decir... te voy a contar* (...) *no es que se sientan a comentar...*

Diego: ¿Y cuándo comentan, por ejemplo, viendo un programa de televisión?

Lucía: Eh... no, cuando cenamos o cuando ven algo que se acuerdan, no sé, que salió un artículo en el diario y te cuentan...eh... no sé por ejemplo, pero hay cosas que le recuerdan en algún momento y te cuentan.

(Entrevista con Lucía 5-1)

Por lo general, las narraciones y anécdotas de los padres surgen ocasionalmente a partir de preguntas de los jóvenes o en forma de comentarios cuando el tema es abordado en los medios masivos de comunicación. En otros casos, las charlas son más frecuentes y los adultos plantean comparaciones entre su experiencia y la de sus hijos:

Mariana: Siempre se habla, por ejemplo mis padres y todo eso, los agarró justo la época de mi edad más o menos, entonces era, no sé, por ejemplo para salir a bailar que no podías estar en la calle si eran más de cinco porque te paraba la policía, que no se te ocurra salir sin documentos porque... (...) a veces esas cosas se las toman para risa o se hacen hasta chistes como diciendo la libertad que hay ahora, la libertad que tengo yo o mis hermanos o lo que pasa y antes cosas re-comunes no se podían ni pensar (...) por ahí me contaban que entraban a un boliche y

hacían razzia... pero de la razzia que llevaban un montón por estar ahí y etcétera (...) Que ahora se toman, como decía antes, como con gracia... como indignados pero en chiste *porque no se puede creer ya eso*.
(Entrevista con Mariana 5-2. El subrayado es mío)

Una frase de Mariana, citada unas páginas atrás, sintetiza los presupuestos básicos que se encuentran en la mayor parte de las entrevistas “uno sabe que fue terrible, que pasaron cosas desastrosas, que murió un montón de gente... que fueron los militares, lo sabés, desde que sos chico”. Estos significados alrededor del pasado hacen parte del sentido común⁸⁴ de los jóvenes sobre ese pasado y constituyen aquello que consideran que es evidente para todos. Esta forma de representación del pasado, muestra que dentro del proceso de construcción de la memoria colectiva, predominan los recuerdos que sirvieron de base a los organismos de derechos humanos para confrontar las memorias de impunidad durante la transición democrática. Ahora, las respuestas pierden homogeneidad cuando se abordan aspectos tales como la llegada de los militares al control del Estado, la identidad de los desaparecidos, los motivos que alegaban los represores para justificar sus acciones y los motivos por lo que se volvió a implementar la democracia representativa. Primero, voy a detenerme en los ‘actores’ que mencionan los jóvenes y las características que le atribuyen a cada uno con el fin de señalar algunas de las ‘limitaciones’ asociadas a este sentido común.

Los miembros de las fuerzas de seguridad del Estado son mencionados como los agentes activos de una represión contra ‘las personas’, para algunos, ellas no figuran como sujetos históricos puesto que carecen de rasgos políticos o sociales y tampoco mencionan los motivos por los que fueron blanco de la violencia estatal:

Victoria: (...) [en dictadura] desapareció mucha gente que se la llevaban de sus casas, que... que de pronto... no sé porque motivo político o social o qué, qué quería la dictadura, los llevaban, los desaparecían, los torturaban, algunos nunca aparecían, otros volvían y después en el informe ese que te dije [*Nunca Más*], contaban un poco qué era lo que les habían hecho (...) también robaban bebés que después... ahora no saben quienes son sus padres, que a los padres los mataban y después se los daban a otras familias, que bueno, perdieron su identidad, Las Abuelas de Plaza De Mayo son las que van a reclamar por esos chicos.
(Entrevista con Victoria 5-1)

⁸⁴ Nota al pie Nro. 61.

Otros relatos, semejantes a los anteriores, presentan una vaga noción sobre la identidad de las víctimas. Se las agrupa como ‘los opositores’, bien sea porque buscaban la democracia o tenían ideas que podían cuestionar la legitimidad del régimen:

Horacio: (...) la gente que... capaz que no estaba de acuerdo con el gobierno, o que era también, que eran así buscados... iban a las casas y los buscaban, no sé el motivo, pero, como que eran gente como... que eran una fuerte oposición al gobierno, algo así... iban familia, todos y los mataban igual.
(Entrevista con Horacio 5-2)

Diego: La gente que secuestraban y eso, ¿quiénes eran?

Andrea: La gente que secuestraban eran obreros, eran estudiantes, era gente que... que... cualquier persona que reclamara por algo que a ellos no les parecía que estaba bien, también gente inocente que no tenía nada que ver también la secuestraban.
(Entrevista con Andrea 5-1)

El sentido común sobre el pasado dictatorial está presente en la mayor parte de las entrevistas analizadas, de hecho, para algunos jóvenes constituye los únicos significados que asocian al período. Esta situación es frecuente en el curso de la tarde, mientras que a la mañana los relatos son más detallados; allí, los jóvenes incluyen explicaciones y algunas reflexiones propias. Antes de retomarlos, quisiera subrayar cuán importante es identificar los elementos de este sentido común, puesto que permite soslayar la simple diferencia entre los ‘que saben’ y los ‘que no saben’. Como afirmé en la introducción, esta manera de clasificar a los entrevistados –recurrente entre los adultos- supone una evaluación de conocimientos formales que no es útil para el análisis de las memorias colectivas, las cuales, están plagadas de ‘errores’, vacíos y contradicciones.

Otros entrevistados, que también identificaron a las víctimas como opositores, mencionaron un elemento adicional: cómo se empleó de manera extremadamente flexible la categoría ‘subversivo’ para justificar la represión indiscriminada hacia toda la población:

Andrea: (...) supuestamente era una guerra contra los subversivos, o sea, contra toda persona que pensara diferente a... este gobierno fascista que se implementó, bueno, entonces toda persona que fuera en contra de esto se la mataba, se la secuestraba.
(Entrevista con Andrea 5-1)

Julieta: Yo creo que *lo que más uno se acuerda, no lo viví, pero que me contaron*, es el golpe del 76... ¿te cuento? (...) tomaron el gobierno los militares, y... bueno, fue bastante terrible porque había mucha represión, eh... más de treinta mil desaparecidos, no se podía opinar, no se podía estar en contra del gobierno, no había libertad de expresión... y supuestamente *estaban buscando a los subversivos, pero después se descubrió que ya habían desaparecido antes, habían muerto* (...)

Diego: ¿Quiénes eran los subversivos?

Julieta: Eran como... guerr... lo que yo entendí, eran como guerrilleros que querían hacer acá una guerra interna, algo así... y bueno, después se juntó la Comisión Nacional sobre Desaparición de Personas y hicieron el informe *Nunca más*, que juntaron testimonios de la gente que había estado secuestrada (...)

(Entrevista con Julieta 5-1)

Aunque la despolitización⁸⁵ de las víctimas es un rasgo dominante en los relatos, la presencia de palabras como ‘subversivo’ muestra que entre los jóvenes existen ‘ecos’ de los discursos y discusiones que marcaron la transición democrática. En la última cita, Julieta nombra a las guerrillas sin ofrecer mayores detalles y sugiere, de una manera muy particular, que los subversivos desaparecieron. A pesar de los discursos en los actos (que han escandalizado a algunos docentes por ‘reivindicar el comunismo’), la mayoría de los jóvenes entrevistados no identifica las ideas políticas de los setenta, desconocen exactamente de qué se trataban y qué grupos las agenciaban. Incluso, en algunos casos, es un tema vedado: “Los montoneros... no sé qué eran exactamente, pero cuando yo escucho hablar de eso, o sea, tampoco opino, no me... meto ni nada, escucho hablar de los montoneros, el Ejército Revolucionario del Pueblo y luego del golpe... que se secuestró gente, se la mató, los desaparecidos y todo eso...” (Entrevista con Ramiro 5-1). La mención de los guerrilleros siempre es ambigua y fugaz, ellos y sus ideas no están en los relatos de los adultos y tampoco es una inquietud importante para los jóvenes que están interesados en el tema. El fragmento de la entrevista que transcribo en el siguiente párrafo, no sólo ilustra este punto, también subraya cómo el sentido común obtura las preguntas e inquietudes sobre el pasado y limita la reflexión:

Vanesa: ¿Cómo se los llevaban?, los secuestraban <lo dice como si fuera obvio>

Diego: Sí, pero por qué ocurría y cómo era...

Vanesa: Básicamente porque había personas que se revelaban, ¿no?... y que se dicen subversivos, que querían ir contra la corriente, o sea (...) convengamos que

⁸⁵ Empleo esta palabra según la exposición del primer capítulo.

había una parte, una serie de guerrilleros que sí... tiraban bombas y no les importaba si mataban a civiles; una parte está bien, pero después si figurabas en la agenda de alguna de estas personas te metían en cana o te veían hablando, o sea, y hay veces yo... un primo de mi mamá es desaparecido y en la agenda estaba el teléfono y a otro... no sé sí lo llamaba, tenía el teléfono de otro... del primo de mi mamá... ¡chau!, también se lo llevaron por subversivo (...) el famoso Falcon verde, que venían los encapuchaban, los metían adentro en medio de la noche (...)

Diego: ¿Y los guerrilleros, quiénes eran?

Vanesa: Eso así, muy así, no lo tengo... la verdad muy claro, no lo tengo... sé que eran grupos que no le gustaba... o sea, una cosa que me contó mi mamá, que ella se acordaba que había un grupo de pibes, cuando ella estaba en la secundaria, que eran los anarquistas y que los anarquistas iban contra todo y, generalmente, la mayoría desaparecieron (...) Lo que más te puedo contar es eso, lo que me han contado... porque en el colegio lo que básicamente tratamos, en realidad, ahora que estaba pensando... que siempre vimos el punto de vista de Videla, Masera, ¡todo los con...! de su madre que se llevaban... que estaban a cargo de secuestrar gente y todo eso... pero nunca vimos el otro... el por qué secuestraban, o sea, obviamente en ningún momento digo que esté bien, ¡jamás voy a decir eso!, pero *nunca nos pusimos a ver qué es lo que llevó en su momento a rebelarse, a las personas que se rebelaron...* o sea, qué fue lo que hicieron (...) qué es lo que hacían ellos... porque yo capaz que te lo puedo decir, sé que te armaban... escrachaban a las personas, porque otra cosa *no te puedo decir porque nunca lo vi en el colegio*, no... nunca lo vi, los años que estudiaba en la primaria no...

Diego: ¿No te contaron o no lo viste en otro lado?...

Vanesa: Claro... *lo que sabés es muy poco*, o sea, lo que yo sé es muy poco... siempre, *mi papá siempre dice: tenés las dos versiones, la del vencido y la del vencedor*. Y siempre sabemos la del ven... en este caso la del vencido porque finalmente se fueron del gobierno, entonces por eso le podemos decir vencido, pero no por qué empezó todo el tema... eso yo no lo sé, ahora me dejaste prendada... ¿viste?

(Entrevista con Vanesa 5-2. El subrayado es mío)

Quisiera subrayar otro elemento de la entrevista citada: la dicotomía que plantea el padre de Vanesa entre ‘las dos versiones’, como si el marco para entender el pasado sólo tuviera dos prismas, una versión muy cercana al sentido común de la ‘primavera democrática’ o la que justifica los crímenes de la dictadura. Este ‘límite’ en la transmisión del pasado por parte de los adultos, que se suma a los mencionados anteriormente (los silencios, las ‘censuras’), tiene la particularidad de que el tema, si bien está presente, no contempla ningún tipo de cuestionamiento o trabajo sobre él, no se plantean preguntas o discusiones en el diálogo intergeneracional. También, podemos acotar, estas lecturas se tienen un cierto tinte ‘pospolítico’ pues no incorporan elementos que expliquen el enfrentamiento –o la represión en este caso- en términos políticos, sino

en versiones que acotan los significados asociados con el período a un registro moral afín con el sentido común que los jóvenes han interiorizado.

Los relatos de los jóvenes, por lo general, describen a las víctimas como demócratas y librepensadoras. La noche de los lápices es mencionada con frecuencia y la figura del desaparecido se asocia con las ‘personas que piensan’, bien sean estudiantes o universitarios⁸⁶. Acerca de los motivos por lo que sufrieron ataques, se destaca su participación en actividades colectivas que habían sido prohibidas desde el gobierno o los diversos reclamos por derechos ciudadanos. Los pocos jóvenes que mencionaron a los grupos guerrilleros, si bien no los identificaron de manera clara, no presentan una visión heroica de sus actividades; al contrario, manifestaron un abierto rechazo a la violencia como método de lucha. Cabe anotar que esto no deriva en una igualación entre la guerrilla y los militares⁸⁷ o en la justificación de la dictadura:

Diego: (...) me habías contado que antes de la dictadura estaba Isabel en el gobierno y que había grupos guerrilleros, dijiste que había enfrentamientos y un caos, ¿por qué?

Graciela: Porque ella había perdido el control de todo... o sea, primero ella no manejaba nada porque no sabía nada de política, entonces estaba manejada por un entorno absolutamente corrupto (...) o sea, si bien en la época de los militares fue un espanto como se persiguió la agente y que sé yo...eh... durante el gobierno de Isabel ya estaban persiguiendo a gente y había grupos que mataban a los opositores y alianzas secretas y toda una corrupción espantosa... entonces... los grupos de guerrilleros se empezaron a formar a partir de eso y en contra del gobierno y todo un desastre... o sea, como dije antes, estaba tan mal el gobierno

⁸⁶ Ludmila Catela (2002: 175-180) señala que esta asociación, ampliamente aceptada, tiene que ver con la militancia activa de los familiares que individualizaron y visibilizaron las figuras de intelectuales y estudiantes dentro de la amplia y anónima categoría de los desaparecidos. El predominio de esta representación se consolidó durante los álgidos debates sobre el pasado, en los cuales, el discurso de los organismos de derechos humanos se sustentaba en la oposición entre los “jóvenes inteligentes, brillantes, sanos y soñadores” contra los “militares, torturadores, enfermos y asesinos” (Ibíd. 175). La autora se percató de este predominio cuando investigaba un homenaje a las víctimas obreras en la zona de Berisso y Ensenada en la Provincia de Buenos Aires. Las particularidades de este caso le generaron inquietudes acerca de la ausencia o poca visibilidad de las figuras obreras dentro de la representación del desaparecido. La autora considera que los motivos están relacionados con aspectos simbólicos e históricos dado que las víctimas obreras ocupan el mayor porcentaje del total de los casos denunciados ante la CONADEP (30%); incluso, sería mayor puesto que los familiares de este grupo de víctimas realizaron menos denuncias por miedo a las represalias.

⁸⁷ Miguel, un joven lector del anarquismo, fue la excepción:

Diego: ¿Quiénes eran los montoneros?

Miguel: Un grupo pseudoguerrillero que estaba en contra de los militares y de su régimen y... estaban tratando de cambiarlo, para imponer algo bastante parecido... no según ellos <se sonríe>, pero esa es la verdad... y... no sé, eso.

como los grupos que se oponían a él y... no había control, para nada y... la dictadura nooo solucionó eso. O sea, la gente decía ‘no, tiene que venir la dictadura, porque así va a haber más control’ y... para nada, o sea, hay gente que dice ‘en la época de la dictadura podías salir tranquilo a la calle’, ¡no!, no podías salir tranquilo porque por cualquier cosa te llevaban.

(Entrevista con Graciela 5-2)

Diego: (...) los que mencionas... los montoneros, ¿cómo ves lo que hacían, qué piensas de ellos?

Mariana: Y... yo pienso que, no sé... me parece que uno tiene que luchar por la causa que uno piensa... y si no estaban de acuerdo con el gobierno, más allá de los medios, que no siempre... que los medios muy violentos... no, no siempre está bien y más cuando hay personas inocentes o que no tiene nada que ver, no me parece bien.

(Entrevista con Mariana 5-2)

La mayor parte de los entrevistados cuyo relato estaba construido con base en el sentido común, no efectuaron mayores observaciones acerca de las circunstancias que propiciaron el golpe. Al preguntarles por ellas, algunos atinaron a señalar desacuerdos e inconformismos de los militares con el presidente o el gobierno de turno. Otros no contestaron y simplemente ubicaron el hecho como otro capítulo dentro de la serie de eventos trágicos ocurridos en el pasado reciente, el golpe se introduce como otro hito dentro de una historia marcada por la desgracia. Por otro lado, quienes aludieron al discurso acerca de la amenaza subversiva o nombraron a los grupos guerrilleros, sí mencionaron posibles causas: la tradición golpista de los militares, el vacío de poder dejado por la muerte de Perón, la errática presidencia de Isabel y el ambiente de violencia política que llevó a considerar el establecimiento de la dictadura como una solución viable. En estos relatos no sólo se describe la organización de un sistema represivo, también se hacen referencias al modelo económico que lo acompañó, bien sea para calificarlo como ‘desastroso’, ‘neoliberal’ o las dos cosas. Además, unos pocos entrevistados mencionaron los apoyos que tuvieron los militares y en medio de su exposición se detuvieron a especular sobre los motivos por los que la sociedad aceptó un gobierno asentado sobre el miedo y la persecución “los militares tenían mucho apoyo en esa época, tenían el apoyo de la iglesia, el apoyo de... una parte grande de la sociedad que engañándose, pensando que por ahí estaba mejor o por ahí estaba de acuerdo, los apoyaba (...) no sé si era realmente porque no sabían o sí realmente pensaban que era lo mejor o... no sé... o comían la cabeza, no sé” (Entrevista con Mariana 5-2).

Los relatos que están más cerca del sentido común se refieren a la salida de los militares como algo que debía ocurrir, algunos simplemente dicen que no saben como pasó, otros imaginan que la salida tenía que darse porque la gente estaba harta, la situación seguro era inaguantable y por diversos medios se pidió un cambio. Así, la democracia resulta ser ineludible, se encuentra en lo profundo del pueblo, le es inherente y está lista para surgir de una u otra manera:

Carla: (...) Alfonsín, en el 83, cuando comenzó la democracia otra vez.

Diego: ¿Por qué comenzó la democracia?

Carla: Fue cuando... la verdad que no me acuerdo...

(Entrevista con Carla 5-1)

Victoria: ¿Por qué?... mmm... ¡no tengo idea!, *supongo que será porque la gente estaba harta, se habrá llamado a elecciones, se habrá visto la forma... habrá perdido fuerza el golpe... es como que tiene que tener un plazo ¿no?*, se debe volver a llamar a elecciones y bueno...

(Entrevista con Victoria 5-1. El subrayado es mío)

Andrea: Bueno, porque empieza a caer el gobierno militar... este, ya... ya, no daba para más... *y la gente, además, empieza a querer la democracia de nuevo* y... bueno, se presenta Alfonsín y gana por más de la mitad de los votos.

(Entrevista con Andrea 5-1. El subrayado es mío)

Otros entrevistados consideran que el descontento social acumulado se potenció por el fracaso de la campaña armada por “la recuperación de las Islas Malvinas”. Con diferentes matices y detalles, los jóvenes describen cómo el falso despliegue mediático, el trágico final de los soldados argentinos y las aspiraciones nacionalistas frustradas, terminaron con la escasa credibilidad del régimen⁸⁸. Finalmente, los relatos más elaborados señalan de manera explícita cómo la situación del gobierno militar se hizo insostenible por la confluencia de varios factores:

⁸⁸ El conflicto por las Islas Malvinas está presente en la mayor parte de las entrevistas, aunque algunas veces no está directamente asociado con la salida de los militares del gobierno. Los relatos acerca del conflicto, con algunos matices, son relativamente homogéneos: “se hizo una guerra en las Malvinas por la posesión contra Inglaterra y... bueno se sabía que no se podía ganar pero igual fueron. También hubo muchos jóvenes muertos porque no tenían preparación para ir, sin saber manejar un arma, a lo mejor, fueron. Se creían que iba a ser como cuando echaron a los Ingleses con aceite y no... entonces bueno, hubo también mucha muerte de jóvenes ahí y bueno, como que después de eso la gente salió a las calles a reclamar por la democracia otra vez y, bueno, Alfonsín gana las elecciones y se volvió a la democracia” (Entrevista con Ramiro 5-1).

Graciela: (...) la dictadura entró en una crisis tanto económica, porque había un montón de inflación, como política, o sea, digamos... ya venía perdiendo credibilidad, además, la gente se estaba empezando a dar cuenta de lo que estaba pasando con los desaparecidos y todo eso... políticamente, es como que se habían dado cuenta de que no había servido para nada... y, digamos, el último de... recuperar esa credibilidad política, fue la guerra de Malvinas y cuando se perdió y la gente se había dado cuenta de que le habían estado mintiendo todo el tiempo y que, no sé... las donaciones que habían hecho no habían llegado a los soldados, que había todo un desastre y una farsa, ahí perdieron completamente toda la esperanza.

(Entrevista con Graciela 5-2)

El levantamiento social ocurrido en diciembre de 2001 estuvo presente durante la mayor parte de las entrevistas. La relevancia que le atribuyen los jóvenes no sólo tiene que ver con la magnitud de los acontecimientos y sus implicaciones, para ellos, haberse convertido en testigos ‘presenciales’ (casi todos a nivel mediático) altera profundamente su relación con ese momento. No voy a detenerme en especulaciones sobre el tema, pero considero que esa experiencia vital tiene importantes resonancias en la interpretación que los entrevistados hacen del pasado. Buena parte de las hipótesis acerca de los motivos y condiciones que llevaron a la transición democrática, algunas fundamentadas y otras no, suponen que la presión social de una forma u otra obligó a los militares a salir del poder. Al igual que en otros períodos, ante la corrupción y la opresión extrema el pueblo se levantó:

Diego: ¿Por qué pudo subir Alfonsín?

Laura: Bueno lo que pasó es que, todo lo que pasó con la dictadura, *ellos se tenían que ir... es así, porque el pueblo se levantaba... se tenían que ir*. Y con Alfonsín, hubo mucha gente que lo... es como que fueron a elecciones y de ahí sube Alfonsín.

(Entrevista con Laura 5-6. El subrayado es mío)

Vanesa: En realidad eso fue el detonante [la guerra de Malvinas] porque eso como que no daba para más, ya nadie le daba bola, nadie, nadie... aparte, no sé si de pronto ya estaba formado la CONADEP, y ya todo el mundo, como no le importaba más nada, si querés desaparecerme... desapareceme, pero el quilombo va a seguir estando. Como que la mentalidad de miedo, o sea, el tema de meter miedo ya había pasado porque *ya el pueblo había dicho basta... lo que pasa es que, a veces, el pueblo llega a medidas extremas para decir basta* (...) el otro día estaba hablando con mi viejo y mi novio, les decía... fíjense que el pueblo, o sea, *Argentina siempre tuvo que llegar al borde para hacer algo, siempre tuvo que o... estar en la lona o que ya... faltaba medio país porque desaparecieron a la otra*

mitad, para hacer algo, o sea, nunca tomaron la iniciativa de decir bueno pará, esto se está yendo al... carajo (...) vamos a pararlo porque... eso es lo que... realmente me indignaba, por qué esperamos hasta último momento para saltar y para decir ¡loco me estás tocando el traste!, pará.

(Entrevista con Vanesa 5-2. El subrayado es mío)

Esta relación que intento mostrar, presente de manera tácita en las entrevistas citadas anteriormente, fue planteada de manera explícita por una joven que la usó como base para imaginar el futuro:

Julieta: (...) yo pienso, que no puede volver a pasar ahora un golpe militar; pienso que la gente ahora tomó conciencia de lo que fue eso y quiero creer que no... *si hay un intento, no vamos a dejar que pase, si hay que volver hacer como en el 2001 el cacerolazo...* yo pienso que la gente aprendió algo, que memoria van a tener por lo menos, bue... eso espero <sonríe> (...) ahora es diferente, capaz que es diferente, hay desocupación, hay un montón de problemas pero no... no va a volver a pasar <silencio>.

(Entrevista con Julieta 5-1. El subrayado es mío)

4.4. A modo de cierre

Las entrevistas con los jóvenes muestran que la representación sobre la última dictadura que están construyendo a partir de la memoria de sus padres y los significados presentes en los ámbitos sociales en los que crecieron, se encuentra marcada por varios cortes y silencios que dejan en un lugar destacado de su horizonte simbólico una serie de significados convencionales sobre el período. Los jóvenes saben que, no hace mucho tiempo, las fuerzas de seguridad del Estado impusieron un gobierno autoritario que cometió crímenes muy graves contra la población, pero una parte de los entrevistados no puede explicar o especular sobre la identidad de las víctimas, por qué ocurrieron estos hechos, qué permitió su ocurrencia y cuáles fueron sus implicaciones en el orden político y económico del país. En el capítulo dedicado a la escuela Normal, calificué estos significados como un sentido común, dado que han sido interiorizados por los jóvenes a lo largo de su vida y ahora ellos encuentran que están presentes de manera repetitiva en sus conversaciones con los adultos o en los medios masivos de comunicación.

Ahora, ¿qué hace *esta* escuela con eso que “lamentablemente sabemos todos”? Por el trabajo continuo de algunos docentes y directivos, se han organizado actos escolares relacionados con el pasado reciente que se consolidaron e institucionalizaron durante los últimos años gracias a la normativa generada por La Legislatura y el Gobierno de la Ciudad. La información recolectada demuestra que los actos tienen la capacidad de instalar entre los estudiantes el recuerdo de fechas y eventos como el 24 de marzo, La noche de los lápices y la guerra de Malvinas. Sin embargo, esto no implica un interés generalizado por los eventos conmemorados o una reproducción entusiasta de los discursos que se pronuncian en ellos. Durante las entrevistas, los jóvenes presentaron sucintas descripciones sobre estas actividades y solo unos pocos ahondaron en detalles acerca de los actos y los sucesos que los motivan. Estas manifestaciones de apatía contradicen el interés expresado por los alumnos con respecto al tratamiento del pasado reciente en la escuela, pues consideran que en ese espacio de saber tendrán acceso a una versión completa y ‘menos parcializada’ de lo ocurrido. Estas posiciones, ciertamente ambiguas, tienen que ver con la implementación de los actos sobre el pasado reciente bajo las antiguas premisas de los actos patrióticos, las cuales, privilegian el orden cerrado, las marchas y los discursos solemnes. Las respuestas de los alumnos son el resultado de una tensión entre la convocatoria temática y el rechazo a las desgastadas formas rituales de la cultura escolar, asociadas con el sujeto pedagógico de comienzos del siglo XX. Es importante subrayar que los entrevistados de la jornada de la mañana, a diferencia de sus compañeros de la tarde donde los actos no se llevan a cabo con la misma regularidad, mencionaron alguno de los actos y entre ellos se recopilaron las descripciones más completas sobre el tema. La comparación entre las jornadas muestra que los actos inciden en la construcción de la memoria de los jóvenes pero, al mismo tiempo, queda en evidencia cómo sus formas limitan la transmisión de elementos que les permitan apropiarse del pasado de manera creativa y compleja, menos estereotipada. Los educadores disponen de una instancia que aún tiene capacidad de interpelar a los jóvenes, pero requiere la implementación de otras estrategias y articulaciones con las demás prácticas escolares, para que las nuevas generaciones empiecen a cuestionar y enriquecer el sentido común que han interiorizado a lo largo de su proceso de socialización.

El pasado reciente ingresa a las aulas según los parámetros de la gramática escolar, por ello se convierte en un contenido dentro una disciplina -la historia- y debe enseñarse de acuerdo con sus estrategias didácticas. En este capítulo vimos que la enseñanza de la historia se implementa de manera lineal y acumulativa, de tal suerte que en los últimos años del secundario los jóvenes deberían abordar el tema, pero, los tiempos escolares, las dinámicas institucionales y los objetivos de los maestros, conllevan retrasos en los programas curriculares que impiden, casi todos los años, el tratamiento de los acontecimientos más cercanos al presente. Bajo la misma lógica de la gramática escolar -que adjudica contenidos a espacios de saber específicos- se introdujo la enseñanza del informe *Nunca Más* en las clases de Educación Cívica, dado que esta asignatura no demanda un estricto desarrollo lineal de sus contenidos.

En estas clases la docente a cargo realiza una exposición del contexto histórico en el que se produjo el informe, lee el prólogo y, por último, los alumnos eligen testimonios del texto para adelantar una lectura colectiva. Las observaciones de las clases y entrevistas con alumnos, muestran que es posible abordar los temas del pasado reciente y vincularlos con reflexiones sobre la democracia, el sistema de político y la participación ciudadana desde un marco que contemple procesos históricos. Sin embargo, la distancia temporal y simbólica de los alumnos con respecto a sus docentes y el contexto en el que ocurrieron los acontecimientos, genera grandes dificultades para incentivar la reflexión sobre lo ocurrido durante la dictadura, en especial, porque la crudeza de muchos acontecimientos y las representaciones sobre ello, hacen que los jóvenes tiendan a concentrar la mirada sobre los actos violentos y, en algunos casos, a circunscribir cualquier análisis dentro de un escepticismo generalizado y simplista acerca de los adultos, las instituciones, el Estado y el sistema político y judicial.

Estos problemas asociados a la enseñanza del pasado reciente, se encuentran acentuados entre los jóvenes cuyos intereses no se vinculan de alguna forma con el tema o lo habían tratado marginalmente dentro de sus ámbitos familiares y sociales. Sus relatos acerca del período están limitados a descripciones sobre los métodos represivos y las estrategias para generar miedo entre la población, con escasas referencias temporales o explicaciones sobre lo ocurrido. Entre los estudiantes que han tenido alguna relación

con el tema, ocurre lo contrario: las exposiciones, preguntas y discusiones durante las clases, les permiten ‘ordenar’ sus relatos y ubicar los acontecimientos desde una perspectiva más amplia. Estos jóvenes podían generar reflexiones sobre el pasado más allá del sentido común, lograban conectarlas con situaciones del presente y estaban en capacidad de formular hipótesis argumentadas para explicar acontecimientos cuyas causas desconocían. En ellos, las clases sobre el *Nunca Más* no obturaban su interpretación del pasado concentrándola en los eventos trágicos, sino les proporcionaban elementos que les permitían establecer una distancia para pensarlos.

Entre los alumnos del Nacional, la escuela aparece como una de las fuentes principales en la construcción de los relatos sobre del pasado reciente, mientras que los jóvenes entrevistados en el Normal no le otorgan la misma relevancia. Los relatos de los jóvenes del Nacional son más variados, exhiben distintos matices, abordan diferentes aspectos y, en algunos casos, contienen reflexiones complejas sobre el pasado y su relación con el presente. Ahora estamos en condiciones de explorar las diferencias entre las escuelas y los relatos de los jóvenes e identificar aquéllos elementos comunes, con el fin de exponer un panorama más amplio sobre el lugar que ocupa la escuela en la transmisión del pasado reciente.

Conclusiones: la escuela y los retos para una transmisión del pasado que radicalice la democracia en el presente

En esta investigación me interesaba abordar dos aspectos de la memoria colectiva acerca de la última dictadura. Por un lado, quería indagar sobre la representación de ese período entre las personas que no tuvieron una relación directa con él y que la construyen a partir de los diferentes significados que circulan en la sociedad. Por otro lado, buscaba conocer las acciones de la escuela con respecto a este tema, la manera como se integra dentro de su dinámica y, en especial, el papel que cumple en su transmisión a las nuevas generaciones. Puesto que estaba buscando analizar aquello que ocurre en las escuelas así como el punto de vista de los jóvenes, reagué el examen detallado de la legislación, las prescripciones curriculares, los libros de texto y las voces de los funcionarios de los ministerios. Decidí, entonces, realizar la investigación en dos escuelas públicas para observar lo que ocurre con las prácticas asociadas al pasado reciente y estar en condiciones de realizar entrevistas a profundidad con los alumnos y sus docentes. Las conclusiones del trabajo realizado en estas instituciones constituyen un aporte a la comprensión del tema, pero de ninguna forma lo agotan, dadas las grandes diferencias entre las escuelas según la jurisdicción en la que se encuentran o su pertenencia al sector público o privado⁸⁹.

La relación entre memoria y escuela se establece de acuerdo con la gramática de esta institución moderna, cuyos cimientos están sufriendo profundas transformaciones. La escuela ya no es el lugar aislado del mundo donde el saber y los valores trascendentales vinculados con la nación, son transmitidos a las nuevas generaciones por unos docentes investidos con una autoridad incuestionable. El crecimiento del sistema escolar, el avance de los procesos de individualización y las contradicciones inherentes a la modernidad, han horadado los fundamentos de la escuela y la autoridad de los docentes,

⁸⁹ Con base en los resultados de un cuestionario sobre el pasado reciente aplicado entre alumnos de secundarias públicas de Capital Federal y el Gran Buenos Aires, Ana Pereyra señala que existen diferencias muy importantes entre los alumnos de las dos jurisdicciones (ver: Dussel y Pereyra 2006). Así mismo, durante un trabajo que no incluí en esta investigación, encontré significativas diferencias entre las escuelas públicas y las privadas.

quienes ahora deben enseñarle a grupos de niños y adolescentes que no están dispuestos a someterse pasivamente a la disciplina y la cultura escolar.

En este contexto, que varios autores catalogan de crisis terminal, el pasado reciente ingresó a las aulas con implicaciones ciertamente contradictorias. ¿Qué esperan los jóvenes de la escuela con respecto a este tema?, ¿cuestionan la palabra de sus docentes? En principio, dentro de las escuelas no parece que los problemas institucionales afecten dramáticamente la enseñanza, pues los alumnos manifiestan gran expectativa frente a lo que puede ofrecerles la cultura escolar y la voz de los docentes con respecto a un pasado que marca de múltiples formas la sociedad en la que crecieron pero que los adultos omiten o abordan de manera ambigua y contradictoria. Durante su vida, los jóvenes han encontrado distintos silencios alrededor de la dictadura que impiden el diálogo con sus mayores. En algunos casos, parece que los adultos no vivieron ese momento o no se enteraron de nada, así que no pueden abordar algo que ignoran “mi mamá no (...) cuenta muchas cosas (...) no sé dónde estaba... estaba acá... pero había mucha gente que no (...) sabía en realidad lo que estaba pasando” (Ramiro 5-1. Nacional)”. Este ‘desconocimiento’ muestra las dificultades que tienen los adultos para volver la mirada sobre un período trágico, darle un sentido a lo que ocurrió, asumir las complicidades de la sociedad con la dictadura y revisar aquello que la hizo posible. Otros silencios provienen del dolor que acompaña los recuerdos e interrumpe el diálogo intergeneracional “mi mamá se puede poner a llorar si habla de la dictadura, entonces como que son temas que mucho no se tocan” (Silvia 5-2. Nacional). Aunque son escasos, algunos silencios obedecen a la negación explícita y la prohibición “con mis papás mucho no lo hablamos porque a ellos no les gusta hablar de esas cosas, porque dicen... mejor que no lo sepas” (Marina 5-4. Normal).

Los adultos rompen los silencios a partir de preguntas de los jóvenes, por comentarios a notas en los medios o las conmemoraciones vinculadas con el período. Estas alusiones breves e incompletas, no le brindan a los chicos suficientes elementos para hacerse una idea clara sobre lo que ocurrió; dentro de la escuela esperan encontrar ‘una explicación’ que les permita trascender la perspectiva fragmentada y ambigua del mundo adulto pues “nadie te explica bien (...) en el colegio es como (...) [que] te cuentan bien: sucedió

esto, por esto, esto y esto” (Mariana 5-2. Nacional). Con todo, las entrevistas muestran que las formas de transmisión de los adultos y los discursos presentes en la sociedad han generado un *saber* entre los jóvenes. La mayoría identifica a ‘la dictadura’ (o sus variantes, ‘el golpe’ y ‘la represión’) como uno de los períodos más importantes de la historia reciente de su país y afirman que en esa época las fuerzas de seguridad del Estado cometieron una serie de crímenes muy graves contra la población, “uno sabe que fue terrible, que pasaron cosas desastrosas, que murió un montón de gente... que fueron los militares, lo sabés, desde que sos chico, porque tá...” (Mariana 5-2. Nacional).

Eso que “todos sabemos” se refiere a un conjunto de significados que los jóvenes han interiorizado en distintos ámbitos durante su proceso de socialización y ahora encuentran reiteradamente en el tratamiento del pasado argentino, conforman aquello de lo “que más se escucha hablar” (Miguel 5-1. Normal). Dado que estos significados no hacen parte de un conocimiento sistemático y, al mismo tiempo, los jóvenes consideran que es compartido y obvio, los identifiqué bajo el concepto de *sentido común* (Geertz, 1994). Estos significados no constituyen un conocimiento estructurado y regulado, sino un tipo de saber cargado de elementos implícitos que los jóvenes suponen que son aceptados y compartidos por la mayoría. El *sentido común* subyace a la mayor parte de los relatos expuestos por los entrevistados y establece la certeza sobre un momento del pasado, en el que las fuerzas de seguridad estatales instalaron un rígido control sobre la población a través del miedo y la violencia indiscriminada. En las entrevistas, los significados provenientes de otros discursos de la transición democrática argentina que justificaron la dictadura (como el de la ‘guerra contra subversión’) o la impunidad de sus crímenes (el discurso conocido como ‘la teoría de los dos demonios’), son marginales y predomina la identificación de la violencia estatal como elemento sustantivo.

Este sentido común es, por decirlo de alguna forma, una decantación simplificada del patrón discursivo que emplearon los organismos de derechos humanos para lograr la condena de la sociedad argentina hacia la dictadura y darle continuidad a las luchas por la justicia, luego de su retroceso y la posterior impunidad. Las fugaces alusiones a la dictadura en el diálogo con los adultos y padres conforman uno de los pilares de este

sentido común, puesto que se refieren fundamentalmente a episodios represivos y las estrategias de intimidación masiva implementadas por el gobierno de facto.

Sin duda, estos relatos evidencian una ganancia muy importante de la sociedad y la democracia argentina, pues no reproducen los discursos que justificaron por años el terrorismo de Estado. No obstante, debemos estar alerta frente a las limitaciones que este sentido común le impone al uso creativo del pasado ya que –debido a sus características–, lo transforma en algo que hace parte del universo de lo evidente, de aquello que no es objeto de preguntas y cuestionamientos. En el caso de los chicos cuya perspectiva se ajusta exclusivamente al sentido común, se presenta una tendencia a considerar la última dictadura como un evento aislado, encerrado en sí mismo, sin referencias temporales específicas, vinculaciones con otros procesos históricos y su incidencia en el presente. En otras palabras, las reivindicaciones de justicia pueden convertirse en una verdad aceptada, en el lugar común de ‘la historia oficial’ y no en el legado que alimente la formación democrática de las nuevas generaciones.

Ahora bien, ¿qué hace la escuela con ese sentido común? El pasado reciente es incorporado bajo los parámetros de la cultura escolar y adquiere dos formas, por un lado, se convierte en un tema dentro de las conmemoraciones del calendario de actos escolares y, por otro, ingresa como parte de un contenido disciplinario curricular. Esto ocurre de igual manera en las dos escuelas visitadas, pero las características institucionales y el perfil de los docentes, generan variaciones muy significativas. En el caso del Nacional, la organización de los actos sobre el pasado reciente (24 de marzo, Malvinas y La Noche de los lápices) es constante debido al trabajo de un grupo de docentes del área de sociales y la vicerrectora de la jornada de la mañana. En la Normal, los profesores y directivos también han impulsado la organización de los actos, pero la cantidad de alumnos - un promedio de 1200- y la falta de un espacio físico que pueda albergarlos a todos, impiden que estos eventos alcancen regularidad. Las directivas y docentes prefieren concentrar sus esfuerzos en la organización de actos especiales cuando las fechas a conmemorar tienen gran relevancia, por ejemplo, los 25 años del último golpe militar. Esta diferencia entre las escuelas se reflejó en el trabajo de campo:

en el Nacional pude observar un acto y las entrevistas con docentes y alumnos arrojaron mayores variaciones y matices sobre el tema.

Los actos constituyen una entrada muy interesante para el análisis sobre la forma cómo la cultura escolar ‘incorpora’ el pasado reciente bajo sus parámetros. La observación del acto y las entrevistas con los alumnos de las escuelas, muestran que las nuevas fechas del calendario de conmemoraciones tienden a subordinarse a los tradicionales esquemas organizativos, formulados e implementados en el marco de la ‘cruzada patriótica’ de comienzos del siglo XX, cuyo objetivo era el disciplinamiento y homogeneización de la población. Así, en los actos relacionados con el pasado reciente los asistentes se organizan bajo las pautas de orden cerrado, cantan himnos, saludan la bandera, le rinden culto a los muertos y escuchan discursos. Estas estrategias asociadas al viejo sujeto pedagógico cargan las nuevas conmemoraciones con la indiferencia y apatía que pesa sobre los actos tradicionales, poco atractivos para los adolescentes y jóvenes que hoy asisten a las escuelas.

En este momento la convocatoria de los actos escolares no depende de los elementos de autoridad, su carácter solemne y el apego a la tradición, sino al tipo de actividades realizadas y los temas abordados. Como señalé antes, los jóvenes muestran gran expectativa hacia el tratamiento del pasado reciente en la escuela, por lo que su posición frente a los actos relacionados con el tema es el producto de una tensión entre el interés que despiertan y la crisis de las formas rituales de la escuela. Por ello, en las entrevistas y observaciones encontramos que los jóvenes asumen posturas que van desde la completa indiferencia en los actos hasta la participación activa en su organización y ejecución. Entre los dos extremos se presentan distintos matices que muestran cómo el ‘desgaste’ de los rituales escolares no significa el fin de su capacidad de acción sobre los sujetos, en especial, para los que involucran la temática del pasado reciente. La comparación entre las dos instituciones estudiadas, apunta en el mismo sentido: en la escuela Nacional, donde los actos se llevan a cabo regularmente, más de la mitad de los alumnos los describió con cierto detalle, comentaron sobre los motivos por los cuales se realizan y, en algunos casos, formularon reflexiones a partir de ellos. Sin embargo, otras entrevistas –con escasas referencias a los actos o fuertes críticas a ellos- también

muestran que las formas de los actos escolares limitan la transmisión de elementos fundamentales para generar en los jóvenes una apropiación del pasado compleja y menos estereotipada. Aunque desde el interior de las escuelas están surgiendo alternativas (por ejemplo la organización a cargo de los alumnos, la realización de charlas-debate y la vinculación del presente con las temáticas de los actos), el peso de la cultura escolar restringe las modificaciones a la vieja lógica que subyace a estas prácticas. Por ello, es indispensable ampliar la reflexión sobre las formas que deben tomar los actos escolares para que su carácter repetitivo y homogenizador de paso a estrategias que generen lazos creativos entre los jóvenes y el pasado.

En la escuela el pasado reciente también ingresa en la forma de *contenido* dentro del programa curricular de historia de quinto año (el último curso del nivel secundario), lo cual, no garantiza su presencia efectiva en las aulas. En secundaria, la historia de la Argentina se estudia de manera lineal y acumulativa desde el tercer año, de tal modo que los períodos más cercanos al presente están contemplados en la parte final del último año del nivel, bajo la supuesta correlación entre el ‘avance’ del tiempo histórico y el tiempo escolar. Entonces, cualquier suspensión o retraso de las clases implica un recorte temático de aquello que se encuentra en la parte final de la cursada, esto es, del pasado reciente. El último año está cargado de interrupciones puesto que los alumnos asisten a talleres de orientación profesional, reuniones para organizar eventos profundos, el viaje de egresados, la fiesta de despedida, entre otras actividades. Los recortes en el programa, generados por el cruce entre los tiempos curriculares e institucionales, se incrementan por las prioridades y objetivos –implícitos- que las docentes de historia buscan en sus clases. Las entrevistadas consideran que el estudio minucioso y reflexivo sobre el origen del Estado nación argentino, es prioritario dentro de la asignatura, por lo que destinan las primeras clases del quinto año para abordar las últimas décadas del siglo XIX. No lo hacen desde el paradigma de ‘las historias de bronce’ centradas en héroes y batallas -como sugiere buena parte de la bibliografía académica - puesto que, en las dos escuelas, las docentes contextualizan los períodos históricos y acuden a explicaciones procesuales que involucran aspectos económicos, sociales y políticos. Este interés –que quizá sí tenga que ver con ciertas continuidades de las prácticas tradicionales de enseñanza de la historia- implica un retraso en el

estudio del siglo XX, por lo que no es usual que los cursos logren terminar el programa de estudio.

En la asignatura de Educación Cívica de quinto año en la escuela Nacional, se destinan algunas clases a la explicación y lectura del Informe *Nunca Más*; en ellas, la docente a cargo introduce el tema para articular discusiones sobre los derechos fundamentales o como intervalo entre unidades del programa, dado que la asignatura no se encuentra supeditada a una lógica lineal, sino a una división temática sobre la organización y funcionamiento del Estado según la Constitución Nacional. Las clases comenzaron hacia mediados de los años noventa, cuando los docentes del área de sociales implementaron con entusiasmo una resolución del Gobierno de la Ciudad. En la escuela Normal, esta asignatura se cursa en el cuarto año pero la resolución no fue adoptada y si bien las entrevistas con los alumnos muestran que los temas relacionados con la dictadura hicieron parte de algunas clases, su abordaje no fue profundo sino eventual (por ejemplo, con la proyección de la película *La noche de los lápices*).

En las clases sobre el *Nunca Más*, la docente expone el contexto histórico en el que se generó el documento y desarrolla las cesiones a partir de la lectura colectiva del prólogo y algunos testimonios. Las entrevistas con alumnos y las observaciones de las clases, muestran que es posible abordar los temas del pasado reciente y vincularlos con reflexiones sobre la democracia, el sistema de político y la participación ciudadana desde un marco que contemple procesos históricos. Sin embargo, la distancia temporal y simbólica de los alumnos con respecto a los docentes y el contexto social de los años setenta, dificulta la comprensión y la reflexión sobre lo ocurrido. Además, la crudeza de los crímenes cometidos por el terrorismo de Estado y las representaciones sobre ellos, hacen que los jóvenes tiendan a concentrar la mirada sobre las acciones violentas y, en algunos casos, a circunscribir toda reflexión dentro de un escepticismo generalizado y simplista acerca de los adultos, las instituciones, el Estado y el sistema político. Esta tendencia se encuentra acentuada entre los jóvenes cuyos intereses no se relacionan con el tema, no conocían mucho sobre él o lo habían tratado marginalmente en sus ámbitos familiares y sociales. En el caso de los estudiantes que conocían algo sobre el tema y tenían interés, ocurre lo contrario: las exposiciones, preguntas y discusiones durante las

clases, les permiten ‘ordenar’ sus relatos y ubicar los acontecimientos desde una perspectiva más amplia. En las entrevistas estos jóvenes expusieron reflexiones acerca del pasado que trascendían el sentido común, lograban conectarlas con situaciones del presente y estaban en capacidad de formular hipótesis argumentadas para explicar acontecimientos cuyas causas desconocían. En ellos, las clases no generaban espanto o limitaciones para interpretar el pasado trágico, al contrario, les proporcionaban elementos que les permitían establecer una distancia para pensarlo.

El *sentido común* está en la base de la mayor parte de los relatos expuestos por los entrevistados en las dos escuelas, sin embargo, existen diferencias importantes: entre los jóvenes del Normal predominan los relatos apegados al sentido común mientras que en el Nacional, se presentan relatos con mayor elaboración que incluyen otros elementos y, en algunos casos, se conectan con marcos explicativos generales. Dado que los entrevistados pertenecen a los mismos sectores sociales, podemos afirmar que las diferencias se encuentran relacionadas con la escuela, el énfasis que cada institución le puede brindar al tema de acuerdo con sus condiciones de funcionamiento y los intereses del cuerpo docente. Sin descuidar los elementos comunes, a continuación voy a explorar las diferencias más significativas entre los relatos según el lugar de la escuela en ellos, los actores que mencionan y las explicaciones sobre el comienzo de la dictadura y su final. Por último, abordaré la relación que establecen los jóvenes entre el pasado y el presente.

Durante las entrevistas, los alumnos del Nacional comentaban que la escuela era una de las fuentes principales de sus relatos. Cuando no la mencionaban espontáneamente, les preguntaba por ella y en casi todos los casos era nombrada de inmediato. Para los jóvenes del Normal la escuela no tiene la misma relevancia y, a diferencia del Nacional, no se la menciona como un ‘eje ordenador’ del relato, sino está asociada con referencias eventuales acerca de la dictadura: recuerdos fragmentarios de actos a los que asistieron, la proyección de alguna película o alusiones esporádicas en las clases. Es decir, en este caso, la escuela tiende a corroborar el sentido común que los jóvenes han incorporado en otros ámbitos sociales. Las acciones de esta escuela derivan en algo semejante a lo registrado entre algunos jóvenes del Nacional: se establece una relación con el pasado y

las víctimas que no logra trascender los hechos violentos para entender sus causas y el contexto en el que ocurrieron.

La expresión ‘se podían llevar a cualquiera’, es común en los entrevistados de las dos escuelas. Este predominio de la ‘víctima aleatoria’ en la representación de los jóvenes, muestra que los resultados de las prácticas de disciplinamiento e intimidación masiva han quedado muy arraigadas en las memorias transmitidas por los adultos, pues subsiste uno de los mensajes fundamentales del dispositivo de los campos implementados por la dictadura (Calveiro 1998). Las escasas referencias a las características políticas de las víctimas, también se relaciona con los discursos de la transición democrática que enfatizaron las acciones criminales de los agentes del Estado, mientras omitían las particularidades de aquellos a quienes estaban dirigidas. En el Nacional, no obstante, se presentan otros matices: las víctimas son consideradas personas ‘libre pensadoras’ (estudiantes, profesores, intelectuales) que fueron atacadas por su capacidad de crítica hacia el régimen. Estos relatos incluyen alusiones a figuras emblemáticas de la transición democrática, en especial, a los jóvenes de La noche de los lápices.

Los grupos guerrilleros son mencionados con escasa frecuencia en los relatos. Unos pocos entrevistados de la escuela Normal mencionaron de forma espontánea y pasajera a “los montoneros” y al preguntarles por ellos, los identificaron como opositores de los militares que empleaban métodos violentos, sin ofrecer otros detalles acerca del tipo de grupo que eran, su conformación, objetivos o ideología. En las escuelas sólo dos entrevistados expusieron valoraciones positivas acerca de los guerrilleros, específicamente, señalaron que era correcto luchar por ideas justas pero, al mismo tiempo, rechazaban enfáticamente el uso de la violencia como un medio “hicieron cosas malas, como los militares también... provocaron desapariciones, secuestraron a Aramburu, lo mataron... después secuestraron al cuerpo... hicieron muchas cosas malas, pero luchaban por causas justas, pero a lo mejor, no lo hicieron del mejor modo” (Mónica 5-4. Normal). No encontramos dentro de las escuelas el tipo de relato épico o acrílico sobre los setenta que algunos analistas identifican en algunos grupos políticos y movimientos sociales de la actualidad (ver: Palermo 2004). Ahora, las entrevistas de la escuela Nacional presentan algunas particularidades. Por un lado, los grupos guerrilleros

son mencionados con mayor frecuencia y, por otro, algunos entrevistados señalaron cómo la categoría ‘subversivo’ fue empleada por los militares con el fin de justificar las persecuciones y cualquier tipo de acción violenta. No obstante, la referencia a los guerrilleros casi siempre es efímera, ellos y sus ideas no están en los relatos de los adultos y tampoco generan grandes inquietudes en los jóvenes, incluso entre quienes están interesados en el tema. De hecho, para algunos entrevistados hablar de estos grupos es algo prohibido, que es mejor evitar: “Los montoneros... no sé qué eran exactamente, pero cuando yo escucho hablar de eso, o sea, tampoco opino, no me... meto ni nada” (Ramiro 5-1. Nacional).

Si la mirada hacia el pasado se construye desde el presente, ¿cómo pueden interpretar los jóvenes de hoy fenómenos que tienen complejas raíces políticas, si crecieron en un contexto donde la política es rechazada porque se la identifica como el ámbito del pillaje y el saqueo? Para resolver esta pregunta también debemos tener en cuenta que desde el término de ‘la guerra fría’ se ha extendido en el mundo una corriente de pensamiento que tiende a definir los enfrentamientos según un registro moral (los ‘buenos’ contra los ‘malos’), eliminando de los marcos analíticos de la dinámica social todo componente político (Mouffe 2007). Estas condiciones, generan una gran distancia con el pasado a nivel simbólico y obstaculizan la comprensión de los jóvenes, ¿cómo entender los enfrentamientos ideológicos?, ¿las entregas incondicionales a los proyectos políticos?, ¿los antagonismos irreconciliables que le abrieron las puertas a la violencia y la instauración de una dictadura? De este modo, la visión hegemónica sobre los fenómenos políticos y la profunda brecha generacional, se complementan con una lectura del pasado reciente que se basa en un esquema simple acerca de las acciones de ‘los malos’ contra ‘las víctimas’ y una sociedad inerme.

Los relatos de los jóvenes que tienen como fuente única al *sentido común*, no incluyen explicaciones o hipótesis acerca de las causas del golpe militar y las condiciones que lo precedieron. Quienes no incluían detalles sobre este evento en sus relatos tampoco respondieron a las preguntas que les formulé sobre él y la mayoría evitó hacer especulaciones al respecto. Este tipo de respuestas son comunes en casi todos los estudiantes del Normal y alrededor de la mitad de los entrevistados en la escuela

Nacional. Ahora, quienes formularon hipótesis, señalaron que el golpe ocurrió como otro de los tantos eventos trágicos en la historia de su país. Esta lectura ‘fatalista’ se encuentra asociada con un tipo de discurso, minoritario pero muy conmovedor para los adultos, que ubica a la dictadura dentro en una serie, al parecer interminable, de acontecimientos catastróficos que la población no puede solucionar o contener. En la mayor parte de los casos, los jóvenes no se refieren a esta incapacidad de acción e impotencia frente a los asuntos colectivos con base en una argumentación explícita, al contrario, suponen que las personas comunes se encuentran inermes al devenir histórico de su país y no logran protegerse de él, no están en capacidad de intervenir en los asuntos públicos, así que lo mejor es no involucrarse con ellos “no sé, es todo muy raro, yo creo que los que tienen el poder son los que manejan y creo que... nosotros no podemos hacer nada, porque si hacemos algo terminamos lastimados, ¿entendés a lo que voy?” (Silvana 5-6. Nacional).

En la escuela Nacional este componente ‘antipolítico’ también se encuentra entre los jóvenes que expusieron los relatos más elaborados. Para ellos, la dictadura no representa otra prueba sobre el destino trágico del país, sino constituye uno de los motivos de participación en asuntos públicos y alimenta su confianza en las acciones de las personas comunes y su influencia en la realidad colectiva. Durante las entrevistas, estos jóvenes criticaron con dureza el sistema político y sus representantes, pero no descartaban su capacidad para influir en los asuntos colectivos: “Cuando voto, impugno el voto, no voto, porque no voy a elegir a nadie y no le voy a dar el voto a nadie, porque para mí son todos la misma mierda (...) [pero] *hay hechos que no los puedo pasar por alto*, como por ejemplo el de la dictadura (...) porque *yo sé que lucho para que no vuelva a pasar*. Porque yo no quiero, yo no quiero vivir eso, mi mamá lo vivió pero yo no quiero ni que mis hijos, ni que nadie, que no vuelva a pasar en este país y ojalá no vuelva a pasar en ningún lado. Ya pasó... *y entonces es como que lucho contra eso*” (Bárbara 5-6. Nacional. El subrayado es mío).

La anterior cita no puede ser caracterizada simplemente como una disposición típica de la ‘antipolítica’, porque la joven intercala una crítica vehemente al sistema político con un reconocimiento de su lugar como sujeto transformador, por lo que no hay un

predominio del efecto ‘paralizante’ asociado con la desconfianza absoluta en la política. Esta contradicción en la joven muestra, como señala Bernard Lahire (2004b), que la subjetividad no es el resultado de una síntesis coherente del proceso de socialización y las experiencias, sino el ‘depósito’ de diferentes esquemas de acción o hábitos que el individuo despliega según el contexto social en el que se encuentre. En las sociedades altamente diferenciadas, con división del trabajo y múltiples circuitos vitales y culturales, las subjetividades albergan una serie de esquemas de acción y representaciones del mundo que pueden desplegarse o no, de acuerdo con las experiencias vitales de cada sujeto. En el caso de Bárbara y otros entrevistados, se presenta esta superposición de esquemas, la cual, genera posturas cargadas de tensiones y contradicciones.

En los relatos que mencionan a los grupos guerrilleros y describen el uso indiscriminado del discurso sobre la ‘amenaza subversiva’, se presenta otra variación con respecto al inicio del último gobierno militar. Para esos jóvenes, este acontecimiento ocurrió debido a varios factores: la tradición golpista de los militares, el vacío de poder generado por la muerte de Perón, la errática presidencia de Isabel y el ambiente de violencia política que llevó a considerar el establecimiento de la dictadura como una solución viable. Estos relatos no sólo describen la organización del sistema represivo, también hablan sobre el modelo económico que lo acompañó, bien sea para calificarlo como ‘neoliberal’ o ‘desastroso’. A su vez, unos pocos entrevistados de la escuela Nacional se refirieron a los apoyos institucionales y civiles que tuvieron los militares, incluso, sus exposiciones derivaron en especulaciones sobre los motivos por los que la sociedad toleró un gobierno basado en el miedo y la amenaza “los militares tenían mucho apoyo en esa época, tenían el apoyo de la iglesia, el apoyo de... una parte grande de la sociedad que engañándose, pensando que por ahí estaba mejor o por ahí estaba de acuerdo, los apoyaba (...) no sé si era realmente porque no sabían” (Nacional. Entrevista con Mariana 5-2).

En cuanto al fin de la dictadura, la transición a la democracia representativa y el llamado a elecciones, se presenta algo similar a lo observado cuando abordamos la ocurrencia del golpe: los relatos más apegados al sentido común no ofrecen mayores

detalles sobre las circunstancias históricas y las causas del suceso. Es importante anotar que en este tema, las diferencias entre las escuelas están más acentuadas, pues en el Normal sólo tres jóvenes hicieron alguna mención al respecto. En este tipo de relatos, la salida de los militares y la convocatoria a elecciones se presenta como algo natural, surgió repentinamente. La dictadura, ese momento trágico del pasado, ocurrió; los entrevistados no tienen mayores presiones sobre su comienzo y final, es algo sabido cuyos contornos esquivan la comprensión. En estos relatos, la democracia es un título, algo dado y no el producto de las acciones realizadas por personas concretas; simplemente ‘los malos’ tenían que irse. En la mitad de los relatos de la escuela Nacional también encontramos esta ausencia, este corte, pero algunos casos exponen una variación interesante que podemos emparentar con lo encontrado en otros relatos más complejos: los jóvenes imaginan que el fin de la dictadura tenía que ocurrir porque la gente estaba harta, la situación era inaguantable y por distintos medios se exigió el cambio. Así, la democracia resulta ineludible, se encuentra en lo profundo del pueblo, le es inherente y está lista para surgir de cualquier forma “ellos se tenían que ir... es así, porque el pueblo se levantaba... se tenían que ir” (Entrevista con Laura 5-6). Otros jóvenes, que expusieron relatos más elaborados, suponen que la presión social, al igual que en la crisis de 2001, obligó a un cambio de gobierno, incluso plantean esa relación para interpretar el presente y especular sobre el futuro “*si hay un intento, no vamos a dejar que pase, si hay que volver hacer como en el 2001 el cacerolazo... yo pienso que la gente aprendió algo, que memoria van a tener por lo menos, bue... eso espero <sonríe>*” (Julieta 5-1. El subrayado es mío).

Los relatos más complejos acerca de la transición democrática pueden dividirse en dos tipos (en los que incluyo las excepciones encontradas en la escuela Normal). Los primeros señalan cómo la Guerra de Malvinas, el falso despliegue mediático y el trágico final de los soldados argentinos, terminaron con la desgastada credibilidad del régimen⁹⁰, que se vio obligado a convocar elecciones presidenciales. Sería objeto de

⁹⁰ El conflicto por las Islas Malvinas se encuentra en la mayoría de los relatos de la escuela Nacional y en alrededor de la mitad del Normal. No siempre los jóvenes asociaron este evento con la salida de los militares del gobierno, incluso entre los jóvenes de la Normal es muy llamativo cómo los entrevistados se refieren a este suceso como si fuera un hecho aislado de lo que estaba ocurriendo con el proceso dictatorial.

otro trabajo analizar con detalle qué hace la escuela con respecto al conflicto de Malvinas. Entre los jóvenes este episodio se encuentra asociado a una guerra con un fin legítimo, pero que fue mal planeada y ejecutada, una aventura imposible contra una potencia mundial. Esa caracterización se encuentra muy extendida entre los argentinos y ha sido identificada por los expertos en el tema (ver: Guber 2004). El caso de Malvinas puede adquirir una enorme riqueza dentro de las instituciones escolares si los docentes generan discusiones y reflexiones que aborden los temas vinculados con la nacionalidad, sus dilemas y usos en distintos momentos de la historia. También, este episodio es susceptible de ser convertido en un eje de reflexión -una entrada- para articular de manera compleja lo que ocurrió durante el fin de la dictadura, pues la guerra de Malvinas no fue un hecho aislado como aparece en los relatos de varios entrevistados.

Finalmente, los pocos relatos del segundo tipo explican la salida de los militares por la convergencia de diferentes factores: la movilización social, la crisis económica, la presión internacional por las violaciones a los derechos humanos y la decepción una vez terminado el conflicto de Malvinas.

* * * * *

En Argentina el sistema democrático representativo ha cumplido más de veinte años, los organismos defensores de los derechos humanos y diversos sectores sociales han logrado la sanción ética contra el último gobierno militar, los actos conmemorativos reúnen multitudes, en diferentes lugares se levantan monumentos para recordar los desaparecidos, los juicios a los represores se han abierto nuevamente y el Estado consolida unas políticas de la memoria que en los últimos años se han dirigido hacia el ámbito escolar: institucionalización de actos conmemorativos, producción de material didáctico y capacitación docente. Estas acciones son el resultado de un largo y complejo proceso en el que estuvieron involucrados distintos grupos y personas que han mantenido las luchas por la justicia, la reivindicación de los valores éticos y la necesidad de reconocer las tragedias para la construcción del futuro. El legado que reciben las nuevas generaciones es muy valioso, pero los cambios de la sociedad y las

dificultades que enfrenta la consolidación de la democracia en sus diferentes aspectos, obligan a revisar las prácticas de transmisión de esa herencia para que su sentido no se pierda con un proceso de oficialización.

El trabajo realizado en las escuelas, muestra que el mayor reto que enfrentan los adultos hoy para transmitir a las nuevas generaciones las lecciones del pasado, para formar su memoria, no consiste simplemente en evitar que los jóvenes reproduzcan la ‘teoría de los dos demonios’ o el discurso de la ‘guerra antisubversiva’, sino en la incapacidad de usar las lecciones que dejaron las tragedias del pasado para radicalizar la democracia en el presente. Los jóvenes *saben* de ese período terrible, condenan los crímenes de Estado, pero el sentido común que manejan sobre él habilita una yuxtaposición de significados por la que ingresan algunos de los elementos discursivos que sostuvieron por años los regímenes autoritarios. Esta ‘paradoja’ se presenta entre los jóvenes cuyo relato está muy apegado al sentido común, quienes no lo cuestionan y reproducen de manera casi automática: “los militares tomaron el poder (...) bueno, ellos hicieron desastres ejercieron el poder muy... injustamente; creo que lo único bueno de eso fue que... el tema de seguridad y el tema de conducta estaba muy dominado ¿no?, por ejemplo, no había piquetes o todas las cosas que se ven ahora, había autoridad... la delincuencia y todo eso estaba dominado. Pero por otro lado, también, eh... que sé yo... la libertad, no tenían libertad de expresar sus ideas, si pertenecían a un partido político por ahí los mataban, los hacían desaparecer” (Jorge 5-1. Escuela Normal).

Los relatos con fuertes contradicciones internas muestran que el sentido común, permite este tipo de articulaciones discursivas en jóvenes que tienen una enorme distancia sociopolítica con respecto al período de los años setenta. ‘La dictadura’ es algo que simplemente ocurrió, no es objeto de preguntas ni una base para reflexionar y entender el contexto actual. ¿Cómo podría haber piquetes en una sociedad basada en el miedo?, ¿qué se requiere para que la conducta esté controlada?, ¿qué tipo de valores éticos y políticos deben ser prioritarios para la convivencia social? El proceso de socialización de los jóvenes no es coherente y por ello han interiorizado distintos marcos de representación sobre el pasado; estas memorias ‘plurales’ – en tanto contemplan diversos elementos- deben ser cuestionadas para que se vinculen con acciones y valores

democráticos. Las formas de conmemoración y transmisión de la escuela muchas veces no contemplan la pluralidad que subyace a las subjetividades y por ello son ineficaces para interpelar a las nuevas generaciones y así vincularlas con la reflexión: “Algo que no me gustó de los actos con el tema de la dictadura militar, es que la dictadura tuvo un montón de muertes y desapariciones... pero, también, *lo que habría que aclarar*, me parece, no justificando una acción, sino que también... los montoneros mataron gente inocente. Chicos que estaban prestando el servicio militar le metieron una bomba debajo de la almohada y le volaron la cabeza (...) ninguna de las dos acciones está justificada, pero me parece que para completar la historia también habría que contar eso (...) hacían explotar sedes donde había gente que por ahí era tío o bisabuelo de un militar. A mí me parece que, *por ahí suena mal*, pero si vos tenés un contrario matá a quien te está molestando, no mates a todos los que están a su alrededor” (Mario 5-2. Escuela Nacional. El subrayado es mío).

En las escuelas se hace evidente un cambio que se ha dado a nivel de la sociedad durante los últimos años: ‘la otra campana’ (como le llaman las docentes al discurso de la guerra antisubversiva) ha pasado al lugar de ‘la resistencia’. Federico Lorenz señala que, actualmente, la visión maniquea sobre la violencia política de los años setenta y las justificaciones implícitas de las acciones adelantadas por el gobierno militar, coexisten con el discurso que denuncia las violaciones a los derechos humanos en el mismo período. Constituye el núcleo duro de una memoria que el autor denomina “*vulgata procesista*” y que surge en cada discusión sobre el pasado argentino, es “un relato que justifica la represión ilegal contraponiéndole la violencia de las organizaciones armadas, apoyado en una memoria subterránea y latente que aflora frente a determinados eventos, como por ejemplo las discusiones surgidas a partir de la iniciativa presidencial de instalar un museo en el predio de la ESMA” (Lorenz 2007b: 18)⁹¹.

⁹¹ A propósito de este tema, debo señalar cómo, en Argentina, el término *memoria* posee tal nivel de aceptación –en tanto categoría nativa que define ‘la narración verdadera’ sobre el pasado– que, en los últimos años, las organizaciones simpatizantes con el último gobierno de facto la incorporaron para reposicionar discursos que justifican el terrorismo de Estado y la impunidad de sus ejecutores. Un ejemplo muy conocido es el de la organización “Memoria Completa”, liderada por Cecilia Pando. También el lector puede consultar la revista B1 (Vitamina para la memoria de guerra en los setenta), que puede ser comprada en los quioscos de Buenos Aires y la dirige el mayor Pedro R. Mercado, quien fue retirado del ejército por el notable activismo de su esposa Cecilia Pando (ver: Lorenz 2007, Salvi 2008).

Los jóvenes tienen un *saber* que la escuela puede reafirmar o incluir para cuestionarlo y complejizarlo. En el primer caso, si la escuela plantea actividades dispersas, no profundiza en los temas abordados y desaprovecha el interés de los jóvenes, estará condenada a cristalizar el sentido común, dejando de lado la oportunidad de otorgarle otros sentidos. La comparación entre las escuelas visitadas, muestra que esta institución puede hacer mucho, los relatos más elaborados presentes en la escuela Nacional dejan en evidencia que la institución y los docentes tienen la capacidad de ofrecerle elementos a los jóvenes para enriquecer sus perspectivas sobre el pasado, generarles preguntas e inquietudes sobre él y habilitar una conexión entre los problemas del pasado y el presente. Este caso, también muestra que la crisis de las prácticas escolares le impone límites a los esfuerzos de los docentes y los obliga a plantearse alternativas que transformen las bases de los actos conmemorativos, abran el camino a otras formas de representación, generen lecciones que convoquen a los alumnos y les brinden más elementos de reflexión.

La transmisión del pasado reciente constituye un desafío integral para los docentes, pues las condenas del autoritarismo cuestionan al mismo tiempo los propios autoritarismos, obligan a introducir relaciones más democráticas en la escuela que renueven, al mismo tiempo, la autoridad docente y el valor de la palabra de los adultos, sin avasallar las potencialidades de los jóvenes (Dussel 2006). ¿Cómo incorporar el pasado reciente en las escuelas?, ¿cómo realizar los actos conmemorativos para que sean rituales que marquen la experiencia de los jóvenes?, ¿cómo enseñar el pasado trágico para que sus lecciones contribuyan a la profundización de la democracia en el presente? Considero que la formulación de respuestas creativas a este tipo de interrogantes puede evitar que los aprendizajes del pasado se circunscriban a homenajes para los muertos y habilite la participación, la reflexión y, en últimas, el establecimiento de un vínculo vivo con el pasado, que ayude a las nuevas generaciones a comprender el presente y guíe su acción en la esfera pública.

BIBLIOGRAFÍA

Acuña, Carlos y Catalina Smulovitz. (1995) "Militares en la transición Argentina: del gobierno a la subordinación constitucional", en *Juicios, castigos y memorias. Derechos humanos y justicia en la política argentina*. Editado por C. Acuña, pp. 19-99. Buenos Aires, Nueva Visión.

Amézola, Gonzalo de. (2000) Problemas y dilemas en la enseñanza de la historia reciente. *Entrepasados. Revista de historia: 17* Disponible en: <http://www.ub.es/histodidactica/articulos/Gonzalo%20Amezola.htm> Consultado: 25/09/07.

---. (2004) "Historia del tiempo presente, memoria y escuela: problemas y paradojas de las buenas intenciones". *Enseñanza de la historia y memoria colectiva, Buenos Aires - FLACSO/Red Alfa, 2004*. Disponible en: <http://dewey.uab.es/chicuab/Amezola.pdf> Consultado: 25/09/07.

---. (2006) Autoritarismo e historia escolar. Apuntes sobre el caso de argentina. *Práxis Educativa. Ponta Grossa*. (1) 1: 35-44.

Amuchástegui, Martha. (2000) "El orden escolar y sus rituales", en *Textos para pensar el día a día escolar*. S. Gvirtz (comp.), pp. 59-77. Buenos Aires, Editorial Santillana.

Anderson, Benedict. (2000) *Comunidades imaginadas*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Augé, Marc. (1995) *Hacia una antropología de los mundos contemporáneos*. Barcelona, Gedisa.

Balardini, Sergio. (2005) ¿Qué hay de nuevo, viejo? Una mirada sobre los cambios en la participación juvenil. *Nueva sociedad* 200: 96-107.

Bauman, Zygmunt. (2003) [2001] *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Buenos Aires: Siglo XXI.

---. (2006) [2002] *Modernidad líquida*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Bergero, Adriana, y Fernando Reati. (1991) Memoria colectiva y políticas de olvido: Argentina y Uruguay. 1970-1990. Rosario, Beatriz Viterbo Editora.

Bermúdez, Susy y Enrique Mendoza. (1987) Etnohistoria e historia social: dos formas de recuperación del pasado. *Revista de Antropología* 3: 21-54, Bogotá.

Bernstein, Basil. (2000) "Sobre el dispositivo pedagógico", en *Basil Bernstein. Hacia una sociología del discurso pedagógico*. Editado por M. Díaz y N. López, pp. 37-59. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.

Birgin, Alejandra y Trímboli, Javier. (2007). Entre silencios y legados: los jóvenes y el pasado reciente argentino. *Propuesta Educativa* 28: 38-49.

Blázquez, Gustavo. (1997) "Narraciones y performances: un estudio de los actos escolares". *V Congreso Argentino de Antropología Social*, La Plata.

Bombal, Inés. (2004) "La figura de la Desaparición en la re-fundación del Estado de Derecho", en *La historia reciente*. Editado por V. Palermo y M. Novaro, pp. 115-131. Buenos Aires, Edhasa.

Bonfil Batalla, Guillermo. (1993) "Historias que no son todavía historia", en *Historia ¿para qué?*, pp. 227-245. México: Siglo XXI.

Bourdieu, Pierre. (1997) [1994] *Razones prácticas*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Boyarin, Jonathan. (1994) "Space, time, and the politics of memory", en *Remapping memory. The politics of timespace*. Editado por J. Boyarin, pp. 1-37. Minnesota: University of Minnesota Press.

Braslavsky, Cecilia. (1991) [1990] "Los libros de texto en su contexto: Argentina 1975-1989", en *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica*. Editado por M. Reinkenber. Buenos Aires: Alianza Editorial, Georg-Eckert Instituts, FLACSO.

Calzado, Mercedes. (2005) *Documento de Trabajo N° 5. Elementos para el análisis del tratamiento mediático del caso Blumberg. Proyecto Violencia, Delito, Cultura Política, Sociabilidad y Seguridad Pública en Conglomerados Urbanos, PAV 2003-065 - SECYT (Nodo FLACSO). Subproyecto: "Representaciones, Violencia delictiva y modelos de prevención. El rol de los medios de comunicación"*. Disponible en: <http://www.asyp.org.ar/Contenido/ViolenciaYcultura/Documento%205%20-%20Flacso.pdf> Consultado: 21/11/06.

Calveiro, Pilar. (1998) *Poder y desaparición. Los campos de concentración en Argentina*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.

Cámpoli, Óscar. (2004) *La Formación docente en la república Argentina*. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina - IESALC. Disponible en: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/formacion%20docente/resumenes/Sintesis>.

Candau, Joël. (2002) *Antropología de la memoria*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Catela, Ludmila da Silva. (2001) *No habrá flores en la tumba del pasado. La experiencia de la reconstrucción del mundo de los familiares desaparecidos*. La Plata: La Plata: Ediciones Al Margen.

Cheresky, Isidoro. (1999) Hacia una nueva ciudadanía en la Argentina. *Nueva Sociedad*: 159: 76-86.

---. (2002) Autoridad política debilitada y presencia ciudadana de rumbo incierto. *Nueva Sociedad* 179: 112-129.

Colmenares, Germán. (1997) *Las convenciones contra la cultura*. Bogotá: Siglo XXI Editores.

CONADEP. (2006) [1984]. *Nunca Más*. Buenos Aires: Editorial Universidad de Buenos Aires.

Cuesta Bustillo, Josefina. (1998) "Memoria e historia: un estado de la cuestión", en *Ayer*. Editado por J. Cuesta Bustillo. Madrid.

Chakrabarty, Dipesh. (1999) "La poscolonialidad y el artilugio de la historia: ¿Quién habla en nombre de los pasados "Indios"?", en *Pasados poscoloniales*. Editado por S. Dube. México: Colegio de México.

Chervel, A. (1991) Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*: 59-111.

Debattista, Susana. (2004) "Los caminos del recuerdo y el olvido: la escuela media neuquina 1984-1998", en *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Editado por E. Jelin y F. Lorenz, pp. 41-64. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Díaz, Mario. (1995) "Aproximaciones al campo intelectual de la educación", en *Escuela, poder y subjetivación*. Editado por J. Larrosa, pp. 333-361. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta.

Dubet, François. (2004) "¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?" en *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. E. Tenti (org.), pp. 15-43. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Dubet, François, y Danilo Martucelli. (2000) "La desinstitucionalización", en *¿En qué sociedad vivimos?*, pp. 301-235. Buenos Aires: Losada.

Duschatsky, Silvia. (2000) "Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas", en *Tutelados y asistidos*. Editado por S. Duschatsky, pp. 121-175. Buenos Aires: Paidós.

Dussel, Enrique. (2005) [2000]. "Europa, modernidad y eurocentrismo", en *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Editado por E. Lander, pp. 41-53. Buenos Aires: UNESCO - CLACSO.

Dussel, Inés. (2000) "La producción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en América Latina". *X jornadas LOGSE. "La escuela y sus agentes ante la exclusión social"*, Granada, España. 27-29 Marzo/2000.

---. (2001) "Childhood and the politics of memory in Argentina", en *Governing the child in the new millenium*. Editado por K. Hulquist y G. Pahlberg, pp. 193-220. London: Routledge Falmer.

---. (2004) "Presentación de la perspectiva de las investigaciones realizadas por La FLACSO". *Programa Nacional de Inclusión Educativa Todos a Estudiar. Jornadas de lanzamiento, Buenos Aires, 2004*.

---. (2006) *A 30 años del golpe: repensar las políticas de transmisión en la escuela*. Mimeo.

Dussel, Inés y Ana Pereyra. (2006) "Notas sobre la transmisión escolar del pasado reciente de Argentina", en *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Editado por M. Carretero, et al. Buenos Aires: Paidós.

Dussel, I; S, Finocchio y S, Gojman. (1997) *Haciendo memoria en el país del nunca más*. Buenos Aires. Buenos Aires: Eudeba-Universidad de Buenos Aires.

Feld, Claudia. (2002) *Del estrado a la pantalla: las imágenes del juicio a los excomandantes en Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores-Social Science Research Council.

Filnchelstein, Federico (editor). (1999) [1996]. *Los alemanes, el holocausto y la culpa colectiva. El debate de Goldhagen*. Buenos Aires: Eudeba.

Frederic, Sabina. (2004) *Buenos vecinos, malos políticos: moralidad y política en el Gran Buenos Aires*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

---. (2005) El ocaso del "villero" y la profesionalización de los de los "políticos": sobre el problema moral de la política en el gran buenos aires. *Etnografías contemporáneas* 1: 141-170.

Friedman, Jonathan. (1992) The past in the future: history and the politics of identity. *American Anthropologist* 94: 837-857.

Funes, Patricia. (2001) "Nunca más. Memorias de las dictaduras en América Latina. Acerca de las comisiones de verdad en el Cono Sur", en *La imposibilidad del olvido*. Editado por B. Groppo y P. Flier, pp. 43-61. La Plata: Ediciones Al Margen y Bibliotheque de Documentation Internationale Conremporaine.

Geertz, Clifford. (1984) "El sentido común como sistema cultural," en *Conocimiento local*, pp. 93-116. Barcelona: Paidós.

---. (1998) "Géneros confusos. La refiguración del pensamiento social," en *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Editado por C. Reynoso. Barcelona: Gedisa.

Gluckman, Max. (1970) *Custom and conflict in Africa*. Oxford: Basil Black Well.

González, Inés. (2004) "La figura de la desaparición en la re-fundación del Estado de Derecho", en *La historia Reciente*. Editado por V. Palermo y M. Novaro, pp. 63-82. Buenos Aires: Edhasa.

Goodson, Ivor. (1991) La construcción social del curriculum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del curriculum. *Revista de Educación*: 7-37.

Groppo, Bruno. (2001) "Traumatismos de la memoria e imposibilidad del olvido en los países del Cono Sur" en *La imposibilidad del olvido*. B. Groppo y P. Flier (comp.). Pp. 19-42. La Plata: Ediciones Al Margen y Bibliotheque de Documentation Internationale Conremporaine.

Grumet, Madeleine. (1997) Restaging the civil ceremonies of schooling. *The review of Education/Pedagogy/Cultural Studies* 19: 39-54.

Guber, Rosana. (2004) *De chicos a veteranos*. Buenos Aires: Editorial Antropofagia.

Gubrium, Jaber y Holstein, James. (2003) "Postmodern sensibilities" en *Postmodern interviewing*. J. Gurium y J. Holstein (ed.). pp. 3-18. California: Sage Publicatios, Inc.

Guelerman, Sergio (ed.). (2001) *Memorias en presente*. Buenos Aires: Editorial Norma.

Halbwachs, Maurice. (1992) *On collective Memory*. Chicago: Chicago University Press.

Hans-Joachim, König. (1992) Los factores del desarrollo económico y social en Argentina y su representación en los libros de texto. *Propuesta Educativa* 4: 5-10.

Hanson, Allan. (1989) The making of the Maori: culture invention and its logic. *American Anthropologist* 4: 890-902.

Hassoun, Jaques. (1996) [1994]. *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de La Flor.

Hill, Jonathan. (1992) Overview. *American Anthropologist* 4: 809-815.

Hobsbawn, Eric. (1990) *La era de las revoluciones (1789-1848)*. Madrid: Editorial Labor.

Hobsbawm, Eric y Terence Ranger. (2003) *La invención de la tradición*. Barcelona: Editorial Crítica.

Husson, Jean-Pierre. (2001) *Historia y memoria de las dos guerras mundiales ¿educar en la memoria? Centro Regional de Documentación Pedagógica de Champagne-Ardenne (Paris-Francia)*. Disponible en: http://clio.rediris.es/articulos/memoria_guerras.htmhttp://clio.rediris.es/articulos/memoria_guerras.htm Consultado: 25/09/04

Huyssen, Andreas. (2000) En busca del tiempo futuro. *Revista Puentes* 1: 14-29.

Jabbaz, Marcela, y Claudia Lozano. (2001) "Memorias de la dictadura y transmisión generacional: representaciones y controversias", en *Memorias en presente*. Editado por S. Guelerman, pp. 97-131. Buenos Aires: Editorial Norma.

Jelin, Elizabeth. (1995) "La política de la memoria: el movimiento de derechos humanos y la construcción de la democracia en la Argentina", en *Juicios, castigos y memorias. Derechos humanos y justicia en la política argentina*. Editado por C. Acuña, pp. 102-146. Buenos Aires: Nueva Visión.

---. (2002) *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI Editores-Social Science Research Council.

Jelin, Elizabeth y Kaufman, S. (2000) "Layers of memories. Twenty years after in Argentina," en *The politics of war memory and commemoration*. Editado por T. G. Ashplant, et al. Londres: Routledge.

Joutard, Philippe. (1999a) *Esas voces que nos llegan del pasado*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

---. (1999b) "La historia oral: balance de un cuarto de siglo de reflexión metodológica y de trabajos", en *Esas voces que nos llegan del pasado*, pp. 311-335. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Lahire, Bernard. (2004a) "Analogía y transferencia", en *El hombre plural*. Pp. 101-131. Barcelona: Edicions Bellaterra.

---. (2004b) "El actor plural", en *El hombre plural*. Pp. 27-67. Barcelona: Edicions Bellaterra.

Le Goff, Jaques. (1991) *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*. Barcelona: Paidós.

---. 1997 [1977]. *Pensar la historia*. Barcelona: Paidós.

Lechner, Norbet. (1999) "Orden y Memoria", en *Museo, memoria y Nación*. Editado por G. Sánchez y M. Wills, pp. 67-79. Bogotá: Ministerio de Cultura, Museo Nacional, PNUD, IEPRI, ICANH.

Leoz, Gladis. (S.F) Cien años de normalismo en el imaginario social argentino. *Revista Hermes*. 2. Disponible en: http://www.ifdcsanluis.edu.ar/hermes/rubrique.php3?id_rubrique=5 Consultado: 12/07/08

Lobo, Ana Laura. (2004) "Políticas de memoria: el Nunca Más", en *Veinte años de democracia. Ensayos premiados*, pp. 27-39. Buenos Aires: FLACSO - Fundación OSDE.

Lorenz, Federico. (2002) "¿De quién es el 24 de marzo? Las luchas por la memoria del golpe de 1976", en *Las conmemoraciones las disputas en las fechas 'in-felices*. Editado por E. Jelin y F. Lorenz, pp. 53-100. Madrid: Siglo XXI Editores.

---. (2004) "<<Tomala vos dámela a mí>>. La noche de los lápices: el deber de memoria en las escuelas", en *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Editado por E. Jelin y F. Lorenz, pp. 95-129. Madrid: Siglo XXI Editores.

---. (2007a) "La ESMA. Argentina frente al espejo" en *Combates por la memoria*. Pp. 77-94. Buenos Aires: Capital Intelectual.

---. (2007b) "“Recuerden argentinos” Por una revisión de la Vulgata procesista” en *Combates por la memoria*. Pp. 17-45. Buenos Aires: Capital Intelectual.

Loyola, María Inés, y María José Villa. (2006) "El Lenguaje: Instituciones de la Seguridad y Discursos del Miedo". *XII Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social, Bogotá*, Disponible en: <http://www.javeriana.edu.co/felafacs2006/mesa2/documents/mariainesloyolaymariajosevilla.pdf> Visitado: 25/08/06.

Merklen, Denis. (2005) "La política contra la sociedad", en *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática argentina, 1993-2003*. Pp. 21-42. Buenos Aires: Editorial Gorla.

MacLaren, Peter. (1996) *La escuela como performance ritual*. México: Siglo XXI Editores.

Madres de Plaza de Mayo. (2006) *Historia de las Madres de Plaza de Mayo*. Buenos Aires: Ediciones Madres de Plaza de Mayo.

Margulis, Mario y Urresti, Marcelo. (1998) Buenos Aires y los jóvenes: las tribus urbanas. *Revista de Estudios sociológicos*. Vol. XVI. Nro. 46: 25-35.

Mariño, Marcelo. (1999) "Los jóvenes y el pasado de los argentinos: conciencia histórica y futuros imaginados", en *Los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo*. Editado por A. Puiggrós, pp. 51-96. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.

Martín-Barbero, Jesús. (1999) Heredando el futuro: pensar la educación desde la comunicación. *Revista Nómadas* 5: 10-22.

Mateos, Abdón. (1998) Historia, memoria, tiempo presente. *Hispanianova* (4) 4. Disponible en: <http://hispanianova.rediris.es/general/articulo/004/art004.htm#01n> Consultado: 25/10/06

Middleton, David, y Derek Edwards. (1992) "Introducción", en *Memoria compartida*. Editado por D. Middleton y D. Edwards, pp. 13-16. Barcelona: Paidós.

Míguez, José Eduardo. (1992) Reflexiones sobre la enseñanza de la historia y el uso de fuentes en la escuela media en Argentina. *Propuesta Educativa* 4: 15-20.

Milstein, Diana y Héctor Méndez. (2004) Escuela y ciudad: ética y estética en el período de conformación del Estado-Nación de la Argentina. *Inter-Ação: Rev. Fac. Educ* 1: 11-23.

Minujín, Alberto. (1999) "¿La gran exclusión? Vulnerabilidad y exclusión en América Latina", en *Los Noventa*. Editado por D. Filmus. Buenos Aires: FLACSO – EUDEBA.

Miñana, Carlos. (2002) "Interdisciplinariedad y currículo. Un estado del arte", en *Interdisciplinariedad y currículo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia y Programa Red.

Mouffe, Chantal. (2007) [2005] *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Novaro, Marcos, y Vicente Palermo. (2003) *La dictadura militar (1976-1983). Del golpe de estado a la restauración democrática*. Buenos Aires: Paidós.

Olorón, Cecilia. (2000) "Imágenes de unos rituales escolares", en *Textos para pensar el día a día escolar*. S. Gvirtz (comp.). Buenos Aires: Editorial Santillana.

Palermo, Vicente. (2004) "Entre la memoria y el olvido: represión, guerra y democracia en la Argentina", en *La historia Reciente*. Editado por V. Palermo y M. Novaro, pp. 169-191. Buenos Aires: Edhasa.

Paserini, Luisa. (1992) "Introduction", en *Memory and totalitarianism*. Editado por L. Passerini. Oxford: Oxford University Press.

Pereyra, Ana. (2006) Los estudiantes de hoy y el pasado reciente de la Argentina. *El Monitor de la Educación*.

Pineau, Pablo. (2001) "¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: esto es educación, y la escuela respondió: yo me ocupo," en *La escuela como máquina de educar*. Editado por I. Dussel y M. Caruso, pp. 27-52. Buenos Aires: Paidós.

Pollak, Michael. (1989) Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos Rio de Janeiro* 2: 3-15.

---. (1992) Memória e identidade social. *Estudos históricos* 5: 3-15.

Poliak, Nadina. (2002) Buenos Aires, ciudad fragmentada: la nueva configuración de la escuela media. Programa de becas CLACSO-Asdi. Informe final. Disponible en: <http://www.flacso.org.ar/educacion/imagenes/poliak.pdf>. Consultado en: 25/08/06.

----. (2004) "Reconfiguraciones recientes en la educación media: escuelas y profesores en una geografía fragmentada" en: Tiramonti, G. (comp.) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.

Pousadela, Inés. (2004) "¿Crisis o metamorfosis? Aventuras y desventuras de la representación en la Argentina (1983-2003)", en *Veinte Años de democracia. Ensayos premiados*, pp. 8-25. Buenos Aires: FLACSO - Fundación OSDE.

Puiggrós, Adriana. (1994) [1990] *Sujetos, disciplina y currículo*. Buenos Aires: Editorial Galerna.

---. (2005) "Hacia un sistema educativo nacional, de base Federal y democrática", en *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?*, pp. 183-212. Buenos Aires: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. IPE - UNESCO

Reinkenber, Michael. (1991) [1990]. *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica*. Buenos Aires: Alianza Editorial, Georg-Eckert Institut, FLACSO.

Riquelme, Graciela. (2001) *Los efectos distributivos del gasto en educación en los '90: la educación secundaria y la educación técnica de los jóvenes en la Argentina*. Tesis de doctorado. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Romero, Claudia. (2003) El cambio educativo y la mejora escolar como procesos de democratización. Una experiencia en escuelas secundarias públicas de la ciudad de Buenos Aires. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 1. Disponible en: http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n1/Romero.htm#_ftn1 Consultado: 22/08/07.

Romero, José Luis. (1993) *Breve historia de la Argentina*. Buenos Aires: Huemul.

Romero, Luis Alberto. (1996) *Volver a la historia. Su enseñanza en el ciclo de la E.G.B.* Buenos Aires: Aique.

---. (2001) *Breve historia contemporánea de la Argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Romero, Luis Alberto, et al. (2004) *La Argentina en la escuela*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Roniger, Luis. (2001) "Olvido, memoria e identidades: Uruguay en el contexto del Cono Sur" en *La imposibilidad del olvido*. B. Groppo y P. Flier (comp.). Pp. 151-178. La Plata: Ediciones Al Margen y Bibliotheque de Documentation Internationale Conremporaine.

Rusen, Jorn. (1992) El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a al conciencia moral. *Propuesta educativa* 4: 27-35.

Sábato, Hilda. (1992) Del sin sentido a la interpretación: notas sobre la presentación de la histórica económica en los textos escolares. *Propuesta Educativa* 4: 10-14.

Salvi, Valentina. (2008) *De los muertos de la subversión a los caídos por la patria. Nacionalización de los discursos en la plaza San Martín*. Ponencia presentada en las IV Jornadas de trabajo de historia reciente. Facultad de Artes y Humanidades de la Universidad Nacional de Rosario.

Sarlo, Beatriz. (2005) *Tiempo pasado*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Schwartz, Barry. (1992) "La reconstrucción de Abraham Lincoln", en *Memoria compartida*. Editado por D. Middleton y D. Edwards, pp. 97-124. Barcelona: Paidós.

Sondéreguer, María. (2000) *Los relatos sobre el pasado reciente en argentina: una política de la memoria*. Congreso LASA. Disponible en: www.prodiversitas.bioetica.org/nota55.htm Consultado: 25-02-06.

Sondéreguer, María y Renata Rocco-Cuzzi. (1997) Mirada sobre los setenta: una polémica 20 años después. *Revista de Ciencias Sociales* 6: 57 - 66. Universidad Nacional de Quilmes.

Sznadajer, Mario. (2001) "Memoria y política en el Chile redemocratizado" en *La imposibilidad del olvido*. B. Groppo y P. Flier (comp.). Pp. 179-194. La Plata: Ediciones Al Margen y Bibliotheque de Documentation Internationale Conremporaine.

Tenti, Emilio. (2004) "Nuevos problemas de gobierno de la educación en América Latina", en *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. E. Tenti (org.). Tenti, pp. 45-63. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Terán, Oscar. (2000) Tiempos de memoria. *Punto de Vista* 23: 10-12.

Terigi, Flavia. (2005) "Después de los noventa: prioridades de la política educativa nacional," en *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo*

argentino?, pp. 229-291. Buenos Aires: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. IPE-UNESCO

Tiramonti, Guillermina. (2001) *Modernización educativa de los '90 ¿El fin de la ilusión emancipadora?* Buenos Aires: FLACSO-Temas Grupo editor.

----. (2004) "La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación" en Tiramonti, G. (comp.) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires. Manantial.

Todorov, Tzevan. (2000) *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.

Turner, Victor. (1988) *El proceso ritual*. Madrid: Taurus.

Tyack, David, y Larry Cuban. (1995) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México D. F: Fondo de Cultura Económica.

Tyler, William. (1991) *Organización escolar: una perspectiva sociológica*. Madrid: Ediciones Morata.

Urresti, Marcelo. (2001) "Paradigmas de participación juvenil: un balance histórico", en *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. Compilado por S. Balardini. Buenos Aires: CLACSO.

Valdéz, Patricia. (2001) "Tiempo óptimo para la Memoria", en *La imposibilidad del olvido*. Editado por B. Groppo y P. Flier, pp. 63-82. La Plata: Ediciones Al Margen.

Van Gennep, Arnold. (1986) [1909]. *Los ritos de paso*. Madrid: Taurus.

Vellinga, Menno. (1997) "El cambio del papel del Estado en América Latina", en *El cambio del papel del Estado en América Latina*. Editado por M. C. Vellinga, pp. 13-43. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Vezzetti, Hugo. (2002) *Pasado y presente*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Viñao, Antonio. (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.

Wacquant, Loïc. (2000) *Las cárceles de la miseria*. Buenos Aires: Manantial.

Wachtel, Nathan. (1999) Memoria e historia. *Revista Colombiana de Antropología*: 70-90.

Waisbord, Silvio. (2002) "Interpretando los escándalos. Análisis de su relación con los medios y la ciudadanía en la Argentina contemporánea", en *Controlando la política. Ciudadanos y medios en las nuevas democracias latinoamericanas*. Editado por E. Peruzzotti y C. Smulovitz. Pp. 289-325. Buenos Aires: Temas.

Wolf, Eric. (1987) *Europa y la gente sin historia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Zaccagnini, Mario. (1999) Impacto de los paradigmas pedagógicos históricos en las prácticas educativas contemporáneas. *Revista Iberoamericana de Educación*. 19. OEI Enero-abril. Disponible en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19.htm> Consultado: 25-08-06

Zambrano, Carlos. (2000) "La inacabada y porfiada construcción del pasado: política, arqueología y producción de sentido en el macizo Colombiano", en *Memorias hegemónicas, memorias disidentes: el pasado como una política de la historia*. Editado por M. Zambrano y C. Gnecco, pp. 194-227. Bogotá: ICAN, Universidad del Cauca.

Zambrano, Marta, y Cristóbal Gnecco. (2000) "Introducción: el pasado como política de la historia", en *Memorias hegemónicas, memorias disidentes: el pasado como una política de la historia*. Editado por M. Zambrano y C. Gnecco. Bogotá: ICAN, Universidad del Cauca.

Zandrino, Inés. (S.F) Palabras alusivas: los discursos en los actos escolares 1960-1976. Ponencias publicadas por la Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional de la Pampa. Disponible en: <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/236.pdf> Consultado: 24/04/07

Otras publicaciones y documentos consultados

Asamblea Permanente por los Derechos Humanos. (2003) *Memoria y dictadura. Un espacio para la reflexión desde los derechos humanos*. Buenos Aires: APDH y Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección General de Derechos Humanos. Disponible en <http://www.apdh-argentina.org.ar/publicaciones/memydict.asp> Consultado: 26/08/06.

Dabenigno, V, et al. (1999) "Hacer memoria. Recordando el golpe militar de 1976", en *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir de los testimonios de los actores sociales*. Editado por R. Sauto, pp. 122-155. Buenos Aires: Lumiere.

El Monitor de la Educación. (2006) Nro. 6. Dossier: A 30 años del golpe militar. Ministerio de Educación.

El Monitor de la Educación. (2007) Nro. 14. “No soy una sobreviviente”. Entrevista a Emilce Moler por Inés Tenewicki e Inés Dussel.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Subsecretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento, Dirección de investigación. (2000) *Nivel Medio, Sector Público y Privado, Serie I. Relevamiento Anual* Disponible en: http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/serie2000.php?menu_id=11885 Consultado: 15/04/06.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Subsecretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento, Dirección de investigación. (2003) *Panorama Educativo*. Disponible en: http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/?menu_id=11885. Consultado: 15/04/06.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (2004) *Anuario estadístico*. Disponible en: http://www.buenosaires.gov.ar/areas/hacienda/sis_estadistico. Consultado: 15/04/06.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Subsecretaría de Derechos Humanos. (2005a) *Apuntes y actividades para trabajar sobre el día de la memoria. Nivel inicial y primario*. Disponible en: http://buenosaires.gov.ar/areas/vicejefatura/derechos_humanos/publicaciones.php?menu_id=22362 Consultado: 08/05/07

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Subsecretaría de Derechos Humanos. (2005b) *Apuntes y actividades para trabajar sobre el día de la memoria. Nivel inicial y primario*. Disponible en: http://buenosaires.gov.ar/areas/vicejefatura/derechos_humanos/publicaciones.php?menu_id=22362 Consultado: 08/05/07

Organización de Estados Iberoamericanos y Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación. (2003) *Organización y Estructura de la Formación Docente en Iberoamérica*. Argentina. Disponible en: http://www.oei.es/quipu/argentina/informe_docentes.pdf Consultado: 08/05/07

Raggio, Sandra (Editora). *Dossier Educación y Memoria*:

1. 2000. La búsqueda de la verdad (1976-1983), publicado en la revista Puentes N° 1 Agosto.
2. 2000. El camino de la Justicia (1983-1985), publicado en la revista Puentes N° 2 Diciembre.

3. 2001. El juicio a las Juntas. 1985, publicado en la revista Puentes. Marzo.
4. 2001. La Justicia silenciada (1986-1990), publicado en la revista Puentes. Agosto.
5. 2001. Las grietas en la impunidad (1990-2001) Parte 1, publicado en la revista Puentes. Diciembre.
6. 2002. Las grietas en la impunidad (1990-2001) Parte 2, publicado en la revista Puentes. Abril 2002.
7. 2002. Guía de recursos para docentes, publicado en la revista Puentes. Agosto.
8. 2002. Medios de comunicación y dictadura (1976-1983). Publicado en la revista Puentes. Diciembre.
9. 2003. La construcción de la memoria y los medios (1983-2003). Publicado en la revista Puentes. Marzo.
10. 2003. Cine y dictadura (1976-1983). Publicado en la revista Puentes. Agosto.

Rins, E. Cristina, y María Felisa Winter. (1997) *La Argentina Una historia para pensar 1776-1996*. Buenos Aires: Editorial Kapeluz.

Vega Martínez, Mercedes. (1999) "El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores", en *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir de los testimonios de los actores sociales*. Editado por R. Sauto, pp. 157-179. Buenos Aires: Lumiere.

SITIOS EN INTERNET

<http://www.aaba.org.ar>

<http://www.apdh-argentina.org.ar>

<http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion>

http://buenosaires.gov.ar/areas/vicejefatura/derechos_humanos

<http://www.cels.org.ar/home/index.php>

<http://www.memoriaabierta.org.ar>

www.me.gov.ar

Anexos

Anexo I. Actividades realizadas durante el trabajo de campo

Cuadro 1. Entrevistas realizadas a los alumnos. Desagregadas por escuela y año

Escuela	Año	Total
Normal	5.1	9
	5.4	10
Nacional	5.1	11
	5.2	8
	5.6	12
Total alumnos entrevistados		50

Cuadro 2. Entrevistas realizadas a los docentes. Desagregadas por escuela y año

Escuela	Nombre	Año	Asignatura
Normal	Margarita	5.1	Historia
	Helena	5.4	Historia-ESEA
Nacional	Silvia	5.1	Historia
	Patricia	5.1/5.4/5.6	Educación Cívica
Total docentes entrevistados	4		

Cuadro 3. Observaciones de clases y actos escolares. Desagregadas por escuela, curso y tipo de evento observado

Escuela	Curso	Clases	Actos escolares
Normal	5.1	8	0
	5.4	8	0
Nacional	5.1	8	0
	5.2	6	0
	5.6	8	0
	General	0	1
Total observaciones		38	1

Anexo II. Guías de entrevista

1. Guía de entrevista para estudiantes

Fecha:

Hora:

Institución:

1. Contexto (quién es el entrevistado)

1.1 Nombre

1.2 Edad

1.3 Lugar de nacimiento

1.4 ¿En qué barrio vives?

1.5 ¿Cuál es el nivel educativo de tu madre y tu padre?

1.6 ¿A qué se dedican?

1.7 ¿Con quién vives?

1.8 ¿Desde cuándo asistes a esta escuela?

1.9 ¿Repetiste algún año? ¿Cuál?

1.10 ¿Cuáles son las clases que más te gustan?

1.11 ¿Cuándo no estudias? ¿en cuáles actividades ocupas tu tiempo?

2. Preguntas generales o “disparadoras”

2.1 Según tu criterio, ¿cuáles son los acontecimientos o sucesos, más importantes de la historia reciente (unos 30 años) de tu país?⁹²

2.3 ¿Hay algunos personajes, grupos o instituciones que te llamen especialmente la atención?

3. La escuela (qué le han enseñado sobre la historia, cómo, tienen en cuenta esos conocimientos)

3.1 ¿Cómo fueron tus clases de historia argentina de este año? (qué actividades hacían: exposiciones, clase magistral, discusión, lectura, etc.).

3.2 ¿Qué materiales se emplean en las clases? (libros de texto –nombrar títulos-, películas, periódicos, fotocopias, etc.)

3.3 ¿Cómo eran los exámenes? (múltiple choice, trabajos en clase, exposiciones, etc.)

3.4 ¿En otras clases se abordan temas relacionados con la historia argentina?

3.5 ¿Podrías nombrar las conmemoraciones que se realizan en la escuela? ¿Cuál o cuáles te han llamado la atención?

3.6 Fuera de la escuela, ¿has asistido a algún acto o marcha conmemorativa?

3.7 Algún monumento o lugar te parece interesante o te atrae

4. La familia (de que cosas del pasado se habla, cómo)

⁹² Dado que no tengo intención de inducir las respuestas, inicio con preguntas muy abiertas. De ser necesario introduciré preguntas que me conduzcan a interrogar sobre el pasado reciente; tales como ¿podrías contarme, de la manera como te quede más fácil, sobre los acontecimientos más importantes ocurridos en tu país durante los últimos treinta años? Las preguntas posteriores al relato del entrevistado apuntan a que hable con detalle acerca de la última dictadura.

- 4.1 ¿En tu familia se comentan cosas o se cuentan anécdotas sobre el pasado del país?
4.2 ¿En qué contexto?, ¿quién habla?, ¿qué se dice?

5. Relación con el presente

- 5.1 ¿De qué forma eso que me contaste influye en el momento actual?, ¿cómo?⁹³

2. Guía de entrevista para docentes

Fecha:

Hora:

Institución:

1. Contexto (quién es el entrevistado)

- 1.12 Nombre
1.13 Edad
1.14 ¿En qué barrio vives?
1.15 Profesión
1.16 ¿Hace cuánto eres docente?
1.17 ¿Qué áreas enseñas o has enseñado?
1.18 ¿En qué escuelas en las que has trabajado?

2. Preguntas generales (sobre el pasado, la historia, el tiempo, la relación con el presente)

- 2.1 ¿Por qué consideras que es importante la enseñanza de la historia nacional?
2.2 ¿Cuáles deben ser los objetivos de la enseñanza de la historia nacional?
2.3 ¿Incluyes componentes históricos en las otras áreas que enseñas? ¿Cómo?
2.4 ¿Cómo son tus clases de historia? (actividades que realiza, etc.)
2.5 ¿Qué materiales empleas en las clases? (libros de texto, mapas, periódicos, etc.)
2.6 ¿Podrías mencionar los nombres de algunos de los libros de texto usas?
2.7 ¿Cuáles son los temas de la historia argentina que reciben más énfasis en tus clases?, ¿por qué?
2.8 ¿Crees que debería prestarse más atención a otros temas o períodos?⁹⁴ ¿Cuáles? ¿Por qué?
2.9 ¿Cómo evalúas a los estudiantes? (múltiple choice, trabajos en clase, exposiciones, etc.)
2.10 ¿Crees que los chicos se interesan por la historia de su país?
2.11 ¿Cuáles son los temas sobre los que muestran mayor interés?

3. Preguntas específicas para la docente entrevistada

⁹³ En caso de no haber hecho explícitas las fuentes que usa el chico para su relato, indagar por ellas.

⁹⁴ Para las preguntas con docentes se aplica la primera observación hecha en la guía de entrevista de alumnos.

Anexo III. Programas de clase de las escuelas visitadas

1. Escuela Normal

1.1 Programa de historia de quinto año

Unidad No. 1:

Argentina Aluvial: La incorporación de la República Argentina al mundo capitalista internacional; etapa agroexportadora. 1880-1930.

La generación del '80. Liberalismo económico; etapa agro exportadora-importadora, no integrada de crecimiento hacia fuera (1880-1914). Las presidencias populares radicales, 1916-1930. La crisis económica del '30 y la revolución autoritaria (1930). El neoconservadurismo económico; intervencionismo estatal; militarismo; nacionalismo. Las soluciones a la crisis, el *New Deal* y la economía de bienestar.

Unidad No. 2:

El triunfo de las mayorías. La república de masas. 1945-1955.

El justicialismo. Proteccionismo económico; nacionalización de los ferrocarriles, teléfonos, electricidad, etc. La industrialización, el IAPI. Argentina y los problemas de posguerra; las consecuencias de nuestra "prudente neutralidad", la "tercera posición". La revolución libertadora de 1955.

Unidad No. 3:

Los Gobiernos institucionales y las interrupciones militares. 1955-1973.

Las consecuencias de la Revolución Libertadora; el gobierno de Arturo Frondizi y la división del Radicalismo. La Revolución Argentina. La caída del Dr. Illia. Los gobiernos militares. La vuelta a la democracia de 1973. La muerte de Juan Domingo Perón, la subversión y la represión militar. La revolución de 1976. El "Proceso de Reorganización Nacional".

Unidad No. 4:

Argentina y la bipolaridad. 1970-1983.

Influencia e intervención de las potencias hegemónicas. Argentina y el Tercer Mundo. Los No Alineados. La represión y el terrorismo de estado. Los derechos humanos. La guerra de las Malvinas del Atlántico Sur. La vuelta a la democracia.

Unidad No. 5:

Argentina y el Nuevo Orden Mundial. 1983-1995.

El proceso especulativo financiero del Proceso; José Alfredo Martínez de Hoz y su política económica. Reducción del aparato estatal; la desindustrialización; la deuda externa. El proceso inflacionario. El gobierno radical del Dr. Alfonsín (1983-1989). Problemática político-económica. El primer gobierno del Dr. C. S. Menem (1989-1995). Los indultos militares. El plan Cavallo. Economía Liberal, mercado de libre competencia. Las privatizaciones. La globalización de la economía. El MERCOSUR, el ALCA, la UE. La reforma constitucional de 1994; el Pacto de Olivos. El segundo gobierno del Dr. Menem, 1995-1999. La crisis del sistema capitalista liberal. La

problemática social y el papel del Estado; desocupación, educación, seguridad, justicia, inmigración, déficit habitacional.

2. Escuela Nacional

2.1 Programa de Historia de Quinto Año

Unidad 1: La República Liberal.

Breve referencia los proyectos de Alberdi y Sarmiento. El panorama internacional: la expansión del capitalismo, el imperialismo, las nuevas ideologías, la democracia liberal. La generación del 80'. La sociedad. "El régimen" y el aparato electoral. La inversión de capitales. La educación. La crisis del 90' y los partidos políticos. Los cambios sociales.

Unidad 2: La República Radical.

Panorama internacional (breve referencia): la primera guerra mundial, la crisis del capitalismo. La U.C.R primer gobierno del Hipólito Yrigoyen. Situación político-social. La política económica. La reforma universitaria. Los conflictos sociales. La división del radicalismo. Gobierno de M. T. de Alvear. Segundo gobierno de Yrigoyen. La crisis económica del 29. El golpe de Estado de 1930.

Unidad 3: La República Conservadora.

La restauración conservadora. La dinámica económico-social: el impacto de la crisis del 29'. La crisis del modelo agroexportador y la consolidación del modelo de industrialización por sustitución de importaciones. Intervencionismo del Estado. Migraciones internas y trabajadores industriales. La democracia con participación restringida. La intervención de las Fuerzas Armadas en la política. Panorama internacional (breve referencia): EE.UU. de la crisis del 29' al Estado de Bienestar, la *New Deal*. La segunda guerra mundial.

Unidad 4: La República de masas.

Ascenso y triunfo del peronismo. La dinámica económico-social: el modelo de crecimiento hacia adentro, el Estado empresario y redistribuidor de ingresos, el rol del sindicalismo. La dinámica política: la democracia de masas, la inclusión de los sectores trabajadores y de las mujeres en el sistema político. El panorama internacional: consecuencias de la segunda guerra mundial, la división del mundo en bloques, la guerra fría, el proceso de descolonización, el tercer mundo.

Unidad 5: La República en Crisis (1955-1983).

La dinámica económico-social: la transformación de la industrialización sustitutiva, las empresas multinacionales, el desarrollismo. La dinámica política: la inestabilidad democrática, gobiernos civiles y militares entre 1955 y 1973, enfrentamiento entre las Fuerzas Armadas. Regreso a un sistema político ampliado: el retorno de J. D Perón, el gobierno de H. J Cámpora. La etapa de la dictadura: gobierno de las Fuerzas Armadas, congelamiento de los partidos políticos, violaciones y movimientos de Derechos Humanos. Panorama internacional (breve referencia): El endeudamiento externo. La caída del muro de Berlín.

BIBLIOGRAFÍA

- Romero, José Luis. Breve historia de la Argentina. Buenos Aires, Huemul, 1993.
- Romero, Luis Alberto. Breve historia contemporánea de la Argentina. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1995.
- Alonso, Elisalde Vázquez, Historia 3, Buenos Aires, Aique 1994.
- Florida Carlos-García Belsunce, Historia de los Argentinos, Buenos Aires, Kapeluz, 1975, Tomo II.
- Potash, Robert. El ejército y la política en Argentina, Buenos Aires, Sudamericana, 1994.
- Riquié, Alain. Poder militar y sociedad política en la Argentina, Buenos Aires, Hispanoamérica, 1984.
- Alberdi, J. Bases y puntos de partida para la organización política de la república Argentina. Buenos Aires, Plus Ultra, p. 99.
- Fragueiro, Mariano. Cuestiones argentinas y organización del crédito, cit. En Halperin Donghi, T. Proyecto y construcción de la Nación, Buenos Aires, Ariel, Historia, 1995, ps 108 y ss.
- Sarmiento, Domingo Faustino. Obras Completas, tomo XI. Buenos Aires. Luz del Día, 1950.
- Halperin, Donghi T. Historia Contemporánea de América Latina. Madrid, Alianza Editorial, 1980.
- Angueira, María del Carmen. El problema de la organización estatal, CEAL, 1989.

2.2 Programa de instrucción cívica de quinto año

UNIDAD I. Organización jurídica y política del Estado Argentino

Pueblo. Nación. Estado: conceptos, elementos, caracteres. Diversas formas de gobierno; clasificaciones. Estado de Derecho. Democracia. Nuestra forma de gobierno: Sistema representativo republicano y federal. Funciones del Estado: división de poderes. Democracia: elementos, caracteres, importancia como forma de gobierno y como forma de vida. Defensa de la democracia. Democracia semidirecta: diversas formas de participación popular. Ley Sáenz Peña de reforma electoral. Sistemas electorales. La ley: concepto, caracteres, recursos ante leyes injustas.

UNIDAD II. Constitución Nacional

La Constitución Nacional como ley suprema y fundamental: pirámide jurídica de Kelsen. Antecedentes históricos de nuestra Carta Magna: orígenes. Fuentes constitucionales. Estructura orgánica y dogmática de la Constitución Nacional: partes, caracteres. El Preámbulo: sus propósitos.

UNIDAD III: Declaración, Derechos y Garantías

Contenido político declarativo de nuestra Constitución Nacional. Derechos y deberes de habitantes y ciudadanos. Principio de legalidad: reglamentación de derechos. Derechos fundamentales. Derechos humanos: principales tratados internacionales. Derechos civiles, sociales y políticos: privacidad, locomoción, expresión, libertad religiosa, libertad de enseñar y aprender, petición, reunión, asociación, ejercicio profesional, propiedad, libertad individual, seguridad individual, convivencia ambiental. Derechos del consumidor. Derechos del trabajador. Derechos de los gremios. Derechos de la seguridad social, de la familia, del ciudadano.

Formas de participación ciudadana.

Garantías constitucionales: función. Habeas Corpus. Habeas Data. Recursos de amparo: funcionamiento, tramitación. Suspensión de garantías: Estado de Sitio.

UNIDAD IV. Órgano ejecutivo

Función. Composición. Requisitos para integrarlo. Duración de funciones.

Elecciones de Presidente y Vicepresidente de la Nación. Jefe de Gabinete.

Ministerio. Atribuciones exclusivas del Presidente de la Nación. Atribuciones de interacción con los Órganos del Legislativo y Judicial. Atribuciones de Control de los Órganos Legislativo y Judicial.

UNIDAD V: Órgano Legislativo

Sistema Bicameral. Función. Composición. Requisitos para integrarlo. Duración de funciones. Elección de Diputados y Senadores. Formación y sanción de leyes. Defensor del pueblo. Atribuciones exclusivas de ambas cámaras. Atribuciones de Interacción con los Órganos Ejecutivo y Judicial. Atribuciones de Control sobre los Órganos Ejecutivo y Judicial. Juicio Político.

UNIDAD VI: Órgano Judicial

Organización de la Justicia Argentina. Función. Composición. Requisitos para integrarlo. Inamovilidad de los jueces. Consejo de la magistratura: atribuciones exclusivas: atribuciones exclusivas. Atribuciones judiciales exclusivas. Atribuciones de interacción con los Órganos Ejecutivo y Legislativo. Atribución de control sobre los Órganos Ejecutivo y Legislativo. Independencia del Poder Judicial, art. 109-110-113.

UNIDAD VII: Sistema Federal Argentino

Federalismo. Autonomía de las provincias. Descentralización Política. Disposiciones constitucionales que ordenan el federalismo. Convivencia institucional del Estado y las provincias: Poderes delegados, no delegados y concurrentes. Organización institucional de la Capital Federal.

NOTA: Contenidos actualizados según la reforma constitucional 1994.